

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA PEDAGOGIKY

**Ověření pomůcky Klokanův kufr v procesu
diagnostiky rozvoje dílčích oblastí vývoje dítěte
předškolního věku na vybrané MŠ.**

Lenka Rychetská

Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: Mgr. Pavla Soukupová, Ph. D.

Plzeň 2021

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Horní Bříze, 15.6.2021

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Mé poděkování patří Mgr. Pavle Soukupové Ph.D. za její odborné vedení, trpělivost a velikou ochotu, kterou mi v průběhu zpracování bakalářské práce věnovala.

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	2
ÚVOD	3
1 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA	4
1.1 DEFINICE PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY	4
1.2 DRUHY DIAGNOSTICKÉ ČINNOSTI	5
1.3 CÍLE PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY	5
1.4 FÁZE A ETAPY DIAGNOSTICKÉHO PROCESU	6
1.5 METODY PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY V MATEŘSKÉ ŠKOLE	8
1.6 DIAGNOSTICKÉ PORTFOLIO	11
1.6.1 Definice diagnostického portfolia.....	11
1.6.2 Funkce portfolia.....	13
1.6.3 Vedení a uspořádání materiálů v portfoliu.....	13
1.7 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA V POJETÍ RÁMCOVÉHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	14
1.8 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST	15
2 DIAGNOSTICKÁ POMŮCKA KLOKANŮV KUFR	18
2.1 CO JE KLOKANŮV KUFR	18
2.2 OBSAH KLOKANOVA KUFRU	19
2.3 METODIKA PRÁCE S KLOKANOVÝM KUFREM	23
3 PRAKTICKÁ ČÁST	25
3.1 ÚVOD K PRAKTICKÉ ČÁSTI	25
3.2 CÍL OVĚŘOVÁNÍ KLOKANOVA KUFRU.....	25
3.3 VÝBĚR SUBJEKTŮ K OVĚŘOVÁNÍ KLOKANOVA KUFRU	25
3.4 ZPŮSOB A PODMÍNKY K PROVÁDĚNÉ DIAGNOSTICE	26
3.5 DIAGNOSTIKA ZRAKOVÉHO VNÍMÁNÍ A PAMĚTI	27
3.5.1 Zraková analýza a syntéza	27
3.6 DIAGNOSTIKA MOTORIKY, GRAFOMOTORIKY A KRESBY	31
3.6.1 Navlékání korálek	31
3.7 DIAGNOSTIKA SLUCHOVÉHO VNÍMÁNÍ A PAMĚTI.....	34
3.7.1 Sluchová diferenciacce.....	34
3.8 ŘEČ	38
3.8.1 Lexikálně-sémantická rovina	38
3.8.2 Morfologicko-syntaktická rovina.....	41
3.9 ZÁKLADNÍ MATEMATICKÉ PŘEDSTAVY	43
3.9.1 Třídění do skupin	43
3.9.2 Porovnávání.....	46
3.10 ORIENTACE V PROSTORU.....	48
3.10.1 Prostorové vnímání - pojmy	48
3.11 VNÍMÁNÍ ČASU	52
3.11.1 Vnímání času - pojmy	52
ZÁVĚR.....	55
RESUMÉ.....	58
RESUME	59
SEZNAM LITERATURY	60
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A PŘÍLOH	62
PŘÍLOHY	I

SEZNAM ZKRATEK

MŠ - mateřská škola

KK - Klokanův kufr

RVP PV- rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

OMJ - odlišný mateřský jazyk

ÚVOD

Cílem mojí bakalářské práce bude ověřit v praxi diagnostickou pomůcku „Klokanův kufr“ v rozvoji dílčích oblastí vývoje dítěte předškolního věku.

Téma pedagogické diagnostiky, konkrétně Klokanova kufru, je mi velice blízké. Poprvé jsem se o této pomůcce doslechla na školení pedagogických pracovníků na téma „Rozvoj grafomotoriky u dětí předškolního a mladšího školního věku“ v roce 2018, kde lektorkou kurzu byla autorka knihy „Diagnostika dítěte předškolního věku“ Mgr. Jiřina Bednářová. Toto školení mě natolik ovlivnilo a nadchlo, že jsme se s kolegyní z naší MŠ zapojily do projektu „Klokanovy školky“. Tento projekt měl, a stále ještě má, prohloubit dovednosti pedagogů v oblasti poznání a stimulace dítěte pomocí výměny a sdílení vlastních zkušeností právě ověřováním metodických pomůcek z Klokanova kufru. Součástí zapojení do projektu Klokanovy školky bylo i ověření pomůcky právě Klokanova kufru, se kterou jsme se učily efektivně pracovat. Já osobně s ním provádím pedagogickou diagnostiku čtvrtým rokem. V teoretické části se budu zabývat vysvětlením a vymezením pojmů, které souvisí s pedagogickou diagnostikou v obecné rovině. Představím nejběžnější metody pedagogické diagnostiky, které pedagog v mateřské škole používá, její druhy a fáze a etapy. Dále se pokusím objasnit, k čemu pedagogovi slouží portfolio dítěte, co vše by mělo obsahovat a jak ho efektivně využít, aby z něj byl patrný možný posun, nebo stagnace dítěte v jeho různých oblastech jeho vývoje. Navíc v teoretické části představím metodiku práce s Klokanovým kufrem a popíšu, co je jeho obsahem.

V praktické části své práce se pokusím zhodnotit mé osobní zkušenosti s touto pomůckou v praxi, a to jak přesným popisem práce s dítětem s konkrétní pomůckou, tak i pomocí grafů, ze kterých by měl být patrný posun ve vývoji vybraných dětí z mé třídy. Zaměřím se na přínos, ale také na možné limity spojené s využitím Klokanova kufru.

1 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA

1.1 DEFINICE PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY

Diagnostikou rozumíme poznávání, analýzu, interpretaci a hodnocení edukační reality, převážně se zaměřením na jednotlivce, popřípadě v kontextu skupiny. Zabývá se aktuálním výkonem jedince a analyzuje ho v souvislosti s osobnostním vývojem a vnějšími vlivy, které na tento vývoj spolupůsobí. Na základě získaných údajů zahajuje bezprostřední intervenci, navrhuje použití dalších metod a postupů a vypracovává individuální vzdělávací plán. Směřuje k maximálnímu uspokojování žákových vzdělávacích potřeb.¹

*„Pedagogická diagnostika je speciální pedagogická disciplína, která se zabývá objektivním zjišťováním, posuzováním a hodnocením vnitřních a vnějších podmínek i průběhu a výsledků výchovně-vzdělávacího procesu. Na základě těchto zjištění jsou potom vyslovovány prognostické úvahy a navrhována pedagogická opatření“.*²

Hlavní myšlenkou diagnostiky obecně je individuální přístup a individualizace vzdělávání. K tomu, aby pedagog mohl správně provádět pedagogickou diagnostiku, je zapotřebí dobře znát dobře rodinné prostředí, ze kterého dítě pochází - tedy jeho sociální zázemí. To získá především pravidelnými rozhovory s rodiči i s dítětem. Nabytím těchto důležitých informací o jeho dosavadním vývoji a jeho současném zdravotním stavu, tak může ke každému dítěti přistupovat individuálně a zajistit mu tak co nejvhodnější prostředí pro jeho další vzdělávání.

Pedagogická diagnostika je proces dlouhodobý, který vyžaduje odborné znalosti těch, kteří ji provádějí. *„Systematické sledování a hodnocení je profesionální nástroj pedagoga k dokonalejšímu, objektivnějšímu a spolehlivějšímu posouzení stavu rozvoje dítěte. Představuje pro pedagoga zpětnou vazbu i východisko k hodnocení vlastní práce“.*³

¹ PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

² ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Praha: Portál, 2001, s. 11. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-544-x.

³ OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. s. 128. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

1.2 DRUHY DIAGNOSTICKÉ ČINNOSTI

V mateřské škole se rozeznávají dva základní druhy diagnostických činností:

- a) **Formální diagnostikování** – pedagog pracuje podle předem stanovených pravidel, stanoví si pracovní postup a metody práce. Všechna získaná data a informace si eviduje a poté je také vyhodnocuje. Po zhodnocení dat s výsledky dále pracuje, a to tak, aby byly vždy ve prospěch dítěte.
- b) **Neformální diagnostikování** – jde především o spontánní posuzování dítěte pedagogem, které probíhá po celou dobu přítomnosti dítěte ve školce. Při tomto druhu diagnostikování se většinou jedná o projevy krátkodobého charakteru jako může být pláč dítěte, nebo konflikt. Dále také například správně provedený úkol. Tento druh informací sice není dostačující pro individualizovaný rozvoj dítěte, ale z těchto poznatků může pedagog vycházet při jeho systematické diagnostické činnosti.⁴

1.3 CÍLE PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY

Dobrá znalosti dítěte je tím nejdůležitějším předpokladem k vytyčení svých cílů, které bude pedagog při diagnostikování plnit. Cílem pedagogické diagnostiky je poukázat na jednotlivé oblasti vývoje na jejich vzájemnou propojenost a podmíněnost. „*Pokud poznáme silné stránky dítěte, mohou se stát opěrnými body při rozvíjení oblastí, které jsou slabším místem*“.⁵ Kdo provádí diagnostiku musí bezpečně znát silné i slabé stránky dítěte. Vždy je nutné vycházet z toho, co již dítě bezpečně ovládá. Dále je důležité si stanovit, odkud a kam se chceme s dítětem posunout. Tím jsou „*maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí a umožňováno tak každému dítěti dospět v době, kdy opouští mateřskou školu, k optimální úrovni osobního rozvoje a učení, respektive k takové úrovni, která je pro dítě individuálně dosažitelná*“.⁶

⁴ SYSLOVÁ, Zora, Jana KRATOCHVÍLOVÁ a Táňa FIKAROVÁ. *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1324-6.

⁵ BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání.: Edika, 2015. s. 1. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.

⁶ BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. s. 1. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0793-9.

1.4 FÁZE A ETAPY DIAGNOSTICKÉHO PROCESU

V mateřské škole (dále jen v MŠ) obsahuje proces pedagogické diagnostiky tři základní fáze. Každou z nich dále dělíme do několika dalších etap. Tyto etapy se v každé fázi buď to opakují, nebo také mohou probíhat souběžně.

- 1. Vstupní fáze** – v této fázi jde o získání co nejvíce informací o dítěti, které nově nastupuje do MŠ. Tedy rodinnou a osobní anamnézu. U rodinné anamnézy je pro pedagoga důležité zjistit, z jakých sociálních podmínek dítě do MŠ přichází. Konkrétně zda vyrůstá v úplné rodině, zda má sourozence, nebo jaké je zaměstnání rodičů. Všechny tyto informace pomáhají pedagogovi utvořit si ucelenou představu o celkovém klimatu v rodině dítěte, a o tom, s jakými možnými zkušenostmi do MŠ dítě přichází. Dá se předpokládat, že pokud dítě nemá sourozence, bude mít větší potíže s navázáním sociálních vztahů s dětmi ve třídě než to dítě, které již sourozence má. V osobní anamnéze by měl rodič pedagogovi sdělit veškeré důležité informace o zdravotním stavu dítěte. Tedy, zda jeho vývoj od jeho narození probíhal dle lékařů bez potíží. Zajímat by se měl pedagog i o informace, jaké jsou stravovací a hygienické návyky dítěte, jak je dítě samostatné například při sebeobsluze, zda má nějaké zájmy, s čím si rádo hraje, ale stejně tak i informace o tom, zda má z něčeho obavy. Všechny tyto poznatky může pedagog od rodičů, či zákonných zástupců, získat pomocí dotazníku. Doporučuje se ale spíše osobní rozhovor. Pedagog tak může s rodiči, či zákonnými zástupci dítěte, navázat jistý neformální vztah a zároveň má možnost jim detailněji vysvětlit důvody, proč jsou pro něj tyto informace důležité. Navíc by je měl ujistit, že všechny poskytnuté informace o dítěti jsou důvěrné a že je povinen zachovávat mlčenlivost. Z reakcí rodičů si již pedagog může udělat určitý obraz o tom, jaký je jejich názor na výchovu dítěte. Jak dítě chválí a zda ho například trestají a jakým způsobem.
- 2. Průběžná fáze** – v této fázi probíhá pozorování dítěte v době, kdy navštěvuje MŠ. Pedagog by si měl všimnout celkového vývoje dítěte, zda se správně vyvíjí po všech stránkách. Jak po stránce tělesné, psychické, tak i sociální. Vede si záznamy o dítěti a průběžně je vyhodnocuje. To, jaký druh záznamů si pedagog vede, je čistě v jeho kompetenci, tedy v kompetenci každé MŠ. Důležité je, aby tyto záznamy byly podrobné, nebyly čistě formální a nebyly vedeny z důvodu, že je to povinnost pedagoga, ale aby z nich jasně vyplývalo, zda dítě ve svém vývoji vykazuje pokroky, nebo naopak, zda má

v nějaké z těchto oblastí potíže, na které je nutné se zaměřit. Asi nejjednodušší způsob, jak získat co nejvíce informací o jednotlivém dítěti je jeho pozorování během hry.⁷

*„Hra je pro dítě tou nejpřirozenější a nejdůležitější činností. Jejím prostřednictvím získává zkušenosti se světem věcí, lidí, ale zároveň také poznává samo sebe. Do hry dítě promítá a současně v ní rozvíjí celou svoji osobnost (intelekt, vnímání, pohybové dovednosti, sociální dovednosti, potřeby, emoce, zkušenosti, zážitky, fantazii a tvořivost). Hra mu přináší pocit seberealizace, smysluplnosti a hlavně radosti“.*⁸ Hra se v životě dítěte vyvíjí a má svá specifika. Čím je dítě starší, jeho hra stále více mění svůj obsah a dostává i důležitá pravidla. Pokud má pedagog dobré znalosti o vývojových fázích psychických funkcí dítěte, je schopen podle rozboru jeho hry rozpoznat rizika, která mohou poukazovat na možné vývojové poruchy dítěte.

3. Výstupní fáze – tato fáze probíhá v době, kdy dítě ukončuje docházku v MŠ. Měla by obsahovat všechny důležité informace o školní zralosti dítěte a jeho připravenosti nastoupit povinnou školní docházku.⁹

Jak již uvádím na začátku podkapitoly 1.4 Fáze a etapy diagnostického procesu, každá fáze obsahuje ještě několik dalších etap.

- **Etapa přípravná** – v této etapě si pedagog stanovuje cíl, podmínky, metody a také postupy, za kterých bude diagnostiku provádět. Je velice důležité, aby pedagog zvolil co nejvhodnější podmínky pro toho, koho chce diagnostikovat. Dále by měl dobře znát diagnostické pomůcky, pomocí kterých bude s dítětem pracovat. V této etapě se často stává, že ještě před vlastním diagnostikováním si pedagog utvoří hypotézu (předpoklad), ze které pak dítěti stanoví mylnou diagnózu, aniž by se hlouběji zajímal o důvody chování, či projevy dítěte.
- **Etapa realizační** – v této etapě pedagog získává co nejvíce podrobných informací o dítěti, a to pomocí jím vhodně zvolených diagnostických metod. Je velice důležité, aby právě v této etapě pedagog respektoval všechny individuální, či specifické

⁷ SEDLÁČKOVÁ, Hana, Zora SYSLOVÁ a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. ISBN 978-80-7357-884-8.

⁸ BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. s. 59. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.

⁹ SEDLÁČKOVÁ, Hana, Zora SYSLOVÁ a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. ISBN 978-80-7357-884-8.

potřeby dítěte. Aby tato etapa proběhla úspěšně, je důležité, aby byla dobře naplánována a připravena už v etapě první - tedy v přípravné.

- **Etapa zpracování a třídění získaných údajů** – pedagog zpracovává a třídí všechny informace, které zjistil během určitého časového úseku sám a také od jiných osob, které s dítětem diagnostiku prováděly. Tyto informace porovnává a teprve na základě jejich výsledků určí diagnózu, tedy výsledek toho, co během diagnostiky sledoval. I v této etapě může dojít ke stanovení mylné diagnózy, kterou většinou způsobí nedostatek informací. Je tedy dobré, aby pedagog bral i tento fakt v úvahu.
- **Etapa finální** – tato etapa je z hlediska pedagogické diagnostiky ta nejdůležitější. Mnohdy ani není v MŠ realizována. Jde především o vyslovení prognózy, tedy předpokladu dítěte v jeho dalším postupu ve vzdělávání. Pedagog navrhne další postup, nebo vhodná opatření, která by měla i nadále podpořit dítě v jeho dosavadním rozvoji.¹⁰

Tím vším ale diagnostický proces nekončí. Je potřeba, aby si pedagog v praxi ověřil, že jeho prognóza a navržené postupy, které by vedly k rozvoji dovedností a schopností dítěte, fungují. Pokud se to ale nedaří, je potřeba nalézt postupy nebo prostředky nové (vhodné pro konkrétní dítě), které vedou k vytyčenému cíli.

1.5 METODY PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY V MATEŘSKÉ ŠKOLE

- a) **Pozorování** je nejběžnější a nejvíce používaná metoda při pedagogické diagnostice v MŠ, kdy můžeme dítě pozorovat při jeho běžných činnostech jak v MŠ, tak i při společných akcích s rodiči. Nejčastěji pedagog pozoruje dítě při hře. Do ní dítě promítá své zážitky, dosavadní zkušenosti a napodobuje to, co již vidělo. Z obsahu hry může pedagog vypožorovat schopnost dítěte soustředit se na danou hru, motorickou úroveň jeho schopností, řečovou vybavenost a fantazii. Během hry může také pozorovat schopnost socializace dítěte, zda je schopné se s ostatními domluvit na hře, zda má potřebu si hrát s ostatními, zda je schopno přijmout pravidla hry a podřídit se jim či zda si hraje raději samo. Z takto získaných informací si udělá ucelený obraz o

¹⁰ SYSLOVÁ, Zora, Jana KRATOCHVÍLOVÁ a Táňa FIKAROVÁ. *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1324-6.

dítěti a jeho dovednostech, zájmech, o jeho povaze, nebo o možných problémech či obavách.¹¹

Metodu pozorování můžeme klasifikovat podle různých kritérií:

- **Náhodné/záměrné** – k náhodnému pozorování dochází nečekaně, kdy je pedagog přítomen různé reakci, nebo nahodilého projevu dítěte a tento poznatek si poznamená. U záměrného pozorování jde pedagogovi především o výsledek nějakého projevu dítěte, který je ale měřitelný a pedagog ho mohl zaznamenat.¹²
- **Strukturované/nestrukturované** – nestrukturované pozorování je časově nenáročné. Jde především o provedení krátkého záznamu, či poznámky, která přijde pedagogovi důležitá, aby si ji poznamenal a později ji využil například k dalšímu diagnostikování. Naopak pozorování strukturované je metoda časově náročná na přípravu. Pedagog pozoruje dítě již s určitým záměrem. Musí si předem stanovit oblast pro pozorování a pozorované jevy a skutečnosti pak třídí a zařazuje do již předem zvolených struktur.¹³
- **Přímé/nepřímé** – přímé pozorování provádí sám pedagog, kdežto u pozorování nepřímého pracuje pouze s poznatkem od jiného pedagoga či osoby, která diagnostiku prováděla a výsledky vyhodnocuje.
- **Krátkodobé/dlouhodobé** – krátkodobé pozorování může být jen krátký časový úsek, který se vztahuje na určitou situaci. Dlouhodobé pozorování probíhá v dlouhém časovém úseku, i několik let, tedy například i po celou dobu docházení dítěte do MŠ. Z toho plyne i výhoda, kdy může pedagog eliminovat případné chyby v pozorování.¹⁴

b) Rozhovor může pedagog provádět nejen se samotným dítětem, ale také s jeho rodiči. Pokud jsou rodiče ochotni mu poskytnout bližší informace nejen o dítěti, ale i z jejich běžného života, může si udělat komplexnější obrázek o zvycích rodiny, o jejich zájmech,

¹¹ SYSLOVÁ, Zora, Jana KRATOCHVÍLOVÁ a Táňa FIKAROVÁ. *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1324-6.

