

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

MAGISTER

Reflexe primárního a preprimárního vzdělávání
ve výzkumu

1/2020

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Redakční rada:

Doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D. (předsedkyně rady)

Doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D. (místopředsedkyně rady)

PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D. (vedoucí redaktorka)

Mimouniverzitní a mezinárodní redakční rada:

Doc. PhDr. Ludmila Belásová, Ph.D. (Prešovská univerzita v Prešově)

Doc. PaedDr. Vlasta Cabanová, Ph.D. (Žilinská univerzita v Žilině)

Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (Univerzita Pardubice)

Prof. Dr. Milena Ivanuš Grmek (Univerzita v Mariboru)

Prof. dr. Jurka Lepičnik Vodopivec, Ph.D., full prof. (Univerzita v Koperu)

Prof. nadzw. Dhrab. Jolanta Karbowiczek (Univerzita v Krakově)

Redakce:

Prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc. (výkonný redaktor)

Bc. Otakar Loutocký (odpovědný redaktor)

Ing. Jan Částka (autor obálky)

Mgr. Alžběta Vaňková (technický redaktor)

Za spolupráci děkujeme celému týmu recenzentů, kteří podpořili odbornou úroveň jednotlivých letošních čísel.

Za kvalitu obrázků, jazykovou správnost a dodržení bibliografické normy odpovídají autoři jednotlivých článků.

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci, Křížkovského 8, 771 47
OLOMOUC

Evidenční číslo periodika: **MK ČRE 20929**

ISSN 1805-7152

e-ISSN 2571-1342

Časopis vychází v režimu open access v licenci CC BY SA 4.0:
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Editorial Board:

Doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D. (Chair of Board)

Doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D. (Vice-President of Board)

PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D. (editor)

Non-university and International Editorial Board:

Doc. PhDr. Ludmila Belášová, Ph.D. (University of Prešov)

Doc. PaedDr. Vlasta Cabanová, Ph.D. (University of Žilina)

Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (University of Pardubice)

Prof. Dr. Milena Ivanuš Grmek (University of Maribor)

Prof. dr. Jurka Lepičnik Vodopivec, Ph.D., full prof. (University of Koper)

Prof. nadzw. Dr hab. Jolanta Karbowniczek (University of Kraków)

Editing:

Prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc. (executive editor)

Bc. Otakar Loutocký (responsible editor)

Ing. Jan Částka (author imprint)

Mgr. Alžběta Vaňková (technical editor)

Thanks for cooperation to the whole team of reviewers who have supported the professional level of journal in this year.

For pictures, linguistic accuracy and compliance with bibliographic standards rests with the authors of the articles.

Unauthorized use of this journal is a violation of copyright laws and may be based on civil, administrative law or criminal liability.

Published and printed by Palacký University in Olomouc, Křížkovského 8, 771 47 Olomouc, the Czech Republic

Registration number: **MK ČRE 20929**

ISSN 1805-7152

e-ISSN 2571-1342

The magazine is published in open access mode under CC BY-SA 4.0:

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

OBSAH

Výzkumná šetření	7
Pregraduální příprava studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci	
Dominika Provázková Stolinská	9
Pregramotnost a možnost jejího rozvoje u dětí předškolního věku	
Veronika Gajdová	29
Ověření nástroje pro pedagogickou diagnostiku v prostředí rodiny i mateřské školy	
Alena Srbená	55
Diferenciální diagnostika Aspergerova syndromu u dítěte předškolního věku a podpůrná opatření v přípravné třídě základní školy	
Petr Krol	84
Kognitivní a informativní úroveň znalostí o pubertě u žáků primární školy v Chorvatsku	
Miluše Rašková, Michaela Bartošová	110
Abstrakty	143
Informace pro autory	146

Vážení kolegové,

dovolujeme si Vám předložit již 8. ročník odborného periodika *Magister*. V reakci na hodnocení výzkumných výstupů dle strategie *Metodika 17+* jsme již v minulém roce nastínili novou vizi prezentace odborných výstupů v oblasti primárního a preprimárního vzdělávání v našem časopise.

V prvním čísle letošního ročníku můžete najít témata: pregraduální příprava budoucích učitelů 1. stupně základních škol, kde je popsán vývoj a aktuální pojetí dle Katedry primární a preprimární pedagogiky v oblasti pedagogických praxí, dále možnosti rozvoje pregramotnosti u dětí předškolního věku (se zaměřením na přírodovědnou a čtenářskou), význam pedagogické diagnostiky pro rozvoj dětí a uplatňování moderních vizí vzdělávání, a hodnocení úrovně znalostí o pubertě u žáků primární školy v Chorvatsku. Všechna tato témata dlouhodobě výzkumně sledujeme a v současné době velmi dynamicky se rozvíjející společnosti vnímáme jejich hlubší konsekvence.

Poslední článek 1. čísla navíc představuje úvod do 2. čísla v roce 2020, kde nově zařazujeme tzv. „dalekohled“ k zahraničním kolegům. Zde kolegové představují své výzkumné působení v oblasti primárního vzdělávání, a věnují se tématu vlivu učitele na kulturní aktivity, kdy poukazují na roli učitelů ve společenském a kulturním životě v Zadaru a Dalmácii v 19. století, která není dostatečně známá, protože výuka byla vždy ve stínu politiky a zabývala se jí pouze během velkých sociální a národní hnutí. Dále představují velmi zajímavé téma neúspěchu škol, kdy zdůrazňují roli učitele i rodičů, kteří by mohli hrát preventivní roli v kauzálních vztazích různých projevů selhání.

V návaznosti na zkušenosti získané spoluprací s Chorvatskými kolegy bychom rádi i v dalších ročnících rozvíjeli prezentace výzkumných výsledků zahraničních kolegů.

Dle vize naší vzdělávací politiky pracujeme komplexně na naplňování dlouhodobého výzkumného záměru katedry, kterým je *Podpora přechodu dítěte z MŠ do ZŠ a následná podpora jeho rozvoje na*

1. stupni ZŠ s akcentem na eliminaci rizik v kontextu zajištění rovných příležitostí ke vzdělávání.

Budete-li mít zájem rozšiřovat naše pole působnosti, Vaše výsledky jsou stále velmi vítány!

Budeme se tedy těšit.

Za redakční tým

Dominika Provázková Stolinská

Výzkumná šetření

Pregraduální příprava studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci

Dominika Provázková Stolinská

Abstrakt: Článek popisuje vývoj i aktuální pojetí pedagogické praxe studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Dlouhodobým trendem univerzitního vzdělávání byla především teoretická výbava studentů s absencí aplikační roviny. Pedagogická praxe však vyžaduje studenty vybavené odbornými kompetencemi, které budou reflektovat podmínky reálného prostředí. Proto hledáme optimální řešení pro modernizaci a inovaci pedagogických praxí. Jako jedna z možností se nabízí metoda „Lesson Study“.

Příspěvek vznikl jako dílčí výstup projektu *Vývoj pojetí pregraduální přípravy učitele primární školy s akcentem na komunikační kompetence*.

Klíčová slova: pregraduální příprava, učitelství pro 1. stupeň základních škol, pedagogická praxe, primární vzdělávání

Úvod

V průběhu 30 let prochází koncepce pregraduální přípravy budoucích učitelů primární školy v České republice velkým vývojem. Jednak je (samostatný) obor primární pedagogiky relativně nový, navíc se zde odrážejí demokratizační, liberalizační a humanizační politické a společenské vlivy. Do školství se promítají zájmy individuální (rodičů), zájmy společenské (výchova dobrého občana) i zájmy angažovaných skupin (také učitelů). Základní představou je pojetí školy dle J. A. Komenského jako „dílny lidskosti“ (Provázková Stolinská, 2015). To působí výrazně na proměnu cílů, obsahu, struktury i organizace studia. Hlavním východiskem je humanistické

paradigma zakotvené teorie reflexivního myšlení, pedagogického konstruktivismu a profesních kompetencí učitelů jako systému kontextuálních znalostí (Lukášová-Kantorková, 2004; Kasáčová, 2005; Švec, 2005). Požadavkem se stává utvářet školu komunikativní, školu partnerství, spolupráce a osobnostního přístupu (*Problémy vzdělávání učitelů ov 1. stupňa ZŠ*, 1994).

Je velkou snahou rozvíjet a podporovat profesionalizaci učitelské profese a dosáhnout implementace proměny pojetí učitelství do profesních rolí, kompetencí a také do rozvoje kvality osobnosti učitele.

Níže předkládáme odbornou studii zaměřenou na vývoj a současné pojetí pregraduální přípravy budoucích učitelů primární školy v České republice.

1 Vývoj pregraduální přípravy budoucích učitelů primární školy

V porevolučním období se hledaly nejefektivnější prvky moderní a na změny reagující koncepce pregraduálního vzdělávání, která by měla nahradit tu stávající, která vznikla v 60. letech 20. století. Jak uvádí A. Nelešovská (1995, s. 3) „dané pojetí již bylo zcela nevyhovující a dokonce zpochybňovalo schopnost pracovníků pedagogických fakult uvědomit si a řešit problémy“. Pro počátky tohoto období byla příznačná absence vzdělávací politiky týkající se učitelského vzdělávání. Většina dokumentů se k problematice učitelské profese a přípravy na ni nevyjadřovala přímo, nebo jen na obecné úrovni (např. k prestiži učitele a jeho významu ve školských proměnách, základním modelům učitelského vzdělávání, k nutnosti dalšího růstu atp.). Ještě se objevovaly také spisy k vybraným a dílčím problémům (např. o problematice pedagogických fakult, o délce studia pro různé kategorie učitelů atp.). Patrná byla výrazná snaha o profesionalizaci učitelské profese, ale až do roku 1995 neprezentovalo MŠMT žádnou

představu o tom, jak by měla pregraduální příprava učitelů vypadat¹. Tato skutečnost vytvořila prostor pro tvorbu nového paradigmatu vznikajícího „zezdola“ – tedy na půdě jednotlivých pedagogických fakult² (*Příprava učitel'ov v procese školských reforiem*, 2009; Spilková, Hejlová, 2010).

Diskutovalo se samotné pojetí učitele jako tzv. facilitátora při procesech učení žáka. Jedná se o změnu role učitele, který se stává spolutvůrcem kurikula (Kosová, 2005; Spilková, Vašutová, 2008). Učitel má v tomto pojetí vytvářet vhodné podmínky a řídit učení, tzn. realizovat pedagogickou diagnostiku se záměrem odhalovat individuální zvláštnosti žáků tak, aby odhalil individuální maximální osobní výkon žáka. Měl by být průvodcem na cestě poznání, který žákovi pomáhá se orientovat ve světě, podněcuje, inspiruje, naplňuje kompetence a dohlíží na naplňování řádu a pravidel školního života. S tímto pojetím odborně předmětová kompetence učitele ztrácí své původně výhradní postavení. Hlavním předmětem zájmu nyní byla především dovednost didaktické transformace obsahu učiva vzhledem k věkovým a individuálním zvláštnostem žáků, dovednost motivovat k poznávání, aktivizovat myšlení, vytvářet příznivé sociální, emocionální a pracovní klima apod. Velmi výrazným důležitým prvkem byly komunikativní dovednosti, na kterých je postavena celá vnitřní transformace edukačních procesů (Spilková, 2002; Lukášová-Kantorková, 2004, Provázková Stolinská, 2015). Edukace vyžaduje úzkou interakci a podnětnou komunikaci s prostředím a činiteli výchovy. Není možné, aby tyto dovednosti byly rozvíjeny stereotypním nácvikem a napodobováním osvědčených postupů a postojů, protože je důležité předvídat a reagovat na změny a vzniklé pedagogické situace (Maňák, 2011). Velmi výrazným prvkem směřujícím ke zkvalitnění pregraduální přípravy byla také inovace

¹ E. A. Hargraves (2000) uvádí konec předprofesionální éry učitelství až na začátek 20. století.

² Ne vždy to však přineslo pozitiva. Objevily se např. snahy o deprofesionalizaci učitel'ského vzdělávání, o omezení jeho teoretické i praktické profesní složky, nebo např. snahy o vytvoření oddělených typů přípravy. Tato situace se však oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ spíše vyhnula.

koncepte **pedagogických praxí**. Ta umožňovala, aby student od počátku studia dostával v souvislosti s pedagogickými a psychologickými disciplínami a předmětovými didaktikami do konkrétního reálného kontaktu se žákem (In Spilková, Hejlová, 2010).

Transformační a restrukturalizační snahy, pojetí, přístupy a vize v pregraduální přípravě od 90. let 20. století, které se na pedagogických fakultách v ČR realizovaly, vyústily v konkrétní změny. Na česko-slovenském vědeckém sympoziu v roce 2010 zazněly návrhy na inovace v těchto oblastech a aktivitách pregraduální přípravy učitelů 1. stupně ZŠ v Olomouci:

1. Změny v koncepci studia – specifikace terminologie k oboru; obsahové změny (zařazení nových disciplín a aktuálních témat), gradace přípravy – v prozatímním paradigmatu se objevovaly stěžejní předměty v obecné rovině (např. obecná pedagogika a didaktika atp.); snaha o prostupnost studia ve smyslu profilace budoucích učitelů a jejich uplatnění v pedagogické praxi
2. Změny v koncepci pedagogických praxí (dříve až od 3. ročníku) a prohloubení spolupráce mezi univerzitou a školami
3. Inovace didaktik předmětů v integraci s pedagogickou praxí
4. Prohloubení a specializace v přípravě výchov
5. Změny v koncepci SZZ – integrace předmětů, práce s portfoliem, začlenění oborové didaktiky z českého jazyka a matematiky do systému státních závěrečných zkoušek
6. Změny v metodách a formách práce – posílení metod vedoucích k větší aktivitě a tvořivosti studentů, vytváření podmínek a realizace výuky v menších skupinách
7. Zapojení studentů do mezinárodních výzkumných aktivit (vědecký kroužek studentů od roku 1993)
8. Podpora práce s talentovanými studenty
9. Evaluační aktivity zaměřené na hodnocení koncepte studia
10. Důraz na podporu celoživotního vzdělávání

Na implementaci jednotlivých bodů se na pracovišti následně systematicky pracovalo. V následujících letech byl akreditován obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ s touto strukturou pedagogických praxí:

Tabulka 1: Návaznost pedagogických praxí do akademického roku 2018/2019 na Pedagogické fakultě v Olomouci (ČR)

Roč.	Semestr	Předměty		Praxe	
1.	Z	Úvod do studia	Komunikativní dovednosti učitele	Náslechová praxe na 1. stupni ZŠ	Mikrovýstup studenta na 1. stupni ZŠ (cca 5 minut)
1.	L	Didaktika primárního vzdělávání		Náslechová praxe s cílem identifikovat didaktické kategorie	
2.	Z	Metodika výchovné práce		Náslechová praxe na málotřídní škole	
3.	Z	Didaktika prvopočátečního čtení a psaní		Náslechová praxe v 1. třídě ZŠ	
3.	L	Didaktika HV		Náslechová praxe zaměřená dle vlastní volby studenta - HV, Technická výchova	

4.	Z	Didaktika Vv	Hudebně didaktické praktikum	Pedagogická praxe - výchovy	
4.	L	Didaktika matematiky		Pedagogická praxe - M, Čj, Prvouka	
4.	L	Didaktika prvouky		Praxe k didaktice prvouky	
5.	Z	Didaktika přírodovědy	Didaktika vlastivědy	Pedagogická praxe - M, Čj, Vlastivěda, Přírodověda	Praxe k Př. + VI.
5.	L	Souvislá pedagogická praxe – 5 týdnů plnoorganizovaná škola + 3 týdny málotřídní škola			

V průběhu studia docházelo k návaznosti teoretických, zejména didaktických disciplín s pedagogickou praxí.

Praktické činnosti, které byly realizovány ve vybraných fakultních základních školách v Olomouci a okolí, byly rozděleny do dvou základních částí. Nejprve byly realizovány **náslechové praxe**. Studenti byli přítomni ve výuce na základní škole v předem určené třídě, ale sami se na výuce nepodíleli.

Ve 4.–5. roce studia nastoupili na **pedagogickou praxi**, která navazovala již na konkrétní teoretickou výuku jednotlivých oborových didaktik daného předmětu. Při této pedagogické praxi se studenti již mohli zapojit do pedagogického procesu, a po předběžných násleších a podrobné přípravě schválené vedoucí učitelkou vyučovat předmět příslušný v daném ročníku. Rozbor hodin a příprav byl realizován na základní škole cvičnou učitelkou.

Na závěr studenti absolvovali **souvislou pedagogickou praxi** v letním semestru 5. ročníku. Studenti tak měli být teoreticky připraveni na výuku všech předmětů vyučovaných na 1. stupni základních škol podle platného kurikulárního dokumentu *Rámcový*

vzdělávací program pro základní vzdělávání (MŠMT, 2013). Prostřednictvím výše zmíněné závěrečné praxe měli studenti získat zkušenosti ve výuce, ale zároveň se zapojit do všech povinností učitele 1. stupni ZŠ pod vedením cvičného učitele.

2 Aktuální struktura pregraduální přípravy učitelů primární školy

Budeme-li však vycházet z profilu absolventa oboru, pak by měl být vybaven kompetencemi vývojově reflexivními, diagnostickými, komunikativními, kooperativními, sebereflexivními, předmětově diagnostickými, předmětově didaktickými, pedagogicko-výzkumnými, pedagogicko-organizačními, řídicími a kompetencemi k projektivní tvořivosti. Absolvent by měl získat multidisciplinární znalosti a dovednosti z oblasti jazykové, matematicko-přírodovědné a vlastivědné, hudební, tělesné, výtvarné a pracovní. Absolvent se vyznačuje širokým kulturním rozhledem (z literatury, hudby, výtvarného a dramatického umění). Disponuje dovednostmi a vědomostmi, které přispívají k podpoře zdraví i k optimální prevenci nežádoucích aktivit a projevů technologie, je schopen se orientovat a působit na žáky ve smyslu společenských změn, řešit pedagogické problémy a hodnotit svoji pedagogickou činnost. Má předpoklady k tvůrčímu, sebereflexivnímu a autoreglativnímu rozvoji (*akreditační spis*, 2018).

Pro dosažení nejvyšší míry absolventských kompetencí je nezbytné, aby studium postupně gradovalo a teoretické a didaktické studijní disciplíny byly kontinuálně propojeny s praxí.

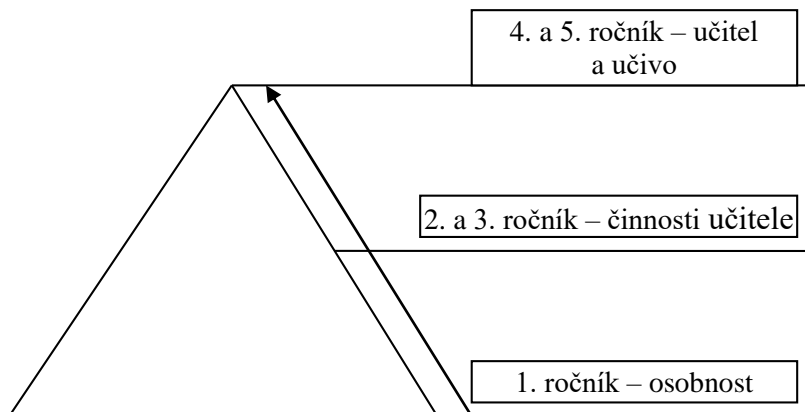
Struktura studia je tedy nastavena v souladu s moderními principy deklarovanými proměnou vysokoškolského vzdělávání (Spilková, Hejlová, 2010).

Jedná se o:

- integraci studia – uvnitř pedagogických oborů, mezi pedagogikou a psychologii, oborem a oborovou didaktikou, obecnou didaktikou a oborovými didaktikami, teoretickým studiem a praxí;
- osobnostní rozvoj, kulturnost a všeobecnou vzdělanost;
- gradující systém praxí po celou dobu studia s důrazem na vlastní vyučovací činnost a její reflexi;
- činnostní metody;
- individualizaci studia a osobní profilaci.