¹² SEDLÁČKOVÁ, Hana, Zora SYSLOVÁ a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. ISBN 978-80-7357-884-8.

¹³ SYSLOVÁ, Zora, Jana KRATOCHVÍLOVÁ a Táňa FIKAROVÁ. *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1324-6.

¹⁴ SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778_7.

zázemí a vztazích mezi jednotlivými členy rodiny. Tím se dostává k informacím hlubšího charakteru. Výhodou této metody je navázání bližšího kontaktu mezi pedagogem a osobou se kterou rozhovor provádí. Vždy je nutné, aby se pedagog na rozhovor dobře připravil a zohlednil především věk dotazovaného. Měl by klást pouze otázky, které jsou jasně formulované a srozumitelné. Podle toho, s kolika osobami vedeme rozhovor, ho dělíme na:

- **Individuální/skupinový** – individuální je rozhovor vedený pouze s jednou osobou, skupinový rozhovor se dvěma a více osobami.
- **Řízený/volný** – zde je rozdíl v tom, zda pedagog rozhovor řídí (moderuje), či nikoliv.
- **Standardizovaný/nestandardizovaný** – u standardizovaného rozhovoru si pedagog předem stanoví cíl, kterého chce pomocí rozhovoru dosáhnout. Nestandardizovaný rozhovor je veden volným stylem. Jedná se pouze o vyprávění, sdělení informací bez předem stanoveného cíle.

Z každého rozhovoru by měl pedagog provést záznam, který by měl tvořit součást pedagogické diagnostiky. Může se rozhodnout buď pro písemný zápis, nebo audiozáznam, o kterém ale musí dotazovaný vědět a musí s jeho pořízením souhlasit. Pokud se pedagog rozhodne, že provede písemný záznam až po ukončení rozhovoru, má větší šanci si všimnout různých specifických projevů respondenta, ale na druhou stranu zde vzniká riziko, že si některé důležité informace zapomene poznamenat, čímž může dojít ke zkreslení výsledku. V druhém případě si pedagog dělá písemné poznámky průběžně. Během rozhovoru si poznamenává vše podstatné, ale přichází většinou o projevy neverbální komunikace respondenta.¹⁵

- c) **Dotazník** je písemný dokument, který v MŠ využívají především učitelé, pokud chtějí získat větší objem dat v krátkém časovém úseku. Dotazník by měl být stručný a srozumitelný. Dotazovaný by měl dobře porozumět všem slovům v dotazníku. Dotazník má většinou tři části. Úvodní, ve které je nutné uvést důvod a cíl dotazníku. Dále hlavní část, která obsahuje již vlastní otázky, a část závěrečná, která by měla obsahovat poděkování. Otázky z dotazníku mohou být:

¹⁵ ŠMELOVÁ, Eva. *Individualizace ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-5115-2.

- **Otevřené** (nestrukturované) – dotazovaný má možnost vlastního vyjádření, ale odpovědi se hůře vyhodnocují.

Uzavřené (strukturované) – odpovědi jsou připraveny předem a dotazovaný si musí vybrat jednu, nebo více možností. Dotazovaný je omezen počtem těchto odpovědí.

- **Polouzavřené** (polostrukturované) – obsahuje obě varianty odpovědí, jak otevřené, tak i uzavřené.¹⁶

d) Anamnéza je další metoda, která umožňuje pedagogovi zjistit důležité poznatky o dosavadním vývoji dítěte. Vyhodnocením těchto poznatků lze objasnit aktuální stav dítěte. Anamnéza může být osobní, rodinná, nebo školní, a to podle jejího zaměření. Osobní anamnéza se zaměřuje pouze na důležité údaje o dosavadním vývoji dítěte již od těhotenství matky, zda jeho vývoj probíhal bez potíží, zda bývá dítě často nemocné, kdy začalo chodit, mluvit nebo zda je v péči nějakého lékaře. Rodinná anamnéza pak přináší informace či údaje o běžném životě rodiny a jejím fungování. Nakonec školní anamnéza obsahuje údaje o vztahu dítěte k učiteli, dále také to, zda se dítě zapojuje do kolektivu. Pokud dítě přichází z jiného předškolního zařízení, může obsahovat i informace od předchozích pedagogů.¹⁷

e) Rozbor dětské kresby je další metoda, která pedagogovi v MŠ poskytuje cenné informace o vývoji dítěte. Dětská kresba spíše doplňuje ostatní metody diagnostikování. Konkrétně kresba postavy může hodně vypovídat o tom, na jakém vývojovém stupni se dítě momentálně nachází. „*Kreslení jako součást vývoje dítěte souvisí s jeho celkovou vyspělostí. V dětské kresbě se objevují určité prvky, který jsou pro daný vývojový stupeň typické. Děti v témž věku kreslí obvykle zhruba obdobným způsobem*“.¹⁸

1.6 DIAGNOSTICKÉ PORTFOLIO

1.6.1 DEFINICE DIAGNOSTICKÉHO PORTFOLIA

Jedná se o ucelený soubor prací dítěte, které pedagog nashromáždil za určitý časový úsek. Z těchto prací by měly být patrné především informace, které pedagogovi ukazují posun,

¹⁶ SEDLÁČKOVÁ, Hana, Zora SYSLOVÁ a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. ISBN 978-80-7357-884-8.

¹⁷ ŠMELOVÁ, Eva. *Individualizace ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-5115-2.

¹⁸ BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. s. 14. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0793-9.

nebo stagnaci dítěte, a to ze všech jeho vývojových oblastí v průběhu učení. Výsledky pak pedagog využívá k plánování dalšího rozvoje dítěte v jeho edukačním procesu. Do portfolia mohou nahlížet nejen učitelky, ale také rodiče, nebo zákonní zástupci dítěte.¹⁹

V MŠ je portfolio někdy také nazýváno termínem „záznam o dítěti“. Mělo by obsahovat takové druhy materiálů, které jsou dostatečně pestré, rozmanité, a pomáhat pedagogovi si utvořit celkovou představu o konkrétním dítěti a jeho dovednostech a schopnostech. To je velice důležité i z důvodu rozvoje kompetencí z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen „RVP PV“) v individualizovaném vzdělávání. Aby pedagog došel k objektivním závěrům ze shromážděných materiálů, doporučuje se využít nejméně dva zdroje k získání informací. V praxi to znamená, že obsah portfolia by měli pořizovat oba pedagogové ve třídě, také asistent pedagoga a důležité informace nám může poskytnout rodič, či zákonný zástupce dítěte. Je také vhodné využít více nástrojů a metod při jeho hodnocení.²⁰

Účelem portfolia je pomoci pedagogovi k diagnostice dítěte, a to vždy ve prospěch rozvoje dítěte, proto je důležité, aby plnilo následující:

- Je důležité, aby bylo z materiálů patrné, zda dítě nějak pokročilo ve vývoji, proto je potřeba v portfoliu nashromáždit dostatečné množství materiálu, a to nejlépe za celou školní docházku dítěte v MŠ.
- Nashromážděné materiály by neměly být jednostranné, ale měly by obsahovat co nejvíce materiálů ze všech důležitých oblastí vývoje dítěte.
- Do portfolia mohou materiály zakládat obě třídní učitelky, nebo i ostatní pracovníci, kteří se podílejí na vzdělávání dítěte.
- Do portfolia mohou nahlížet nejen učitelky, ale také rodiče, nebo zákonní zástupci dítěte.²¹

¹⁹ SYSLOVÁ, Zora, Jana KRATOCHVÍLOVÁ a Táňa FIKAROVÁ. *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1324-6.

²⁰ SEDLÁČKOVÁ, Hana, Zora SYSLOVÁ a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. ISBN 978-80-7357-884-8.

²¹ SYSLOVÁ, Zora, Jana KRATOCHVÍLOVÁ a Táňa FIKAROVÁ. *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1324-6.

1.6.2 FUNKCE PORTFOLIA

Funkce a význam portfolia pro pedagoga je v tom, že nás informuje o znalostech a dovednostech dítěte za určité období. Tím, že má pedagog dostatečné množství materiálů, má celkově zmapovaný individuální vývoj každého dítěte. Z těchto poznatků by pak měl vycházet, zamýšlet se nad tím, jak dítě dále rozvíjet a v neposlední řadě také plánovat dosažení dalších cílů ve vzdělávání dítěte.

- **Funkce informační** – portfolio dává pedagogům, nebo rodičům, informace o vývoji dítěte.
- **Funkce motivační** – děti mohou být pomocí obsahu portfolia motivovány k lepším výkonům při různých aktivitách.
- **Funkce komunikační** – prostřednictvím portfolia dochází u dítěte k rozvoji jeho komunikačních dovedností. K tomu dochází během běžné komunikace dětí ve třídě, nebo i mezi pedagogem a dětmi nad výsledky své práce.
- **Funkce autoregulační (rozvojová)** – dítě hodnotí společně s pedagogem obsah svého portfolia.
- **Funkce diagnostická** – pomocí portfolia pedagog sleduje vývoj dítěte, a to v konkrétních oblastech jeho vývoje. Sleduje také jeho pokroky a vše si zaznamenává, aby pak mohl získaná data a informace vyhodnotit a stanovit diagnózu.²²

1.6.3 VEDENÍ A USPOŘÁDÁNÍ MATERIÁLŮ V PORTFOLIU

Způsob, jakým si vede pedagog záznamy, je čistě v jeho kompetenci. Portfolio může mít papírovou podobu, kdy si do něj dítě samo, nebo v součinnosti s pedagogem, zakládá různé obrázky, pracovní listy, či jiné dokumenty, které uznají za vhodné. Důležité je, aby dítě mělo své portfolio umístěné tak, aby k němu mělo snadný přístup a kdykoliv, má-li potřebu s ním pracovat, tu možnost mělo. O tom, jak by takové portfolio mělo vypadat, by mělo z větší části rozhodovat také samo dítě, jelikož se jedná především o jeho autorskou tvorbu. Pokud si ho tedy označí tak, že si ho různě vyzdobí, pomaluje, polepí, je to v pořádku. Pokud chce mít pedagog portfolio pouze diagnosticky zaměřené, doporučuje se materiály v něm třídit

²² SYSLOVÁ, Zora, Jana KRATOCHVÍLOVÁ a Táňa FIKAROVÁ. *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018. s. 32-33. ISBN 978-80-262-1324-6.

podle různých kritérií. Například podle časové linie, aby z nich bylo jasně patrné, zda dítě udělalo nějaký posun ve svém vývoji. Doporučuje se dělat si k těmto dokumentům navíc poznámky, či různé komentáře, kvůli pozdějšímu vybavení si všeho podstatného. Dále může pedagog řadit materiály podle oblastí, které diagnostikuje, tedy tematicky.²³

1.7 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA V POJETÍ RÁMCOVÉHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

RVP PV ukládá předškolním pedagogům povinnost zajistit každému dítěti vhodné podmínky a předpoklady k jeho vzdělávání. Pedagog musí respektovat individuální potřeby každého dítěte, maximálně ho podporovat v rozvoji jeho dovedností a schopností. Tím, že dítěti nabídne pro něj co nejvhodnější podmínky ke vzdělávání, vhodné vzdělávací postupy a motivaci k jeho dalšímu vzdělávání, mu pomáhá v jeho dalším vývoji. To platí po celou dobu, kdy dítě dochází do MŠ. Pedagog také provádí diagnostiku a její výsledky si zaznamenává, má přehled o tom, zda dítě ve svém vývoji dosáhlo pokroků. Pokud tomu tak není, musí zvolit jiné vzdělávací postupy, které dítěti pomohou, aby dítě dosáhlo maximální úrovně ve svém vzdělání, a aby mohlo nastoupit povinnou základní docházku.²⁴

*„Každému dítěti je poskytnuta pomoc a podpora v míře, kterou individuálně potřebuje, a v kvalitě, která mu vyhovuje. Proto je nutné, aby vzdělávací působení učitele vycházelo z pedagogické diagnostiky – z pozorování a uvědomění si individuálních potřeb a zájmů dítěte, ze znalosti aktuálního stavu jeho vývoje, konkrétní životní a sociální situace, pravidelného sledování jeho vývoje a vzdělávacích pokroků. Jen tak je možno zajistit, aby pedagogické aktivity probíhaly v rozsahu potřeb jednotlivých dětí, aby každé dítě bylo stimulováno, byla podporována jeho poznávací motivace“.*²⁵

Jeden z hlavních principů RVP PV ukládá povinnost „umožňovat rozvoj a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb“. To znamená, že by vzdělávání mělo být důsledně vázáno k individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí. V praxi se tato povinnost setkává s problémy. Ne každý pedagog je

²³ ŠMELOVÁ, Eva. *Individualizace ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-5115-2.

²⁴ SYSLOVÁ, Zora, Jana KRATOCHVÍLOVÁ a Táňa FIKAROVÁ. *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1324-6.

²⁵ SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. s. 8. ISBN 80-87000-00-5.

dostatečně vyškolen, nebo má dostatečné znalosti z oblasti právě pedagogické diagnostiky. Dále také velký počet dětí v jedné třídě pedagogovi neumožňuje, aby pedagogickou diagnostiku mohl s každým dítětem provádět individuálně, což je přinejmenším žádoucí. Přitom počet dětí, které by potřebovaly individuální, či specifický přístup přibývá, ale bohužel tyto děti nejsou vykazovány jako „integrované“, a proto nejsou zařazeny do třídy speciální. Hlavním důvodem nevykazování těchto dětí jako „integrované“ je především s tím vším spojená obsáhlá a náročná administrativa. Navíc se pedagog často setkává s různými druhy obav z řad rodičů těchto dětí, které ale většinou plynou z nepochopení nastalé situace.²⁶

1.8 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST

V České republice je povinná školní docházka od šesti let věku dítěte. To ukládá školský zákon č. 561/2004 Sb. § 36 odst. 4.²⁷

„Školní zralost znamená dosažení takového stupně vývoje v oblasti fyzické, mentální a emocionálně-sociální, aby dítě bylo schopno se bez potíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu“.

„Školní připravenost zahrnuje kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické, které dítě nabývá a rozvíjí učním a sociální zkušeností“.²⁸

Goleman (1997) ve své knize Emoční inteligence uvádí, že připravenost dítěte pro školní docházku závisí na nejzákladnější ze všech znalostí, a to na znalosti, jak se učit. Podle něj nejdůležitější aspekty této schopnosti jsou:

- **Sebevědomí** – dítě by mělo mít pocit, že to, co bude vykonávat, zvládne, tedy uspěje. A pokud ne, někdo z dospělých mu pomůže. Dítě by se mělo cítit jistě, pokud jde o kontrolu nad jeho chováním.
- **Zvědavost** – dítě by mělo mít příjemné pocity, když se učí, a tím získává nové informace.

²⁶ SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

²⁷ Školský zákon MŠMT ČR č. 561/2004 Sb. [online]. Dostupné na <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

²⁸ BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. s. 2. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0793-9.

- **Schopnost jednat s určitým cílem** – pokud si dítě uvědomuje své schopnosti, pak je v činnostech vytrvalé a tím může ovlivnit dění.
- **Sebeovládání** – dítě by mělo mít vnitřní sebekontrolu, tedy umět vědomě ovládat své chování a umět se přizpůsobit.
- **Schopnost komunikovat** – pokud má dítě důvěru v lidi v jeho okolí, má příjemné pocity z toho, že si s nimi může verbálně vyměňovat své pocity, různé představy a myšlenky, které sdílí společně v kolektivu.
- **Schopnost spolupracovat** – dítě by mělo chápat během společných činností ve skupině důležitost nejen vlastních potřeb, ale i potřeb ostatních a najít mezi nimi rovnováhu.
- **Schopnost pracovat s ostatními** – důležité při této schopnosti je, jak dítě rozumí ostatním, ale také naopak, jak je dítě chápáno ostatními.²⁹

MŠ staví na rodinné výchově, tedy na jejím výchovném základu, se kterým dítě do MŠ přichází. Pedagog ve školce má možnost sledovat dítě v průběhu několika měsíců, někdy i několika let, proto jsou jeho poznatky ve vývoji dítě, vždy s ohledem na jeho individuální možnosti, důležité. Ukazují nejen posun dítěte, ale i možnou stagnaci v určité oblasti jeho vývoje. Všechny tyto informace jsou pak využity například k vyšetření dítěte v pedagogicko-psychologické poradně (dále jen PPP), z důvodu posouzení jeho školní zralosti.³⁰

Aby se objektivně zjistilo, že je dítě dostatečně zralé a připravené na vstup do základní školy, musí být posuzováno po stránce:

- **somatické** (tělesné) – jeho vývoj a zdravotní stav
- **emocionální** (citové) – jeho schopnost zvládnout i neúspěch
- **sociální** – jeho schopnost respektovat autoritu učitele, školní pravidla, komunikovat se spolužáky
- **pracovní** – jeho schopnost přípravy na úkol, jeho dokončení, úklid pomůcek

²⁹ Goleman, D.: Emoční inteligence. Praha, Columbus 1997. in BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. s. 2. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0793-9.

³⁰ OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1092-4.

- **kognitivní** (poznávací) – jeho paměť, myšlení, dobrá úroveň sluchového a zrakového vnímání)
- **komunikační** – jeho schopnost se vyjadřovat

Nakonec je ale pouze na rodiči či zákonném zástupci, který má poslední slovo a rozhoduje o tom, zda dítě nastoupí základní povinnou docházku, nebo zda mu bude udělen její odklad.³¹

³¹ OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. s. 171. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

2 DIAGNOSTICKÁ POMŮCKA KLOKANŮV KUFR

2.1 CO JE KLOKANŮV KUFR

Autorkami diagnostické pomůcky „Klokanův kufr“ (dále jen KK) jsou pracovnice Pedagogicko-psychologické poradny v Brně. Mgr. Bednářová Jiřina, která je speciální pedagog, a Ph.Dr. Šmardová Vlasta, která pracuje jako psycholog. Obě se již od roku 1996 podílely a spolupracovaly na vzniku systému hodnocení dětí předškolního věku. Snažily se o to, aby ten, kdo dítě posuzuje, měl vhodné pomůcky k provedení řádné diagnostiky, a zároveň chtěly, aby měl odpovídající znalosti z této oblasti. Tedy jak diagnostiku správně provádět. To bylo hlavním impulzem, proč začala Mgr. Bednářová pořádat kurzy pro pedagogy týkající se právě pedagogické diagnostiky. V seminářích prezentovala, a stále ještě prezentuje, jejich intervenční a reedukační systém. A právě na základě těchto seminářů začala být především ze strany pedagogů veliká poptávka o více odborné literatury, kterou Mgr. Bednářová na kurzech prezentuje. To se povedlo v roce 2007, kdy obě autorky, ve spolupráci s nakladatelstvím Edika ze skupiny Albatros, vydaly knihu s názvem „Diagnostika dítěte předškolního věku“. Na základě určité potřeby mít v praxi k dispozici vhodně a přehledně uspořádanou diagnostickou pomůcku na jednom místě, v roce 2012 vznikl KK, a to za velké podpory Střediska volného času Brno – Lužánky. Do praxe byl prvně uveden celkem do třiceti dvou MŠ, aby byl řádně otestován přímo z řad pedagogů. Samozřejmě, že se KK během let, kdy byl uveden do praxe, vyvíjel a autorky se ho snažily vylepšit, aby co nejlépe vyhovoval všem, kteří ho využívají. Obsahem KK je to, co obsahuje již zmíněná kniha. Jedná se o soubor didaktických pomůcek, které mají dítě naučit všemu, co by mělo umět před započítím povinné školní docházky. Je možné ho tedy využít pro děti ve věku od tří let do přechodu na školní docházku. Některé položky je však možné využít a uplatnit již u dětí dvouletých. Dále je také možné s ním pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, kde jejich vývoj, oproti jiným vrstevníkům, probíhá nerovnoměrně, opožděně, nebo naopak nad očekávání rychleji. Využít ho mohou nejen pedagogové mateřských škol k běžné diagnostice, ale také pracovníci psychologické poradny, různá logopedická pracoviště nebo speciální pedagogové ze speciálních škol.³²

³² <https://www.klokanuvkufr.cz>

Z výsledků praxe byl pak obsah KK částečně upraven a některé obrázky a ilustrace prošly menšími úpravami. Dále do něj byly přidány některé úkoly, které kniha neobsahuje. I když je pomůcka nazývána kufrem, ve skutečnosti má nyní podobu dřevěné skříňky na kolečkách, a to kvůli lepší manipulaci s ní (*Příloha č. 1*).