Směrem k dosažení profilu absolventa je nastaveno studium s logickou obsahovou linií. Filozofií je aktuální pojetí primární školy a těžiště studia tkví v pedagogicko-psychologických disciplínách, oborových didaktikách a praxi. Celkový komplex studia je koncipovaný jako flexibilní systém, jež studentovi umožňuje vlastní profesní rozvoj a dává prostor pro hledání vlastní profilace, příp. specializace.

Schéma č. 1: Obsahová návaznost studia budoucích učitelů primární školy (zdroj: akreditační spis, 2018)



V prvním roce studia jsou studenti vedeni k utváření vstupní představy o vlastní učitelské identitě. Ve druhém a třetím roce se usiluje o prohlubování sebepoznávání v roli učitele. Ve čtvrtém a pátém roce studia je těžištěm pregraduální přípravy reflexe dílčí i finální úrovně nabytých profesních kompetencí v dynamickém pojetí. Výstupní individuální učitelskou identitou se systém pregraduální přípravy uzavírá.

V kontextu reflektivního modelu přístupu ke vzdělávání (dle Lukášové-Kantorkové, 2003), tedy se zaměřením na propojení teorie a praxe, pedagogické praxe kopírují obsahovou strukturu studia. V průběhu 5 let, navíc od 1. týdne studia, jsou nabízeny praxe ve třech kategoriích:

- Hospitační (náslechová) praxe
- Mikrovýstupy
- Vlastní pedagogická praxe

Praxe jsou konstruovány do následujícího systému.

Tabulka č. 2: Návaznost pedagogických praxí od akademického roku 2019/2020 na Pedagogické fakultě v Olomouci (ČR)

Ročník	Semestr	Předměty	Praxe
1.	Z	-	Náslechová praxe na 1. stupni základní školy v plnoorganizované základní škole městské, venkovské a málotřídní školy
1.	Z	Komunikativní kompetence učitele	Mikrovýstup studenta na 1. stupni ZŠ (cca 5 minut)
1.	L	Seminář k didaktice primárního vzdělávání	Náslechová praxe s cílem identifikovat didaktické kategorie
2.	Z	-	Náslechová praxe na málotřídní škole
2.	L	Tvorba kurikula pro primární vzdělávání	Náslechová praxe s mikrovýstupy na 1. stupni základní školy
3.	Z	Didaktika elementárního čtení a psaní	Náslechová praxe s mikrovýstupy v 1. třídě základní školy
3.	L	Didaktický seminář – práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na primární škole	Náslechová praxe na 1. stupni základní školy se zaměřením na prvky integrace a inkluze

4.	Z	-	Průběžná pedagogická praxe s výstupy a s reflexí (1. – 3. třída ZŠ)
4.	L	-	Průběžná pedagogická praxe s výstupy a s reflexí (4. a 5. třída ZŠ)
5.	Z	-	Průběžná pedagogická praxe s výstupy a s reflexí
5.	L	-	Souvislá pedagogická praxe – 5 týdnů plnoorganizovaná škola + 3 týdny málotřídní škola
5.	L	-	Pedagogická praxe spojená s realizací výzkumného záměru pro diplomovou práci

3 Lesson Study – zahraniční výzva pro moderní pojetí české pregraduální přípravy budoucích učitelů primární školy

Zároveň s novou strukturou pedagogických praxí jsme hledali cestu k obsahové modernizaci.

Nabízelo se několik zahraničních inspirací pro české prostředí. Jednou z možností byla *Learning study* – metoda profesního rozvoje učitelů z hlediska dvou aspektů – strukturace vlastního „já“ (sebeobraz, sebehodnocení, kognice, vnímání úkolu, budoucí perspektiva) a ukotvení subjektivní vzdělávací teorie (Lundgren, Schantz Lundgren, Kihlstrand, 2015). Jinou možností byl *Design experiment*, kde hlavním smyslem je vědecká práce (Brown, 1992). Obě metody však již vyžadují delší zkušenost s praxí. V českém prostředí v roce 2008 popisují M. Chvál, D. Dvořák, K. Starý a K. Marková podobnou metodu - *Design-Based Research*. Její efektivitu se snažili hodnotit na experimentu v dalším vzdělávání učitelů. A v roce 2010 se tým

z Institutu výzkumu školního vzdělávání Brno ještě pokusil o uplatnění metodiky 3A (anotování – analyzování – alterování výukových situací). Tato metodika vychází z tezí, že praxe je východiskem teorie a teorie má být prakticky založená a orientovaná. Důraz je kladený na kooperaci pedagogické teorie (nebo výzkumu) s praxí a na kvalitu profesního jednání učitelů. Zvláštní pozornost je věnována obsahu vzdělávání a jeho didaktické transformaci ve výuce (Slavík, Janík, Jarníková, Tupý, 2014). Tato metodika je však zaměřena na reflexi a studium pedagogické reality jako takové, ovšem z pohledu výzkumníka – nikoli studenta! Jedná se o metodu základního výzkumu. Výsledky výzkumných interpretací jsou implementovány do vzdělávací nabídky pro studenty. Všechny tři uvedené metody považujeme za velmi zajímavé a jistě užitečné, ale pro naše účely a použití v pregraduální přípravě učitelů primární školy jsme zvolili metodu *Lesson Study*.

Charakteristika metody Lesson Study

Lesson Study je poměrně nový prvek, který se v české pedagogice objevuje. Tato metoda však byla vyvinuta v Japonsku již v roce 1870 a představuje specifickou formu akčního výzkumu učitele. Zaměřuje se na jeho cílený profesní rozvoj na podkladě kolegiální podpory (Šrámková, 2017). Zahraniční výzkumy se metodou zabývají velmi aktivně. V rámci rešeršní činnosti jsme za posledních 10 let našli přes 300 studií, a to z celého světa. Jedná se však spíše o studie či výzkumy kvalitativního charakteru - často případové studie v omezeném regionálním prostředí bez generalizačních prvků. Nejčastěji se zabývají přípravou učitelů matematiky a přírodních věd, ale podstata metody není předmětově orientovaná. V pedagogické praxi se metoda nejvíce rozšířila v USA, Velké Británii, Jižní Ameriky, jihovýchodní Asie a Austrálie (Vondrová, Cachová, Coufalová, Krátká, 2016). V kontextu současného pojetí vzdělávání u nás s akcentem na inkluzivní přístup vyniká tato metoda, protože umožňuje cíleně sledovat neprospívající žáky, a spolu s dalšími učiteli

hledat nejlepší vzdělávací postupy pro zefektivnění vzdělávací nabídky (Šrámková, 2017).

Při uplatňování této metody učitelé spolupracují – vybírají společné cíle a s nimi související otázku, kterou chtějí prakticky studovat. Společně volí strategie, jak dosáhnout stanovených cílů, a společně také vyhodnocují vzdělávací výsledky (Fernandez, Chokshi, 2002; Fernandez, Yoshida, 2004; Stewart, Brendefur, 2005; Cerbin, Kopp, 2006; Stefanek, Appel, Leong, Mangan, Mitchell, 2007; Šrámková, 2017).

Tato metoda profesního rozvoje u nás zatím není rozšířená. Existují však projekty, které se ojedinele o uplatnění této metody pokoušejí. Jako příklad si můžeme uvést projekty „Kompetence III“, který realizoval aktivity Lesson Study v letech 2014 a 2015 (Vondrová, Cachová, Coufalová, Krátká, 2016), nebo „Pomáháme školám k úspěchu“, který se o experiment pokusil v roce 2016 (Šrámková, 2017).

Dle C. C. Lewis a J. Hurd (2011) není konkrétní podoba Lesson Study stanovena, protože se liší již podle samotných cílů, ke kterým směřuje. Společnými prvky jsou však podmínky týmového plánování, pozorování a analýzy učení a jeho řízení. Postup je následující (Fernandez, Chokshi, 2002; Fernandez, Yoshida, 2004; Stewart, Brendefur, 2005; Cerbin, Kopp, 2006; Stefanek, Appel, Leong, Mangan, Mitchell, 2007; Lewis, Hurd, 2011):

- Týmová tvorba podrobného plánu vyučovací hodiny
- Jeden z členů týmu realizuje vyučování dle stanoveného plánu
- Ostatní členové týmu pozorují vyučovací hodinu
- Následně tým sdílí své poznatky z pozorování vyučování a dochází k diskusi
- Může následovat přepracování plánu vyučovací hodiny a realizace v jiné třídě, přičemž tým opět pozoruje a následně vyhodnocuje výsledky vyučování
- Výstupem je písemná zpráva zaznamenávající informace o učení žáků

Jedná se tedy o akční výzkum, ve kterém je řešen pedagogický problém v reálném prostředí praxe, stanovený cíl plánovaných změn, sběr informací, reflexe a praktická činnost. Navíc lze v této metodě najít prvky zúčastněného, cyklického, kvalitativního a reflexivního pojetí akčního výzkumu (Hendl, 2016).

V rámci uplatnění této metody dochází k rozvoji pedagogických znalostí učitele - především znalosti obsahu, kurikula i procesu učení žáků (Hart, Alston, Murata, 2011). Metoda se však nezaměřuje pouze na dovednosti jednoho učitele, ale sleduje efektivitu zvolených strategií pro dosažení stanovených cílů vzdělávání. Odpovědnost za projekt vyučovací hodiny nese celý tým, který jej zpracovával (Šrámková, 2017).

Významným prvkem úspěchu Lesson Study je hospitace. Zde je důležité si uvědomit fakt, že se tým učitelů, který spolupracoval na přípravě vyučovací hodiny, při samotné hospitaci bude zaměřovat na předem promyšlené aspekty. Učitel, který tuto hodinu vyučuje, tak daná situace poskytuje bezpečnější prostředí než tradiční hospitace v hodině, za jejíž přípravu i realizaci je zodpovědný jen on sám (Vondrová, Cachová, Coufalová, Krátká, 2016). Dalším nezbytným prvkem je reflexe. Usilujeme o *kvalifikovanou* reflexi, což představuje pedagogickou reflexi, která obsahuje úvahy o cílech a obsahu vyučování, metodách práce a porozumění žáků. Rozlišují reflexi individuální (každého člena týmu zvlášť) a následně skupinovou, ve které jsou individuální reflexe diskutovány.

Zkušenosti s Lesson Study by měly u učitelů rozvíjet reflexivní dovednosti od popisu k hodnotícímu a interpretačnímu charakteru.

Co se týče pozitivního vlivu metody, pak by se daly formulovat tyto body (Stewart, Brendefur, 2005; Fernandez, 2009; Lewis, Hurd, 2011; Lundgren, Schantz Lundgren, Kihlstrand, 2015):

- Rozvoj profesních kompetencí učitele obecně
- Výrazný vliv na kompetenci didaktickou a psychodidaktickou

- Zlepšení procesů učení žáků³
- Podpora kolegiálního učení

Budeme-li vycházet z konceptu trojdimenzionálního pojetí profesionalizace učitelské profese (Minaříková, Janík, 2012), pak dochází k rozvoji v rámci celé struktury:

- Profesní vidění, na základě kterého se učitel rozhoduje při řešení pedagogických situací
- Profesní vědění, kdy dochází k syntéze teoretického poznání a zkušeností, na základě kterých je dále vytvářeno nové poznání
- Profesní jednání, které představuje soubor praktik, které v rámci své profese učitel realizuje.

Na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého jsme se metodou začali zabývat v roce 2017 právě při snaze o obsahovou modernizaci pregraduální přípravy budoucích učitelů primární školy v oblasti pedagogických praxí.

Největším podnětem pro nás byla stanovená východiska:

1. Proč je pro naše prostředí Lesson Study důležitá?

Lesson Study představuje speciální nástroj pro komplexní rozvoj studenta v rámci pregraduální přípravy na budoucí profesi. V České republice je úplnou novinkou a přináší možnost, jak naplňovat aktuální vize vzdělávací politiky dle strategického dokumentu *Strategie vzdělávací politiky české republiky do roku 2020*, který směřuje ke zvyšování konkurenceschopnosti a uplatnitelnosti na trhu práce. Student primární školy se totiž aktivně zaměřuje na poznávání praxe a jejích podmínek v reálném prostředí.

³ Při použití metody pro účely pregraduální přípravy se jedná o sekundární potenciální pozitivum.

2. Co umožňuje propojení teorie a praxe?

Díky použití metody může být podpořeno užší spojení teorie a praxe, a tím zkvalitnění pregraduální přípravy (nejen v oblasti praxe, ale také pochopení teoretického backgroundu, což je podmínkou univerzitního vzdělávání). V České republice proběhla během 30 let řada změn v podmínkách školství. Tyto změny je možné charakterizovat třemi vlnami změn – transformace české školy v demokratický systém (po roce 1989), integrace (velká vlna integrace proběhla v roce 2008) a následně bylo novelou školského zákona (1. 9. 2016) upraveno zavedení inkluzivního přístupu. Je patrné, že české školství je živé a dynamické. Aby byl student kvalitně připraven, je nezbytné hledat vhodné a moderní nástroje pro realizaci jeho praxe. Lesson Study tuhle podmínku naplňuje a představuje pro nás výzvu, jak flexibilně reagovat na proměny podmínek v praxi.

V použití metody Lesson Study vidíme velký potenciál, a tak se jí od roku 2017 aktivně zabýváme a promýšlíme možnosti její implementace do praxe pregraduální přípravy oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Zatím jsme hledali zkušenosti u našich zahraničních partnerských univerzit a formální možnost aplikace do naší praxe. Nyní přichází období realizační.

Závěr

Snahou předložené odborné studie bylo představit pojetí pregraduální přípravy budoucích učitelů primární školy na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Opíráme se o třicetiletý vývoj, kdy se diskutovaly přístupy k modernizaci a aktualizaci celého studia. Jako jeden ze zásadních prvků byl stanoven systém pedagogických praxí – struktura i obsah. V článku je nastíněn i potenciál v České republice doposud ne příliš rozšířené metody Lesson Study, kterou pro použití v pregraduální praxi studentů vidíme jako velmi zajímavou a inspirativní.

Příspěvek vznikl jako dílčí výstup projektu *Vývoj pojetí pregraduální přípravy učitele primární školy s akcentem na komunikační kompetence*.

Literatura

- Brown, A. L. (1992) Design experiment: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*. Vol. 2, No 2.
- Cerbin, W. and B. Kopp. (2006) Lesson Study as a Model for Building Pedagogical Knowledge and Improving Teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. Vol. 18, No. 3.
- Fernandez, C. (2009) Lesson Study: A Means for Elementary Teachers to Develop the Knowledge of Mathematics Needed for Reform-Minded Teaching?, *Mathematical Thinking and Learning*. Vol. 7, No. 4.
- Fernandez, C. and M. Yoshida. (2004) Lesson Study: A Japanese Approach To Improving Mathematics Teaching and Learning. New York.
- Fernandez, C. and S. Chokshi. (2002) A Practical Guide to Translating Lesson Study for a U.S. Setting. *Sage journals*. Vol. 84, No. 2.
- Hargraves, E.A. (2000) Four Ages of Professionalism and Professionalism Learning. *Teaching and Teacher Education*. vol. 6, no. 2.
- Hart, L. C., Alston, A. S. and A. Murata. (eds.) (2011) *Lesson study research and practice in mathematics education*. Netherlands: Springer.
- Hendl, J. (2016) Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace. Praha: Portál.
- Chvál, M., Dvořák, D., Starý, K. a K. Marková. (2008) Design-Based Research při hledání cest dalšího vzdělávání učitelů. *Orbis Scholae*. roč. 2, č. 3.
- Interní podklady *Akreditační spis* (2018).
- Kasáčová, B. (2005) Reflexivna výučba a reflexia v učitel'skej príprave. Banská Bystrica: UMB.
- Kosová, B. (2005) Profesia a profesionalita učiteľa. *Pedagogická revue*. roč. 57, č. 3.
- Lewis, C. C. and J. Hurd. (2011) Lesson Study Step by Step: How Teacher Learning Communities Improve Instruction. Heinemann publishing.
- Lukášová-Kantorková, H. (2003) Učitel'ská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů /teorie, výzkum, praxe. Ostrava: PdF.
- Lukášová-Kantorková, H. (ed.). (2004) Příprava učitelů pro primární vzdělávání v ČR a budoucí plánování scénářů v Evropě. Ostrava: OSU.
- Lundgren, M., Schantz Lundgren, I. and A. M. Kihlstrand. (2015) Learning study: Rozvoj školy skrze kolegiální učení učitelů. *Studia paedagogica*. roč. 20, č. 2.

- Maňák, J. (2011) K problému teorie a praxe v pedagogice. *Pedagogická orientace*. roč. 21, č. 3.
- Minaříková, E. a T. Janík. (2012) Profesní vidění učitelů : od hledání pojmu k možnostem jeho uchopení. *Pedagogická orientace*. roč. 22, č. 2.
- MŠMT (2013). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Dostupné z <http://www.nuv.cz/file/433_1_1/>.
- Nelešovská, A. (ed.). (1995) Příprava učitelů primárního vzdělávání: Koncepce a etapizace řešení výzkumného úkolu FR 0411. Olomouc: UP.
- Příprava učitel'ov v procese školských reforiem. (2009) Prešov.
- Problémy vzdelávania učitel'ov 1. stupňa ZŠ. (1994) Banská Bystrica: UMB.
- Provázková Stolinská, D. (2015) *Changes in the Czech School Environment*. IAC-TLEI. Vienna.
- Slavík, J., Janík, T., Jarníková, J. aj. Tupý. (2014) Zkoumání a rozvíjení kvality výuky v oborových didaktikách : Metodika 3A mezi teorií a praxí. *Pedagogická orientace*. roč. 24, č. 5.
- Spilková, V. (2002) Současné proměny vzdělávání učitelů v zemích Evropské unie. *Pedagogická orientace*. č. 2.
- Spilková, V. a H. Hejlová (eds.). (2010) Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku : Vývoj po roce 1989 a perspektivy. Praha: UK.
- Spilková, V. a J. Vašutová (eds.). (2008) Učitel'ská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Praha: UK.
- Stefanek, J., Appel, G., Leong, M., Mangan, M. T. and M. Mitchell. (2007) *Leading Lesson Study: A Practical Guide for Teachers and Facilitators*. USA.
- Stewart, R. A. and J. L. Brendefur. (2005) Fusing Lesson Study and Authentic Achievement: A Model for Teacher Collaboration. *Sage journals*. Vol. 86, No. 9.
- Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*.
Dostupné z:<https://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf>.
- Šrámková, K. (2017) Čtenářské kontinuum a lesson study. *Kritická gramotnost o praxi, textech a kontextech*. Praha: roč. 3.
- Švec, V. (2005) Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe. Praha: ASPI.
- Vondrová, N., Cachová, J., Coufalová, J. a M. Krátká. (2016) „Lesson study“ v českých podmínkách: Jak učitelé vnímali svou účast a jaký vliv měla na jejich všímání si didakticko-matematických jevů. *Pedagogika*. Praha: roč. 66, č. 4.

*PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.
Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
dominika.provazkova@upol.cz*

Pregramotnost a možnost jejího rozvoje u dětí předškolního věku

Veronika Gajdová

Abstrakt: Tento článek se zaměřuje na rozvoj pregramotnosti u dětí předškolního věku v prostředí mateřské školy. Existuje mnoho způsobů a možností, jak rozvíjet pregramotnost v předškolním vzdělávání. Práce představuje ukázkou pedagogického projektu, jako jednu z možností rozvoje dvou druhů pregramotnosti. Popisuje rozvíjení přírodovědné a čtenářské pregramotnosti u dětí předškolního věku prostřednictvím projektové výuky. Cíle projektu: rozšířit znalosti z oblasti přírodovědy a podpořit vyhledávání informací v textových materiálech, především v časopisech, atlasech a encyklopediích. Vedlejší cíle projektu: rozvíjet spolupráci, posílit výtvarné dovednosti, podpořit samostatnost dětí.

Klíčová slova: čtenářská pregramotnost, gramotnost, pedagogický projekt, předškolní vzdělávání, přírodovědná pregramotnost.

Úvod

V práci jsou popsána teoretická východiska gramotnosti, pregramotnosti a jejich konkrétních druhů, jako je přírodovědná a čtenářská pregramotnost. Definujeme také projekt a vhodné organizační formy, vzdělávací metody k rozvíjení přírodovědné a čtenářské pregramotnosti v rámci pedagogického projektu. Práce také obsahuje konkrétní ukázkou pedagogického projektu vhodnou do prostředí mateřské školy. Projekt se zaměřuje na rozvíjení oblasti přírodovědné a čtenářské pregramotnosti prostřednictvím tvorby lepoprela. Tvorbou lepoprela rozvíjíme také výtvarnou oblast. V ukázce projektu je popsán jeho hlavní záměr, vzdělávací obsah, ukázkou činností, organizační formy a metody s tím spojené. Prostřednictvím projektu dětem ukážeme, že příroda má svou posloupnost,

zákonitosti a že pro zkoumání přírody lze také využít atlasy a jiné materiály. Podporujeme u dětí taktéž zdravý pobyt v přírodě a jejich zájem o zkoumání přírody. Výsledným produktem projektu je leporelo.

1 Rozvoj pregramotnosti v předškolním vzdělávání

Rozvoj pregramotnosti v předškolním vzdělávání bereme jako jeden z předpokladů pro úspěšný rozvoj gramotnosti v základním a dalším vzdělávání. Nejde jen o dovednost čtení a psaní, jak se dozvíte v následující kapitole, ale jde o celý komplex dovedností, znalostí, postojů, hodnot atd., které by měl mít současný gramotný člověk. Následně osvojená gramotnost poté slouží jak pro osobní rozvoj, tak pro uplatnění každého jedince ve společnosti.

1.1 Gramotnost a pregramotnost

Abychom mohli definovat pregramotnost, je třeba prvně definovat gramotnost. Dříve se gramotností myslela jen dovednost čtení a psaní, ale v současnosti se kladou na člověka větší požadavky, a tudíž i na celkově gramotného člověka. Můžeme rozlišit několik skupin gramotnosti. Základní gramotnost je tedy dovednost číst, psát a počítat. Člověk pozná písmena, dokáže něco napsat, přečíst. O stupeň výše je funkční gramotnost, která se definuje jako vybavenost člověka, díky které realizuje různé aktivity vyžadované současnou společností. To znamená, že dokáže dovednost čtení, psaní a počítání využít funkčně v praktickém životě (Rabušicová, 2002).

Funkční gramotnost se dále skládá ze tří důležitých gramotností, které určují, zda je člověk funkčně gramotný. Jedná se o literární gramotnost (dovednost pracovat se souvislými texty, např. zprávy v novinách, manuály s pokyny, texty v publikacích), dokumentovou gramotnost (dovednost vyhledat a použít informace z nesouvislých textů, např. mapy, jízdní řády, příbalové letáky, formuláře, tabulky) a numerickou gramotnost (schopnost aplikovat aritmetické operace na čísla v tištěných materiálech, např. výpočet spropitného, vyplnění

objednávkového formuláře, spočtení úroku). Osvojení si funkční gramotnosti, která je složená z výše zmíněných tří gramotností, je jednou z důležitých faktorů ovlivňující osvojení si vyšších gramotností (Rabušicová, 2002).

Mezi vyšší stupně gramotnosti patří například přírodovědná, technická, ekonomická, zdravotní, finanční, informační apod. Všechny tyto gramotnosti mají něco společného a to, že nestačí pouze znát jednotlivé pojmy té které oblasti, ale především porozumět jejich obsahu, chápat je v souvislostech a prakticky je v životě využívat. V mateřské škole se rozvojem těchto různých druhů pregramotností snažíme zejména o porozumění, pochopení a využití poznatků v životě dětí (Altmanová et.al, 2011).

1.1.1 Pregramotnost

Pregramotnost chápeme jak v naší, tak i v zahraniční odborné literatuře za velmi významnou etapu v rozvoji gramotnosti. Uplatnění předpony *pre* je v terminologické shodě i s označením vzdělávacího stupně ISCED 0, který je u nás znám pod označením preprimární stupeň vzdělávání (Kropáčková, Kucharská a Wildová, 2014). Tomášková (2015) konstatuje, že „*komplex utvářejících se gramotnostních dovedností v době před nástupem do základní školy se nazývá pregramotnost*“ (Tomášková, 2015, s. 13). V rámci této definice můžeme konstatovat, že se jedná o předpoklady, které dítě získává v předškolním věku a které slouží k rozvoji dané gramotnosti, které se následně rozvíjí na základní škole. V mateřské škole se vzdělávací obsah může zaměřovat na přírodovědnou, čtenářskou a matematickou pregramotnost, které jsou zastoupeny v mezinárodních výzkumech TIMSS, PISA a PIRLS, ale také na mnohé další druhy, které jsou důležité pro další vzdělávání (Altmanová et.al, 2011).

Rozvíjení gramotnosti v předškolním vzdělávání tedy nazýváme pregramotnost. Kolláriková a Pupala (2010) popisují rozvoj pregramotnosti v předškolním věku dítěte za velmi důležitý, zejména

z pohledu snahy o dosažení co nejvyšší úrovně gramotnosti v budoucnosti. Důvody popisují jak z hlediska kvantitativního, tak kvalitativního. V rámci kvantitativního důvodu rozvíjení pregramotnosti v předškolním věku zmiňují například snahu o získání náskoku v následném základním vzdělávání. V rámci kvalitativního důvodu vyzdvihují vývojový potenciál raných stádií dětského vývoje, který když se nerozvine včas, později se nemusí podařit ho naplnit v plné míře.

V následující části se budeme blíže zabývat pregramotností přírodovědnou, čtenářskou a jejím rozvojem v mateřské škole. Tyto dvě pregramotnosti jsou pro naši práci klíčové, protože v dalších kapitolách představíme možnost jejich rozvoje skrze pedagogický projekt.

1.2 Přírodovědná a čtenářská pregramotnost

Dítě má již od narození touhu poznávat své okolí, poznávat svět a využívá k tomu všech pět smyslů. Poznává přírodní okolí, pozoruje přírodní jevy a dostává se do styku s knihou, skrze kterou se seznamuje s obrázky či s příběhy, a to již od útlého věku. S přírodovědnou a čtenářskou pregramotností se tedy dítě setkává velmi brzy a po nástupu do předškolního vzdělávání se již rozvíjí cíleně a organizovaně. Dané pregramotnosti budeme definovat a přiblížíme možnosti rozvoje v mateřské škole.

1.2.1 Přírodovědná pregramotnost

Jančaříková (2015) popisuje přírodovědnou pregramotnost jako „*podporu zájmu dětí zkoumat okolní svět, učení hrou a prožitkem, rozvoj pozitivního vztahu k přírodě, osvojování slovní zásoby potřebné k popisování a objasňování přírodních jevů*“ (Jančaříková, 2015, s. 17). Přírodovědná pregramotnost je soubor předpokladů, které se rozvíjejí v předškolním vzdělávání s cílem, aby se dítě stalo v budoucnu přírodovědně gramotným. Dítě se snaží porozumět

přírodovědnému obsahu, chápat je v souvislostech a prakticky využívat přírodovědné poznatky v životě. Člověk, kterého nazýváme přírodovědně gramotným, je schopný rozhodovat o přírodovědných a vědeckých problémech, rozumět všeobecným poznatkům a orientovat se ve společenských souvislostech. Přírodovědná gramotnost je pro člověka nezbytnou součástí života, proto se základy přírodovědné gramotnosti setkávají děti již v mateřské škole (Blažek a Příhodová, 2016).

Při rozvíjení přírodovědné pregramotnosti u dětí předškolního věku, můžeme využít mnoho didaktických prostředků, které dětem pomohou osvojit si poznatky o přírodě, přírodních jevech. Můžeme se nechat inspirovat např. Jančaříkovou (2015), která uvádí několik prostředků, např. přírodniny a přírodní materiály, jako jsou šišky, klacky, listy, tráva, mech, různé rostliny, pomocí kterých si vytvoříme herbář, který lze používat jako jeden z výukových materiálů. Dále můžeme využít různé zvukové pomůcky, zvukové nahrávky či vábničky, pro seznámení se se zvuky lesa, zvířat apod. Mezi další pomůcky můžeme zařadit tzv. dotykové pomůcky, které slouží k získání zkušeností hmatem a můžeme také vytvořit velmi oblíbený smyslový chodník. Velmi užitečné jsou též koutky živé přírody. Koutek živé přírody se dá popsat jako vymezený prostor ve třídě (může být i vytvořená samostatná místnost), kde děti pěstují rostliny, případně chovají i drobná zvířata. V tomto koutku mohou děti konat některé pokusy přírodovědné povahy.

Jeden z nejvyužívanějších prostředků rozvoje přírodovědné pregramotnosti jsou hry. Hra je totiž nejpřirozenější činnost dítěte předškolního věku a nejvhodnější metodou využívanou v prostředí mateřské školy. Jančaříková (2010) rozděluje přírodovědné hry podle kategorií na: Pohybové hry (Všechno létá, co peří má, Stojí, stojí strom); Slovní hry (Myslím si zvíře, Umí prase létat?); Stolní hry (pexeso a kvarteto s přírodovědnými tématy); Simulační hry (hraní přidělených rolí i nápodobivě); Hry se zvířaty (házení aportu psovi); Hry s přírodninami (stavění obydlí v lese z různých přírodních materiálů).

Existují i literární pomůcky pro děti zaměřené na přírodovědnou oblast. Zařadit můžeme třeba atlasy, encyklopedie, přírodovědné časopisy či obrázkové knihy. Encyklopedie jsou skvělou pomůckou, protože nabízejí jak obrázky, tak i text, skrze který se děti seznamují se psanou podobou jazyka a osvojují tak i čtenářskou pregramotnost (Jančaříková, 2010).

1.2.2 Čtenářská pregramotnost

Čtenářská nebo také literární gramotnost je jedním z druhů základní, funkční gramotnosti, která je považována za základní ukazatel vzdělanosti národa. Čtenářská gramotnost zahrnuje rozsáhlý komplex dovedností a kompetencí, ovlivňující osvojování dalších gramotností. Pokud si dítě neosvojí čtenářské dovednosti v rámci čtenářské pregramotnosti na počátku školní docházky, tak je v současném běžném životě nedokáže ničím nahradit a je funkčně negramotné. Tyto děti mají v pozdějším věku ztížený až omezený přístup ke vzdělání, a proto je třeba se čtenářskou pregramotností zabývat již v předškolním vzdělávání (Kropáčková, Kucharská a Wildová, 2014).

Čtenářskou pregramotnost můžeme definovat jako „*soubor postojů, dovedností, vědomostí a návyků směřující ke čtenářství, tedy ke schopnosti číst s porozuměním textu a používat čtení (i psaní) pro potřebu svého vzdělávání a pracovních výkonů, ale také pro radost a zábavu*“ (Nádvoříková et al., 2019, s. 5). V mateřské škole se v rámci čtenářské pregramotnosti snažíme o rozvoj dvou oblastí: 1. Vytváření vztahů a postojů, 2. Získávání vědomostí, dovedností a návyků z této oblasti. První oblast se zaměřuje na zájem o psanou řeč, o knihy, časopisy a jiné texty včetně digitálních. U dítěte se má zvyšovat zájem naučit se číst, poslouchat pohádky a příběhy a také je samo vyprávět. Ve druhé oblasti by dítě mělo vědět, že čtení je cestou k zábavě i k získání informací. Mělo by disponovat škálou dovedností předcházející čtení a psaní, která začíná jednoduchým rytmem a končí analýzou a syntézou slov. Důležitá je také směrová

orientace – správné držení knihy, sledování textu zleva doprava a shora dolů (Nádvorníková et al., 2019).

U dětí předškolního věku se snažíme vytvářet pozitivní vztah k psané řeči a stimulovat u nich schopnosti a dovednosti, které jim pomohou se v budoucnu optimálně rozvíjet ve čtení a psaní. V mateřské škole neučíme děti číst a psát, ale klademe důraz na rozvoj komunikačních dovedností a na motivaci, díky které se budou zajímat o psanou podobu jazyka. Prostřednictvím hry podporujeme oblasti, které s výukou čtení a psaní přímo souvisí, jako například oblast řeči, jazykových schopností a dovedností, percepčně motorické funkce, kognitivní funkce apod. U rozvoje čtenářské pregramotnosti dominuje práce s knihou, sledování textu při čtení druhou osobou, vymýšlení příběhu dle obrázkové osnovy, poznávání písmen apod. Avšak nejde jen o práci s knihou, ale jde o komplexní rozvoj jazykových schopností, jemné motoriky a výše zmíněných oblastí (Kropáčková, Kucharská a Wildová, 2014).

1.3 Rozvoj přírodovědné a čtenářské pregramotnosti prostřednictvím pedagogického projektu

Nejdříve bychom chtěli definovat, co je to projekt. „*Projekt je komplexní praktická úloha (problém, téma) spojená s životní realitou, kterou je nutné řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu*“ (Maňák, Švec, 2003, s.168). Projektová výuka má tři podstatné znaky: převzetí odpovědnosti za vlastní učení, samostatné objevování poznatků, žákovu úsilí o dosažení cíle (Tomková, Kašová a Dvořáková, 2009).

Ukázka projektu se zaměřuje na propojení přírodovědné a čtenářské pregramotnosti a snaží se je rozvíjet u dětí předškolního věku. V rámci rozvoje přírodovědné pregramotnosti děti získávají znalosti z blízkého přírodního prostředí, podporujeme jejich zájem o zkoumání přírody a přírodních jevů. V rámci rozvoje čtenářské pregramotnosti u dětí podporujeme zájem o psanou řeč, o knihy a o hledání informací

v textových materiálech. Projekt se každodenně zaměřuje na tyto dvě pregramotnosti a jejich systematické rozvíjení, a to jak v souvislosti se získáním praktických dovedností a poznatků, tak pro rozvoj předstupně gramotnosti pro základní školu, pro život. V projektu se zaměřujeme na konstruktivistickou výuku, kde je dítě aktivním tvůrcem svého poznání, konstruuje si sám své poznatky, pracuje se svými prekoncepty a sám se snaží hledat řešení problémů, popřípadě spolupracuje při tom ve skupině.

1.3.1 Vhodné organizační formy a metody

V rámci propojení přírodovědné a čtenářské pregramotnosti v projektu dominují určité organizační formy a vzdělávací metody. V obou můžeme využít skupinové formy, prožitkové učení a projektové metody (získávání zkušeností praktickou činností). V rámci přírodovědné pregramotnosti můžeme využít prvky badatelsky orientované výuky a mezi metody můžeme zařadit přírodovědný experiment (spojen s hypotézou), předvádění pokusů a modelů, pozorování, rozhovory s otázkami a metody problémové (např. identifikace problému, vytváření hypotéz). V rámci čtenářské pregramotnosti můžeme využít práci s knihou, práci s obrazem, samostatnou práci s textovým materiálem, manipulaci, rozhovor, demonstraci statických obrazů, analyticko-syntetickou metodu (rozklad slov na slabiky, hlásky a jejich skládání) a práci s poezií (říkadla) (Skalková, 2011).

Pedagogický projekt bereme jako velmi komplexní cestu, jak rozvíjet několik oblastí najednou, v tomto případě právě přírodovědnou, čtenářskou pregramotnost ale také výtvarnou oblast a jiné. V další části práce se věnujeme ukázce pedagogického projektu, který je určen pro učitelky mateřských škol, jako inspirace či metodický postup, jak rozvíjet přírodovědnou a čtenářskou pregramotnost v rámci projektové výuky.

2 Praktická ukázka

Projekt je určen pro učitelky mateřských škol, jako možný příklad pedagogického projektu. V rámci projektu *Jaro v leporelu* jde o výrobu leporela, které obsahuje jarní květiny, vybraná písmena abecedy a obrázky. Děti pracují se svými prekoncepty a poznávají přírodní okolí. Dominantně se v projektu zaměřujeme na rozvoj přírodovědné a čtenářské pregramotnosti.

Motivace je založena na představení herbáře a hádání, čím se budeme zabývat. Po uhádnutí tématu jarních květin se představí plyšová květina, která bude děti provázet celým týdnem. Personifikace květiny nám pomůže motivovat děti k pohybovým hrám a dalším aktivitám např. na zahradě i ve třídě. Můžeme zařadit také příběh či písničku o jarních květinách k prohloubení motivace.

Básnička Jaro (s pohybem)

*Podívej se, támhle v trávě, (dřep, rozhlížet se), kytička vyrostla právě
(z dřepu do stoje).*

*Čechrá si zelenou sukýnku, (stoj snožmo, ruce v bok, kroutit boky)
připravuje pro nás novinku (opatrně naklánět hlavu).*

*Že na louce není jediná, (stoj snožmo, hlavou kývat ne), protože jaro
už začíná (stoj snožmo, děti ukazují všude kolem sebe) (Předškoláci,
2011, uprav.).*

Děti také motivujeme kladením otevřených otázek: jaké, jak, co a proč, které se mohou prezentovat skrze zmíněnou květinu. Ke každému dni náleží otázky, na které se snažíme najít odpovědi a zároveň vytvořit jeden dílek (stranu) z výsledného produktu (leporela). Je také nastavena otázka celého týdne: **Jak poznáme, že už je jaro?** Děti hledají odpovědi v připravených materiálech, atlasech, encyklopediích a přírodovědných časopisech, které

jsou vybrány právě tak, aby obsahovaly odpovědi na dané otázky. Níže naleznete seznam jarních květin, otázky k jednotlivým dnům a k nim stručnou odpověď.

Otázky:

1. Proč sněženku podsněžník takto pojmenovali?

Roste z pod sněhu a je spojená ještě s obdobím, kdy je zasněžený zemský povrch.

2. Proč je prvosenka jarní (petrklič) jednou z nejsbíranějších a nejznámějších rostlin?

Použití: lepší vykašlávání, močopudný účinek, tlumí záněty, ničí močové kameny.

3. Proč bleduli jarní nemůžeme utrhnout? Jaké květiny můžeme trhat?

Chráněná rostlina, zakázáno sbírat, trhat, vykopávat, poškozovat, ničit.

4. Jak může být šafrán jarní důležitý pro včely? První větší květina s možností opylování.

5. Proč je sasanka hajní nebezpečná? Jedovatá rostlina – bolest břicha, kožní puchýře.

Návrh na podobu leporela a na činnosti s tím spojené

Vhodné je velké leporelo o velikosti A3. Děti budou každý den vytvářet jednu stranu leporela, vyzdobí ji a zakomponují do ní květinu dne, která roste na jaře. Květiny budou poznávat a hledat v atlasu květin, encyklopediích... Budou také hledat počáteční písmena květin, poznávat písmena abecedy. Každý den se půjde na vycházku se zalaminovaným obrázkem hledané květiny a děti ji budou v dané přírodní oblasti hledat. Děti tedy získají

v prostorách mateřské školy teoretické znalosti a pak se na vycházce snažíme tyto znalosti propojit s vlastní zkušeností – děti hledají květiny i venku, nejen v atlasu apod. V rámci dne rozdělujeme činnosti na dopolední didakticky zaměřené činnosti, vycházku a na nabídku činností na odpoledne.

Charakteristika dětí a časové vymezení

Jako cílovou skupinu volíme věkově heterogenní třídu ve věku od 4 do 6 let, z důvodu volby cílů a náročnosti projektu. Projekt je navržen na jeden týden na jaře, v závislosti na počasí a přírodních podmínkách. Jedná se tedy o krátkodobý projekt, ale nelze předem zvolit měsíc kvůli výskytu rostlin, ale předpokládaný měsíc je březen.

Personální zajištění

V rámci projektu je třeba zapojení obou třídních učitelek do ranních aktivit. Jedna učitelka bude vedoucí projektu a druhá učitelka bude pomáhat v rámci jeho realizace. Nápomocné při projektu budou samozřejmě také uklízečky, které pomohou dětem uklidit větší nepořádek. Důležití v tomto projektu budou také rodiče, kteří se mohou do projektu s dětmi zapojit doma.