2.2 OBSAH KLOKANOVA KUFRU

KK obsahuje tři dřevěné boxy, barevně odlišené, v barvách červené, modré a zelené. Každý tento box je uvnitř přehledně uspořádán a jeho obsahem jsou různorodé pomůcky v podobě dřevěných vkládaček, diagnostických karet z laminovaného papíru, pracovních skládaček a také různorodých motorických pomůcek. Všechny úkoly, které boxy obsahují, jsou vývojově odstupňované a na každé kartičce jsou uvedeny pokyny pro daný úkol. Ilustrace na pomůčkách jsou od autora Richarda Šmardy.

Pro jeho lepší přehlednost je navíc obsah KK uspořádán do deseti tematických oblastí vývoje dítěte:

- Zrakové vnímání a paměť
- Motorika, grafomotorika a kresba
- Sluchové vnímání a paměť
- Řeč
- Základní matematické představy
- Vnímání času
- Vnímání prostoru
- Sociální chování
- Hra
- Sebeobsluha, samostatnost³³

Box s červeným značením (Příloha č. 2, 3)

Je zaměřen na rozvoj zrakového vnímání a paměti, motoriky, grafomotoriky a kresby. Kromě standardních kartiček a dřevěných skládaček obsahuje pomůcky k rozvoji jemné motoriky, jako jsou korálky, kuličky a tkaničkové vyšívání. Konkrétně se týká oblastí:

³³ <https://www.klokanuvkufr.cz>

Zrakové vnímání

- vnímání barev
- figura a pozadí
- zrakové rozlišování
- zraková analýza a syntéza
- zraková paměť
- pohyb očí po řádku

Motorika

- hrubá motorika
- jemná motorika
- hmatové vnímání
- spontánní kresba
- grafomotorické prvky
- návyky při kreslení
- vizuomotorika
- lateralita ruky
- lateralita oka

Box s modrým značením (Příloha č. 4, 5)

Je zaměřen na rozvoj řeči, a to ve všech rovinách. Dále na rozvoj sluchového vnímání a paměti a na základní matematické představy. Obsahuje opět standardní kartičky a také dřevěné vkládačky. Konkrétně se týká oblastí:

Sluchové vnímání a paměť

- naslouchání
- sluchové rozlišování
- sluchová paměť
- sluchová analýza a syntéza
- vnímání rytmu ³⁴

Řeč

- lexikálně-sémantická rovina
- morfologicko-syntaktická rovina

³⁴ https://www.klokanuvkufr.cz/dokumenty/prezentace_kk.pdf

- pragmatická rovina
- prvky neverbální komunikace
- foneticko-fonologická rovina

Matematické představy

- porovnávání, pojmy, vztahy
- třídění, tvoření skupin
- řazení
- množství
- tvary, pojmenování tvarů

Box se zeleným značením (Příloha č. 6, 7)

Je zaměřen na orientaci v čase a prostoru. Obsahuje také standardní kartičky, dřevěné vkládačky a navíc dřevěný model domečku se dvěma figurkami modré a červené barvy. Konkrétně se týká oblastí:

Orientace v čase

- orientace v částech dne
- rozpoznávání ročních období
- časové posloupnosti dějů

Orientace v prostoru

- užívání předložkových vazeb pro popis prostoru
- pořadí
- orientace nahoře-dole, vlevo-vpravo

Součástí KK je ještě 10 kusů záznamových archů, do kterých pedagog pořizuje záznamy z provedené diagnostiky, výsledků a to, jakých schopností již dítě v určitém období dosáhlo. Do těchto záznamů se uvádí sledování dítěte i v dalších oblastech, jako jsou:

- hra
- sociální dovednosti
- sebeobsluha³⁵

³⁵ https://www.klokanuvkufr.cz/dokumenty/prezentace_kk.pdf

V záznamovém archu je uvedena hodnotící škála dítěte, podle které pedagog dítě hodnotí. Termíny hodnocení jsou: nezvládá, zvládá s dopomocí a zvládá samostatně. Své zjištění pedagog zapisuje do příslušného místa v archu „kolonky“. Vhodné je do archů poznamenat nejen výsledky diagnostiky, ale i veškeré jiné poznatky, kterých si pedagog během diagnostiky povšimnul. Ať už se jedná o rychlé pochopení úkolu dítětem, jeho zaujetí aktivitou, nebo i schopností dítěte se na činnost soustředit po delší čas, či naopak. Veškeré tyto záznamy o dítěti do archu může zapisovat každý, kdo s dítětem diagnostiku prováděl. Na jeho úvodní straně je vyznačeno místo k vyplnění, kdo s dítětem pracoval, datum, kdy byla diagnostika prováděna, a je tam i místo na možné důležité poznámky. Tím jsou záznamy přehlednější a vypovídají o schopnosti spolupráce těch, kteří se na nich podíleli. Do archu se pořizují záznamy po celou dobu docházky dítěte do MŠ. Veškeré záznamy o dítěti z provedené diagnostiky může pedagog využít jako podklad pro rozhovory s rodiči, anebo ke spolupráci například s poradenským zařízením.

Nedílnou součástí KK je i kniha obou autorek pomůcky s názvem „Diagnostika dítěte předškolního věku“, která předcházela vzniku pomůcky KK, a dnes se používá na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně jako výuková literatura.³⁶

Přílohy v knize jsou přehledně rozděleny velkými písmeny a pořadovými čísly, aby bylo zjevné, jakou oblast daná pomůcka rozvíjí.

- Z – zrakové vnímání a paměť
- P – orientace v prostoru
- Č – orientace v čase
- Ř – řeč
- S – sluchové vnímání a paměť
- M – matematické představy

Písmena i čísla souhlasí s označením pomůcek přímo v KK. Pokud někdo KK nemá, například u důvodu finanční náročnosti pomůcky, může využít pouze tuto knihu a přílohy v ní si vystříhnout a zalaminovat.

³⁶ <https://www.klokanuvkufr.cz>

2.3 METODIKA PRÁCE S KLOKANOVÝM KUFREM

Pomocí KK dokáže pedagog zjistit a porovnat, na jaké úrovni vývoje se dítě právě nachází. Dovede objektivně posoudit, co již dítě zvládá, jeho silné stránky, ale také definuje jeho stránky problematické. Na ty je nutné se zaměřit, co nejvíce se jim věnovat a dítě v nich podpořit. Cílem pedagoga je nabídnout dítěti tři úrovně náročnosti úkolů.

- základní variantu
- variantu pro zjednodušení úkolu
- variantu pro zvýšení náročnosti úkolu

Tím zajistí, aby dítě, které je schopno zvládnout alespoň variantu jednodušší, zažilo pocit uspokojení a neztratilo tak svoji vnitřní motivaci k dalšímu vzdělávání.

Hlavním cílem prováděné diagnostiky pomocí KK není stanovit dítěti určitou diagnózu, ale zaměřit se především na:

- konkrétní dítě, poznat ho a vycházet z toho, co již dítě ovládá a jaké jsou jeho dovednosti a schopnosti
- konkrétním stanovení si odkud kam chceme dítě posunout, a to za pomoci přiměřených a vhodných podnětů
- průběžné všímání si, zda dítě naše podněty umí přijímat a zda postupy, které dítěti mají pomáhat v procesu učení, vyhovují a vedou tak k pozitivní změně
- stanovení si cílů krátkodobých i dlouhodobých a zároveň posun dítěte vyhodnocovat

Z toho vyplývá, že pedagogovi by mělo jít o to, aby našel takové podmínky, aby dítě bylo schopné úkol zvládnout, a poté ho pomocí odpovídající vzdělávací nabídky posunout na jeho další vývojovou úroveň.³⁷

Základní východiska a principy vývoje dítěte

Základní principy vývoje dítěte, ze kterých systém vychází:

- **Propojenost a podmíněnost** – na každé činnosti se podílí více funkcí, které se vzájemně podporují a také ovlivňují. Jednotlivé funkce nejsou izolované, všechny oblasti spolu souvisí. Vždy musíme mít na mysli harmonický rozvoj dítěte, proto u

³⁷ klokanuvkufr.cz/dokumenty/045786_svc_luzanky_klokanuv_kufr.pdf

něj musíme rozvíjet všechny oblasti jeho vývoje. Pokud dojde k oslabení jedné oblasti, promítne se to často i do oblastí dalších.

- **Časovost** – dítě dojde k určitým pokrokům v určitém věkovém rozmezí. Nesmíme dítě přeceňovat, ale ani podceňovat.
- **Posloupnost** – vývoj dítěte probíhá od jednodušších fází po ty složitější. Jeho dovednosti a schopnosti se rozvíjí po krocích, postupně, od snadnějších po ty obtížnější.³⁸

³⁸ klokanuvkufr.cz/dokumenty/045786_svc_luzanky_klokanuv_kufr.pdf

3 PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 ÚVOD K PRAKTICKÉ ČÁSTI

Jsem třídní učitelkou v homogenní třídě dětí tří až čtyřletých. V této části mé práce chci představit způsob, jakým já osobně provádím pedagogickou diagnostiku, při které využívám právě KK. Prakticky jsem se s KK setkala ve školním roce 2017/2018, kdy jsem se zúčastnila semináře Mgr. Bednářové na téma „Diagnostika dítěte předškolního věku“. Ještě ten samý školní rok jsem se zapojila se svou kolegyní i do projektu Klokanovy školky. Naše MŠ se stala na tři roky Centrem kolegiální podpory. To znamená, že jsme se v naší MŠ každý měsíc pravidelně setkávaly i s kolegyněmi i z jiných MŠ. Sdílely jsme si své praktické poznatky z oblasti diagnostiky dítěte. První rok bylo naším úkolem právě ověřování KK v praxi. Tento systém hodnocení mě velice oslovil. V roce 2018 jsem se s touto diagnostickou pomůckou prakticky postupně seznamovala a učila se s ní efektivně pracovat.

3.2 CÍL OVĚŘOVÁNÍ KLOKANOVA KUFRU

Hlavním cílem ověřování KK bylo, zda jeho obsah vyhovuje procesu diagnostiky v dílčích oblastech vývoje dítěte.

Další cíle ověřování:

- Zjistit, zda byla pomůcka pro děti přínosem a v čem.
- Zjistit, jak a v čem dokázala tato pomůcka pomoci konkrétnímu dítěti.
- Zjistit přínosy a rizika s využitím konkrétní pomůcky.

3.3 VÝBĚR SUBJEKTŮ K OVĚŘOVÁNÍ KLOKANOVA KUFRU

Vybrala jsem skupinu deseti dětí. Hlavním důvodem, proč v mé práci neprezentuji výsledky diagnostiky všech dětí na třídě v počtu dvacet čtyři, bylo, že KK má značný obsah. Především jsem ale musela zohlednit věk dětí. Abych ze své práce mohla udělat závěry, musela jsem provést s dětmi úplně stejné aktivity, tedy takové, které jsou k jejich věkové skupině přiměřené.

Všechny uvedené záznamy a výsledky mého šetření jsou z roku 2020 a částečně z roku 2021, konkrétně do měsíce dubna. Vyhodnocení výsledků je zpracováno do přehledného grafu z každé provedené aktivity, aby bylo možné ihned vidět, zda děti dosáhly ve svém vývoji nějakého pokroku.

Pro účely této práce byla jména dětí změněna. Uvedeného věku, který uvádím u jmen dětí, dosáhly během měsíce dubna 2021.

- Subjekt 1 – David, 4 roky 1 měsíc
- Subjekt 2 – Ester, 4 roky 1 měsíc
- Subjekt 3 – Lilien, 4 roky 2 měsíce
- Subjekt 4 – Martin, 4 roky 4 měsíce - odlišný mateřský jazyk (dále jen OMJ)
- Subjekt 5 – Miloslav, 4 roky 4 měsíce
- Subjekt 6 – Anežka, 4 roky 5 měsíců
- Subjekt 7 – Veronika, 4 roky 5 měsíců - 1. stupeň podpůrného opatření
- Subjekt 8 – Michal, 4 roky 6 měsíců
- Subjekt 9 – Eliška, 4 roky 6 měsíců
- Subjekt 10 – Terežka, 4 roky 8 měsíců

3.4 ZPŮSOB A PODMÍNKY K PROVÁDĚNÉ DIAGNOSTICE

Vždy diagnostikuji pouze to dítě, které je odpočaté, není například ve stresu, nemá hlad či potřebu dojit si na WC. To znamená, že má uspokojeny své fyziologické potřeby. Dále se snažím o to, abych ho diagnostikovala v klidném prostředí třídy. Pokud je to možné, využívám času, kdy jsme obě učitelky ve třídě, a mám možnost si dítě vzít do oddělené místnosti. Tam je dostatek klidu na prováděné činnosti a dítě není nikým ani ničím rozptylováno. Jako stěžejní vidím určitě motivaci dítěte ke spolupráci. Není-li vhodně zvolená, dítě plnění úkolu může i odradit. Vždy se přesvědčím, že dítě úkolu rozumí, například kladením doplňujících otázek. Tím mám jistotu, že pokud by dítě „selhalo“, není to špatným zadáním úkolu. Musím také brát v úvahu pracovní tempo jednotlivých dětí a tomu zadání úkolů přizpůsobit. Někdo pracuje pomaleji, ale úkol nakonec zvládne samostatně. Nebo tím, že dítě podcením a dávám úkoly jednodušší, ho mohu také demotivovat. Je samozřejmé, že nesmím zapomenout na zpětnou vazbu, dítě pochválit za splněné úkoly, abych ho motivovala k plnění úkolů dalších.

Z provedené diagnostiky pořizuji záznam do archů jednotlivých dětí. Vzhledem k tomu, že záznamové archy jsou určeny k diagnostice dítěte ve škále od tří let až do začátku školní

docházky, osobně provádím pouze diagnostiku přiměřenou té správné věkové skupině dětí. Navíc také s přihlédnutím na individuální dovednosti a schopnosti dítěte. Diagnostiku provádím průběžně, během celého školního roku, u každého dítěte alespoň třikrát ročně. U dětí, které dosahují podprůměrných výsledků v určité oblasti, provádím diagnostiku i vícekrát. V době, kdy dítě přechází z mé třídy do jiné, předávám všechny tyto záznamy jeho nové třídní učitelce, aby tak měla přehled o dosavadním vývoji dítěte a mohla tak pokračovat v započaté diagnostice.

Záznamy, které do archů provádím, jsou velice obsáhlé, proto v mé práci u každé ze sledovaných oblastí uvádím jen ty nejpodstatnější poznatky z mé praxe, představím pomůcky z KK, které děti nějakým způsobem buď zaujaly, nebo naopak pro ně nebyly poutavé, či přínosné.

3.5 DIAGNOSTIKA ZRAKOVÉHO VNÍMÁNÍ A PAMĚTI

3.5.1 ZRAKOVÁ ANALÝZA A SYNTÉZA

Dítě předškolního věku vnímá obrázek spíše jako celek a nezaměřuje se na jeho jednotlivé části. Teprve se u něj rozvíjí schopnost uvědomit si části celku objektu. Začínáme od nejjednoduššího, kdy poskládá obrázek rozdělený pouze na dvě poloviny, a na předlohu. Těžší varianta je pak složit obrázek vedle předlohy. Dále postupujeme v obtížnosti úkolu tak, že předlohu dítěti pouze ukážeme, poté ji zakryjeme, a dítě samo obrázek složí. Jako nejobtížnější varianta je pro dítě složit takový obrázek, který dosud nevidělo, a navíc bez předlohy. Dítě si musí uvědomit, čeho by viděné části mohly být součástí, a musí dokázat tyto části k sobě dobře prostorově umístit.³⁹

Pokud je u dítěte nevyzrálá zraková analýza a syntéza, může se to projevit tak, že nejeví zájem o hračky typu skládanek a puzzle. Také nemá zájem o stavebnice a pracovat s jejich návodem. To vše se může odrazit do obsahu jeho kresby, kdy si neuvědomuje jednotlivé části objektu, který kreslí. Oslabení zrakové analýzy a syntézy může mít u dítěte ve školním věku za následek, že ve škole bude mít potíže s osvojováním si písmen a jejich častou záměnou.⁴⁰

³⁹ BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Zrakové vnímání a motorika předškolního dítěte- Metodická příručka ke kurzu*. Brno: Lužánky: Středisko volného času a PPP Brno, 2015.

⁴⁰ BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.

Popis využití pomůcek z KK

- **pomůcka Z22** – poskládá obrázek ze čtyř částí
- **pomůcka Z23** – poskládá obrázek z více částí

Úkolem bylo poskládat obrázky s různým druhem obtížnosti. Tedy s odlišným počtem částí skládanky. Obrázek **Z22** se skládá ze čtyř částí a děti ho skládaly na předlohu. Pokud si bylo dítě jisté, mělo možnost složit obrázek ještě jednou, tentokrát vedle, nebo následně bez předlohy. U dětí jsem si všímala především jejich schopnosti uvědomit si jednotlivé části skládaného objektu.

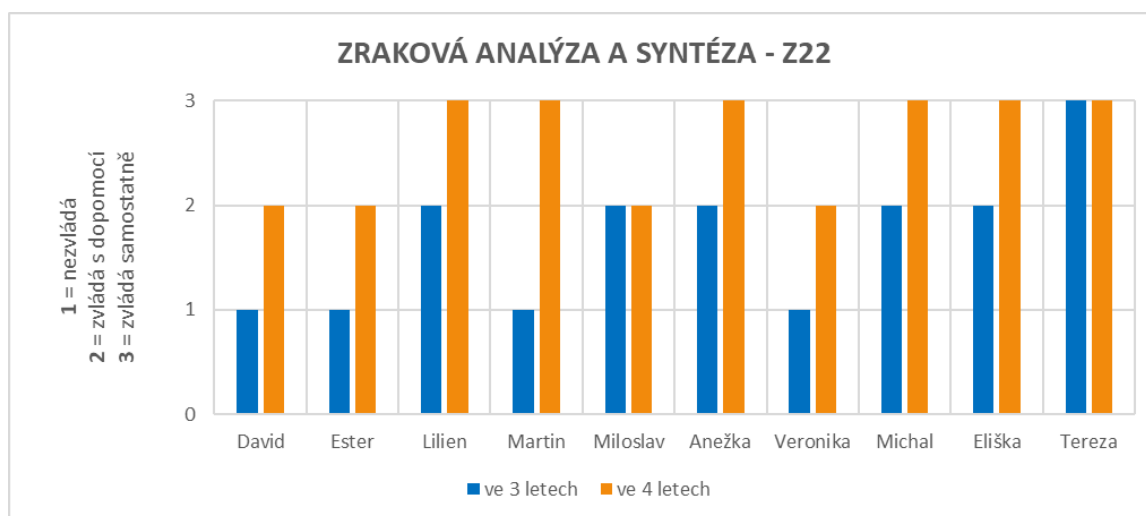
Eliška ve 3 letech a 4 měsících (duben 2020)

Pochopila ihned zadání úkolu. Nejprve jsem jí dala obrázek šneka **Z21**, který byl pouze půlený. Tato pomůcka nebyla cílem diagnostikování, ale na ní jsem si ověřila, že zadání úkolu Eliška pochopila a já mohla pokračovat v jeho složitější variantě. Dostala obrázek ryby **Z22** ze čtyř částí. Měla ho složit na předlohu. To se jí podařilo, ale potřebovala slovně ujistit, že postupuje správně. Nejprve sama slovně určila, že se jedná o rybu. Chvilku váhala s umístěním části ocasu ryby, kdy se mnou vyhledala oční kontakt a zeptala se, zda postupuje správně. Po mém ujištění obrázek celý dokončila. Poté dostala obrázek kuřete **Z23**, který měl již šest částí. V této fázi úkolu začala váhat a skládání jí trvalo delší dobu. Nejprve umístila obráceně nohy kuřete. Vyzvala jsem ji, aby si nejprve prohlédla předlohu. Pak jsme si prohlédly všechny části skládanky a společně jsme popsaly co je na nich za jednotlivé části kuřete. Nakonec jsem vzala jednu část skládanky, a zkusila jsem pomocí ní porovnat obrázek s předlohou. To částečně pomohlo a Eliška byla pak schopna úkol splnit. Po celou dobu pracovala přesně podle mých instrukcí, chápala vše, co jsem jí řekla a dokázala se na úkol soustředit.