Prostředí realizace projektu

Prostředí projektu se odehrává v mateřské škole, ale také na vycházce. Pro vycházku/pobyt venku jsou vybrána daná prostředí, která se nachází blízko mateřské školy. Učitel si sám vybere prostředí podle toho, kde se dané květiny nachází. Může se jednat o školní zahradu, park, les rybník, louku či jiné blízké přírodní okolí.

2.1 Vzdělávací obsah

Vzdělávací obsah je sepsán v tabulce, jejíž struktura je převzata od Berčíková et al., 2014. Najdeme v ní cíle pro učitelku, vzdělávací nabídku, konkrétní výstupy a možná rizika. Cíle pro učitelku jsou sepsány podle taxonomií. Využitá je taxonomie kognitivních cílů

podle B. Blooma, taxonomie psychomotorických cílů podle R. H. Davea a taxonomie afektivních cílů podle D. R. Kratwohla. Vzdělávací obsah není sepsán podle dní v týdnu, ale podle vzdělávacích oblastí z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

IB: Vítáme Jaro, I. Č. „Jít se buď příroda“ 8.3. – 12. 3. 2021

	Dítě a jeho tělo	Dítě a jeho psychika	Dítě a ten druhý	Dítě a společnost	Dítě a svět
Cíle pro učitelku	<p>Kognitivní (aplikace): podporovat u dětí práci s prekoncepty za využití smyslů.</p> <p>Psychomotorický (manipulace): rozvíjet u dětí jemnou motoriku – koordinaci ruky a oka.</p> <p>Afektivní (reakgování): rozvíjet u dětí zdravé životní návyky při pobytu venku, v přírodě.</p>	<p>Kognitivní (pochopeň): rozvíjet u dětí schopnost vyjádřit vlastními slovy získané znalosti o květinách.</p> <p>Psychomotorický (manipulace): rozvíjet u dětí směrovou orientaci při práci s knihou.</p> <p>Afektivní (přijímání): posilovat u dětí zájem o knihy a jiné psané informační materiály.</p>	<p>Kognitivní (zapamatování): rozvíjet u dětí schopnost popsat postup práce druhému dítěti.</p> <p>Psychomotorický (manipulace): rozvíjet prvky neverbální komunikace (pomocí gest posturologie, mimiky).</p> <p>Afektivní (reakgování): podporovat u dětí spolupráci ve skupině.</p>	<p>Kognitivní (analýza): rozvíjet u dětí dovednost rozlišit jarní květiny nacházející se v blízkém přírodním prostředí.</p> <p>Psychomotorický (zpřesňování): posilovat u dětí dovednost orientovat se v prostorách mateřské školy.</p> <p>Afektivní (hodnocení): podporovat u dětí pozitivní hodnotu a pravidel přijímaných v dané společnosti.</p>	<p>Kognitivní (hodnocení): rozvíjet u dětí dovednost porovnat získané znalosti ohledně jarních květin.</p> <p>Psychomotorický (zpřesňování): posilovat orientaci v blízkém přírodním okolí (lesní cesta, park, zahrada).</p> <p>Afektivní (hodnocení): podporovat u dětí pozitivní vztah k přírodnímu okolí.</p>
Vzdělávací nabídka (v kontextu naplňování cílů)	<p>Učitelkou nabízené aktivity: malování, kreslení, lepení, stříhání, mozaika, puzzle, modelování, matové rozpoznávání přírodnin</p> <p>PA: polybové hry – začarované květiny, jóga pro děti, relaxace</p> <p>Společné edukativní aktivity: manipulace s knhami/časopisy, výroba stránky, manipulace s výtvarnými potřebami.</p> <p>PV: sponiční pohyb v přírodním prostředí.</p>	<p>Učitelkou nabízené aktivity: práce s obrázky, prohlížení knih, prohlázení časopisů, třídění prvků podle barev.</p> <p>PA: běh ke květině podle slovního popisu.</p> <p>Společné edukativní aktivity: vyhledávání písmene, diskuse nad rostlinami, komentování poznatků z knih, hledání květin.</p> <p>PV: hledání rostlin podle charakteristických znaků.</p>	<p>Učitelkou nabízené aktivity: společné procházení a komentování knih, zkušenější pomáhá ostatním, volně rojčování knih a časopisů.</p> <p>PA: hra začarované květiny – květiny (neverb. komunikace).</p> <p>Společné edukativní aktivity: vzájemně vysvětlování a domlouvání postupu práce při výrobě leporela, půjčování materiálu a pomůcek.</p> <p>PV: pomoc druhým dětem s hledáním květin v přírodě.</p>	<p>Učitelkou nabízené aktivity: komentování květin v atlasu a sdělení svých zkušeností s rostlinami v okolí, příprava výtvarných potřeb.</p> <p>PA: polybové hry ve třídě MŠ.</p> <p>Společné edukativní aktivity: rozlišování rostlin na obrázku a v okolním prostředí, příprava pracovní plochy, popis chráněných rostlin a pravidel chování s nimi spojená.</p> <p>PV: určování místo nálezu květin v přírodním prostředí.</p>	<p>Učitelkou nabízené aktivity: malba květin, porovnávání květin, popsání přírodních prostředí.</p> <p>PA: polybové hry v okolí MŠ.</p> <p>Společné edukativní aktivity: shrnutí pravidel chování v přírodě, povídání o jaru, vymeňování znaků jara, popis prostředí nálezu rostlin.</p> <p>PV: poznávání okolního přírodního prostředí – školní zahrada, louka, les.</p>
Konkrétní výstupy pro dítě	<p>Kognitivní (aplikace): pojmenuje podle vlně hmatu a dřevěných zkušeností dané květiny či přírodniny.</p> <p>Psychomotorický (manipulace): manipuluje s atlasem, s časopisy a výtvarnými potřebami.</p> <p>Afektivní (reakgování): dítě vyhledává pohyb venku, projevuje radost při pohybu v přírodě.</p>	<p>Kognitivní (pochopeň): vyjadřuje vlastními slovy, co zjistil z materiálů o květinách.</p> <p>Psychomotorický (manipulace): pracuje s knihou, atlasem, otičí strany, drží knihu správným směrem, orientuje se v knize zleva doprava.</p> <p>Afektivní (přijímání): projevuje zájem o knihy, časopisy (samostatně se ve volné hře zatímá o knihy).</p>	<p>Kognitivní (zapamatování): popisuje postup práce s leporelem či atlasem druhému dítěti (ukazuje, pomáhá, vysvětluje).</p> <p>Psychomotorický (zpřesňování): pracuje s knihou, atlasem, otičí strany, drží knihu správným směrem, orientuje se v knize zleva doprava.</p> <p>Afektivní (reakgování): zapojuje se do polybové hry začarované květiny s využitím gest a mimiky (pocit květin – při různé počasí, chování).</p> <p>Afektivní (reakgování): spolupracuje na společném úkolu, pomáhá druhému.</p>	<p>Kognitivní (analýza): rozlišuje a určuje jarní květiny nacházející se v blízkém okolí.</p> <p>Psychomotorický (zpřesňování): orientuje se v prostorách MŠ, připravuje si pracovní plochu na výtvarné činnosti – donese si pomůcky, připraví pracovní plochu.</p> <p>Afektivní (hodnocení): dodržuje pravidla ve třídě i v celé společnosti (např. neběháme vs. nekrademe).</p>	<p>Kognitivní (hodnocení): porovnává získané informace o jarních květinách (místo, výšku, barva, užitečnost...)</p> <p>Psychomotorický (zpřesňování): orientuje se v parku, na lesní cestě a v okolí mateřské školy.</p> <p>Afektivní (hodnocení): pozoruje přírodu, neucí květiny, netrhá listy, neláme větve a neposkočuje jiné rostliny v přírodě, chová se ohleduplně.</p>
Rizika	<p>Úplná neznalost rostlin, nežájem o květiny, alergie na pyl.</p>	<p>Vysoká náročnost aktivit</p>	<p>Agresivita mezi konkrétními dětmi, nedostatečný prostor pro řešení problémů.</p>	<p>Neznalost okolního prostředí a typických znaků přírodních prostředí.</p>	<p>Nevhodný vzor dospělých (dospělí, který nerespektuje pravidla chování k přírodě).</p>

2.2 Ukázka dnu v projektu

Hledání jarní květiny: prvosenka jarní (petrklíč)		
Otázka dne: Proč je prvosenka jarní (petrklíč) jednou z nejsbíranějších a nejznámějších rostlin?		
Denní doba	Činnosti	Organizační formy, vzdělávací metody, pomůcky a didaktické prostředky
Dopolední didakticky zaměřené činnosti (20-30 minut)	<ol style="list-style-type: none"> Vyhledávání písmene P mezi jinými písmeny. Vyhledávání prvosenky jarní v atlasu květin. Vytvoření stránky se prvosenkou jarní (petrklíčem). 	<p>Organizační formy: badatelské, skupinové.</p> <p>Vzdělávací metody: práce s textovým materiálem, samostatná práce s knihou, pozorování, výtvarné činnosti, rozhovor, brainstorming, demonstrace statických obrazů, samostatné tvořivé činnosti, práce s hypotézami.</p> <p>Pomůcky: nůžky, lepidlo, pastelky, fixy, voda, dekorativní prvky, barevný papír, velké písmeno P, temperové barvy, vodové barvy.</p> <p>Didaktické prostředky: atlasy, encyklopedie, přírodovědné časopisy, zalisovaná prvosenka jarní ve folii, pracovní listy s vyhledáváním písmene, karta květiny, leporelo.</p>
Vycházka (20-30 minut)	<ol style="list-style-type: none"> Hledání prvosenky jarní podle karty (obrázku). 	<p>Organizační formy: vycházka / pobyt venku.</p> <p>Vzdělávací metody: vysvětlování, rozhovor, hra, pokus, demonstrace statických obrazů, brainstorming, motivace, práce s hypotézami.</p> <p>Didaktické prostředky: karta květiny.</p>

Nabídka činností na odpoledne	<ol style="list-style-type: none"> 1. Možné upravení a doděláné stránky s prvosenkou jarní. 2. Tvoření mozaiky květin z víček od PET láhve. 3. Pohybová hra ‘začarované květiny’. 	<p>Organizační formy: skupinové, individuální.</p> <p>Vzdělávací metody: výtvarné činnosti, rozhovor, diskuse, motivace, samostatné tvořivé činnosti, hra,</p> <p>Pomůcky: nůžky, lepidlo, pastelky, fixy, dekorativní prvky, barevný papír, plastelína, temperové barvy, voda, víčka od PET lahví.</p> <p>Didaktické prostředky: leporelo.</p>
--	--	---

Detailnější popis aktivit:

A) Dopolední didakticky zaměřená činnost

1. Vyhledávání písmene P mezi jinými písmeny.

Děti dostanou pracovní list, který je zalísovaný ve folii. Ve středu je velkým tučným písmeno P. Okolo písmene jsou různá menší písmena. Dítě má za úkol z plastelíny udělat kuličky a dát kuličku na každé malé písmeno p, které najde. Úkolem je tedy poznat a označit všechna písmena P.

2. Vyhledávání prvosenky jarní v atlasu květin.

Dětem se představí prvosenka jarní, která bude vylisovaná ve folii. Děti mají za úkol ji najít v atlasu a zároveň mezi písmeny najít jedno písmeno, kterým název květiny začíná. Děti nebudou vědět, jak se květina jmenuje, hledají jen podle reálné květiny, popřípadě obrázků. Hledají shodu v atlasu, identifikují květinu a vyberou začáteční

písmeno. Atlasů, encyklopedií, přírodovědných časopisů a připravených materiálů bude více, ale je třeba aby děti spolupracovaly. V materiálech budou také hledat odpověď na **otázku dne**: Proč je prvosenka jarní (petrklíč) jednou z nejsbíranějších a nejnámějších rostlin?

3. *Vytvoření stránky se prvosenkou jarní.*

Máme již vytvořenou konstrukci leporela. Na jednu vybranou stranu mají děti přilepit (za pomoci učitele, jeli třeba) shodné písmeno, vylisovanou květinu a stránku vyzdobit jarními či jinými motivy. Každé dítě musí mít možnost vytvořit v leporelu něco svého. Učitel také poskytne vytisknutý celý název květiny, který se zakomponuje na stránku (nebo dítě, které již umí psát, název napíše/přepíše z šablony). Při výrobě leporela učitel komunikuje s dětmi o květině, jaké informace našly, co bylo na obrázcích, odpovídají na otázky dne apod., protože všechny děti naráz nemohou lepit a vyrábět, střídají se a ty, které zrovna nejsou na řadě tak si povídají s učitelkou a pracují s atlasem.

B) Vycházka

1. *Hledání prvosenky jarní podle karty (obrázku).*

Učitel dané květiny musel najít a zalisovat už dříve, takže ví, kde v okolí se dané květiny nachází. Vycházka tedy směřuje na dané místo. V tomto případě mohou sněženky růst na školní zahradě, takže první den se nepůjde daleko. Ven si s sebou učitel bere zalaminovaný obrázek květiny i s jejím názvem, který může přilepit / připevnit na nějaký předmět venku a děti se budou chodit dívat, a přitom hledat v okolí danou květinu. Dětem opakujeme, aby květinu netrhaly, ale jen zavolaly ostatní, aby se na ně přišly podívat. Klademe důraz na vhodné chování v přírodě a k rostlinám.

Námět na vzhled stránky, karty a pracovního listu s písmeny:**2.3 Zakončení projektu**

Projekt se zakončí doděláním leporela a využitím zpětné vazby od dětí. Diskutujeme s dětmi, co si zapamatovaly, co je zaujalo, co dělaly jednotlivé dny, co si z toho odnesly a představíme hotové leporelo. Následně si ho můžeme společně prohlížet a komentovat ho. Každé dítě dostane možnost, aby svými slovy okomentovalo, jak se mu týden a jednotlivé činnosti líbily, jak se mu dařilo, co konkrétního v leporelu vytvořil a co pro něj bylo např. nové, zajímavé atd. Povídání může probíhat s plyšovou květinou. Závěrem celého projektu je tedy shrnutí celého týdne, vyjmenování květin, odpovídání na každodenní otázky a prohlížení, vystavení vytvořeného leporela.

2.4 Náměty na způsoby evaluace projektu

Níže jsou uvedeny návrhy tabulek v rámci evaluace projektu. Učitel hodnotí vhodnost zvolených organizačních forem, metod,

metodických postupů, adekvátnost vzdělávací nabídky s ohledem na možnosti dětí a v kontextu s naformulovanými konkretizovanými očekávanými výstupy. Nehodnotí konečnou podobu očekávaných výstupů, neboť se jedná o dlouhodobý proces, ale sleduje dílčí pokroky dětí, které k jeho naplnění vedou (Berčíková, 2014).

K hodnocení každého dítěte zvlášť může použít hodnotící arch, ve kterém hodnotí, jak dané dítě zvládlo konkretizované výstupy. Učitel určuje na škále od 1 do 5 a také může vložit slovní hodnocení, poznámku. Učitel může zpracovat souhrn evaluace například pomocí souhrnné analýzy, kde popíše, jaké byly kladné a záporné stránky realizovaného projektu, jaké možnosti se objevily do budoucna a na co si dát příště pozor.

Pozn. Evaluace projektu, či její část může sloužit také jako nástroj pedagogické diagnostiky.

Učitel: <i>jméno</i>	Tematická část: Jak se budí příroda	Datum plnění: 8. 3. – 12. 3. 2021
Reflexe	<i>ve vztahu k cílům/z pohledu učitele</i>	
	<i>ve vztahu k organizačním formám, metodám</i>	
	<i>ve vztahu ke vzdělávací nabídce</i>	
	<i>ve vztahu ke konkretizovaným výstupům/z pohledu dítěte (pokroky dětí)</i>	
Poznámky		

(Berčíková, 2014)

HODNOCENÍ NA ŠKÁLE

Záznamový arch

Jméno a příjmení dítěte:

Datum narození dítěte:

Nástup do MŠ:

Datum (sledováno od-do):

	Oblast biologická	Hodnocení	Doporučení
1.	Kognitivní (aplikace): na základě prekonceptů pojmenuje podle vůně, hmatu a dřívějších zkušenosti dané květiny či přírodniny.	1 2 3 4 5	
2.	Psychomotorický (manipulace): manipuluje s atlasem, s časopisy a s výtvarnými potřebami.	1 2 3 4 5	
3.	Afektivní (reagování): vyhledává pohyb venku, projevuje radost při pohybu v přírodě.	1 2 3 4 5	

(Berčíková, 2014)

	Oblast psychologická	Hodnocení	Doporučení
1.	Kognitivní (počopení): vyjadřuje vlastními slovy, co zjistilo z materiálů o květinách.	1 2 3 4 5	
2.	Psychomotorický (manipulace): napodobuje práci s knihou, otáčí strany, drží knihu správným směrem, orientuje se v knize zleva doprava.	1 2 3 4 5	
3.	Afektivní (přijímání): projevuje zájem o knihy, časopisy (samostatně se ve volné hře zajímá o knihy).	1 2 3 4 5	

(Berčíková, 2014)

	Oblast sociálně-kulturní	Hodnocení	Doporučení
1.	Kognitivní (analýza): rozlišuje a určuje jarní květiny nacházející se v blízkém okolí.	1 2 3 4 5	
2.	Psychomotorický (zpřesňování): orientuje se v prostorách MŠ, připravuje si pracovní plochu na výtvarné činnosti – donese si pomůcky, připraví pracovní plochu.	1 2 3 4 5	
3.	Afektivní (hodnocení): dodržuje pravidla ve třídě i v celé společnosti (např. neběháme vs. nekrademe).	1 2 3 4 5	

(Berčíková, 2014)

	Oblast environmentální	Hodnocení	Doporučení
1.	Kognitivní (hodnocení): porovnává získané informace o jarních květinách (místo výskytu, barva, užitečnost...).	1 2 3 4 5	
2.	Psychomotorický (zpřesňování): orientuje se v parku, na lesní cestě a v okolí mateřské školy.	1 2 3 4 5	
3.	Afektivní (hodnocení): pozoruje přírodu, neničí květiny, netrhá listy, neláme větve a nepoškozuje jiné rostliny v přírodě, chová se ohleduplně.	1 2 3 4 5	

(Berčíková, 2014)

Závěr

První část práce vymezuje teoretická východiska gramotnosti a pregramotnosti se zaměřením na přírodovědnou a čtenářskou pregramotnost. Vydefinování pojmů slouží zejména k pochopení tématu a využití poznatků k vytvoření návrhu vzdělávacích činností v mateřské škole. Jako jednu z možností představujeme pedagogický projekt. Týdenní projekt Jaro v leporelu se zaměřuje zejména na rozvoj přírodovědné a čtenářské pregramotnosti v mateřské škole. Dá se pojmut z různých hledisek, například se může přidat více prvků badatelsky orientované výuky a více se zaměřit na pokusy a experimenty s květinami (namáčení květin do vody s barevným inkoustem, lisování květin...). Dá se také prodloužit na více dnů či týdnů. Další týden by se děti mohly zabývat stopami zvířat v lese, zvířaty (mláďata, přilétající ptáci...). Projekt je představen jako návrh

realizace projektu v rámci třídního vzdělávacího programu. Důležitou součástí projektu, hned po realizaci, je jeho evaluace. V části popisující evaluaci projektu jsou představené tabulky, které pomohou hodnotiteli s evaluací. Tento projekt nebyl nikdy realizován, není vyzkoušen v praxi, ale čeká na své využití.

Seznam literatury

- ALTMANOVÁ, J., FALTÝN, J., NEMČÍKOVÁ, K., ZELENDOVÁ, E.
ed. *Gramotnosti ve vzdělávání: příručka pro učitele*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. ISBN 978-80-87000-41-0.
- BERČÍKOVÁ, A. Ukázky projektování vzdělávacího obsahu školního a třídního vzdělávacího programu v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání a jeho vyhodnocení.
In: BERČÍKOVÁ, A., ŠMELOVÁ, E. STOLINSKÁ, D., PETROVÁ, A., DIVILOVÁ, S. *Učitel – aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, s. 55-71. ISBN 978-80-244-4033-0.
- BLAŽEK, R., PŘÍHODOVÁ, S. Mezinárodní šetření PISA 2015. Národní zpráva. *Přírodovědná gramotnost*. Praha: ČŠI, 2016. ISBN 978-80-88087-08-3.
- DOLEŽALOVÁ, H. Předškoláci: Magazín pro učitelky i rodiče, předškolní a mimoškolní vzdělávání – říkanka Jaro. E-kniha Předškoláci, 2011. ISSN 1804-3615.
- JANČAŘÍKOVÁ, K. *Didaktické přístupy k přírodovědnému vzdělávání předškolních dětí a mladších žáků*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-805-9.
- JANOUSKOVÁ, S., ŽÁK, V., ROUSEK, M.. Koncept přírodovědné gramotnosti v České republice: analýza a porovnání. *Studia Paedagogica*. 2019, 24(3), s. 93-109. ISSN 2336-4521.
- KROPÁČKOVÁ, J., WILDOVÁ, R., KUCHARSKÁ, A. Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*. 2014, 24(4), s. 488–509. ISSN 1805-9511.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- NÁDVORNÍKOVÁ, H., Eva SVOBODOVÁ, E., ŠVEJDOVÁ, H. a VÍTEČKOVÁ, M. eds. et al. *Čtete si, hraje si, poznáváme. Metodika čtenářské pregramotnosti*. České Budějovice: PF JU, 2019. ISBN 978-80-7394-763-7.
- RABUŠICOVÁ, M. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita & Nakladatelství Georgetown, 2002. 199 s. Edice Rubikon, sv. 8. ISBN 80-210-2858-0.

- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- TOMÁŠKOVÁ, I. *Rozvijíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0790-0.
- TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, M. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1.

Bc. Veronika Gajdová
Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
veronika.gajdova01@upol.cz

Ověření nástroje pro pedagogickou diagnostiku v prostředí rodiny i mateřské školy

Alena Srbená

Abstrakt: Text se zabývá oblastí pedagogické diagnostiky dítěte v mateřské škole a v domácím prostředí na základě pozorování volné hry. Dále si klade za cíl vytvořit a ověřit nástroj pro pedagogickou diagnostiku, který bude moci využít rodič při pozorování volné hry dítěte v domácím prostředí i učitelka v prostředí mateřské školy. Příspěvek navazuje na projekt, který byl řešen na Katedře primární a preprimární pedagogiky z roku 2018: Hra jako prostředek přípravy dítěte k zahájení povinné školní docházky IGA_PdF_2018_017.

Klíčová slova: volná hra, pedagogická diagnostika, dítě, mateřské školy, rodiče, domácí prostředí

Úvod

V dnešní době plné epidemiologických opatření se stále více kompetencí a povinností přesouvá (nedobrovolně) na rodiče, také se samozřejmě mění role učitele a v neposlední řadě se celá situace nepříjemně dotýká samotných dětí. Všechny dotčené strany se musí vypořádat s novými okolnostmi, novým způsobem komunikace a samozřejmě edukačním procesem. Ten se ze školních tříd přesouvá do domácího prostředí, které je více či méně na tento způsob edukce připraven. Míra dopomoci ze strany rodiče se odvíjí od vývojových specifik a potřeb dětí. Lze předpokládat, že čím mladší děti budou, tím větší podporu budou ze strany rodičů v distančním vzdělávání potřebovat. Mateřských škol se sice omezení provozu zatím tolik nedotýká, ale i tak děti předškolního věku tráví více času v domácím prostředí např. z důvodu nutné karantény. I na rodiče dítěte předškolního věku, tj. nejdříve od dvou let zpravidla do 6 let věku dítěte (RVPPV, 2018), jsou kladeny nové nároky na vzdělávání a výchovu v domácím prostředí. Způsob edukace a její průběh je ale

pouze jedna strana mince. Aby rodiče měli jistotu, že v rámci domácí edukace směřují tam kam mají, je nezbytné rodičům připravit i srozumitelné nástroje pro pedagogickou diagnostiku. Průběžné sledování pokroků dítěte nabývá aktuálnosti v souvislosti se zavedení posledního povinného roku předškolního vzdělávání.

Pro dítě předškolního věku je nejpřirozenější činností spontánní hra, ta je společná pro domácí prostředí i pro prostředí mateřské školy. Pro učitele mateřské školy představuje pozorování hry i běžný diagnostický prostředek. Předpokládáme, že i rodiče v domácím prostředí sledují hru svého dítěte, to se může dít bezděčně a jejich pozorování není systematicky či odborně podložené. V souvislosti se současnými změnami si pokládáme následující otázku: Může být pozorování volné hry dítěte vhodným diagnostickým prostředkem i pro rodiče v domácí prostředí? Na tuto i další otázky odpovídáme níže v textu.

V rámci textu pracujeme s termínem **volná hra** (*kteřou vnímáme jako synonyma k pojmu spontánní hra*) Pro potřebu našeho textu definujeme volnou hru dítěte jako činnost, kterou si dítě volí samo včetně místa, pomůcek, partnera a učitel či rodič do ní nijak nezasahuje (Šmelová, Prášilová a kol., 2018). V rámci tohoto příspěvku se tedy zaměřujeme na vytvoření srozumitelného a jednoduchého nástroje pro pedagogickou diagnostiku založené právě na pozorování volné hry dítěte v prostředí mateřské školy i v domácnosti.

1 Volná hra

Volná hra je neoddělitelnou součástí života dítěte, svoje dominantní postavení má právě v předškolním věku, které také bývá nazýváno jako věkem hry (Suchánková, 2014). Pohled na volnou hru se měnil v závislosti na vývoji společnosti a vědy, hra také odnepaměti přitahovala pedagogy, psychology a filozofy. Níže představujeme vybrané autory, jejichž poznatky považujeme za stále platné a aktuální.

1. 1 Teorie her

Komenský považoval hru za edukační prostředek. Hra by měla být u dítěte podporována a v žádném případě by hře nemělo být zabránováno. Hry podporují tělesnou čilost a duševní svěžest. (Komenský, 1926). Odborníci ve svých pracích mimo jiné upozorňují, že dítě je prostřednictvím hry rozvíjeno po stránce biologické, psychologické tak i sociální.

Piaget představuje hru v kontextu s **kognitivním vývojem** dítěte. Vyslovuje myšlenku, že rozvíjející se myšlení pomáhá vytvářet složitější způsoby hry a na druhou stranu složitější způsoby hry urychlují rozvoj komplikovanějších způsobů myšlení. Hra pomáhá dětem rozvíjet složitější formy myšlení, a to především tehdy, když se snaží pochopit, jak se chovají věci, s nimiž vstupují do interakce. Při hře dítě uplatňuje řeč, která je propojena s myšlením (Piaget, Inhelderová, 1970).

Piaget rozlišuje základní období intelektuálního vývoje, která se realizují v určitém charakteru hry:

- senzomotorické (6 měsíců až 1,5–2 roky (senzomotorické, motorické hry);
- předoperační (2–7 let), (symbolická hra);
- konkrétních logických operací (7–11 let) abstrakce od názorného, tvoří nadřazené pojmy;
- formálních myšlenkových operací (od 12) (Piaget, Inhelderová, 1970).

V předškolním období Piaget definuje symbolickou hru, ta je považována za vrchol dětské hry. Dítě prostřednictvím symbolické hry přenáší činnost náležící jednomu předmětu na předmět zastupující, náhradní. Tyto předměty pak představují určité konkrétní symboly. V tomto kontextu hovoříme o asimilaci, která je základní funkcí symbolické hry (Piaget, Inhelderová, 1970). Prostřednictvím symbolické hry si dítě upevňuje vlastní zkušenosti, ve hře opakuje vše důležité, co zažilo, vyrovnává se s realitou, která pro něj může být

nesrozumitelná a zatěžující. Hra uspokojuje citové i intelektuální potřeby dítěte. V symbolické hře můžeme sledovat hravé předstírání a přejímání rolí (Vágnerová, 2012; Suchánková, 2014).

Další důležitou oblastí, kterou hra rozvíjí, je i **emocionálně-sociální**. Děti se při společné hře učí vyjadřovat, naslouchat druhému, přemýšlet o jeho nápadech apod. Z pohledu potřeby partnera při hře můžeme specifikovat tato vývojová stádia:

- Hra samostatná – do 3 let si dítě hraje nejčastěji samo, s předměty, také pozoruje hru jiného dítěte.
- Hra paralelní – 3-4 let. Děti si hrají vedle sebe, hry mají stejný námět a obsah, ale nejde o hru společnou.
- Hra sdružující kolem 4. roku. Děti si hrají spolu na základě společné domluvy, nejčastěji se jedná o „hry na něco“ obsahující pro ně atraktivní námět. Vlastní realizace hry má však individuální charakter.
- Hra kooperativní – začíná se objevovat v okamžiku, kdy je dítě schopné komunikovat s druhým dítětem, porozumět mu, vzrůstá schopnost spolupracovat, podřídit se i vést. Po 8. roku života dítěte roste potřeba tyto vztahy utužovat a prohlubovat a dítě vyhledává „party“.

Hra také přispívá k rozvoji **biologické oblasti**. Dítě, které se zdravě vyvíjí, se od svého narození potřebuje pohybovat. Děti s běžnou potřebou motoriky (normomotorické) se z pohybových her těší, vyhledávají je a prokazují schopnost se pohybům učit. Děti hypermotorické mají velkou potřebu pohybu, děti hypomotorické naopak malou a pohybovým hrám se vyhýbají (Kořátková, 2005).

1.2 Volná hra jako nejpřirozenější činnost dítěte

Vývoj dítěte ovlivňují vnitřní i vnější faktory. Z hlediska vnějších faktorů máme na mysli jeho nejbližší okolí, v němž se dítě učí, napodobuje, přebírá vzorce chování, prožívá zážitky, uspokojuje vlastní potřeby (fyzické, psychické i sociální) atd. V prostředí, v němž

dítě žije, vstupuje do interakce s jinými lidmi, k těm nejdůležitějším patří rodina tj. matka, otec, sourozenci, prarodiče. Postupně se tento okruh rozšiřuje o vrstevníky, učitele a jiné lidi. Základní a významnou činností v životě dítěte je hra, a to individuální hra, v níž je partnerem dospělý, ale i hra ve skupině dětí. Hra vychází z potřeb dítěte, kde důležitou roli sehrává zejména jeho vnitřní motivace nežli vnější podněty. Základním charakteristickým znakem dětské hry je spontánnost. Dítě ve hře nesleduje osobní cíle. Hru charakterizuje také symboličnost, kdy dítě do hry vnáší vlastní zkušenosti a představy, které čerpá ze svého okolí (Šmelová, 2014).

V prostředí mateřských škol je pro volnou hru každý den vymezen určitý časový úsek, a to zpravidla během ranních hodin, pobytu venku a během odpoledne (Svobodová a kol., 2010). V domácím prostředí se místo a prostor pro volnou hru odvíjí od režimových zvyklostí rodiny, časového vytížení rodičů, přítomnosti sourozence a dalších aspektů, jak vyplynulo z kvalitativního rozhovoru rodičů sledovaného chlapce viz výzkumná část.

2 Pedagogická diagnostika volné hry v mateřské škole a její potenciál v domácím prostředí

V příspěvku se zaměřujeme na analýzu volné hry jako prostředku pedagogické diagnostiky, tu pro potřebu textu vnímáme jako komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení výchovně vzdělávacího procesu a účastníků tohoto procesu. Zjišťujeme úroveň vědomostí, dovedností a návyků, průběh výchovně vzdělávacího procesu a jakým způsobem proces výchovy a vzdělávání ovlivňuje dítě (Zelinková, 2007).

V rámci všech aktivit, které v mateřské škole probíhají má učitel možnost průběžně sledovat pokroky dětí. K tomu využívá postupy **pedagogické diagnostiky**. Jak vyplývá z výstupů projektu *Hra jako prostředek přípravy dítěte k zahájení povinné školní docházky IGA_PdF_2018_017*, volná hra bývá učiteli jako běžný prostředek pedagogické diagnostiky využívána méně a pokud ano, tak ne zcela

systematicky a spíše jako doplňující metoda. Domníváme se, že právě spontánní hra a její pozorování poskytuje učiteli velké množství informací o aktuálním rozvoji dítěte ve všech oblastech. Pro učitele pozorování volné hry dětí může být metodu náročnější a hůře uchopitelnou než např. hodnocení pracovního listu, kde učitel může jednoduše říct, zda dítě úkol zvládlo či ne. Tímto postojem nechceme podcenit pedagogickou diagnostiku řízených činností, ale upozornit i na možnosti, které učiteli poskytuje analýza volné hry dětí (Šmelová, Berčíková, 2018).

Stejně jak učitelé, tak i rodiče sledují své dítě při hře, a to buď záměrně, nebo mimoděk během různých situací a prací v rodině. Rodiče zpravidla nejsou vzdělaní učitelé s vědomostmi potřebnými k systematické pedagogické diagnostice, ale se svým dítětem tráví nejvíce času, nejlépe ho znají a jsou každodenními přirozenými diagnostiky pokroků svého dítěte. Tato myšlenka se stala východiskem pro vytvoření univerzálně použitelného diagnostického nástroje vycházejícího právě z pozorování volné hry dítěte bez nutné odborné orientace v teorii pedagogické diagnostiky a předškolní pedagogiky.

Potenciál volné hry jako prostředku pedagogické diagnostiky spatřujeme především v tom, že dítě se ve hře projevuje zcela autenticky ať je v prostředí mateřské školy nebo doma, a to v oblasti emocioně-sociální, kognitivní i psychomotorické.

Pro potřeby výzkumného šetření a tvorby nástroje byla použita diagnostika kriteriální, která srovnává úroveň vývoje dítěte s vnějšími měřítky, objektivně vymezenými úkoly a její zkoušky vycházejí z rozboru určitých dovedností, což vede ke stanovení úrovně, na které se dítě nachází (Zelinková, 2007). V tomto kontextu byla naformulována konkrétní kritéria vycházející z kurikulárního dokumentu Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání 2018. Mezi běžné metody pedagogické diagnostiky patří: pozorování, rozhovor, dotazník, anamnéza, analýza výsledků činnosti dětí, vědomostní a dovednostní testy (Zelinková, 2007). Pro potřeby

výzkumného šetření bylo zvoleno pozorování: nepřímé, krátkodobé, shrnutí anamnézy dítěte.

3 Kurikulum pro předškolní vzdělávání jako východisko pro nástroj pedagogické diagnostiky

V České republice je v současné době platný kurikulární dokument Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání z roku 2018 (dále RVP PV). Tento dokument je závazný pro všechny mateřské školy zapsané do rejstříku Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy České republiky. Představuje obecně platný rámec, podle kterého mateřské školy realizují předškolní vzdělávání. Jeho součástí jsou rámcové cíle, klíčové kompetence, vzdělávací obsah, podmínky vzdělávání. Dále obsahuje a doporučuje vhodné edukační prostředky, metody a organizační formy vhodné pro předškolní vzdělávání. Klíčové kompetence představují soubory předpokládaných dovedností, vědomostí, postojů a návyků, které jsou zpravidla dosažitelné pro dítě ukončující předškolní vzdělávání. Tyto kompetence představují výstupy předškolního vzdělávání, na ně pak navazuje základní vzdělávání. Sledování úrovně klíčových kompetencí patří mezi každodenní průběžné diagnostické činnosti učitele. Jejich úroveň může sledovat v rámci všech činností dítěte, kterým se během dne věnuje. Všechny kompetence jsou vzájemně propojené a provázané. (RVP PV, 2018) Námí sestavený nástroj vychází ze vzdělávacích oblastí a klíčových kompetencí RVP PV.

Výzkumná část

V rámci výzkumného šetření se zabýváme nástrojem, který bude uplatnitelný jak při pozorování dítěte rodičem v domácím prostředí, tak i v mateřské škole učitelem. O vyplnění nástroje byl požádán rodič dítěte a učitelka z mateřské školy. Jako třetí, nezávislá strana se zapojil také výzkumník, který nástroj ověřil v rámci pozorování dítěte a jeho

hry v domácím prostředí. Roli výzkumníka při pedagogické diagnostice a práci s nástrojem vnímáme jako kontrolní.

4 Představení výzkumného šetření

Ve výzkumném šetření vycházíme z kvalitativní metodologie.

4.1 Design výzkumného šetření

Cíl: Vytvořit a ověřit diagnostický nástroj pro pedagogickou diagnostiku na základě pozorování volné hry dítěte v podmínkách mateřské školy, kdy ji realizuje učitelka a v domácím prostředí realizovanou rodiči.

Výzkumné otázky:

VO1: Poskytuje pozorování volné hry dítěte dostatek informací povídajících o aktuální úrovni vývoje dítěte?

VO2: Je tentýž diagnostický nástroj použitelný pro pedagogickou diagnostiku realizovanou učitelem v mateřské škole i rodiči v domácím prostředí?

VO3: Je diagnostický nástroj dostatečně srozumitelný pro použití rodiči v domácím prostředí?

VO4: Je diagnostický nástroj dostatečně obsáhlý pro použití v obou prostředích?

4.2 Pilotáž:

Cíle: Vytvořit diagnostický nástroj pro pedagogickou diagnostiku dítěte na základě pozorování volné hry dítěte v mateřské škole

Zjistit prostřednictvím rozhovoru s rodiči, zda sestavené položky diagnostického nástroje jsou srozumitelné

Metody pro získání dat: analýza videonahrávek volné hry 2 dětí v prostředí heterogenní mateřské školy, analýza videonahrávek volné hry 2 dětí v domácím prostředí; polostrukturovaný rozhovor s rodiči a s učitelkou.

Výstupy z pilotáže:

Díky získaným poznatkům bylo možné vydefinovat kritéria vycházející z RVP PV, která lze ve volné hře v obou prostředích sledovat. Tímto krokem jsme chtěli zabezpečit, že jak učitel v mateřské škole, tak rodiče v domácím prostředí budou schopni celý nástroj s porozuměním zpracovat. V rámci rozhovoru s rodiči bylo ověřováno, zda rodiče rozumí pojmům, které jsou v diagnostickém nástroji uvedeny. Ze získaných dat bylo zjištěno, že je nutné nástroj doplnit o krátká vysvětlení a upravit hodnotící škálu. Dále vyšly najevo různé okolnosti ohledně průběhu a času, kdy se dítě doma volné hře zpravidla věnuje. Z rozhovoru s učitelkou vyplynulo několik dalších oblastí, které lze v rámci volné hry vysledovat např. způsoby úchopu předmětů. Dále byla sjednocená doba, po kterou bude dítě sledováno na max. hodinu a půl, což je čas, po který se dítě může nerušeně věnovat volné v mateřské škole s přihlédnutím k aktuální situaci a rozpoložení dítěte. Z pilotáže také vyvstala potřeba jasně definovat roli rodičů, učitele a výzkumníka, přítomnost sourozence a dětí, aby bylo možné zachovat co největší shodu podmínek v obou prostředích.

Podmínky pro výzkumné šetření a role ostatních přítomných:

V domácím prostředí budou během pozorování přítomni oba rodiče a sourozenec, což napomůže k rozmanitějším sociálním kontaktům a situacím. V prostředí mateřské školy jsou pak přirozeně přítomni i jiné děti. Kvůli zachování obdobných podmínek bylo pozorování dítěte v mateřské škole naplánováno na ranní hodiny, kdy je na to vymezen celistvý časový úsek, v prostředí třídy je větší klid, méně dětí a sledované dítě není unavené. Čas příchodu dítěte tomu byl přizpůsoben. V domácím prostředí bylo pozorování zacíleno na

podobnou dobu jako v mateřské škole s přihlédnutím k rituálům a režimovým zvyklostem rodiny. Ostatní děti/sourozenec se do hry přirozeně zapojí, pokud o to dítě projeví zájem, nebo ho ostatní děti požádají o připojení k jeho hře.

Dospělý/rodič, učitelka, výzkumník zůstávají v roli pozorovatele, popř. facilitátora, do hry se snaží nezasahovat. V případě, že dítě o zapojení do hry dospělého požádá, může mu vyhovět, ale aktivitu přenechává na dítěti. Do hry mohou dospělí zasáhnout v situaci, kdy je to nezbytné např. jedná se o zdraví a bezpečnost dětí, vzniká konflikt, který již děti sami nedokáží zvládnout apod.