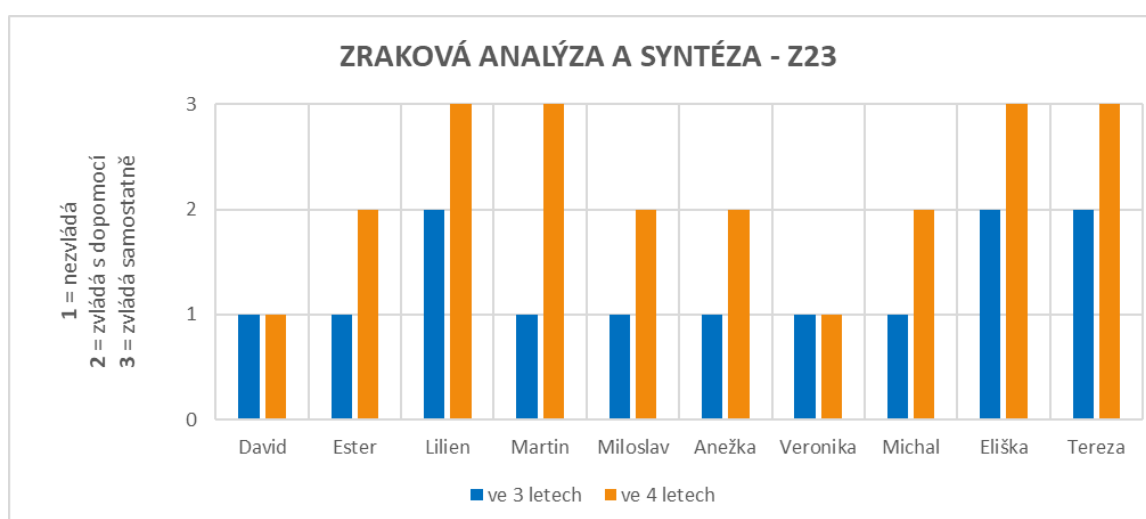
Eliška ve 4 letech (leden 2021)

Nejprve jsem s Eliškou zkusila znovu složit obrázek kuřete **Z23** ze šesti částí. Tentokrát ho složila na předlohu samostatně. Dále dostala obrázek myši **Z23**, který obsahoval devět částí. I ten složila správně bez toho, abych jí musela poskytnout nějaký druh pomoci. Sice to trvalo delší časový úsek, ale výsledek byl správný. Udržovala se mnou oční kontakt. Také byla schopna správně odpovídat na mé doplňující otázky: „*Ukaž mi, kde má myška ocásek. Spočítej, kolik uší má myška. Víš, co myška ráda jí? Jak dělá kuře? Kdo je maminka od kuřete*“? Otázky jsem Elišce kladla až poté, co obrázky složila, aby se mohla po celou dobu na skládání plně soustředit. Navíc tímto spontánním rozhovorem s ní nad obrázky měla

pocit, že jde spíše o hru, dále jsem jistě uspokojila i její výraznější potřeby po pozornosti. Proto i se mnou ochotně spolupracovala.



Graf č. 1 - pomůcka Z22



Graf č. 2 – pomůcka Z23

Závěry z provedeného šetření:

Práci s pomůckou **Z22** ve třech letech nezvládly dokončit čtyři děti. Pouze jedno dítě, konkrétně Tereza, splnilo úkol samostatně. Částečně se tak potvrdil můj předpoklad, kdy jsem si všimla obecně malého zájmu dětí o různé druhy skládanek. Pomocí rozhovoru s nimi jsem si také ověřila, že většina z nich doma skládanek nemá, což se projevilo právě při této aktivitě. Rozhodně to byl pro mě signál se na aktivity k rozvoji zrakové analýzy a syntézy

více zaměřit a pomůcku využívat častěji. Proto jsem skládky z KK využívala především během ranních her k procvičování zrakové analýzy a syntézy.

Abych se přesvědčila, zda došlo u dětí k posunu konkrétně v této oblasti, provedla jsem stejnou diagnostiku v době, když děti dosáhly věku čtyř let. Graf č. 1 jasně ukazuje, že šest dětí již zvládlo úkol splnit samostatně. Samozřejmě si uvědomuji, že děti mohly dosáhnout posunu i z důvodu, že již byly vyzrálejší. Zajímavé bylo, že největšího progresu dosáhl chlapec Martin, což je dítě s OMJ. V jeho třech letech nebyl vůbec schopen s námi v MŠ komunikovat v českém jazyce. To, že úkol ve třech letech nezvládal ani s dopomocí nemuselo tedy souviset s jeho oslabenou funkcí zrakové analýzy a syntézy, ale čistě jen z důvodu nepochopení českému jazyku a nepochopení zadaného úkolu.

U pomůcky **Z23** byla situace výrazně horší. Z grafu č. 2 je patrné, že sedm dětí ve třech letech aktivitu nezvládlo ani s mojí dopomocí. Tato úroveň úkolu byla tedy pro děti náročnější i v době, kdy byly čtyřleté. To zvládly úkol splnit samostatně pouze čtyři děti. Opět si musíme povšimnout velikého progresu u Martina, který jako jediný udělal v této oblasti diagnostiky velký pokrok.

Nejvíce se mi tedy pomůcka osvědčila u chlapce s OMJ. Také se mi potvrdilo, že je dobře uzpůsobena dle vývojové posloupnosti dětí. Pokud si děti nebyly jisté, nejvíce jim pomohla názorná ukázka, vizuální podpora v porovnávání předlohy s částí skládky. Dále také slovní podpora v popisu jednotlivých částí skládky. Pro děti byla určitě přínosem. To i z důvodu, že je možné ji využít i jiným způsobem. Třeba k rozvoji řečových schopností dítěte, nebo k rozvoji matematických představ. Na pomůcce jsou jednoduché, ale velice poutavé ilustrace. Děti díky nim měly větší motivaci ke skládání. Bohužel skládaček je v KK pouze omezený počet, což považuji za limit této pomůcky. Proto také k diagnostice zrakové analýzy a syntézy využívám obsah Klokanových kapes 1 a 2 s názvem „Poskládej“. Jedná se o navazující diagnostickou pomůckou na KK. Zde mají děti na výběr spoustu jiných skládaček, které mohou využít. Poskládej 1 obsahuje třicet dřevěných skládaček uspořádaných podle vývojových posloupností, tedy deset dělených obrázků a to psa, motýla a kočky. Jednotlivé skládačky se dělí na dva až deset nepravidelných dílů vertikálně, horizontálně a šikmými řezy. Cílem je poskládat díly dohromady podle předlohy. Poskládej 2 funguje na úplně stejném principu jako část Poskládej 1. Liší se pouze v motivech obrázků. Zde můžeme najít obrázek hada, krokodýla a netopýra.⁴¹

⁴¹ <https://www.klokanuvkufr.cz/klokanovy-kapsy/>

3.6 DIAGNOSTIKA MOTORIKY, GRAFOMOTORIKY A KRESBY

3.6.1 NAVLÉKÁNÍ KORÁLKŮ

Obecně k rozvoji jemné motoriky dětem výrazně pomáhají činnosti běžného dne, jako jsou sebeobslužné činnosti, různé tvořivé ruční práce, které vyžadují od dítěte již značnou zručnost, či obratnost. Dále také různé druhy her, při kterých dítě manipuluje s různými předměty pomocí rukou. Svaly pro koordinaci jemných pohybů, potřebné pro uchopování, manipulaci s drobnými předměty, později pro kreslení a psaní, se vyvíjí pozvolna. Nesmíme zapomínat na rozvoj hmatového vnímání, pomocí kterého dítě také poznává okolní svět, a také významnou roli hraje hmat při regulaci tělesného napětí dítěte. Nevyzrállost jemné motoriky se u dítěte projevuje tím, že se vyhýbá například kreslení. Tomu pak odpovídá i obsah jeho kresby, který může být, vzhledem k jeho věku, značně chudý a odpovídá spíše dětem mladšího věku. Dále dítě nevyhledává hračky typu mozaiky, nebo různé druhy stavebnic. Může se to projevit i při sebeobslužných činnostech. To jsou všechno činnosti, u kterých musí být dítě obratné a jeho pohyby by měly být koordinované. Oslabení jemné motoriky a grafomotoriky může mít u dítěte ve školním věku za následek potíže se psaním, kdy tahy při psaní nebudou plynulé a dítě může mít potíže s vyšším tlakem na podložku při psaní. Může u něj kolísat sklon a velikost písma, což má za následek sníženou úpravu jeho písemného projevu. Zápisky dítěte pak mohou být nečitelné nejen pro pedagoga, ale i pro něj samotné, což může mít za následek znemožnění učení se z jeho vlastních poznámek.⁴²

Popis využití pomůcky z KK

- **motorická pomůcka - barevné korálky**

Tato motorická pomůcka je uzpůsobena tak, aby děti navlékaly korálky různé barvy a různého tvaru na stojánek se dvěma nástavci. Korálky jsou menší, proto je zapotřebí určitá zručnost dítěte. Se všemi dětmi jsem pracovala u stolu. Korálky měly děti pohromadě v misce. Nejprve jsem nechala děti navlékat korálky pouze podle jejich vlastní fantazie. Tím jsem si ověřila, jak koordinují své pohyby během navlékání. To byl můj hlavní cíl diagnostiky. Protože tento úkol dětem nečinil větší potíže, zkusila jsem ho udělat zajímavější a děti více motivovat. Další jeho fází bylo navlékat korálky podle předem připraveného vzoru. Jako další možnost byla metoda slovního diktátu. Určovala jsem postupně barvy a

⁴² BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Zrakové vnímání a motorika předškolního dítěte-Metodická příručka ke kurzu*. Brno: Lužánky: Středisko volného času a PPP Brno, 2015.

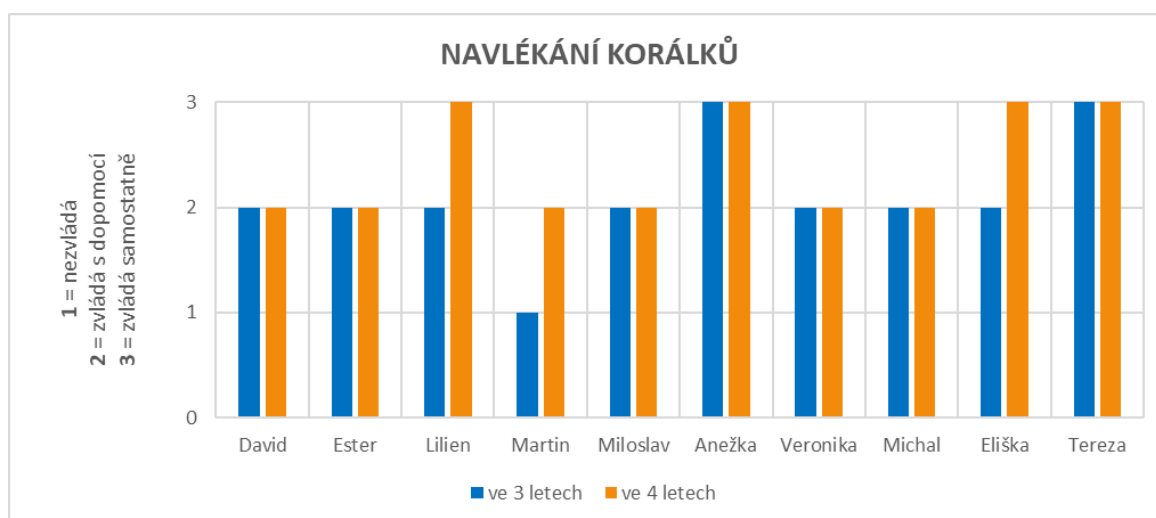
jednoduchý počet korálek (maximálně do tří), které měly děti postupně navlékat na nástavec. Tento úkol byl již ale pro většinu obtížnější. U dětí jsem si všímala především jejich obratnosti a zručnosti při manipulaci s drobnými předměty. Dále, zda jsou schopny použít špetkový úchop při navlékání korálek a vyřešit samostatně pružnost nástavců, které jim navlékání částečně ztížily.

Miloslav ve 3 letech a 4 měsících (červen 2020)

Miloslav si velice rád staví z různých druhů stavebnic dle své fantazie, ale i podle návodů. Dovede být velice tvořivý. Pouze mu občas chybí trpělivost k dokončení činnosti. Navlékat korálky mu nečinilo potíže, pracoval rychle a soustředěně pomocí špetkového úchopu. Správně koordinoval své pohyby. To, že navlékací nástavce byly pružné, vyřešil tak, že preferovanou pravou rukou korálky navlékal a levou rukou si nástavec přidržel. Nemusela jsem mu tedy radit, jak situaci vyřešit. V druhé fázi, kdy navlékal korálky podle předlohy, začal chybovat. Snažil se pracovat zbytečně rychle. Chtěla jsem, aby měl zpětnou vazbu, proto jsme po dokončení stavby barevného „komínu“ výsledek porovnávali. Po jednom jsme korálky sundávali. Měl tedy ihned možnost vidět, zda se spletl, nebo postupoval správně. Začal být značně nervózní a bylo zjevné, že mu není tato kontrola příliš příjemná. Vzhledem k jeho výrazné nejistotě a strachu ze selhání jsem si poslední část úkolu, slovní diktát, nechala na další období diagnostiky z této oblasti. Miloslava jsem pochválila především za trpělivost a dokončení úkolu.

Miloslav ve 4 letech a dvou měsících (únor 2021)

Nejprve jsem s Miloslavem zopakovala fázi tvoření „komínů“ dle mého vzoru. Postavil celkem dva komíny, bez jediného zaváhání. Proto jsem začala se slovním diktátem. Barvy korálek rozeznával správně, pouze jsme si museli vyjasnit, jak budeme nazývat barvu korálku, který je z přírodního dřeva. Navrhla jsem barvu hnědou, nebo béžovou. Vybral si hnědou. U počtů ale občas chyboval. Několikrát si korálky přepočítával a byl nejistý. „*Je tohle tři*“? Ujišťoval se stále o správném počtu korálek. Zprvu korálky spočítal dobře. Jeho chyby vznikaly pouze z jeho nejistoty.



Graf č. 3 – motorická pomůcka „navlékání korálek“

Závěry z provedeného ověření:

Většina dětí neměla příliš velké potíže s navlékáním korálek v případě, kdy pracovaly podle své fantazie. Během manipulace s nástavci občas docházelo k situacím, kdy nečekaly, že mají uvnitř gumu a jsou proto pružné. To některé z nich značně překvapilo. Tím se pro ně stalo navlékání sice těžším, ale o to více zábavné. Děti se snažily pracovat metodou pokusu a omylu, ale většina si poradila jako Miloslav, kdy si jednou rukou nástavec přidržel a druhou rukou korálky navlékaly. Jak je možné vidět na grafu č. 3, ve čtyřech letech již byly čtyři děti schopny pracovat i podle slovního diktátu, což je v tomto věku velice dobrý výsledek. Naopak u dětí, kterým se dařilo správně korálky navlékat pomocí špetkového úchopu, jako byla Ester, Michal a Veronika, měly potíže například s určováním barev, počtu, nebo pracovat dle vzoru. Jim jsem se snažila úkol zjednodušit tím, že jsem vybrala korálky pouze dvou barev, anebo dvou tvarů a ty jsem ve vzoru pravidelně střídala. Barvy a tvary jsme si i nejprve pojmenovaly. Také ode mě dostávaly slovní dopomoc: „Podívej, teď je tam červený korálek. Jaký korálek vezmeš teď? Nemůže mít stejnou barvu“. Slovní diktát jsem dávala většině až ve věku kolem čtyř let.

Pomůcka určitě dětem pomáhá procvičit především jemnou motoriku. Tím, že jsou nástavce pružné, musely děti značně zkoordinovat své pohyby, což bylo v tomto případě žádoucí. Děti si navíc procvičily svoji trpělivost, která jim často při podobných činnostech chybí. Proto ji pro rozvoj jemné motoriky vidím jako přínosnou a pro děti velice poutavou. Další velký přínos této pomůcky vidím v její možné nadstavbě, kdy jsem pomocí ní mohla navíc diagnostikovat nejen jemnou motoriku, ale zároveň také zrakové vnímání, konkrétně

pojmenování barvy. Dále také sluchovou paměť, nebo i matematické představy, určování počtu. V tom vidím veliký přínos pomůcky. Tím, že má každý korálek určitý tvar, mohly děti korálky poznávat i pomocí hmatu. To mělo i uklidňující charakter například u Michala, který sice neudělal v této oblasti posun, ale bylo z jeho chování zjevné, že s pomůckou pracuje rád, manipulace s nimi ho uklidňuje a není ve stresu z toho, že úkol zvládá s dopomocí a ne samostatně. Korálky právě pomocí hmatu zkoumal, což vidím jako velice důležité.

Jako určitý limit využití pomůcky spatřuji v barevném provedení korálků. Nenabarvené korálky, tedy ty v barvě dřeva, děti neuměly pojmenovat. Na ostatních korálcích jsou použity výrazné základní barvy jako je modrá, červená a žlutá. Myslím si, že mohla být využita barva zelená, bílá nebo černá. Vím, že v běžném životě se děti s barvou přírodního dřeva běžně setkávají, v tomto případě to ale bylo pro ně spíše matoucí. V praxi to pak znamenalo, že korálek přírodní barvy některé z nich nepoznaly pouze z důvodu, že barvu neuměly pojmenovat, nebo si nezapamatovaly, na jaké barvě jsme se společně domluvili. Tuto skutečnost jsem musela akceptovat a ve výsledcích diagnostiky zohlednit.

3.7 DIAGNOSTIKA SLUCHOVÉHO VNÍMÁNÍ A PAMĚTI

3.7.1 SLUCHOVÁ DIFERENCIACE

Pomocí sluchu se u dítěte rozvíjí jeho řeč a myšlení. U sluchové diference je velice důležitá výslovnost z důvodu budoucího nácviku psaní a čtení. Ve škole se k dítěti informace dostanou především verbálně. Dítě tedy musí zvládnout rozlišovat jednotlivé hlásky a souhlásky. Pokud má s jejich rozlišením potíže, špatně je určí, a tedy i chybně napíše nebo přečte. Mělo by zvládat diferenciaci krátkých a dlouhých samohlásek. To souvisí s vnímáním rytmu. Pokud je u dítěte nevyzrálá sluchová diference, má potíže s rozeznáváním různých zvuků, hůře vyslovuje sykavky, nebo měkké a tvrdé slabiky (di, ti, ni, dy, ty, ny). Oslabení sluchové diference se může u dítěte projevit především v jeho písemném projevu, kdy tvoří gramatické chyby v textu, dále může chybovat v měkčení, zaměňováním znělých a neznělých souhlásek, nebo záměnou sykavek. Ve čteném projevu pak dítě tvoří chyby záměnami v měkčení.⁴³

⁴³ BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0793-9.