5 Vlastní výzkumné šetření

Vlastní výzkumné šetření se zabývá kvalitativní kazuistikou jednoho dítěte s cílem ověřit diagnostický nástroj pro pedagogickou diagnostiku na základě pozorování volné hry dítěte v mateřské škole a v domácím prostředí.

Diagnostický nástroj byl s vysvětlením předán rodičům k vyplnění, taktéž učitelce v mateřské škole.

Charakteristika dítěte: chlapec, 5 let 5 měsíců.

Anamnéza: chlapec pochází z úplné rodiny, starší sourozenec 11 let. Fyziologická patlavost, pohybový handicap kompenzovaný operativním zákrokem a pravidelným cvičením. Chlapec je velice aktivní, komunikativní. Mateřskou školu navštěvuje od září 2019, nastoupil ve věku 4 let.

Individuální vzdělávací plán/ plán pedagogické podpory: nemá

5.1 Interpretace získaných dat:

V následujícím textu jsou přepsány tabulky s pedagogickou diagnostikou jednotlivých hodnotitelů: rodič, učitelka, výzkumník

A Pedagogická diagnostika č. 1, v domácím prostředí, diagnostiku vykonal rodič

Herní materiál: autíčka, dráha s vláčky, lego avengers

Oblast biologická (Dítě a jeho tělo):

	1	2	3	4	5
Zachovává správné držení těla		X			
Koordinuje lokomoci a další polohy těla	X				
Ovládá hrubou motoriku (běhá, skáče)	X				
Ovládá jemnou motoriku (s přesností zachází s hračkami a předměty)	X				
Uklízí po sobě a udržuje pořádek		X			
Ovládá koordinaci ruky a oka při manipulaci s předměty	X				

Uchopuje drobné předměty (špetkový úchop)	X				
Uchopuje drobné předměty (pinzetový úchop)	X				

Komentář: (*jméno*) rád běhá, je rychlý, pohyb ho baví, po operaci se to hodně zlepšilo, od té doby si i víc věří a pouští se s bráchou i do odvážnějších kousků. Občas bojujeme s uklízením, ale většinou se nějak domluvíme. Doma všechno přesně zná a snaží se pomáhat.

Oblast psychologická (Dítě a jeho psychika)

	1	2	3	4	5
Záměrně se soustředí na činnost	X				
Řeší nově vzniklé situace	X				
Je kreativní, předkládá své nápady	X				
Rozvíjí hru	X				
Vyjadřuje svoji představivost prostřednictvím hry	X				
Nalézá nová řešení	X				
Rozhoduje o své hře	X				

Respektuje daná pravidla	X				
Je citlivý/á k předmětům, se kterými manipuluje	X				
Plynule hovoří (při volné hře hovoří sám se sebou, nebo komunikuje s partnerem ve hře)		X			
Správně vyslovuje většinu hlásek (fyziologická patlavost v tomto věku sykavky, R, Ř)	X				
Ovládá své emoce při individuální hře		X			

Komentář: Je to šikovný kluk. Trochu má potíže s řečí, mluví někdy hodně rychle, no a samozřejmě vyslovuje špatně ty klasické těžké hlásky, sledujeme to. Jinak je to živé a spokojené dítě, občas se rozčílí.

Oblast sociální (Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět)

	1	2	3	4	5
Naslouchá druhým	X				
Ovládá své emoce při hře s ostatními		X			

Bez zábrán komunikuje s jiným dítětem	X				
Bez zábrán komunikuje s dospělým	X				
Respektuje potřeby a projevy ostatních	X				
Je empatický	X				
Uplatňuje své potřeby s ohledem na ostatní	X				
Spolupracuje s partnerem ve hře	X				
Respektuje základní pravidla společenského chování (poděkuje, poprosí)	X				
Domluví se na společném řešení s partnerem ve hře		X			

Komentář: Myslím, že je empatický a zajímá se o nás a naše pocity, někdy si se svými emocemi neví rady a končí to různými výbuchy vůči okolí, někdy bratrovi, který ho občas zlobí. Pak je někdy těžké ho uklidnit a musíme do toho tedy i vstoupit a situaci z pozice rodičů řešit, domlouváme se, vysvětlujeme a hledáme společné řešení, aby všichni byli spokojení. Když se na něčem domlouváme, bývá někdy tvrdohlavý, ale to asi skoro každé dítě.

B Pedagogická diagnostika č. 2, v prostředí mateřské školy, diagnostiku vykonala učitelka

Herní materiál: lego, velká dřevěná stavebnice, pracovní ponk

Oblast biologická (Dítě a jeho tělo):

	1	2	3	4	5
Zachovává správné držení těla		X			
Koordinuje lokomoci a další polohy těla		X			
Ovládá hrubou motoriku (běhá, skáče)	X				
Ovládá jemnou motoriku (s přesností zachází s hračkami a předměty)	X				
Ovládá koordinaci ruky a oka při manipulaci s předměty	X				
Uchopuje drobné předměty (špetkový úchop)	X				

Uchopuje drobné předměty (pinzetový úchop)	X				
Uklízí po sobě a udržuje pořádek		X			

Komentář: Chlapcův pohybový rozvoj je mírně poznamenán handicapem, chlapec je po operaci, strávil měsíc v lázních, což se velice pozitivně promítlo i do jeho pohybového vývoje, zatím přetrvává občasná neobratnost. Chlapec pohyb vyhledává, celkově je rychlý a živý. V jemné motorice chlapec nemá potíže, někdy se projevuje určitá netrpělivost. Malé obtíže má chlapec s úklidem, jelikož na to vždy „nemá čas“ a potřebuje jít dělat hned něco dalšího. Když na to chlapce upozorníme, uklídí po sobě. V prostoru třídy a mateřské školy se bezpečně a přesně orientuje.

Oblast psychologická (Dítě a jeho psychika)

	1	2	3	4	5
Záměrně se soustředí na činnost		X			
Řeší nově vzniklé situace		X			
Je kreativní, předkládá své nápady	X				
Rozvíjí hru	X				
Vyjadřuje svoji představivost prostřednictvím hry	X				

Nalézá nová řešení	X				
Rozhoduje o své hře	X				
Respektuje daná pravidla	X				
Je citlivý/á k předmětům, se kterými manipuluje	X				
Plynule hovoří (při volné hře hovoří sám se sebou, nebo komunikuje s partnerem ve hře)		X			
Správně vyslovuje většinu hlásek (fyziologická patlavost v tomto věku sykavky, R, Ř)	X				
Ovládá své emoce při individuální hře		X			

Komentář: Podle projevů chlapce můžeme říct, že je velmi bystrý a všímá si i různých detailů. Ve hře uplatňuje svoji kreativitu, fantazii i intelekt. Je velice komunikativní, někdy vypráví až překotně. Během hry se někdy projevuje jako netrpělivý, a to v situacích, kdy se mu hra nedaří podle jeho představ. U chlapce je patrný převládající egocentrismus, to se občas projevuje pláčem či vztekem, ale lze se s chlapcem domluvit a situaci závčas uklidnit. Pravidla uplatňovaná v mateřské škole dodržuje v běžných mezích.

Oblast sociální (Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět)

	1	2	3	4	5
Naslouchá druhým		X			
Ovládá své emoce při hře s ostatními		X			
Bez zábrán komunikuje s jiným dítětem	X				
Bez zábrán komunikuje s učitelkou	X				
Respektuje potřeby a projevy ostatních		X			
Je empatický		X			
Uplatňuje své potřeby s ohledem na ostatní		X			
Spolupracuje s partnerem ve hře	X				
Respektuje základní pravidla společenského chování (poděkuje, poprosí)	X				

Domluví se na společném řešení s partnerem ve hře		X			
---	--	---	--	--	--

Komentář: chlapec má rád společnost, je velice komunikativní, až hlučný, je běžné, že na sebe strhává pozornost ostatních. Své emoce ne vždy zvládne obzvlášť v situacích, kdy se do hry přidá jiné dítě a hra se pak neodvíjí podle jeho představ. U takových situací reaguje podrážděním, pláčem a je potřeba zásah dospělého. Vysvětlením a popovídáním s chlapcem se situace zpravidla uklidní. Chlapec je oblíben u mladšího kamaráda (2 roky 4 měsíce), který ho chce objímat, bere ho za ruku atd., chlapec se mu občas v takových situacích snaží vymanit a volá na pomoc paní učitelku, vysvětlením a domluvou jde opět situaci vyřeší.

C Pedagogická diagnostika č. 3, v domácím prostředí, diagnostiku vykonal výzkumník

Herní materiál: vlaková dráha, dinosauři, lego

Oblast biologická (Dítě a jeho tělo):

	1	2	3	4	5
Zachovává správné držení těla		X			
Koordinuje lokomoci a další polohy těla		X			
Ovládá hrubou motoriku (běhá, skáče)		X			

Ovládá jemnou motoriku (s přesností zachází s hračkami a předměty)	X				
Uklízí po sobě a udržuje pořádek		X			
Ovládá koordinaci ruky a oka při manipulaci s předměty	X				
Uchopuje drobné předměty (špetkový úchop)	X				
Uchopuje drobné předměty (pinzetový úchop)	X				

Komentář: Ve sledovaných bodech biologické oblasti chlapec prokazuje odpovídající úroveň dítěte s ohledem na pohybové potíže spojené s handicapem a jeho kompenzací. Chlapec vyžaduje pohyb a má o něj zájem, je velmi aktivní a rychlý. Spontánně projevuje dětskou živost (např. poskočí si, popoběhne apod.). Jemná motorika je na odpovídající úrovni vývoje. Vzhledem ke své aktivitě a rychlosti nejsou jeho pohyby v oblasti hrubé motoriky vždy koordinované, ze stejného důvodu ne vždy po sobě uklízí, po upozornění to napraví. V prostoru třídy a mateřské školy se bezpečně a přesně orientuje.

Oblast psychologická (Dítě a jeho psychika)

	1	2	3	4	5
Záměrně se soustředí na činnost		X			
Řeší nově vzniklé situace		X			
Je kreativní, předkládá své nápady	X				
Rozvíjí hru	X				
Vyjadřuje svoji představivost prostřednictvím hry	X				
Nalézá nová řešení	X				
Rozhoduje o své hře	X				
Respektuje daná pravidla		X			
Je citlivý/á k předmětům, se kterými manipuluje		X			
Plynule hovoří (při volné hře hovoří sám se sebou, nebo srozumitelně komunikuje s partnerem ve hře)		X			

Správně vyslovuje většinu hlásek (fyziologická patlavost v tomto věku sykavky, R, Ř)	X				
Ovládá své emoce při individuální hře			X		

Komentář: Chlapec je kreativní, velice komunikativní, ve hře zapojuje bohatou fantazií. U chlapce je patrná netrpělivost. U činností, které vyžadují větší míru zapojené vůle, nebo jsou pro něj zatím nad úroveň aktuálního vývoje, činnosti opouští. Popř. pokud se mu hra nedaří, poměrně snadno se rozzlobí, v těchto situacích výjimečně hračky zahodí. Důrazně prosazuje své názory, pokud mu není vyhověno dostávají se projevy vzteku, pláče, afektu. V oblasti dodržování pravidel má tendenci o nich diskutovat, popř. se jim vyhnout, projevuje zde velkou nápaditost a svůj intelekt.

Oblast sociální (Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět)

	1	2	3	4	5
Naslouchá druhým		X			
Ovládá své emoce při hře s ostatními			X		
Bez zábran komunikuje s jiným dítětem	X				

Bez zábran komunikuje s výzkumníkem	X				
Respektuje potřeby a projevy ostatních		X			
Je empatický		X			
Uplatňuje své potřeby s ohledem na ostatní		X			
Spolupracuje s partnerem ve hře		X			
Respektuje základní pravidla společenského chování (poděkuje, poprosí)	X				
Domluví se na společném řešení s partnerem ve hře		X			

Komentář: je velice společenský, komunikativní, navazuje kontakt bez problémů. Hru také rád vede podle svých představ, když mu ale není vyhověno, má potíže ovládnout své emoce a situaci řešit v klidu. Náročnější jsou pro něj situace, když se dostane do konfliktu s bratrem, zde bylo možné sledovat afektivní jednání až agresivní chování vůči staršímu bratrovi. V takové situaci zasáhli rodiče a problém se snažili vyřešit domluvou.

Shrnutí a závěry z pedagogické diagnostiky všech participantů (vypracoval výzkumník)

Chlapec je z vývojového hlediska na odpovídající úrovni. Je patrné, že má staršího sourozence, který je přirozeně šikovnější a rychlejší, chlapec se mu snaží vyrovnat. Odtud může mj. pramenit i ona netrpělivost, jelikož vidí u bratra, jak dané činnosti zvládá bez problémů.

Určité rezervy lze spatřovat v oblasti zvládání a ovládnání svých emocí, popř. vnímáním emocí a potřeb ostatních dětí, což svědčí o doposud nezvládnuté decentraci a zvýšeném egocentrismu. Zde je vhodné se na tyto situace zaměřit a flexibilně reagovat jak v mateřské škole, tak po konzultaci s rodiči i doma. Dle vyjádření rodičů chlapec bude nastupovat do základní školy v necelých 7 letech, tudíž lze předpokládat, že dítě bude mít dostatek prostoru na vyspění i v této oblasti.

6 Vyvození závěrů směrem ke stanovenému cíli a výzkumným otázkám

VO1: Poskytuje pozorování volné hry dítěte dostatek informací vypovídajících o aktuální úrovni vývoje dítěte?

Volná hra skýtá pro dítě nekonečné a pestré situace a jim taktéž odpovídají i různorodé projevy dítěte. Ve volné hře se odráží aktuální úroveň vývoje v oblasti biologické, psychologické i emocionálně-sociální. Lze tedy konstatovat, že základní obraz o vývoji dítěte pozorování hry poskytuje a je možným odrazovým můstkem pro hlubší popř. specificky zaměřenou diagnostiku.

VO2: Je tentýž diagnostický nástroj použitelný pro pedagogickou diagnostiku realizovanou učitelem v mateřské škole i rodiči v domácím prostředí?

Obecně je přirozené, že rodiče mají snahu dítě si v tom nejlepším světle a některé možné nedostatky přehlížet. Je také pravděpodobné,

že v domácím prostředí dá dítě větší průchod svým emocím a projevům než v mateřské škole. Také opora v osobnosti učitele není zákonitě totožná s oporou a vztahem k matce či otci. V domácím prostředí do hry dítěte zasahoval starší sourozenec, který vyvolával pestré reakce v chování sledovaného dítěte, tytéž samozřejmě v mateřské škole pozorovat nelze. Toto jsou aspekty, které je nutné v takto kombinované pedagogické diagnostice brát v úvahu.

Hodnocení učitelky a výzkumníka se až na výjimky skoro shodují, což lze přisuzovat tomu, že jsou odborně vzděláni v oblasti předškolní pedagogiky a pedagogické diagnostiky, mají určitý emocionální odstup od dítěte, což zabezpečuje větší objektivitu. Získané poznatky také dávají do odborných souvislostí. Ve stěžejní oblasti - zvládnání emocí, se shodují všichni diagnostici, což v kontextu ověření diagnostického nástroje považujeme za pozitivní zjištění.

VO3: Je diagnostický nástroj dostatečně srozumitelný pro použití rodiči v domácím prostředí?

Po pilotáži byli odborné termíny nahrazeny běžnými pojmy a do závorek několik pojmů dovysvětleno. V komentářích rodiče bylo patrné silné citové zabarvení, což může zkreslovat objektivitu. Přesto je takto nastavená role diagnostika pro rodiče nová a můžeme říci, že se jí zhostili zodpovědně a mohou tak přispět k celkovému obrazu vývoje dítěte.

VO4: Je diagnostický nástroj dostatečně obsáhlý pro potřeby pedagogické diagnostiky v mateřské škole?

Nástroj se zaměřuje pouze na pozorování dítěte při volné hře, což jistě neobsahuje další důležité činnosti v mateřské škole jako didakticky zacílené činnosti, zdravotní cvičení apod. Přesto můžeme konstatovat, že nástroj obsahuje dostačující základnu pro pedagogickou diagnostiku dítěte, což se projevilo i v komentářích a závěrech z pedagogické diagnostiky. Samozřejmě nechceme podceňovat důležitost pedagogické diagnostiky dítěte vycházejících z jiných aktivit, lze tím ale poukázat na to, že i volná hra by měla být brána

jako plnohodnotná součást pedagogické diagnostiky v podmínkách mateřské školy a nyní i v domácím prostředí.

Shrnutí a možné limity výzkumného šetření:

- Diagnostika volné hry dítěte je vhodný prostředek na zjištění aktuálního vývoje dítěte, ale v podmínkách mateřské školy by neměl být jediný.
- Při aplikaci v rodinném prostředí lze diagnostiku využít bez větších komplikací za dostatečného instruování rodičů a výsledky poskytnout jako doplňující informace o pokrocích dítěte učitelce mateřské školy. Zvláště v této době, kdy rodiče tráví s dětmi více času doma, jsou tyto informace pro učitelky důležité.
- Vždy je nutné přihlédnout k aktuálnímu rozpoložení a potřebám dítěte, což nejlépe vyhodnotí rodič, poté učitelka, výzkumník byl v této oblasti mírně handicapován, jelikož dítě tak dobře nezná.
- Dále je nutné přihlédnout i k samotnému prostředí realizace pedagogické diagnostiky a podmínky co nejvíce sjednotit.

Závěr

Volná hra je přirozenou činností dítěte, jejím prostřednictvím se dítě učí, setkává s kamarády i dospělými, také se dozvídá ledašco o sobě. Volná hra je dítěti i prostředkem seberealizace, ale i odpočinkem či cestou pro znovuprožití nesrozumitelných zážitků v bezpečném a srozumitelném prostředí hry. Volná hra dítěte má své nepostradatelné místo jak v rodině, tak v mateřské škole. Díky tomu, že je v ní dítěte autentické a odráží do hry i své prožívání, je dětská hra pro vnějšího pozorovatele studnice velkého množství poznatků o rozvoji dítěte. To také dokazuje výzkumné šetření a jeho aktéři. Ti se aktivně podíleli na sběru dat za účelem ověření univerzálně

použitelného nástroje pro pedagogickou diagnostiku v prostředí rodiny i mateřské školy. Po vyhodnocení dat lze konstatovat, že je možné nástroj aplikovat v obou uvedených prostředích.

Seznam literatury

- KOMENSKÝ, J. A. *Vybrané spisy*. Praha, 1926.
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*.
Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. 184 s. Pedagogika. ISBN 80-247-0852-3
Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání / RVP PV. Praha:
MŠMT, 2018.
- MILLAROVÁ, S. *Psychologie hry*. Praga: Panorama, 1978.
- PIAGET, J., INHELDER, B.. *Psychologie dítěte*. Praha: SPN, 1970.
- SUCHÁNKOVÁ, E. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha:
Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9.
- SVOBODOVÁ, E. a kol. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní
vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. 166 s. ISBN 978-80-
7367-774-9.
- ŠMELOVÁ, E., BERČÍKOVÁ, A. Play in the work of kindergarten
teachers in the context of the preschool curriculum. In *11th International
Conference of Education, Research and Innovation (ICERI 2018)*.
Madrid: International Association of Technology, Education and
Development (IATED). 2018, pp. 10243-10248, ISBN 978-84-09-
05948-5.
- ŠMELOVÁ, E., PRÁŠILOVÁ, M. a kol. *Didaktika předškolního
vzdělávání*. Vydání první. Praha: Portál, 2018. 229 stran. ISBN 978-80-
262-1302-4.
- ŠMELOVÁ, E. *Bezvýhradná akceptace ve výchově dítěte*. 1. vyd. Olomouc:
Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 165 s. Monografie. ISBN 978-
80-244-4217-4.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Prag/Czech
Republic: Karolinum, 2012.
- ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací
program*. Praha: Portál, 2007. 207 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-
7367-326-0.