Popis využití pomůcky z KK

- **pomůcka S5** – rozliší slova s vizuálním podnětem (změna hlásky)
- **pomůcka S7** – rozliší slova s vizuálním podnětem (změna samohlásky)

U dětí jsem si všímala jejich schopnosti rozlišovat hlásky s vizuální oporou. Dále schopnosti rozeznat objekt na obrázku, umět ho pojmenovat, a nakonec ho vytleskat podle vzoru.

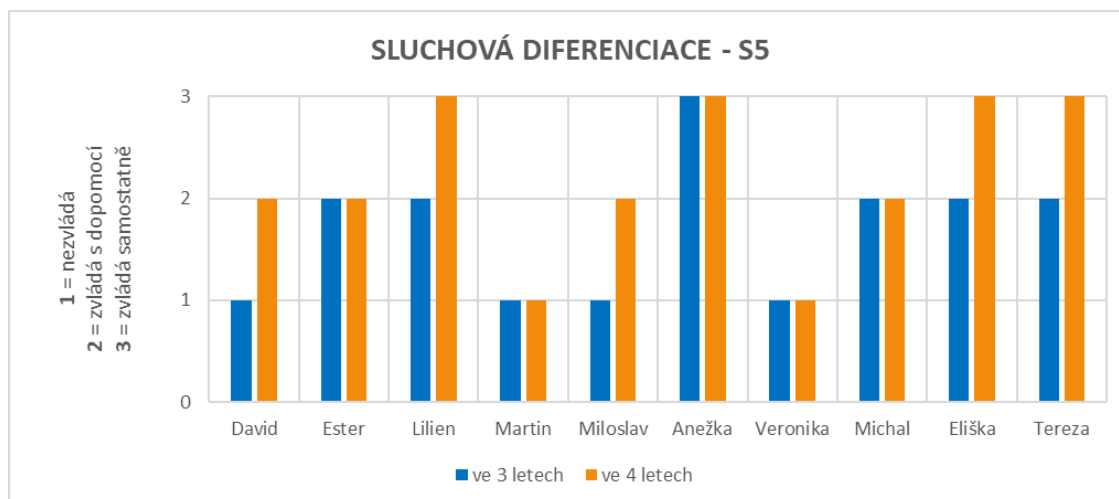
Veronika ve 3 letech a 4 měsících (květen 2020) dítě s 1. stupněm podpůrného opatření

Veronika je dítě, kterému byl v prosinci 2020 navržen 1. stupeň podpůrného opatření z důvodu nevyzrálosti v oblasti hrubé motoriky, řeči, sluchového vnímání a sebeobslužných činností. Dále je u ní patrný výrazný motorický neklid. I přes naši podporu se nám zatím nepodařilo u Veroniky naplnit všechny námi stanovené cíle, vyplývající z individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP). Z tohoto důvodu je navrženo její vyšetření ve Speciálně pedagogickém centru v Plzni (dále jen SPC), aby se u ní vyloučily, nebo naopak potvrdily možné vývojové vady. Na základě výsledků vyšetření v SPC se rozhodneme, jak v jejím dalším vzdělávání pokračovat a dle pokynů vytvoříme nový IVP, pomocí kterého se pokusíme co nejlépe naplnit námi stanovené cíle. Je pravděpodobné, že budeme žádat pro Veroniku osobního asistenta.

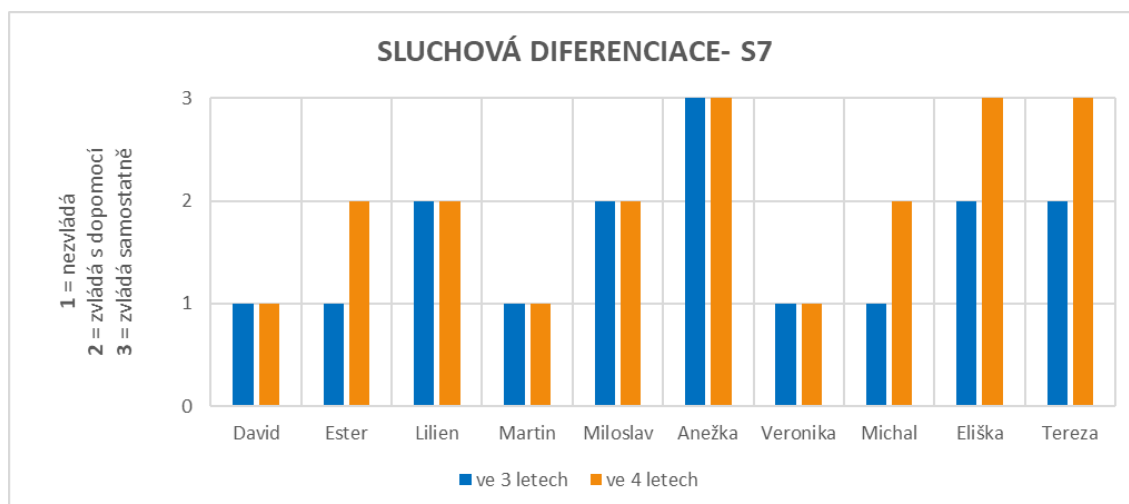
Začala jsem s pomůckou **S5** tím, že jsem nechala Veronice prohlédnout všechny obrázky. „Podívej se na první obrázek. Ukaž mi prstem, kde je na obrázku **kráva** a kde je **tráva**“. Ukázala prstem na krávu, která ji zaujala natolik, že trávu nezmínila. „Hele paní učitelko, to je kravička, že jo? Vidiš, ona papá. Já taky budu papat, že jo“. V ruce měla obrázek a krávu si stále prohlížela. Položila jsem tedy otázku ještě jednou: „Ukaž mi prstem, kde je **kráva** a kde je **tráva**“. Opět žádná zpětná vazba. Proto jsem použila lehčí úroveň aktivity. Chtěla jsem, aby mi nejprve zopakovala určená slova. „Zkusíme si zahrát na papouška. Opakuj po mě, **kráva**, **tráva**“. Navíc jsem slova i zvýraznila vytleskáním, aby byl úkol poutavější. To už Veronika zpozorněla a kartičku položila. Začala tleskat se mnou. Rytmus slov se jí nezdařil. Připomínal spíše potlesk. Obě slova ale zopakovala. „Mohl bys mi, papoušku, ukázat na obrázku, kde vidiš **travičku** a kde **kravičku**?“ Ani tato dopomoc nepomohla k rozlišení obou slov. Zkusila jsem ještě použít kartičky s obrázky objektů *hodinky/holínky* a *bota/nota* s tím, že jí tyto obrázky možná zaujmou více. Bohužel ale bylo zjevné, že Veronika nespolupracuje, nesoustředí se, proto jsem diagnostiku ukončila.

Veronika ve věku 4 let a 1 měsíc (prosinec 2020)

Využila jsem pomůcku S7. Opět jsem měla kartičky s obrázky, které se tentokrát lišily ve změně samohlásky. Konkrétně *kapr/kopr* a *parník/perník*. Otázky jsem kladla stejným způsobem, jako v prvním případě. Pouze jsem bez ukazování pojmenovala oba objekty na obrázku. Chtěla jsem, aby mi Veronika na první kartičce ukázala pouze *kapra*. Tím, že by určila obrázek kapra, mělo vyplynout, že druhý obrázek bude muset být kopr. Došla by k tomu tedy vylučovací metodou. To se ale nestalo. Kopru říkala travička. Proto jsem opět slova vytleskala, a poté jsem názorně prstem ukazovala na jednotlivé obrázky a objekty jsem znovu pojmenovala. Nakonec ukázala pouze na obrázek kapra. Podobné to bylo i u druhého obrázku, kdy *parník* nazývala lodičkou a *perník* srdíčkem. Zlepšení a posunu u Veroniky v této konkrétní oblasti došlo u rytmižace slov, kdy již zvládla slova po mně zopakovat a také částečně vytleskat.



Graf č. 4 – pomůcka S5



Graf č. 5 – pomůcka S7

Závěry z provedeného ověření:

Obečně obě pomůcky **S5**, **S7** nebyly pro děti výrazně zajímavé. Určitě plní svoji funkci, ale děti tuto pomůcku braly jako běžnou herní součást. Ještě před prováděnou diagnostikou jsem si vytvořila dvě hypotézy. První se týkala úkolu **S5**, kdy jsem očekávala, že uspěje více jak polovina dětí ve věku čtyř let. Tato hypotéza se tedy nepotvrdila. Druhá hypotéza se týkala výběru obrázků a jejich ilustrací. Předpokládala jsem potíže dětí s identifikací obrázků, konkrétně kopru a noty. Jsou to věci, se kterými se dítě běžně neseťkává. Tato hypotéza se mi potvrdila u všech deseti dětí u slova **kopr** a u devíti dětí ve slově **nota**. Tu poznala pouze Anežka, jelikož její maminka hraje na piano. Proto obrázek noty správně identifikovala. Zde bych chtěla poukázat na to, že se mi z prováděného šetření potvrdilo, jak dítě výrazně ovlivňuje i to, z jakého sociálního prostředí do MŠ přichází a v jak podnětném prostředí vyrůstá. Svoji roli zde hraje například zaměstnání rodičů, nebo jejich zájmy. To vše se pak promítá do různých oblastí vývoje dítěte, jako je vidět na příkladu Anežky. Ta jako jediná ve třech letech zvládla úkol u pomůcky **S5**. Dalších pět dětí potřebovalo moji slovní dopomoc, především pomocí návodných a doplňujících otázek. Až v době, kdy byly děti čtyřleté, můžeme vidět na grafu č. 4 částečný posun. Již čtyři děti dokázaly úkol splnit samostatně. Největší potíže měla Veronika a Martin. Ani jeden z nich úkol nezvládl.

U pomůcky **S7** byla situace podobná, jak je vidět z grafu č. 5. Výsledek určitě ovlivnila větší náročnost úkolu pro děti mladší. U Martina se dalo předpokládat, že mu úkol bude činit potíže, jelikož nezvládl úkol předchozí. Zatím není schopen pouze pomocí sluchu identifikovat předmět. Má-li ale možnost vizuální podpory, je situace o něco lepší. V tomto případě úkol nezvládl. Myslím si, že i obsah obrázků byl pro něj těžší než předměty denní potřeby. Pomocí této pomůcky jsem si ověřila, že je schopen někdy pochopit obsah obrázku, ale zatím neumí sám objekt pojmenovat. V jeho případě vidím pomůcku jako přínos, vzhledem k tomu, že pomocí ní s ním mohu procvičovat rozvoj řeči v rovině foneticko-fonologické, kdy se zaměřujeme na výslovnost, nebo v rovině pragmatické, kdy se snažíme o spontánní užívání řeči v běžném kontextu. I když tedy v diagnostice sluchové diferenciaci neuspěl, měl alespoň možnost se pomocí této pomůcky procvičit v těchto dvou řečových rovinách.

U Veroniky se nejednalo o neporozumění obsahu slov, ale především o její motorický neklid, neschopnost se soustředit i kratší časový úsek a také skutečnost, že se nechá rozptýlit jakýmkoliv podnětem, což odvádí často její pozornost jiným směrem.

3.8 ŘEČ

3.8.1 LEXIKÁLNĚ-SÉMANTICKÁ ROVINA

Tato řečová rovina zahrnuje jak porozumění řeči (perceptivní složku), tak i pojmenování věcí kolem sebe, popis různých obrázků a ilustrací. Dále zahrnuje vyjadřování dítěte (expresivní složku). Pedagog sleduje, zda dítě rozumí tomu, co mu říká, a také jeho slovní zásobu, jak pasivní, tak i aktivní. Zda je dítě schopno popsat různé druhy obrázků, umí převyprávět jednoduchý příběh, či pohádku. Před zahájením školní docházky by již mělo zvládat tvořit a správně užívat antonyma (slova opačného významu), také synonyma (slova podobného významu) i homonyma (slova různého významu, ale stejného zvuku). Chápat a užívat nadřazené a podřazené pojmy.⁴⁴

Jak jsem již uváděla v předchozí kapitole 3.7.1 v příkladu Anežky, na rozvoj řeči má jistě vliv sociálního prostředí, ze kterého dítě přichází do MŠ. V mnoha rodinách se dětem čte minimálně či vůbec, což pak ovlivňuje kvalitu myšlení, poznávání, učení, orientaci a fungování dítěte ve společnosti. Projevy nevyzrálosti řeči se mohou u dítěte projevit tím, že má potíže se zapamatováním si krátkých textů, jako jsou básničky a písničky. Dále se dítě hůře vyjadřuje, jelikož jeho pasivní slovní zásoba je větší než ta aktivní. To v praxi znamená, že dítě rozumí mnohem více, než je schopno vyjádřit. Také může mít problém popsat obrázek, význam nějakého pojmu, nebo i slovně vyjádřit svoji myšlenku.⁴⁵

Problémy s pochopením řeči a aktivní slovní zásoby mají také děti cizinců, kterých v poslední době v MŠ přibývá a oni sami mají problém s porozuměním našemu jazyku. To bylo hlavním důvodem, proč jsem si k diagnostice a ověření této konkrétní pomůcky vybrala právě Martina, tedy chlapce s OMJ. Nejvíce mě zajímalo, zda po dobu jeho docházky do MŠ došlo v jeho případě k rozšíření jeho pasivní, ale především aktivní slovní zásoby pomocí vybrané pomůcky z KK. Z běžného pozorování a pokusy vést s Martinem individuální rozhovory, jsem si vytvořila hypotézu, že jeho posun v této oblasti nebude bohužel moc veliký.

⁴⁴ BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0793-9.

⁴⁵ BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.

Popis využití pomůcky z KK

- **pomůcka Ř1** – pojmenuje běžné věci na obrázku

U dětí jsem si všímala jejich schopnosti pojmenovat běžné věci a předměty na obrázcích a chápat jejich význam.

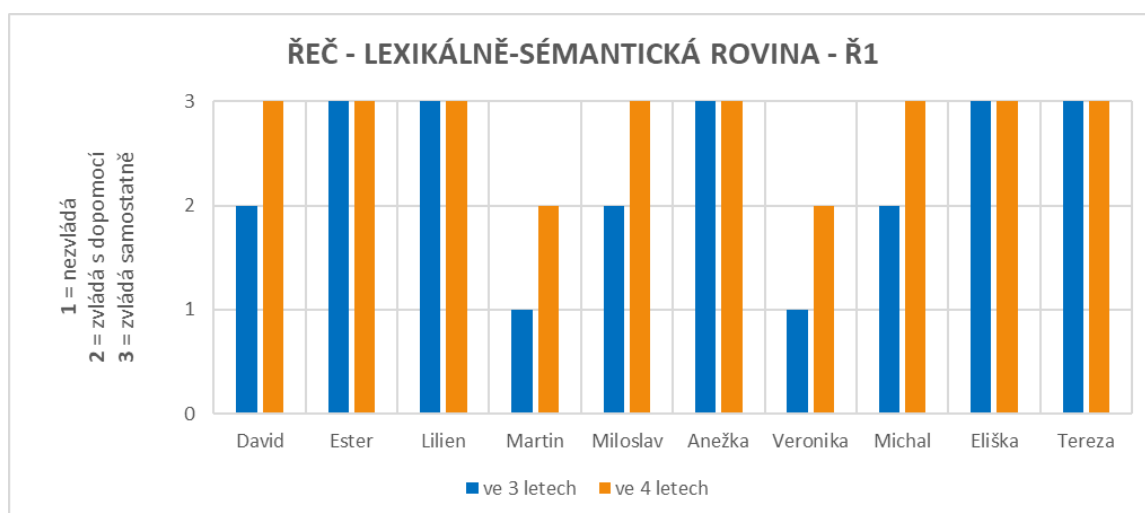
Martin ve 3 letech a 7 měsících (září 2020) dítě s odlišným mateřským jazykem

Jeho rodným jazykem je vietnamština. Má v naší MŠ staršího sourozence předškolního věku. Tento školní rok k nim domů jednou týdně, dle sdělení rodičů, dochází učitelka českého jazyka z důvodu lepšího porozumění našemu jazyku.

Diagnostiku jsem prováděla ráno během ranních her v době, kdy bylo ve třídě ještě méně dětí, což Martinovi více vyhovuje. Seděli jsme spolu na koberci a já mu postupně ukazovala kartičky s obrázky. Obrázků **Ř1** jsem měla celkem patnáct (auto, bota, banán, míč, čepice, dům, had, hrnek, pes, ryba, letadlo, oko, kytka, kůň, tužka). Nebyl schopen pojmenovat ani jeden obrázek pouze pomocí vizuálního podnětu. Pouze dokázal slova zopakovat. Aktivita ho velice bavila. Tím, že jsem mu ukazovala postupně na jednotlivé obrázky, objekt vždy pojmenovala, výrazněji jsem artikulovala, jsem se snažila docílit toho, aby si jednotlivá slova nejen zapamatoval, ale také pochopil jejich obsah. To jsem učinila několikrát. Kvůli zpětné vazbě jsem ho po pojmenování všech obrázků nechala, aby si zkusil vzpomenout a pojmenoval alespoň některé z nich. Z celkového počtu patnáct pojmenoval pouze dva, konkrétně auto a dům.

Martin ve 4 letech a 1 měsíci (leden 2020)

Vrátila jsem se na začátek a využila jsem stejnou pomůcku **Ř1**. Opět jsem se snažila, aby mi Martin pojmenoval co nejvíce z patnácti obrázků, které jsem mu ukázala. Zde byl již vidět pokrok od minulé diagnostiky. Pojmenoval samostatně bez mé pomoci pět obrázků (auto, dům, oko, psa a botu). Pro zbylých deset obrázků, které nepojmenoval, jsem mu kladla otázky, abych snížila náročnost úkolu „*Kde je míč? Ukaž mi tužku*“. Chtěla jsem, aby měl k vizuální, navíc ještě sluchovou podporu. Na tyto otázky bohužel reagoval spíše tipováním. Musela jsem tedy najít jiné řešení, jak se s ním domluvit a pokusit se úkol splnit. Využila jsem spojení verbální a neverbální komunikace, a pomocí mimiky a gestikulace jsem se mu snažila pomoci v nalezení těch správných obrázků a také v jejich pojmenování. Například u hada jsem zasyčela, nebo u letadla jsem naznačila rukama křídla a vydávala jsem zvuky „*vrrrrrr*“. Poté již byl schopen některé objekty ukázat, ale bohužel ne pojmenovat. Slova opět jen po mně zopakoval.



Graf č. 6 – pomůcka Ř1

Závěry z provedeného ověření:

V tomto konkrétním případě, u chlapce s OMJ, jsem prokázala jeho částečný posun v této řečové rovině. Rozdíl je patrný, jelikož v období jeho tří let neporozuměl obsahu slov, ale nyní je situace výrazně lepší. Nepotvrdila se tedy moje hypotéza, kdy jsem vyslovila předpoklad, že jeho posun v této oblasti řeči nebude veliký. Rozšířila se především jeho pasivní slovní zásoba, což jsem nepředpokládala, ale považuji to za úspěch. Určitě k tomu přispěla i tato konkrétní pomůcka, kterou v jeho případě často využívám. Rozšiřuji jeho pasivní slovní zásobu, a mým cílem je především dosáhnout toho, aby se rozšířila jeho slovní zásoba aktivní. Pomůcku v jeho případě využívám i tak, že mu před spaním vždy vyberu jeden obrázek, který si pojmenujeme, a dám mu ho pod polštář. Po spaní se ho vždy ptám na název obrázku. To se mi osvědčilo asi nejvíce. To si je schopen alespoň dvakrát v týdnu si na název objektu vzpomenout, pojmenovat ho, nebo u některého z nich použije jeho typický zvuk. Pomůcka je tedy v Martinově případě velice přínosná. Stále ale potřebuje výraznou pomoc ve všech řečových rovinách, nejen tedy v této lexikálně-sémantické.

Na grafu č. 6 je vidět, že pět dětí splnilo úkol úplně samostatně už v jejich třech letech, což bylo pro mě překvapivé. U čtyř dětí došlo k posunu ve vývoji v této oblasti, jelikož již dosáhly té nejvyšší úrovně. Dále je z grafu patrné, že ani jedno dítě, nezůstalo na stejné úrovni, nebo u něj nedošlo ke zhoršení, což je pro mě, jako pedagoga, dobrá zpětná vazba.

Tuto pomůcku využívám především u těch nejmladších dětí v mé třídě, na začátku školního roku, tedy u dětí tříletých. S ní vždy začínám s diagnostikovaním uvedené řečové roviny.

Proto si myslím, že je pomůcka velkým přínosem nejen pro děti, ale i pro mě, jako pedagoga. Další přínos pomůcky může být i její možné využití. Například ke klasické Kimově hře, kdy děti hádají, který obrázek chybí.

Limity spojené s užíváním této pomůcky se mi žádné neprojevíly. Ilustrace na pomůcce jsou v tomto případě průkazné.

3.8.2 MORFOLOGICKO-SYNTAKTICKÁ ROVINA

Tato rovina obsahuje schopnost dítěte tvořit věty a souvětí. Dítě ve věku jednoho roku nejprve tvoří věty jednoslovné, kdy například napodobením zvuku zvířete vyjadřuje, že se jedná o to konkrétní zvíře. Kolem věku dvou let začíná používat věty dvouslovné a zhruba ve třech letech již začíná tvořit věty víceslovné. To je v době, kdy obvykle nastupuje do MŠ. Nejprve tedy užívá podstatná jména, potom slovesa, přídavná jména, osobní zájmena, číslovky a jiné. Mezi třetím a čtvrtým rokem již začíná používat souvětí. Zprvu souvětí souřadná, následně souvětí podřadná. Po čtvrtém roce by již mělo používat všechny druhy slov. V řeči se u dítěte mohou objevit dysgramatismy, což jsou určité neobratnosti v řeči, tedy tvořit gramaticky správně tvary slov a také řazení vedle sebe bez jejich časování a skloňování. Ty by měly vymizet do čtyř let věku dítěte. Pokud ne, může to u dítěte značit opoždění ve vývoji jeho řeči, nebo v intelektovém vývoji. Nevyzrálость této roviny se může u dítěte projevit ve vynechávání některých slovních druhů ve větách. Proto užívá především věty, které jsou pro něj jednodušší. Dítě má celkově oslabený cit pro jazyk. Zvládnutí této roviny řeči je složité, ale ve vývoji dítěte velice důležité. Pomocí ní dítě chápe různé souvislosti, vzájemné vztahy ve svém okolí a pomocí řeči je dokáže verbálně komentovat.⁴⁶

Popis využití pomůcky z KK

- **pomůcka Ř35** – rozlišuje mezi jednotným a množným číslem

U dětí jsem si všimla jejich citu pro jazyk. Dále toho, zda jsou schopny gramaticky správně rozlišit mezi jednotným a množným číslem.

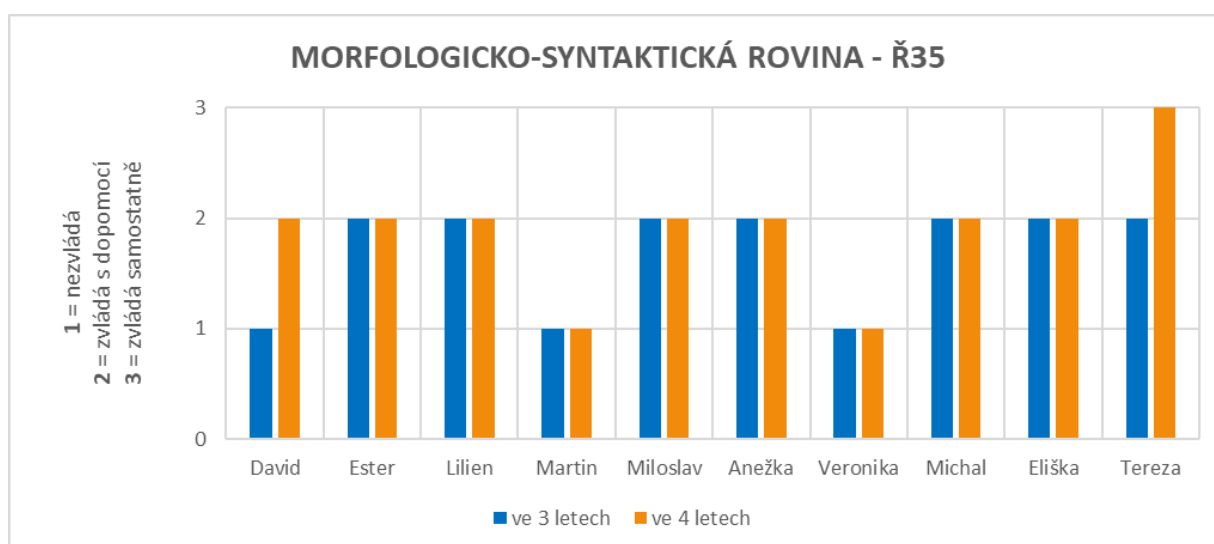
⁴⁶ BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.

Anežka ve 3 letech a 2 měsících (březen 2020)

Anežka dostala čtyři páry obrázků (auto, pán, panenka, dům), na kterých je ale jiný počet objektů. Nejprve jsem ji nechala roztřídit obrázky do dvojic podle společného znaku, tedy stejného objektu. To učinila velice rychle a soustředěně. Pak mi měla v každé dvojici spočítat objekty a pojmenovat je. Aby úkol lépe pochopila, poradila jsem jí s první dvojicí: „*Na obrázku vidím jedno auto, tady vidím dvě auta*“. Anežka správně rozlišovala mezi jednotným a množným číslem u obrázku auta, to zopakovala ihned po mně. Také správně určila jednotné a množné číslo u panenky a domečku. Spletla se pouze jednou, a to u obrázku pána, kdy řekla: „*Tady je jeden pán a tady dva pány*“.

Anežka ve 4 letech a 1 měsíci (prosinec 2020)

Tentokrát Anežka pracovala se stejnou pomůckou, jen s její rozšířenou verzí. Dostala už kartiček šestnáct, tedy osm dvojic. Přibyly obrázky (pes, vrtulník, motýl a myš). Nejprve jsme si společně zahrály pexeso. Tím jsme vytvořili dvojice kartiček a Anežka si procvičila i zrakovou paměť. Poté mi opět popisovala, co vidí na obrázcích. Tentokrát již správně určila jednotné i množné číslo u obrázků pánů. Konkrétně řekla: „*jeden pán a dva pánové*“, což je z gramatického hlediska také správně, jako i páni. Chybovala pouze u obrázku motýla, kdy řekla: „*Tady je jeden motýlek a tady letí dva motýlky*“. Vše ostatní identifikovala a slovně určila zcela správně. U některých slov (pes a myš) chvíli váhala a musela se více soustředit.



Graf č. 7 – pomůcka Ř35

Závěry z provedeného ověření:

Z provedeného šetření jasně vyplývá, že tento úkol činil dětem veliké potíže. Rozlišování jednotného a množného čísla bylo pro ně náročné. Pouze dvě děti učinily v této rovině pokrok. David zatím se slovní dopomocí, a Terežka jako jediná zvládla ve čtyřech letech úkol samostatně. Pro mě z toho jasně vyplývá, že na oblast této jazykové roviny se musím více zaměřit.

Pokud dítě mělo potíže s plněním úkolu, využila jsem pomůcku jako klasické pexeso. Tím, že jsem si s ním společně říkala, co na obrázcích vidíme a já v případě potřeby daná slovní spojení správně opravovala, jsem u něj rozvíjela pasivní a aktivní slovní zásobu. Vždy po mě muselo toto slovní spojení správně zopakovat. Tím jsem rozvíjela jeho cit pro jazyk. Proto využití pomůcky vidím jako přínosné, v tomto případě pro všechny diagnostikované děti. Jako riziko s používáním pomůcky je asi pouze v malém množství kartiček ke hraní. Děti je brzy okoukají, slovní spojení si zapamatují, což je na jednu stranu dobře, na druhou stranu je potřeba, aby se si rozšířily svůj cit pro jazyk, nežívaly v řeči dysgramatismy a učily se správně rozlišovat mezi jednotným a množným číslem.

3.9 ZÁKLADNÍ MATEMATICKÉ PŘEDSTAVY

3.9.1 TŘÍDĚNÍ DO SKUPIN

Matematické představy jsou pro dítě předpokladem porozumění základním matematickým pojmům. Pokud má dobře rozvinutou hrubou a jemnou motoriku, dobré rozumové schopnosti, rozvinutou prostorovou orientaci a také zrakové a sluchové vnímání, vytváří si tak základ pro předčíselné představy. Tím vším si osvojuje pravidla, podle kterých předměty porovnává, řadí a třídí. Čím je dítě starší, tím je schopné předměty třídít nejen podle jednoho, ale i podle více pravidel. To obvykle ve věku od pěti let. Také si současně osvojuje pojmy, které s tím souvisí, jako je *méně*, *více*, *stejně*, nebo *vyšší*, *nižší* a jiné. Navíc by mělo být schopné různé soubory seřadit podle velikosti od nejmenšího po největší a obráceně. Pokud je u dítěte oslabená specifická schopnost matematických představ, může se to u něj projevit například chybováním v určování počtu předmětů, dále potížemi ve tvoření skupin s jasně daným počtem prvků. Dále dítě nemusí chápat pojmy jako je *méně*, *více* a *stejně*. Také u dítěte může přetrvávat nutnost počítat předměty na prstech ruky až do školního věku. Do osvojování matematických dovedností se může promítnout oslabení motoriky, zrakového a sluchového vnímání, a také vnímání prostoru a času. V neposlední řadě i řeči. Pokud nemá

dítě dostatek zkušeností v oblasti manipulace s různými předměty, může ho to ovlivnit například ve vytváření matematických pojmů. Tím, že bude mít potíže v oblasti zrakového vnímání, především v diferenciaci, může nastat situace, kdy bude zaměňovat matematické symboly.⁴⁷

Popis využití pomůcky z KK

- **pomůcka M24** – tvoření skupin podle kritérií

U dětí jsem si všímala jejich schopnosti třídit předměty podle jednoho, nebo více kritérií. Zda se dovedou na činnost soustředit, chápou zadání úkolu a umí rozlišit některé základní barvy a tvary.

David ve 3 letech (květen 2020)

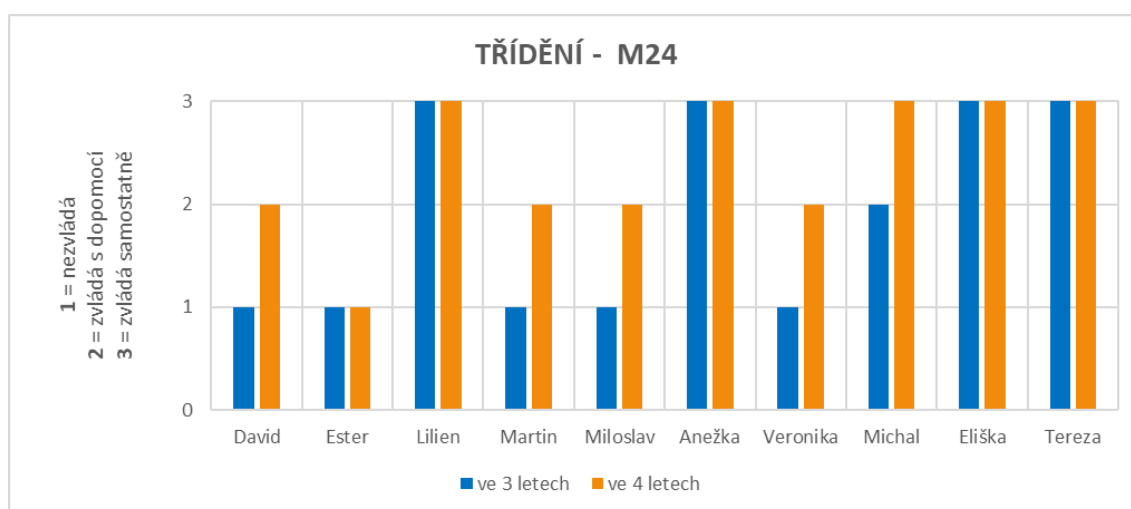
David měl za úkol roztřídit do dvou skupin předměty, a to žlutá a červená kolečka. Bez ohledu na jejich velikost. Nejprve jsem chtěla, aby mi obě barvy pojmenoval. Žlutou barvu nazval sluníčkovou a červenou neoznačil. Slovně jsem dopomohla, že se jedná o barvu, jakou má srdíčko. Poté mi řekl že je srdíčková. Já jsem jí tedy slovně označila jako červenou a David to po mně musel zopakovat. Poté jsem mu na stůl dala větší množství červených a žlutých koleček různých velikostí. Jak uvádím výše, jeho úkolem bylo kolečka roztřídit pouze podle barvy. Začal správně, kolečka dával do dvou připravených mističek. Po chvíli si ale začal s kolečky hrát, různě je obracel, zkoušel je po stole kutálet. Musela jsem ho tedy více motivovat. Na jedno žluté kolečko jsem namalovala obličej „smajlíka“. Z jedné strany jak se usmívá a z druhé jak je smutný. Touto stranou jsem mu kolečko ukázala. „*Podívej se Davide na tohle kolečko, jak je smutné. Co kdyby si mu našel ty kamarády, co mají stejnou barvu jako on, ať mu uděláš radost?*“ To ho zaujalo, a v činnosti pokračoval. Kolečka ale neroztřídil všechna správně. Určoval špatně barvy, a také ho mátl jejich různá velikost. Několikrát jsem mu musela vysvětlovat, že nevádí, zda je kolečko malé, nebo velké. Důležitá je pouze barva. Ani přes tuto skutečnost nebyl schopen úkol dokončit. Vybíral si především kolečka malá. Velká nechával na společné hromádce. Pochválila jsem ho za to, že se úkol

⁴⁷ BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Prostorová orientace a matematické představy předškolního dítěte-Metodická příručka ke kurzu*. Brno: Lužánky: Středisko volného času a PPP Brno, 2015.

snažil splnit. A i přesto, že úkol nedokončil, jako motivaci k dalšímu plnění úkolů jsem mu ukázala usmívajícího se „smajlíka“.

David ve 4 letech (březen 2021)

David pracoval se stejnou pomůckou **M24**. Tedy třídění předmětů podle jednoho kritéria. Konkrétně podle barvy do dvou skupin. Tentokrát již byl schopen úkol splnit. Slovně již určil obě barvy, jak červenou, tak i žlutou. Proto jsem se rozhodla úkol ztížit. Chtěla jsem, aby roztrídil všechna kolečka do čtyř skupin. Podle barvy a podle velikosti. Tedy velká a malá žlutá kolečka a velká a malá červená kolečka. Nevěděl, jak začít. Proto jsem mu pomohla tím, že jsem do každé ze čtyř misek dala jedno kolečko, aby tak měl vizuální podporu. Pak už mu šlo třídění lépe. Během aktivity se mě často ptal, jestli je to dobře a ujišťoval se, zda postupuje správně. Musela jsem mu vždy odpovědět, jinak v práci odmítal pokračovat. David jevil známky rychlé únavy a nechal se rozptylovat jakýmkoli podnětem. Úkol dokončil se značným vypětím svých sil. Nakonec jsme kolečka společně zkontrolovali a všechna byla správně.



Graf č. 8 – pomůcka M-35

Závěry z provedeného ověření:

Z grafu vyplývá, že čtyři děti byly schopny úkol splnit samostatně již ve třech letech a u pěti dětí došlo k jejich posunu ve vývoji. Předpokládala jsem, že Martin bude mít potíže s plněním úkolu, ale jak se ukázalo, i v jeho případě došlo k jistému pokroku. S mojí dopomocí úkol splnil ve čtyřech letech. Pomůcka se opět v jeho případě ukázala jako velice přínosná. Její využití je mnohostranné. Tvary můžeme třídít podle barev a velikostí. Dále je

můžeme využít k početním úkonům – tedy určování počtu. Nebo k porovnávání skupin *méně, více, stejně*. Variant je opravdu hodně. Byla tedy přínosem nejen pro chlapce s OMJ, ale i pro všechny diagnostikované děti, kromě jednoho. Bohužel jako jediná, která neudělala pokrok a nebyla schopna úkol splnit, byla Ester. Zde se tedy musím zamyslet, jakou jinou podporu jí nabídnout, aby se v tomto směru ve svém vývoji posunula dál. Především se budu muset zaměřit na to, zda Ester rozumí všemu, co jí říkám - tedy významu všech slov. Je možné, že její selhání mohlo pramenit právě z tohoto důvodu.

3.9.2 POROVNÁVÁNÍ

Porovnáváním si dítě osvojuje pojmy typu stejně, méně, více. Dále si při hrách dítě osvojuje pojmy, které vedou k porovnávání, srovnávání a posléze vytvoření představy množství. Nejprve jsou to pro dítě nejjednodušší pojmy *malý/velký, málo/hodně* a *všechny*. Zpravidla pak následují pojmy jako jsou *krátký/dlouhý, úzký/široký, nízký/vysoký, prázdný/plný, lehký/těžký, stejně, menší/větší; kratší/delší, nižší/vyšší, méně/více, některé/žádné*.⁴⁸

Popis využití pomůcky z KK

- **pomůcka M1** – porovnání malý/velký
- **pomůcka M2** – porovnání hodně/málo

U dětí jsem si všimla jejich schopnosti mít představu o daném množství s vizuální oporou.

Michal ve 3 letech a 2 měsících (únor 2020)

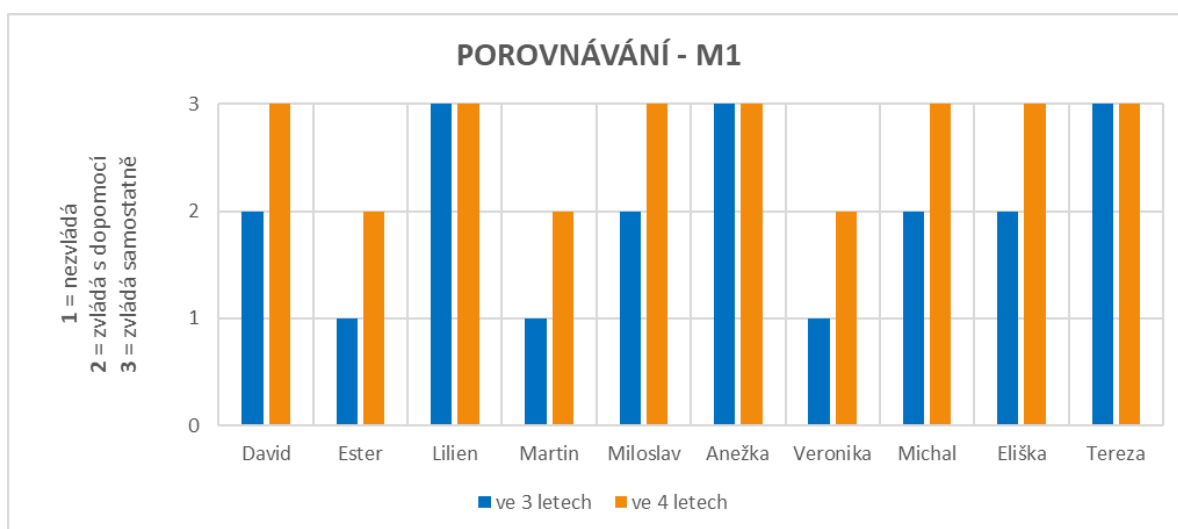
Prvním úkolem Michala bylo z pomůcky **M1** porovnat dva míče. Slovně jsem ho navedla: „*Mišo, který míček na obrázku je malý?*“ Správně na míč na obrázku ukázal prstem. „*Když je tenhle míček malý, jaký je ten druhý?*“ Zde Michal chvíli mlčel a poté odpověděl, že je to také míček. Měla jsem u sebe skutečné dva míče. Molitanový tenisák a klasický fotbalový míč. Dala jsem Michalovi do ruky malý míček. „*Podívej se, každý míček je trochu jiný vid'. Ten, co máš v ruce ty je malý*“. Zároveň jsem rukama naznačovala malé kruhy. „*A tenhle, co tady leží, ten není malý. Víš, jaký je?*“ Opět jsem rukama naznačovala kruhy, tentokrát velké. To už byl Michal schopen po chvíli správně odpovědět, že druhý míč je velký. Abych si ověřila, že Michal porozuměl pojům, nakonec jsem se ho zeptala: „*Ukaž mi na obrázku, který míč je velký a který malý.*“ Tím jsem měla zpětnou vazbu a úkol jsem považovala za

⁴⁸ BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Prostorová orientace a matematické představy předškolního dítěte-Metodická příručka ke kurzu*. Brno: Lužánky: Středisko volného času a PPP Brno, 2015.