*Mgr. Alena Srbená, Ph.D.
Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
alena.bercikova@upol.cz*

Diferenciální diagnostika Aspergerova syndromu u dítěte předškolního věku a podpůrná opatření v přípravné třídě základní školy

Petr Krol

Abstrakt: Tato studie se zabývá případem chlapce předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento chlapec absolvoval řadu odborných vyšetření a následně mu byla speciálně pedagogickým centrem diagnostikována porucha autistického spektra, z čehož vyplývala řada podpůrných opatření poskytovaná základní školou v rámci přípravné třídy. Cílem je především obohatit znalosti pedagogů pracujících s dětmi předškolního a mladšího školního věku o neobvyklý případ z praxe. Snaží se také odpovědět na otázky, zda byla podpůrná opatření doporučená speciálně pedagogickým centrem adekvátní, jakých změn v psychickém vývoji chlapce bylo dosaženo, a co mělo na dané změny vliv. Studie předkládá bohatá kvalitativní data, čímž vytváří prostor pro kritický náhled na kroky osob, které v případě figurují, a také tím zdůrazňuje komplexní diferenciálně diagnostický pohled na poruchy autistického spektra.

Klíčová slova: Aspergerův syndrom, diferenciální diagnostika, předškolní věk, podpůrná opatření

Uvedení do problematiky a aktuálnost tématu

Společné vzdělávání (inkluze), které je zaměřeno na péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále také SVP) a žáky nadané, je v současné době stále aktuálním tématem, a to nejen v základních či středních školách, ale také v předškolním vzdělávání. Naše studie se věnuje případu chlapce se SVP, který se nachází na hranici vstupu do základní školy (dále také ZŠ), tedy v přípravné třídě

ZŠ. Zde se mohou vzdělávat děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj, přednostně děti, kterým byl povolen odklad povinné školní docházky (MŠMT 2019). O zařazování žáků do přípravné třídy základní školy (dále také PT) rozhoduje ředitel školy na žádost zákonného zástupce dítěte a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení (MŠMT 2019). V tomto případě nebyl důvodem zařazení dítěte do PT odklad povinné školní docházky, ale série odborných vyšetření, a především žádost zákonného zástupce, které bylo vyhověno ředitelem školy. Jedná se o chlapce v předškolním věku, kterému vydalo speciálně pedagogické centrum pro poruchy autistického spektra (dále také SPC) zprávu a doporučení (dokument) pro ZŠ, které obsahovalo nejen návrh k zařazení do PT, ale hlavně diagnózu Aspergerův syndrom a k tomu vztahovaná podpůrná opatření (dále také PO). Jedná se o standardní postup, avšak z pohledu odborné diferenciální diagnostiky jde o případ nejasný, a tedy nestálý pro všechna PO navržená SPC. V následujícím textu bude podrobně popsáno, jak se případ chlapce vyvíjel a jaké implikace z něj vyplývají pro praxi. Vzhledem k častým diagnostickým termínům nejprve stručně popisujeme Aspergerův syndrom, obsedantně nutkavou poruchu a hyperkinetické poruchy.

Aspergerův syndrom je porucha nejisté nozologické validity charakterizovaná stejným kvalitativním porušením reciproční sociální interakce, které napodobuje autismus. Současně se projevuje opakujícím se omezeným a stereotypním repertoárem zájmů a aktivit. Aspergerův syndrom se liší od autismu hlavně tím, že není opožděn vývoji řeči a kognitivní schopnosti. Tato porucha je často spojena se značnou nemotorností. Abnormality mají velkou tendenci přetrvávat do dospívání a dospělosti. V časně dospělosti se občas vyskytují psychotické epizody (WHO 2006).

Další diagnózou, která je v naší studii zmiňována je obsedantně nutková porucha (dále jen OCD z anglického obsessive compulsive disorder). Jejím hlavním rysem jsou opakované vtíravé myšlenky a nutkové činy. Vtíravými myšlenkami jsou nápady a představy nebo popudy, které znovu a znovu vstupují do mysli pacienta ve stále stejné formě. Pro pacienta jsou téměř vždy obtížné. Snaží se jim často klást odpor, ale bez úspěchu. Považuje je za své vlastní, ačkoliv jsou mimovolní a často odporné. Nutkové činy nebo rituály jsou stereotypní a stále opakované. Nemusí být ani příjemné, ani vést k realizaci užitečných úkolů. Jejich účelem je zabránit nějaké objektivně nepravděpodobné události, často znamenající škodu pro postiženého, o níž se postižený domnívá, že by jinak nastala. Jedinec obvykle považuje toto chování za bezúčelné nebo nesmyslné a opakovaně se pokouší mu odolat. Úzkost je přítomna téměř vždy a zhoršuje se, pokud postižený nutkání odolá (WHO 2006).

Poslední diagnostickou jednotkou je skupina hyperkinetických poruch (dále jen ADHD z anglického attention deficit hyperactivity disorder). Tato skupina poruch charakterizovaná časným nástupem obvykle v prvních pěti letech života, nedostatečnou vytrvalostí v činnostech, vyžadujících poznávací schopnosti a tendencí přebíhat od jedné činnosti ke druhé, aniž by byla jedna dokončena spolu s dezorganizovanou špatně regulovanou a nadměrnou aktivitou. Současně může být přítomna řada dalších abnormalit. Hyperkinetické děti jsou často neukázněné a impulzivní, náchylné k úrazům a dostávají se snadno do konfliktů s disciplínou pro bezmyšlenkovité porušování pravidel spíše, než by úmyslně vzdorovaly. Jejich vztah k dospělým je často sociálně dezinhibován pro nedostatek normální opatnosti a odstupu. Mezi ostatními dětmi nejsou příliš populární a mohou se stát izolovanými. Poznávací schopnosti jsou běžně porušené a specifické opoždění v motorickém a jazykovém vývoji je disproporciálně časté. Sekundárními komplikacemi jsou disociální chování a nízké sebehodnocení (WHO 2006).

Účel článku

Hlavním cílem článku je rozšíření povědomí pedagogů působících v oblasti preprimární a primární pedagogiky o mezioborový pohled na případ z praxe, což by mělo vést obecně ke zkvalitnění péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami předškolního a mladšího školního věku. Dílčími cíli výzkumu je zjistit, zda byla podpůrná opatření doporučená SPC adekvátní, jakých změn v psychologickém vývoji chlapce bylo dosaženo, a také co mělo na dané změny vliv.

Výzkumné otázky:

1. Jaká kritéria pro určení diagnózy Aspergerův syndrom v SPC byla naplněna?
2. K jakým změnám v oblasti psychického vývoje chlapce došlo v přípravné třídě ZŠ?
3. Jaké konkrétní kroky pomohly k případným změnám v oblasti psychického vývoje chlapce?

Metodologie výzkumu

Metodologicky se opíráme o kvalitativní přístup, protože se jedná o případovou studii konkrétně na jednom případě. Klinická kazuistika, jakožto nejfrekventovanější jednopřípadová studie v psychologii, primárně nemá výzkumný účel (Baštecká 2003). Jistá forma systematické intervence byla prováděna rodinou dítěte, pedagogickým personálem PT i školním psychologem. Nejednalo se však o kontrolované proměnné výzkumu. Náš případ má tedy výukový účel (Miovský 2006).

Zdrojů, ze kterých jsme v naší studii čerpali, bylo několik. Zásadní význam má lékařská a psychologická dokumentace. Tyto dokumentace samy o sobě představují velké množství použitých metod, které byly administrovány, vyhodnoceny a interpretovány odborníky – dětským psychiatrem a klinickým psychologem. Byly

použity jak metody klinické – rozhovor, pozorování či anamnéza, tak i metody testové – projektivní testy a testy schopností. Mimo uvedené dokumentace čerpáme data z doporučení SPC a také z polostrukturovaných rozhovorů se školním psychologem, učitelkou PT, asistentem pedagoga a matkou dítěte. Nejdůležitější zdroj dat představují obě dokumentace ve formě odborných zpráv z vyšetření.

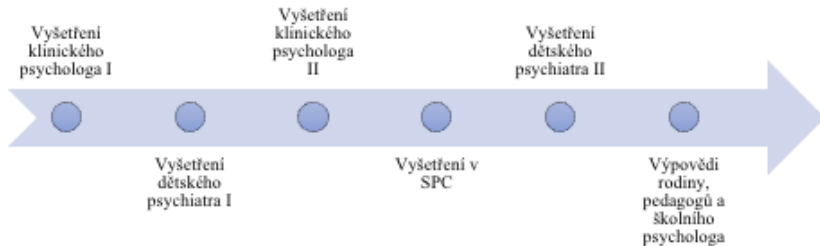
Při zpracování kvalitativních dat bylo s odbornými zprávami nakládáno ve smyslu analýzy dokumentů. Vzhledem k tomu, že tyto zprávy zahrnují i interpretace výsledků, nebyl potřeba detailní rozbor. Naše interpretace se spíše zaměřovala na komparaci výsledků a vývojový aspekt případu. Data z polostrukturovaných rozhovorů byla zaznamenána a fixována jako audionahrávka na digitálním diktafonu. Transkripce rozhovorů byly provedeny výzkumníky, textový materiál byl dále analyzován v počítačovém programu ATLAS.ti. Při analýze dat byl využit postup kódování dat (Strauss a Corbinová 1999). Kódy z jednotek byly sloučeny metodou vytváření trsů, dále jsme použili metodu zachycení vzorců.

Abychom dodrželi etická pravidla chránící účastníky výzkumu, vyžadovali jsme informované souhlasy. Vzhledem k tomu, že se jednalo hlavně o nezletilou osobu, informovaný souhlas poskytl zákonný zástupce. Všem účastníkům výzkumu byly podrobně vysvětleny cíle a okolnosti výzkumu, možné přínosy a také případné limity výzkumu. Důraz bude dále kladen na emoční bezpečí účastníků a reciprocitu. Výzkum neohrozil tělesné nebo psychické zdraví zkoumaných jedinců.

Výsledky výzkumu

Výsledky studie jsou strukturovány do pěti významových celků. A. Odborná zpráva dětského psychiatra I, B. Odborná zpráva klinického psychologa C. Odborná zpráva dětského psychiatra II, D. Výpověď rodiny, E. Výpověď pedagogických pracovníků, školního psychologa a doporučení SPC. Významové celky nelze přesně

historicky zařadit od nejstaršího po nejnovější, kvůli kontrolnímu vyšetření. Doporučení SPC se věnujeme až na samotném závěru z důvodu vyústění pro naši první výzkumnou otázku. Pro přehlednost uvádíme na obrázku č. 1 časovou osu, na které jsou znázorněna jednotlivá odborná vyšetření, vyšetření v SPC a výpovědi rodiny a okolí. Obrázek č. 2 pak stručně znázorňuje období mateřské školy, resp. PT a graficky navazuje na předchozí obrázek. Chlapec je v textu označován také jako P.



Obrázek č. 1



Obrázek č. 2

A. Odborná zpráva dětského psychiatra I

Dětský psychiatr nejprve uvádí původní popis z předešlé ambulance:

P. absolvoval první vyšetření v jiné psychiatrické ambulanci, následně byl odeslán do péče „pedopsychiatra“. Logopedka i učitelka mateřské školy se přiklonily k tomu, že by se mohlo jednat o Aspergerův syndrom. Zdůvodnily to tím, že P. nechce být s dětmi, zvládá jednání s dospělými a spíše inklinuje k větším dětem. Dále pak umí číst – písmenka zná od dvou let, rychle a bez pomoci přečte celé věty. Nic nechce dělat cíleně. Je tvrdohlavý, neustále se ptá a má tendence hodně argumentovat. Jeho zálibou jsou automobily, které mezi sebou rozezná. Lpí na hračce – zajíčkovi, kterou má stále u sebe a je s ní klidnější. Nerovnoměrný vývoj, dominance. Nyní sděluji, že zjevně nevidím příznaky, které by jednoznačně svědčily pro autistické rysy – Aspergerův syndrom. Psychiatrická péče aktuálně není zapotřebí.

Pozorované chování: Při volném rozhovoru v prvním kontaktu se P. točí dokola nebo chodí po špičkách. Citlivě reaguje na úspěch či neúspěch. Nezdár se snaží převést na legraci nebo úlohu raději odmítne. Je stále pohybově aktivní, navíc s neúčelnými pohyby. Řeč je srozumitelná, plynulá, s bohatou slovní zásobou a lehkou dyslálií. P. hovoří v kratších souvětích. Spontánně do sociální kontakt neinicuje, chodí se schovat k matce, ale brzy zase přijde zpět. Při komunikaci udržuje oční kontakt. Z hlediska emotivity je P. nejistý, v tenzi. Celkově je emotivita labilní, od rozverného chování až po odmítání. Občas je emotivita nepřiléhavá – směje se a není zřejmé čemu. Porozumění sociálním situacím i rozpoznání emocí je na dobré úrovni. Sociální reciproká interakce je snížena, ale zachována. Po kognitivní stránce je P. je bystrý, ve verbálním porozumění, úsudku a informovanosti se nachází v pásmu lepšího průměru až nadprůměru. Pozornost je kolísavá. Aktuálně v klinickém obraze dominuje disproporce mezi kognitivním vývojem a sociálním chováním, které je nezralé, neodpovídá chronologickému ani mentálnímu věku (na úrovni cca 3 let). Nadměrná pohybová aktivita, s neúčelnými pohyby,

se sníženou reciprokou reaktivitou, při dobrém rozpoznání emocí a s přiměřeným sociálně emočním porozuměním v testové situaci.

Pacient v ambulanci dětského psychiatra:

P. sám přichází do ambulance, velice ochotně spolupracuje, navazuje spontánně vizuální kontakt a ochotně odpovídá. Působí dojmem dospělého svým precizním a bohatým slovníkem, používá formulace dospělých a složité věty. Všem, co říká, velice přesně rozumí, stejně tak přesně rozumí i složitým větám dospělé osoby a instrukcím od dětského psychiatra. Velice přesně dešifruje i nadsázku, v sociální oblasti rozumí všemu, co se sděluje, ale emočně je v těchto tématech odtazitější. Postupně se chová neposedně, je roztěkaný a hyperaktivní. Nechá se však usměrnit. Po celou dobu je bez repeticií, echomatismů. P. dodržuje pravidla slušnosti, vyká a dokáže se na výzvu i omluvit, ale musí to být způsobem, který si sám určí. Chce mít kamarády a učí se omlouvat, aby byl připraven do školy. Vadí mu, že nemá ve školce kamarády. Neví, proč ses ním nechtějí bavit. Kamarád je podle něj ten, s kým si hraje. Nejradši má taťku a mamku. Jsou to dobří lidé, protože se s ním mazlí a hrají si s ním. Kdo je zlý člověk, neumí P. pojmenovat ani vysvětlit, třepetá u toho rukama a zlobí se. Když mu někdo ublíží, ublíží mu také. Když má někoho rád, tak si s ním povídá, je na něj hodný.

Na vyšetření přišel P. s matkou. Při vyšetření navazuje vizuální kontakt s matkou i lékařem, jedná se zjevně o komunikační záměr. Mimika je adekvátní tématu, situaci, a také ji velice živě opětuje. Celkově není odtazitý, přitulí se k matce spíše mechanicky, nevyhýbá se fyzickému kontaktu, ale řídí si ho sám, pak je i „vlezlý“. Přijímá nabídku ke společné hře, respektuje pravidla hry, ale chce je pak mít podle sebe. P. kooperuje ve hře, a je anamnesticky schopen kooperace ve hře, ale neochoten dodržovat pravidla a prosazuje své. Mluvený projev je srozumitelný, má plošší intonaci, je však přiměřena obsahu a situaci. Gramaticky i slovně je precizní, má doslovně formulace dospělé osoby. Rozumí všemu, co sděluje, včetně sociálních témat. Anamnesticky i aktuálně je bez neologismů, echolalií. Při vyšetření neprojevuje anxieta, navazuje hned kontakt a spontánně spolupracuje,

má zájem o dění v situaci. Je rád, když se může doptávat a když může vysvětlovat. S matkou má kladný vztah, respektuje ji.

Při exploraci spolupracuje, časem je lehce rušivý. P. je neposedný, vrtí se na židli, chodí po místnosti, nechá se usměrnit, ale je v pohybu. Když si hraje, tak dokončuje činnosti, hry. P. je lucidní, orientován správně. Jeho psychomotorické tempo je elevované, zřejmá je impulzivita, kolísavá prosexie a neochota se podřizovat. Prosazuje svou, ulpívá na pravidlech, na programu, ale nemá rituály. Nemá motorické stereotypie, anamnesticky pouze chůze dokolečka, ne dětské hry. Preferuje technické hry, auta, knížky, ale ne běžné dětské hry a hračky. Při narušení zvyklostí je vzteklý, agresivní a naléhá. Nálada je semiautistická, myšlení rigidnější, má tendence k ulpívavosti, ale neobjevují se perseverace. Vnímání je intaktní a intelekt orientačně nadprůměrný. Osobnost je nezralá, sociálně plošší, s narušenou sociabilitou a sociální komunikací. P. se snaží o sociální kontakty, ale neumí to. Výchova se jeví stran matky adekvátní, ale v rodině je nejednotná. Psychiatr nepozoruje nic psychotického.

Orientační neurosomatický nález v normě. Diagnóza F 89 Neurčená porucha psychického vývoje versus AS. Nerovnoměrný psychomotorický vývoj, F 90.0 Porucha aktivity a pozornosti. V klinickém obraze je výrazná disproporce kognitivních schopností a sociálního fungování. Jsou přítomny symptomy svědčící pro PAS typu AS – vysoký intelekt, precizní slovník a lpění na přesném vyjadřování se, doslovné citace, bohatá slovní zásoba, dále výrazné technologické a encyklopedické zájmy a znalosti nad rámec biologického věku. Emoční projevy jsou plošší a kratší, imponují jako sociálně „naučené“, radost ano, ale ne nadšení, vůbec ne smutek – jenom to nazve smutkem. U P. nebyl pozorován strach. Selhává v sociálních vztazích – chce je navazovat, ale neumí to. Když se o to pokusí, tak prosazuje necitlivě to své, nakonec vztahy pokazí a je sám. Chybí sociální cit, není adekvátní sociální reciprocita, nepřesně dešifruje neverbální komunikaci, sociální pravidla a situace. Sociálně si rozumí s dospělými a staršími díky vysokému intelektu.

Rigidita a stereotypie se daří důsledným výchovným vedením matkou úspěšně blokovat. Jsou nápaditosti v oblékání, obuvi a stravování. Výrazné ulpívání na jedné hračce – musí se pro ni vracet, dále musí být jedno místo u stolu, hračky na stejném místě. Dětský psychiatr požaduje dodatečné vyšetření intelektu u klinického psychologa. Dále pak opětovné vyplnění škál matkou a projektivní metody. Matka zajistí ve školce vyplnění dotazníku. Celkově obraz vysoce signifikantní pro AS. Pohovor s matkou o předběžném pohledu – diagnostický závěr, další postupy, vhodná genetika rodiny. Další odborná vyšetření – neurologie EEG, MR k vyloučení organicity.

B. Odborná zpráva klinického psychologa

Anamnestická data: P. žije v úplné rodině a má tříletou sestru. Oba rodiče včetně sestry jsou zdraví. Vztah rodičů je dlouhodobě disharmonický. Z hlediska hereditárního zatížení se u bratra matky projevuje balbutismus a obtíže ve vztazích. P. byl jako miminko velmi klidný, s pravidelným režimem. Z hlediska vývoje řeči v roce a půl spojoval. Momentálně začal číst s porozuměním, když slovo nezná, doptá se. Umí psát. Spánkový režim byl v minulosti v pořádku, poslední dobou chce, aby u něj někdo ležel. Ve stravování má tendence k vybíravosti, ale rodiče to netolerují – poté sní, co je mu předloženo. Ve školce se stravuje bez potíží. Hrubá motorika je dlouhodobě nerozvinutá. P. je neobratný, běhá dyskoordinovaně a snadno se mu podvrtno noha. Na kole však jezdí bez opory od čtyř let. Jeho dlouhodobým zájmem jsou auta. Doma si hraje s auty – sám si jezdí, precizně parkuje, s pravidelnými odstupy, přičemž popisuje, jak parkuje auto, občas zanedává řidiči za špatné parkování. Se sestrou si hraje na obchod, ale nevydrží u toho spolu dlouho. Výchova P. je náročná, protože vyžaduje pozornost, stále mluví, potřebuje zpětnou vazbu, nehraje si a nemá klasické zájmy. Chlapec je motivován modely aut. Trestán bývá plácnutím po zadku nebo ruce. Afekty byly v loni výrazné s boucháním do stolu nebo jiných předmětů. Při větším afektu lakrimoval, trval si na svém, což si také vynucoval. V posledních měsících si nechá situaci vysvětlit dospělým. Po

odeznění afektu se přijde omluvit. Příčinou afektu je nejčastěji odmítnutí dospělým toho, co chce.