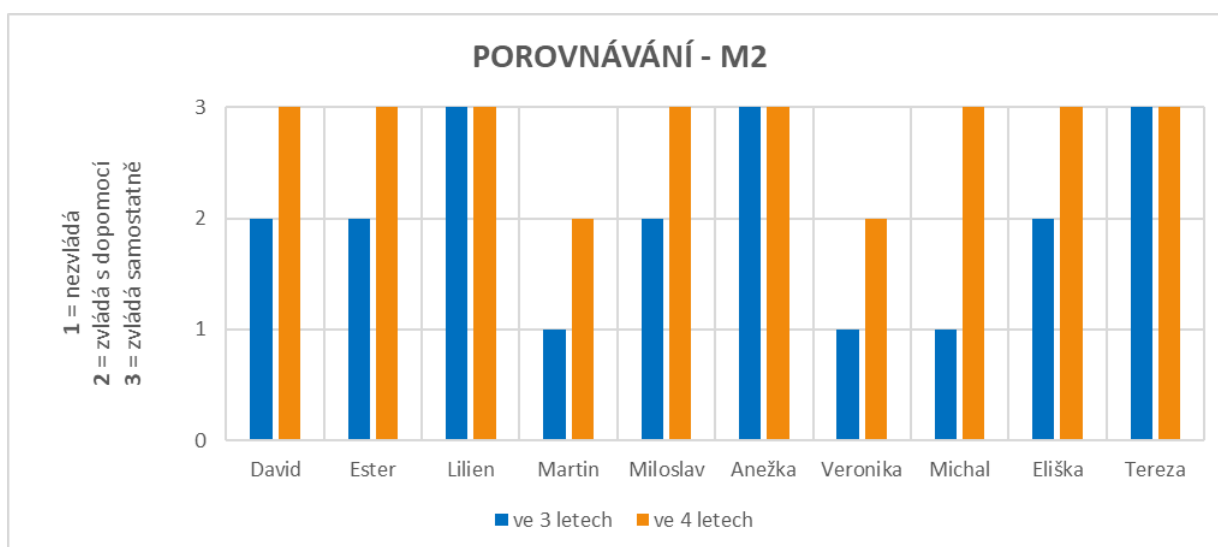
splněný, i když s dopomocí. Dále jsem mu ještě ukázala pomůcku **M2**, kde se porovnává množství hodně/málo. O to již vůbec nejevil zájem, nespolupracoval. Bylo zjevné, že už úkol plnit nechce. Proto jsem diagnostiku ukončila.

Michal ve 4 letech a 2 měsících (prosinec 2020)

Michal pracoval se stejnou pomůckou. Ihned slovně označil, který míč je velký a který malý. Nepotřeboval tedy žádný druh dopomoci. Jelikož úkol splnil ihned, dala jsem mu další úkol, a to porovnání množství hodně/málo na pomůcce **M2**. Na obrázku byly dvě skupiny bonbónů. Je na nich patrný výrazný rozdíl v počtu. Možná i proto, byl Michal schopen skupiny porovnat, a i slovně označit bez zaváhání. Úkol tedy splnil samostatně.



Graf č. 9 – pomůcka M1



Graf č. 10 – pomůcka M2

Závěry z provedeného ověření:

Pomůcka **M1** – sedm dětí udělalo pokrok v porovnávání předmětů. Z výsledků dále vyplynulo, že ve čtyřech letech úkol zvládly všechny děti, i když některé s dopomocí, což vidím jako úspěch. Pomůcka je sice jednoduchá, jedná se pouze o klasický obrázek. U většiny dětí svůj účel splnila, i když děti výrazně nenadchla. Konkrétně u Michala mi pomohla dopomoc tím, že jsem kromě obrázku, u kterého zprvu selhával, měla opravdové míče. Tím, že měl možnost si na míče sáhnout, jsem ho podpořila v oblasti manipulace s předměty a hmatového vnímání. Měl větší a reálnější představu o rozdílu mezi objekty než na kresleném obrázku, a tím se zároveň rozvíjel v oblasti zrakového vnímání, které je v matematických představách tak důležité.

Pomůcka **M2** – na této pomůcce je podle mě dobře provedená ilustrace. Je na ní dobře vidět rozdíl mezi množstvím objektů, tedy hodně/málo. Tím, že je rozdíl výrazný, dětem porovnávání značně usnadňuje. Z výsledků, které jsem provedla, je vidět, že děti čtyřleté, kromě dvou, úkol zvládly úplně všechny. Největší progres je vidět u Michala, který jako tříletý úkol nebyl schopen splnit vůbec, ale jako čtyřletý ho splnil samostatně.

V tomto případě jsem prokázala, že pomůcka **M2** byla více přínosná než pomůcka **M1** tím, že její ilustrace byly více návodné.

3.10 ORIENTACE V PROSTORU

3.10.1 PROSTOROVÉ VNÍMÁNÍ - POJMY

Představu o tom, jak je uspořádán prostor kolem nás, získáváme pomocí zrakových, sluchových, pohybových a hmatových vjemů. Pomocí senzomotorického vnímání (spojení vjemu a pohybu) si utváříme prostorové představy a také pojmenování prostorových vztahů. Pojmy související s prostorem dítě nejdříve chápe a teprve poté je schopno je zařadit do jeho aktivního slovníku. Nejprve tedy pojmy *nahoře/dole*, později přidá pojmy *vpředu/vzadu* a až kolem pátého roku pojmy *vpravo/vlevo*. U všech těchto pojmů je nejprve nutné, aby dítě mělo o nich pasivní znalost a dokázalo podle něj vykonat daný úkon. Teprve později by si mělo pojmy osvojit a aktivně je používat v řeči. Obecně vnímání prostoru a schopnost zapamatovat si prostorové vztahy má velký význam pro různé druhy činností. Například orientace dítěte v prostředí, ve kterém dítě žije a schopnost se mu přizpůsobit. Do orientace v prostoru zahrnujeme nejen pravolevou orientaci, ale i odhad vzdálenosti, porovnávání velikosti objektů, vnímání části a celku, vzájemný poměr velikostí jednotlivých částí a celků,

jejich uspořádání. Pokud má dítě nevyzrálou prostorovou orientaci, může se to projevit například v jeho sebeobsluze, kdy nepozná přední a zadní stranu oděvu. Dítě také nevyhledává hry jako stavebnice, nebo mozaiky, jelikož u nich je potřeba mít už technické myšlení. Celkově má dítě potíže s osvojováním základních pojmů, které označují právě prostorové uspořádání. Oslabení vnímání prostoru pak může mít za následek, že dítě má potíže například při sportu, kdy hraje kolektivní hry, kdy si má uvědomit vedení pohybu. Hůře se orientuje v prostoru a nerozumí pojmům, které značí prostorové uspořádání. Později ve škole má dítě problémy v matematice v uspořádání číselných řad.⁴⁹

Popis využití pomůcky z KK

- **pomůcka – dřevěný domeček se 2 figurkami**

U dětí jsem si všimla jejich schopnosti utvořit si konkrétní prostorovou představu. Dále umět umístit figurky do prostoru podle slovní instrukce tak, že chápe základní prostorové pojmy.

Lilien ve 3 letech a 5 měsících (září 2020)

Využila jsem pomůcku dřevěného domečku, ke kterému jsou dvě figurky červené a modré barvy. Pomocí nich jsem chtěla, aby Lilien určovala pojmy nahoře/dole. Nejprve jsme si určily barvy figurek, abych si ověřila, že výsledek diagnostiky nebude zkreslen neporozuměním otázek. Pak jsem již kladla otázky: „*Kde je červený panáček, nahoře, nebo dole? Kde je modrý panáček*“? Ověřila jsem si, že chápe pojmy nahoře/dole. Byla schopna v obou případech správně odpovědět. Pak měla ona umístit figurky podle mé slovní instrukce. „*Dej červeného panáčka nahoru, na střešku. Červeného panáčka dej dolů, ke dveřím. Dej oba panáčky nahoru. Nech červeného panáčka nahoře na střeše, ale červeného panáčka dej dolů, k oknu*“. Tento styl, kdy měla pracovat dle slovní instrukce, již bylo pro Lilien obtížnější. Někdy zaváhala, aby vybrala správného panáčka. Vzhledem k tomu, že se jednalo o dvě instrukce, slovní instrukci jsem jí i zopakovala. Vždy provedla úkon správně.

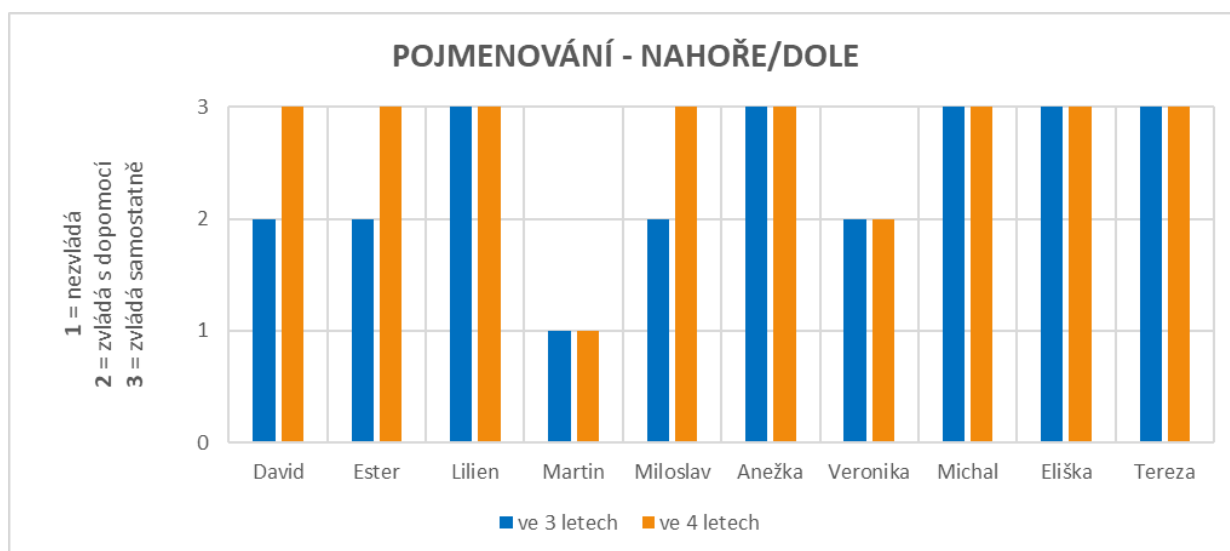
Zkusila jsem ještě obtížnější variantu, a to určování předložkových vazeb na/do/v. Nejprve jsem figurky umístita vždy já a ptala jsem se: „*Kde je červený panáček, v domečku, nebo na*

⁴⁹ BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Prostorová orientace a matematické představy předškolního dítěte-Metodická příručka ke kurzu*. Brno: Lužánky: Středisko volného času a PPP Brno, 2015.

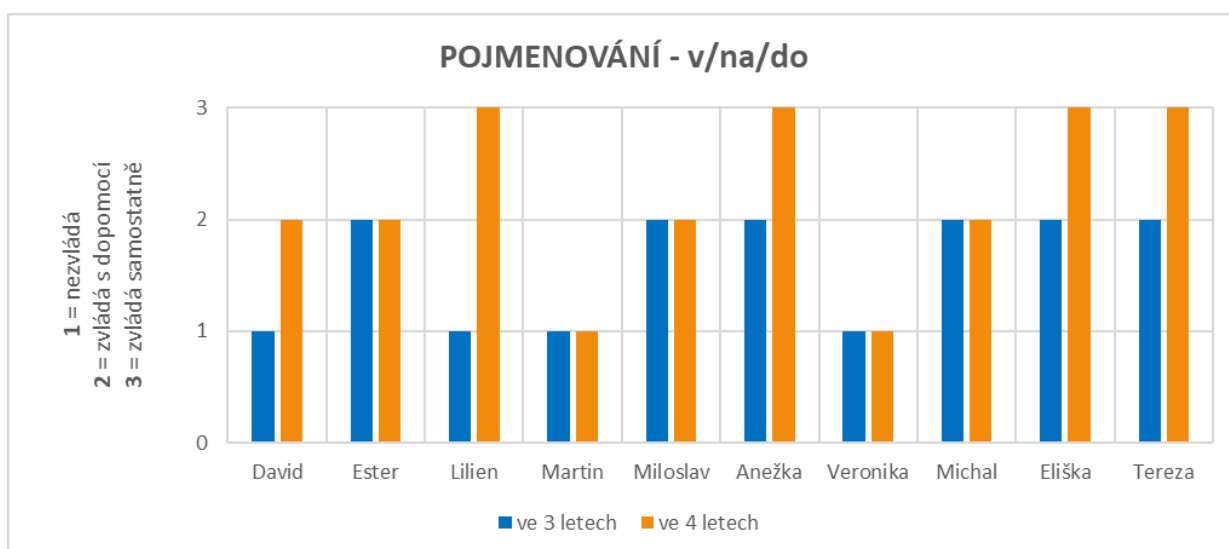
střeše? Kde jsou oba panáčci na střeše, nebo ve dveřích“? Odpovědi Lilien spíše tipovala, nebyla schopna je po mně ani zopakovat. Zkusila jsem ještě postup, jako v prvním případě, kdy pracovala Lilien podle slovní instrukce: „Dej modrého panáčka do domečku. Dej oba panáčky do dveří. Ted’ dej červeného panáčka na střechu“. Opět spíše tipovala. Úkol byl tedy pro ni náročnější, proto jsem ho ukončila.

Lilien ve 4 letech (únor 2021)

Opět jsme pracovaly s dřevěným domečkem na určování předložkových vazeb na/do/v. Můj postup práce byl stejný. Lilien neměla potíže ani s pojmenováním předložek, ani s umístěním obou figurek. Všechny mnou slovní instrukce pochopila a ihned, bez zaváhání provedla. Byla si velice jistá tím, co dělá. Plně se na úkoly soustředila.



Graf č. 11 – pojmenování nahoře/dole



Graf č. 12 – pojmenování v/na/do

Závěry z provedeného ověření:

Z grafu č.11 vyplynulo, že celkem pět tříletých dětí mělo osvojené pojmy *nahoře/dole* a u třech dětí došlo k posunu ve vývoji. Bohužel dle mé hypotézy v této diagnostice nebyl schopen úkol splnit Martin. Zde se opět výrazně projevil jeho limit, či deficit, v porozumění našemu českému jazyku. Ani jako čtyřletý nebyl schopen úkol splnit.

Z grafu č. 12 vyplývá, že tento druh úkolu byl pro děti těžší. Ve třech letech nezvládly některé děti úkol pochopit. Znamená to, že v této době ještě neměly tyto předložky v jejich pasivní slovní zásobě. I když je vidět jistý progres v době kdy byly čtyřleté, nakonec byly schopny úkol splnit samostatně jen čtyři děti, což není mnoho. Je tedy potřeba, abych se více zaměřila u dětí na rozvoj prostorových pojmů.

Ze všech pomůcek, které prezentuji v mé práci, právě tento domeček s figurkami oslovil děti nejvíce, což byl jeho největší přínos. Rozhodně je tato pomůcka je více vhodná než plošné obrázky, které by pro děti mohly být částečně matoucí. Tím, že děti musely umístit figurky do reálného prostoru (domečku), měly konkrétnější představu o umístění figurek a zároveň nebyla zkruslena samotná realita.

3.11 VNÍMÁNÍ ČASU

3.11.1 VNÍMÁNÍ ČASU - POJMY

Aby se dítě naučilo vnímat čas a představu o něm, je zapotřebí, abychom pravidelně střídaly každodenní činnosti. Tím si lépe uvědomí, že některé mají tedy pravidelný rytmus. Dítě ví, co bude následovat, a to mu poskytuje pocit bezpečí. Veliký význam má pro dítě také pojmenování jednotlivých časových úseků, aby si je zařadilo do svého pasivního slovníku a později tyto pojmy začalo aktivně používat. Z vývojového hlediska, čím je dítě mladší, tím je pro něj těžší si vytvořit představu o konkrétním časovém úseku. Čím je také časový úsek delší, tím může být představa dítěte o trvání tohoto úseku zkreslenější. S tím, jak vnímáme plynutí času souvisí časový sled, tedy časová posloupnost. To znamená, že něco začíná, a něco končí. Pokud má dítě oslabenou schopnost vnímání času, může se projevit v chybování v pořadí zadaných úkonů, které má vykonat. Dále si může hůře osvojovat pojmy z časové orientace, kdy může plést sled dnů v týdnu, nebo ročních období. Ve školním věku pak může mít potíže při čtení, kdy zaměňuje pořadí písmen nebo číslic.⁵⁰

Popis využití pomůcky z KK

- **pomůcka Č1-5 – přiřadí činnosti obvyklé pro ráno, večer/dopoledne, poledne, odpoledne**

U dětí jsem si všímala jejich schopnosti pojmenovat jednotlivé části dne pomocí vizuální opory.

Ester ve 3 letech a 9 měsících (leden 2021)

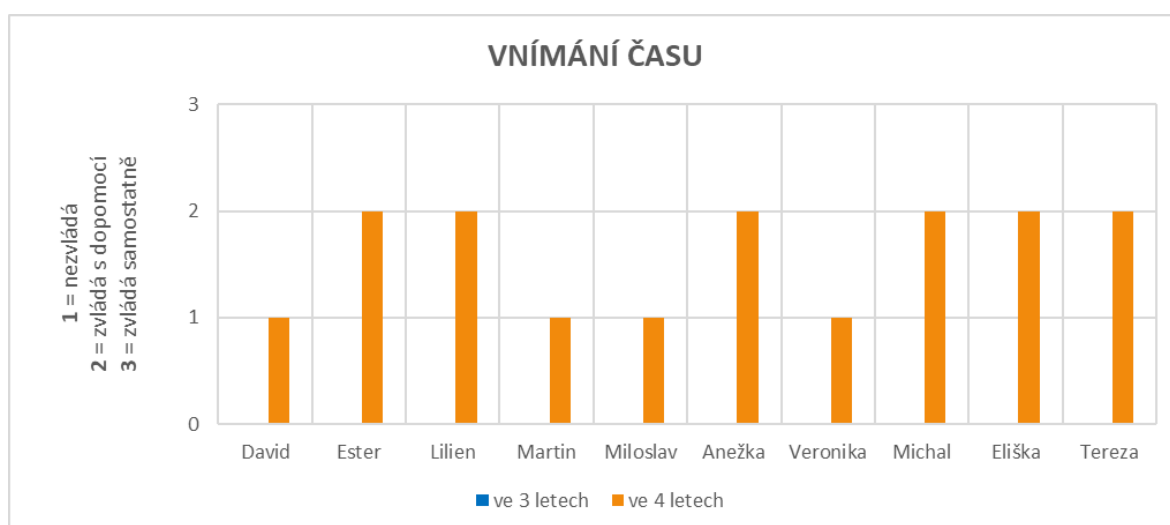
S Esterkou jsem pracovala s touto pomůckou nejprve v její zjednodušené formě. Začala jsem ověřením pojmů jako je ráno a večer. Měla mi ukázat obrázky s typickými činnostmi pro tuto denní dobu. Večer poznala ihned. Ukázala obrázky, kde chlapec spí v postýlce a jak se dívá na televizi. Poznala i postavu Večerníčka. U pojmu ráno váhala. Proto jsem se jí zeptala: „*Co ráda snídáš Esterko*“? Po chvíli váhání odpověděla, že jí maminka dává kuličky do mléka. Proto jsem se ptala dál: „*A kdy jíš ty kuličky s mlíkem*“? Žádná odpověď. Dostala tedy další slovní dopomoc: „*Snídáš ráno, nebo večer*“? Poté již odpověděla, že ráno. Pak jsme si popsaly, co je na obrázku, kde chlapec snídá. Že on nemá kuličky s mlékem, ale že

⁵⁰ BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.

snídá rohlík a jogurt. Abych se ujistila, že neurčila pojem ráno pouze z důvodu, že jí spletl obrázek, zkusila jsem ještě pojem odpoledne. Ukázala jsem jí obrázek chlapce, jak si hraje na pískovišti a zeptala jsem se jí, kdy si chlapec asi na pískovišti může hrát. Odpověď byla ráno. V tomto případě to samozřejmě může být pravda. Další pojmy jsem již neověřovala. Esterka byl hodně nejistá, neustále očekávala ujištění z mé strany, že odpovídá správně. Chvillemi se ani nesoustředila. Odbíhala od tématu. I přes to, že aktivita trvala pouze několik minut, nebyla schopna se po celou dobu soustředit.

Terezka ve 4 letech a 5 měsících (leden 2021)

Stejný postup jsem použila i u diagnostiky Terezky. Pojmy ráno a večer použila s jistotou. Sama začala vyprávět, že se se svojí sestrou každý večer dívá na Večerníček. Vzhledem k její jistotě jsem pokračovala s ověřením pojmů poledne, dopoledne a odpoledne. Tady již trochu znejistěla. Nejprve ukázala na chlapce na pískovišti a řekla, že si kluk hraje na písku, když jde ze školky s maminkou odpoledne. Pojmy jako je dopoledne a poledne prozatím vůbec nepoužila. Popsaly jsme si všechny činnosti, které vidí na obrázcích. U obrázku, kde chlapec obědvá se zarazila a chtěla vědět, jestli chlapec obědvá, nebo večerí. To byla zajímavá asociace, na které jsme si mohly vysvětlit právě rozdíl mezi večerem a polednem. Z obrázku to ale samozřejmě není patrné. Dopoledne jsme si vysvětlily na obrázku chlapce, který si hraje s kostkami. Byla obrázky zaujatá a bylo zjevné, že nad jejich obsahem přemýšlí.



Graf č. 13 – pomůcka C1-5

Závěry z provedeného ověření:

Diagnostiku vnímání času na této konkrétní pomůcce jsem prováděla dle věkové přiměřenosti dětí, tedy až ve věku čtyř let. Proto je v grafu zaznamenán pouze výsledek z diagnostiky dětí v jejich čtyřech letech. Neznamená to, že děti s oblastí vnímání času neseznamují již dříve. Ale jelikož je čas pro děti něco, na co si nemohou sáhnout, chybí tam prožitek. Pomocí některého ze smyslů si lépe osvojují jednotlivé pojmy daleko snadněji. Proto je i z grafu patrné, že právě vnímání času a pojmy s ním spojené, jsou pro děti náročné a byla to oblast, kde děti měly nejvíce potíží.

V obou uváděných případech, jak u Esterky, tak i u Terezky, byla pomůcka silně zavádějící. Některé obrázky, tedy jejich obsah, byl pro ně nejednoznačný. Konkrétně u obrázků, kde chlapec nejspíše obědvá, může být vlastně i večere. Obrázek, kde chlapec snídá, může být i svačina dopolední/odpolední. Také obrázky, kde si chlapec hraje na písku, nebo s kostkami, může přiřadit do různých časových úseků dne.

Z grafu vyplývá, že ani jedno dítě nebylo schopno pojmenovat všechny pojmy časových úseků dne, a čtyři děti úkol nezvládly. Nejmladší chlapec, David, navíc úkol nepochopil. Ilustrace ho nijak neoslovily. Nepojmenoval jedinou část dne, i přes moji výraznou slovní pomoc. Pokusila jsem se s ním popisovat ilustrace, činnosti na nich jsem se snažila připodobnit jeho běžnému dni a činnostem, které on dělá. Ten samý případ byl i u Martina. Pokud jsem mu ukazovala jednotlivé obrázky, byl schopen alespoň po mně zopakovat jednotlivá slova, která jsem uváděla. Dle ilustrací chápal obsah jednotlivých slov, tedy tato slova již měl ve své pasivní slovní zásobě, bohužel ale není stále schopen je aktivně používat samostatně. Časové pojmy jsou pro něj zatím obtížné.

Pokud mám tedy zhodnotit tuto pomůcku, zda byla pro děti přínosem, tak musím říci, že nikoliv. Nevím, zda to byl záměr autorek, aby dítě mělo na výběr z více možností na obrázcích, ale ze všech ověřovaných pomůcek, mi právě tato k diagnostice silně nevyhovovala. Myslím si, že u této pomůcky dokonce hrozí riziko, kvůli nejednoznačnosti ilustrací k tomu, že dítě nemusí odpovědět pouze z důvodu své nejistoty, a ne z důvodu, že daný časový úsek nezná. Pro příští diagnostiku bych si již tyto konkrétní ilustrace nevybrala.

Samozřejmě, že si dovedu představit využití obrázků k jiné diagnostice, jako v oblasti řeči, v oblasti zrakového vnímání a jiných.

ZÁVĚR

Cílem mojí bakalářské práce bylo ověřit v praxi diagnostickou pomůcku „Klokanův kufr“ v rozvoji dílčích oblastí vývoje dítěte předškolního věku.

Téma pedagogické diagnostiky, konkrétně Klokanova kufru, je mi velice blízké. Poprvé jsem se o této pomůcce doslechla na školení pedagogických pracovníků na téma „Rozvoj grafomotoriky u dětí předškolního a mladšího školního věku“ v roce 2018, kde lektorkou kurzu byla autorka knihy „Diagnostika dítěte předškolního věku“ Mgr. Jiřina Bednářová. Toto školení mě natolik ovlivnilo a nadchlo, že jsme se s kolegyní z naší MŠ zapojily do projektu „Klokanovy školky“. Tento projekt měl, a stále ještě má, prohloubit dovednosti pedagogů v oblasti poznání a stimulace dítěte pomocí výměny a sdílení vlastních zkušeností právě ověřováním metodických pomůcek z Klokanova kufru. Díky tomuto projektu jsme do naší MŠ pomůcku Klokanův kufr obdržely a první rok jsme se s ní učily efektivně pracovat. Já osobně s ním provádím pedagogickou diagnostiku čtvrtým rokem, a to u všech dvaceti čtyř dětí v mé třídě. Pro účely mé práce jsem využila statistické údaje deseti dětí. Důvod uvádím v praktické části, kapitole 3.3. Výběr subjektů k ověřování Klokanova kufru, kdy jsem musela zohlednit věk dětí, abych s nimi mohla provést stejné aktivity, které byly přiměřené k jejich věkové skupině. U provádění diagnostiky nikdy děti nefotím. Neodvádím tak jejich pozornost od zadaného úkolu, aby se mohly plně soustředit na prováděné aktivity. Tím jim zajišťuji optimální podmínky, aby nedocházelo k tomu, že výsledky diagnostiky by mohly být zkresleny.

K ověření využití Klokanova kufru v procesu diagnostiky jsem si vybrala zrakové a sluchové vnímání, motoriku, řeč, základní matematické představy, vnímání času a prostoru. Z každé oblasti jsem využila pomůcku či pomůcky vhodné k diagnostice dané oblasti z Klokanova kufru. Popisuji konkrétní využití pomůcky s daným dítětem, dle věkové přiměřenosti a za určitých podmínek. Dále v širších souvislostech popisuji další možné využití pomůcky, zda byla pro děti přínosem, ale také jaké možné limity může mít. Ze zjištěných výsledků jsem na konci každého bloku vytvořila graf, aby byly výsledky přehlednější. Má práce také neobsahuje fotografie dětí, jak pracují s Klokanovým kufrem. Záměrně nikoho během diagnostiky nefotím. Aby nebyl výsledek diagnostiky ovlivněn žádným vnějším faktorem, nechci děti ničím rozptylovat. Je důležité, aby měly možnost se plně soustředit.

Tím, že postupně sleduji a vyhodnocuji dílčí aktivity, plním jak diagnostickou, tak i pedagogickou a evaluační funkci. Využila jsem znalostí metodiky práce s Klokanovým

kufrem, dále znalostí daných vývojových řad, které uvádí obě autorky knihy „Diagnostika dítěte předškolního věku“. Tím jsem zajistila individuální přístup k dětem a vytvořila tak pro ně vývojově přiměřenou vzdělávací nabídku.

Má práce dle provedené statistiky dokázala, že všechny děti udělaly ve svém vývoji posun. Sice některé pouze v některých dílčích oblastech, ale i to považuji za úspěch. Především u dívky s navrženým 1. stupněm podpůrného opatření, tak i u chlapce s OMJ. Plně si uvědomuji, že se do výsledků jistě promítl i vývoj dítěte svojí časovostí. Děti tedy mohly některých lepších výsledků ve čtyřech letech dosáhnou i proto, že již byly vyzrálejší. Také se potvrdilo, že výsledky byly ovlivněny i tím, z jakého sociálního prostředí dítě do MŠ přichází. Zda je toto prostředí pro dítě dostatečně podnětné. To se výrazně projevilo u dívky, jejíž maminka je učitelka na základní škole a u dívky, jejíž maminka je zdravotní sestra a otec lékař.

Další důležitý faktor, který ovlivnil výsledky byla i schopnost dětí pochopit zadání úkolu, tedy jak s pomůckou zacházet a co je obsahem úkolu. To se jako největší problém ukázalo u chlapce s OMJ. Jeho výsledky ve třech letech tedy mohou být značně zkráceny, a to pouze z důvodu nepochopení českému jazyku, a ne z důvodu oslabení některé z jeho funkcí. Na druhou stranu ale byl u něj prokázán největší přínos pomůcky ve čtyřech letech, jelikož se výrazně posunul v oblasti řeči, konkrétně v rozšíření jeho pasivní slovní zásoby. Pomocí právě pomůcky Klokanův kufr si začíná postupně osvojovat český jazyk a aktivní slovní zásobu. To jistě povede do budoucna k lepším výsledkům v dalších dílčích oblastech jeho vývoje.

Je celá řada pomůcek, pomocí kterých se v MŠ diagnostika provádí. Například Jiřina Bednářová v knize Diagnostika dítěte předškolního věku a Brigitte Sindelarová v knize „Předcházíme poruchám učení“, kde vytvořila soubor cvičení pro děti v předškolním roce. Kniha obsahuje pracovní listy, pomocí kterých můžeme diagnostiku provádět a zjistit deficit v dílčích funkcích dítěte v předškolním věku. Pokud porovnáme obě diagnostické pomůcky, jak Klokanův kufr, tak soubor cvičení od Brigitte Sindelarové, vidím u obou podobný systém v návrzích činností k individuálnímu rozvoji jednotlivého dítěte, dle věkové přiměřenosti. Velký rozdíl ale vidím v možnosti lepšího využití pomůcek. Brigitte Sindelarová používá pracovní listy, návody k různým druhům činností vhodné k diagnostice. Naopak Klokanův kufr již všechny potřebné pomůcky k diagnostice obsahuje, což mě, jako pedagoga, vyhovuje. A navíc některé pomůcky jsou i prostorové (dřevěný domeček

s figurkami, jak uvádím v kapitole 3.10 Prostorové vnímání), což je velice výhodné pro jasnější představu dítěte. Tedy nejen plošné obrázky.

Za dobu, po kterou diagnostiku pomocí Klokanova kufru provádím, spatřuji přínos pomůcky jednoznačně v jejím uspořádání, tedy v provázanosti a časovosti. Dále také v použitém materiálu, jako je dřevo. Pomůcka je tak více odolná. I pracovní kartičky jsou zalaminovány, což je u mladších dětí žádoucí. Nakonec možná nadstavba jednotlivých pomůcek, kdy je můžeme využít nejen k diagnostice jako takové, ale i k jiným, například herním činnostem.

Limitem pomůcky někdy byly její nejednoznačné ilustrace, které děti mohly částečně zmást, a proto využití těchto pomůcek a jejich výsledky nemohu považovat za zcela průkazné a je naprosto klíčové ověření porozumění zadání rozhovorem s učitelem. To u těchto konkrétních pomůcek uvádím. Dalším limitem byl i menší výběr od jednoho druhu pomůcky, jako jsou například skládačky nebo vkládačky. Jejich opakovaným skládáním se stávalo, že jí dítě po určité době složilo už automaticky, což jsem nemohla brát jako relevantní údaj do diagnostiky. Jak jsem ale uvedla v kapitole 3.5 Zraková analýza a syntéza, využívám i další pomůcku jako jsou Klokanovy kapsy, které plní stejnou funkci.

Z mého šetření a jejich výsledků, z vyhodnocení přínosů a limitů pomůcky u testovaných dětí, a i po vyhodnocení všech faktorů, které se na mém šetření podílely mohu jasně prokázat přínos pomůcky Klokanův kufr. Proto si myslím, že cíl mé práce byl splněn.

RESUMÉ

Moje bakalářská práce se zabývá tématem ověření pomůcky Klokanův kufr v procesu diagnostiky rozvoje dílčích oblastí vývoje dítěte předškolního věku na vybrané MŠ.

Práci jsem rozdělila na tři hlavní části. V její první části vysvětluji, co je to pedagogická diagnostika, jaké jsou druhy, cíle a fáze diagnostického procesu a pomocí jakých metod se v mateřských školách pedagogická diagnostika provádí. Dále v mé práci specifikuji ukotvení pedagogické diagnostiky v současném kurikulárním dokumentu, jako je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. První část končí kapitolami o významu portfolia dítěte v mateřské škole a vymezením pojmů jako je školní zralost a připravenost.

V druhé části popisuji konkrétně diagnostickou pomůcku Klokanův kufr. Co je jeho obsahem a seznamuji s metodikou práce s touto pomůckou.

V závěrečné, třetí části, analyzuji výsledky ověřování pedagogické diagnostiky prostřednictvím pomůcky Klokanův kufr. Získané výsledky jsou vyhodnoceny statistickými metodami, konkrétně pomocí přehledných grafů a zároveň jsou komentovány v širších souvislostech. Je prokázán přínos pomůcky Klokanův kufr pro rozvoj dítěte v rozumové oblasti. Jednotlivé kategorie jsou doloženy výsledky diagnostiky ve 3 a 4 letech věku dítěte.

Klíčová slova:

Pedagogická diagnostika; pedagogická diagnostika předškolního dítěte; Klokanův kufr; využití Klokanova kufru k diagnostice předškolního dítěte.

RESUME

This bachelor's thesis deals with the topic of verification of the pedagogical tool "Klokanův kufr" in the process of diagnostics of the development of partial areas of a preschool child at a selected kindergarten.

The work is divided into three main parts. In the first part I clarify what are pedagogical diagnostics, the types, goals and stages of the diagnostic process and by what methods are pedagogical diagnostics performed in kindergartens. Furthermore, in my work I specify the anchoring of pedagogical diagnostics in the current curricular document, such as the Framework Educational Program for Preschool Education. The first part ends with a chapter on the importance of the child's portfolio in kindergarten and the definition of concepts such as school maturity and readiness.

The second part is focused specifically on the diagnostic tool "Klokanův kufr", what is its content and I explain the methodology of working with this tool.

In the last part, I analyse verification of results of pedagogical diagnostics by using the "Klokanův kufr". The results obtained are evaluated by statistical methods, specifically using graphs and also are commented on in a broader context. The contribution of "Klokanův kufr" to the child's intellectual development area is proven. The individual categories are documented by the results of diagnostics at the third and fourth years of a child's age.

Keywords:

Pedagogical diagnostics; pedagogical diagnostics of a preschool child; Klokanův kufr; use of a Klokanova kufu to diagnostics a preschool child.

SEZNAM LITERATURY

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0793-9.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Zrakové vnímání a motorika předškolního dítěte- Metodická příručka ke kurzu*. Brno - Lužánky: Středisko volného času a PPP Brno, 2015.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Prostorová orientace a matematické představy předškolního dítěte- Metodická příručka ke kurzu*. Brno - Lužánky: Středisko volného času a PPP Brno, 2015.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5107-8.

OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1092-4.

PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

SEDLÁČKOVÁ, Hana, Zora SYSLOVÁ a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. ISBN 978-80-7357-884-8.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778_7.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. ISBN 80-87000-00-5.

SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

SYSLOVÁ, Zora, Jana KRATOCHVÍLOVÁ a Táňa FIKAROVÁ. *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1324-6.

SYSLOVÁ, Zora a Lucie ŠKARKOVÁ. *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7882-6.

ŠMELOVÁ, Eva. *Individualizace ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-5115-2.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-544-x.

INTERNETOVÉ ZDROJE

Školský zákon MŠMT ČR č. 561/2004 Sb. [online]. Dostupné z:
<https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

<https://www.klokanuvkufr.cz>

https://www.klokanuvkufr.cz/dokumenty/045786_svc_luzanky_klokanuv_kufr.pdf

https://www.klokanuvkufr.cz/dokumenty/prezentace_kk.pdf

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A PŘÍLOH**Seznam grafů**

<i>Graf č. 1 - pomůcka Z22</i>	29
<i>Graf č. 2 – pomůcka Z23</i>	29
<i>Graf č. 3 – motorická pomůcka „navlékání korálků“</i>	33
<i>Graf č. 4 – pomůcka S5</i>	36
<i>Graf č. 5 – pomůcka S7</i>	36
<i>Graf č. 6 – pomůcka Ř1</i>	40
<i>Graf č. 7 – pomůcka Ř35</i>	42
<i>Graf č. 8 – pomůcka M-35</i>	45
<i>Graf č. 9 – pomůcka M1</i>	47
<i>Graf č. 10 – pomůcka M2</i>	47
<i>Graf č. 11 – pojmenování nahore/dole</i>	50
<i>Graf č. 12 – pojmenování v/na/do</i>	51
<i>Graf č. 13 – pomůcka C1-5</i>	53

Seznam příloh

<i>Příloha č. 1: „Klokanův kufr“</i>	I
<i>Příloha č. 2: „Červený box 1“</i>	I
<i>Příloha č. 3: „Červený box 2“</i>	II
<i>Příloha č. 4: „Zelený box 1“</i>	II
<i>Příloha č. 5: „Zelený box 2“</i>	II
<i>Příloha č. 6: „Modrý box 1“</i>	III
<i>Příloha č. 7: „Modrý box 2“</i>	III

PŘÍLOHY



Příloha č. 1: „Klokanův kufr“



Příloha č. 2: „Červený box 1“



Příloha č. 3: „Červený box 2“



Příloha č. 4: „Zelený box 1“



Příloha č. 5: „Zelený box 2“



Příloha č. 6: „Modrý box 1“



Příloha č. 7: „Modrý box 2“