Mateřskou školu navštěvuje od tří let a inklinuje ke starším dětem. Hraje si rád sám s konstruktivními stavebnicemi, které preferuje před námětovými hrami s dětmi. Nemá potřebu komunikovat a spolupracovat s ostatními a s dětmi navazuje rozhovor velmi málo. V pracovních činnostech a sebeobsluze je pomalejší než ostatní děti jeho věku a vyžaduje pomoc učitelky. P. má nadprůměrné znalosti v oblasti rozumové výchovy. Obrací se rád s žádostí o pomoc k dospělým, se kterými rád komunikuje. Ve školce je milý a usměvavý.

Z mezidobí první a druhé části vyšetření: Pokud doma nejsou rozepře mezi rodiči, je klidný. Doma je kontaktní. Se sestrou si dokáže hrát symbolické hry. Má dvě emoční polohy – hodný nebo ječí, dupe (pokud není připraven na změnu). Pokud je čas jej připravit na změnu nebo je čas na zklidnění po afektu, dokážou se dohodnout, P. pak dokáže matce poděkovat za vyřešení situace. Ve školce se snaží jej zapojovat do všech aktivit. P. se zdráhá, musí si nejprve ověřit, jak činnost dělají ostatní, aby ji udělal správně. Zvláštností v chování je chození po špičkách v bytě. Dodržují denní režim – po příchodu z mateřské školy si se sestrou pustí pohádku, sní svačinu, hrají si, jdou ven. Matka se snaží být s dětmi nebo si hrát bez digitální techniky.

Z vyšetření v přítomnosti matky: Při volném rozhovoru v prvním kontaktu se P. točí dokola nebo chodí po špičkách, klekne si a zaklání hlavu, při nejistotě odpovídá nevim. V dalším termínu bez motorických nápadností. Přizpůsobení je lehce problematické, P. dává najevo vzdor, ale nechá se přemluvit, po zdráhání a mrzutém komentáři se přizpůsobí. Citlivě reaguje na úspěch/neúspěch, při nezdaru se snaží převést na legraci nebo úlohu raději odmítne.

V prvním i druhém termínu vyšetření je stále v pohybu, s neúčelnými pohyby, ale poměrně usměrnitelný. Směje se, úlohy jej zpočátku baví, pokud trvají déle než 30 minut, hlásí, že už je nebude dělat. P. se daří nalákat na nové úlohy s novým materiálem. Úlohy mu trvají dlouho

z důvodu jeho neúčelného chování. Pokud jej úloha zaujme, dokáže pracovat rozvážně, klidně a systematicky. Pokud nezná řešení nebo jej úloha již nudí, dělá schválně chyby, směje se a sleduje reakce na své chování u druhých. Schopnost přizpůsobovat se změnám je u něj ztížená. Při kontrole pracuje zpočátku ochotně, při neznámé úloze ji nejprve odmítá, po chvíli a povzbuzení začne pracovat, přičemž střídá vzdor a spolupráci. Na konci druhé části vyšetření opět v kontaktu „odbržděný“.

Z hlediska vůle k výkonu je třeba jej povzbuzovat, jelikož bez pobídek a různorodé motivace by úlohy vzdal dříve. Řeč je srozumitelná, plynulá, s bohatou slovní zásobou, ale s lehkou dyslálií. P. hovoří v kratších souvětích. P. reaguje na examinátora, ojedinele i na rozhovor rodičů, který okomentuje, občas sleduje reakce na jeho chování. Spontánně do kontaktu nejde, chodí se schovat k mamince, ale brzy zase přijde zpět. Oční kontakt udržuje. Hra jej zajímá, připojí se spíše pasivně a nerozvíjí téma.

Emotivita a sociální interakce: P. je zpočátku nejistý, v tenzi, později se uvolňuje, v dalších termínech vyšetření přichází veselý. Celkově je emotivita labilní, od rozverného chování po odmítání. Při únavě má tendence rozkazovat, je vzdorovitý a při odchodu pláče. Občas je emotivita nepřiléhavá – směje se, ale okolí neví čemu. Velké afekty matka popisuje v jiných situacích. Porozumění sociálním situacím i rozpoznání emocí je na dobré úrovni, odpovídají mentálnímu věku. Nápadnosti se vyskytují v zaměření se na jednotlivé detaily, kterých se nechce vzdát ve prospěch reality (paní učitelka maluje knihou, tráva roste v obýváku). Sociální reciproká interakce je ve školce snižená. V ambulanci se stále obrací na druhé a snaží se o kontakt s druhým i za cenu, že je nevhodný.

Kognice: P. je bystrý ve verbálním porozumění, verbálním úsudku a informovanosti s lehce průměrným až nadprůměrným výkonem. „Performačně“ je výkon rovněž v pásmu nadprůměru, nicméně kolísavý. Psychomotorické tempo je spíše pomalé a pozornost je kolísavá. Vnímání je místy zkreslené, s tendencí zaměřovat se na detaily na vrub realistického zpracování. Mezi zvláštní schopnosti lze

zařadit hyperlexii – písmena zná od dvou let, čte od tří let, nyní již i píše tiskacím.

Zajímavosti z testových metod: Rozpoznání emocí – zvládne emoce pojmenovat i bez nápovědy (varianta pro předškolní děti) Regulace emocí již nezvládá. Na dotaz, jak se asi cítí jeho maminka, odpoví správně. Poznává, že maminka se usmívá smutně. Protokol projektivní metody aktuálně svědčí spíše pro disharmonii než pervazivní poruchu.

Klinický psycholog souhrnně diferenciaciálně diagnosticky popisuje symptomy svědčící pro jednotlivé diagnózy.

AS:

Klinický psycholog se snaží shrnout symptomy svědčící pro Aspergerův syndrom. Mezi projevy chování, které tomu nasvědčují, patří touha hrát si s druhými bez dovednosti adekvátního navázání kontaktu. Sociabilita P. je snižena vzhledem k mentálnímu věku. V předešlém roce doprovázely některé činnosti zvláštní výkřiky, v nejasných situacích a při únavě se projevovaly silné afekty. Dalším relevantním symptomem je včasný vývoj řeči, hyperlexie a omezená symbolická hra. P. také upřednostňuje vědomosti před lidmi a hrou s druhými. Obtížně se učí sociálním dovednostem, přičemž teorie mysli není na úrovni věku. V mateřské škole je bez afektů, ale učitelky jsou benevolentní k jeho neúčasti a aktivitě při řízených činnostech.

Disharmonický vývoj:

Chování dítěte je bez přítomnosti rodičů jiné než doma, což je podpořeno i absencí afektů ve školce. Podle matky P. reaguje na napětí mezi rodiči a na celkovou atmosféru doma, která je dlouhodobě disharmonická. Otec popisuje, že kontakt se synem v afektu nezvládá.

V ambulanci se opakuje, že velkou roli v chování P. hraje vzdor a nejistota při výkonu, což může odpovídat tlaku obou rodičů na konformní chování a na precizní výkon. Jakmile je možné dát chlapci trochu prostoru, je většinou schopen se vrátit a úlohu dodělat. Emocím rozumí velmi dobře, v sociálních situacích se orientuje přiměřeně

věku. Nevládá však samostatnou regulaci emocí, která je na úrovni 2–3 let. Ve školce jej považují za výchovně bezproblémového. Učitelky si všimají jej a P. potvrzuje, že se potřebuje ujistit, jak zadanou práci dělají ostatní. Jeho sociabilita je snižená, vzhledem k mentálnímu věku a má také potíže v oblasti regulace afektu, přičemž dokáže sledovat druhé, jak reagují na jeho chování.

OCD:

Pro obsedantně nutkavou (kompulzivní) poruchu svědčí precizní úklid, při kterém je schopen vysypat sáček s hračkami, protože v něm hračky někdo neuložil správně. Zaměřuje se na detail na úkor celku. Podle klinického psychologa je pravděpodobná hereditární zátěž.

Závěr z prvního termínu vyšetření:

Klinický psycholog bere v úvahu také projevy ADHD, které ovšem nepřevládají nad výše zmíněnými symptomy. Závěrem je, že se jedná o chlapce s nerovnoměrným psychomotorickým vývojem. Aktuálně v klinickém obraze dominuje disproporce mezi kognitivním vývojem a sociálním chováním, které je nezralé a neodpovídá chronologickému ani mentálnímu věku. Verbální i neverbální úsudek se nachází v pásmu lepšího průměru až nadprůměru, kolísavý výkon je výrazně ovlivněn labilní emotivitou s obtížnějším přizpůsobováním, přičemž chlapec je citlivý na selhání ve výkonu. V chování je patrná nadměrná pohybová aktivita, s neúčelnými pohyby, se sníženou reciprokou reaktivitou a rozpoznání emocí je přiměřené. Chlapec má potíže s regulací emocí v zátěži, což zvýrazňuje nezralé chování. Zkreslené vnímání a nadměrné zaměřování se na detaily, může být i s podílem hereditární zátěže.

Závěr z kontrolního vyšetření (druhého termínu):

Mimo to, co klinický psycholog uvedl v předchozím závěru, dodává, že klinický obraz nadále svědčí spíše pro disharmonický vývoj, v obraze dominuje nezralost, negativismus, vzdor, jako reakce na tlak,

s neschopností regulovat afekt, s málo odreagovanou agresí. Sociální reaktivita a schopnost zvládat interpersonální situace je snížena, avšak ne do míry, která by naplňovala diagnostická kritéria poruch autistického spektra, resp. Aspergerova syndromu. V současnosti není zjištěna porucha myšlení. Matka má dobře nastavenou komunikaci s P., který dokáže provést reflexi svého afektu. Klinický psycholog zdůrazňuje nutnost sledování dalšího vývoje vzhledem k rozmanitosti projevů chování.

Doporučení:

Úprava vztahů mezi rodiči (významně by pomohlo diferenciální diagnostice). Dodržování pravidelného režimu, příprava na změny, střídání aktivit a odpočinku. Důležité je také vyjasňování problematických situací v klidovém režimu. Obecně je žádoucí důsledná, předvídatelná a zároveň laskavá výchova. Žádoucí je také podpora v socioemoční oblasti, přičemž není zapotřebí starat se o kognitivní složku, ale posilovat globální vývoj. Z hlediska práce s emocemi je žádoucí jejich mentalizace, což zahrnuje zrcadlení emocí, jejich pojmenovávání a pomoc s regulací. Pohyb by měl být přirozený – bez nároku na sportovní výkon. Ve škole by mělo být podporováno posilování socioemočních kompetencí.

C. Odborná zpráva dětského psychiatra II

P. nyní navštěvuje přípravnou třídu v rámci základní školy, kde má přiděleného asistenta pedagoga (AP) jakožto podpůrné opatření. AP jej více zapojuje do kolektivu. Chování doma – vztekání, někdy i agresivní – dupne si, bouchne do gauče, do stolu, méně žduchá do matky.

Pacient v ambulanci: Dnes je P. plně spontánní, sám vstupuje do ambulance, opět rychle navazuje spontánně vizuální kontakt, opětuje mimiku, ochotně odpovídá, dnes už „nemudruje“. K mamince má

vstřícné pohledy, není vlezlý a respektuje, když dostane hranice. I dnes má precizní a bohatý slovník a formulace dospělé osoby. Skládá složité věty, všemu, co říká velice přesně rozumí, přesně rozumí i složitým větám a instrukcím od dětského psychiatra. Dešifruje i nadsázku a připojí se. V sociální oblasti rozumí všemu, co se sděluje a je to s emočním doprovodem. Postupně i dnes neposedný, roztěkaný, hyperaktivní, poposedává. Nechá se usměrnit. Chůze je běžná, ne po špičkách. Po celou dobu bez repeticií, echomantismů. Dodržuje pravidla slušnosti a vyká. Chlubí se, že je v přípravné třídě. Pere se tam jenom s jedním klukem, ale jinak má kamarády a spolu staví a hrají si. V PT ho to baví – ukazuje, jak umí počítat do deseti, pak zvládá i do třiceti.

Orientační neurosomatický nálezh v normě. Diagnóza F 89 Neurčená porucha psychického vývoje, F 90.0 Porucha aktivity a pozornosti.

Bez medikace a kontrolní vyšetření.

Diagnostická rozvaha: výrazné zlepšení v klinickém obraze, výrazně zlepšený v sociální oblasti. Dnes nejsou přítomny symptomy svědčící pro PAS (ani typu AS). V rámci vyššího intelektu je zřejmý precizní slovník a přesné exaktní vyjadřování se, bohatá slovní zásoba. P. má nadále technologické a encyklopedické zájmy a znalosti nad rámec biologického věku. Emoce jsou dnes rozvinuté, projevuje radost, nadšení, také smutek a obecně více sdílené emoce. Sociální vztahy ovládá podstatně lépe, chce je navazovat a udrží je. U P. je zřejmý posun v oblasti sociální reciprocity, dešifruje neverbální komunikaci, sociální pravidla a situace. Sociálně si rozumí s dospělými a staršími díky vysokému intelektu. Rigidita a stereotypie dnes nejsou signifikantní. Důsledným výchovným vedením matkou se tyto tendence podařilo úspěšně blokovat. V současnosti P. téměř není obsedantní.

Diferenciální diagnostika – vývojově došlo ke kompenzaci a odklonu od PAS. Co se týče ADHD medikace není nutná.

D. Výpověď rodiny

Matka ze začátku spolupráce s dětským psychiatrem popisuje, že je P. „jiný, čte, píše, zaostává po sociální stránce. Děti spontánně nevyhledává. Pokud je s nimi v kontaktu, poučuje je, vychovává, řídí je až nepřiměřeně, občas se zvláštními výkřiky. Pokud je s dětmi, pak se staršími“. Otec den před prvním termínem vyšetření pozoroval v kontaktu s druhými zlepšení, zároveň je pro něj náročné se synem trávit čas. „V poslední době syna dokážu korigovat, potíže vnímá ve vztahu otec – syn“. Matka dále uvádí, že pokud otec není doma, je chování P. bez výrazných potíží. Ve školce bez potíží, bez afektů, zatím se stále nezapojuje do řízených činností zcela. Od prvního vyšetření u dětského psychiatra se matka snaží dodržovat některé pokyny pro děti s Aspergerovým syndromem a jeví se jí, že se s P. lépe domluví.

Zdůvodnění chování P. ze začátku spolupráce s dětským psychiatrem dle otce: „Stydí se, možná z úzkosti dělá blbosti.“ Otec matku obviňuje, že syna rozmazluje. Obviňování popisuje matka doma, děje se tak i v ambulanci.

Z doby před vstupem do PT matka uvádí že „P. navazuje oční kontakt, a i v dialogu jej udržuje, přičemž opětuje mimiku. Z hlediska komunikace má P. precizní slovník, dbá na dodržování gramatických pravidel i u druhých. Přesně dodržuje slovosled. Opravuje formulace vět i své rodiče a dospělé. Po stránce emoční a sociální: „P. se nikdy moc nemazlil, netulil se a v současnosti je tulení strojené, často působí účelově.“ Tento vzorec chování má podle matky i otec P. Když se vítá s matkou – přitulí se, dá jí pusu a ukončuje kontakt. Loučení je letmé, běžné. P. není nadměrně úzkostný. Emoce i sdílené emoce moc neprojevuje. Radost projevuje strojeně, napětím krčního svalstva se slovy „teď bych se měl radovat“. Matka popisuje, že nikdy neviděla takové dětské nadšení jako u P., když vidí auto (hračku i dopravní prostředek). P. občas popisuje, že je smutný a vysvětlí situaci, ale není to doprovázeno mimikou. Vztek projevuje zvýšeným hlasem, praští někoho, dřepne, už ale nehází věcmi. Strach na něm matka vůbec nepozorovala. P. se straní dětí svého věku a mladších, chce být mezi

staršími – dětmi v pubertě a adolescenty. S cizími lidmi jedná dle toho, jak se mu líbí, a pak si s nimi povídá a poslouchá je. S dospělými je v dialogu rád a řečenému rozumí. Někdy se nepochopitelně začne smát.

V sociálních situacích se často neorientuje, je nepřiměřený, neprojevuje soucit, sounáležitost, matka u něj neviděla sdílené emoce, spíše společný smích, ale nechápe humor. Hraje si sám, nezapojuje se do dětských her. Doma si hraje hlavně s auty, zkouší precizní parkování, nápodobuje pracovních činností dospělých, ale jen krátce. Rozezná značky aut. Dále má zájem o encyklopedické informace, neustále se na vše doptává, matka musí na vše odpovídat, jinak je naléhavý a neodbytný. Hodně si toho pamatuje a rozumí tomu, co se naučí. V diskuzích argumentuje věcně. Sám se naučil číst a psát. Čte plynule a rozumí tomu, co čte. U P. se projevuje časté opakování činností a ulpívá na štítcích na oblečení. Má jednu hračku, bez které nechce jít do školky. Pokud ji nemá, je agresivní. V jídlu je vybíravý. V oblečení fixován na tepláky a tričko s dlouhým rukávem. Nevadí mu změny oblečení v souvislosti se změnou ročního období. Změny trasy (do školky, do obchodu) mu nevadí, ale doptává se na důvod. Hračky má tendenci dávat na stejné místo. Také ulpívá a nutí rodinné příslušníky, aby seděli na stejných místech u oběda a večeře.

V době konce prvního pololetí v PT matka popisuje, že se syn výrazně zlepšil v chování a fungování. Není tak ulpívavý, ale chce, aby věci byly, jak mají být. V přípravné třídě je P. plně adaptován, zakotven, má kamarády, hraje si s nimi, zapojuje se do společných aktivit, hraje běžné dětské hry, ale je hodně popředu před ostatními dětmi. Nemá žádné nápaditosti v chování, jí běžná jídla, oblečení neselektuje a neguje symptomy z okruhu PAS. Jenom bývá v opozici adekvátně jeho věku. V popředí je jeho hyperaktivita, neposednost, ale je výchovně zvladatelný. Sama je výchovně důsledná, synovi vysvětluje změny, program i změny programu. Otec už se více angažuje a lépe zvládá výchovu syna. Má tendenci spíše nařizovat, když si hraje nebo s ním něco dělá. Je to krátce, ale už se synovi věnuje více.

E. Výpověď pedagogických pracovníků, školního psychologa a doporučení SPC

Z rozhovoru s učitelkou PT vyplývá, že za sedm měsíců udělal P. velký pokrok. Nejvíce se zlepšil v předškolních a školních dovednostech. Už po pár týdnech byl dostatečně připravený na zápis do ZŠ. Aktuálně zvládá velké množství učiva prvního ročníku. Podotýká však, že tento posun je iniciovaný chlapcem. „Každý den mě prosí, abych mu zadala nějaký úkol pro prvňáčky.“ I v dalších oblastech, především v sociální interakci došlo ke zlepšení, v některých činnostech má P. ovšem stále rezervy. Občas dochází k drobnějším konfliktům se spolužáky, které P. nedokáže adekvátně řešit. Uchyluje se k fyzickým útokům hlavně ve smyslu oplácení. Nelze však říci, že by se pral nebo cíleně dětem ubližoval. Nedostatky dále vnímá v rychlosti některých činností. Např. převlékání a stravování mu trvá velmi dlouho a vždy je poslední. Učitelka PT se snaží být tolerantní a s P. se snaží tyto činnosti zrychlit do normální úrovně. P. si je prostoru pro zlepšení vědom a souhlasí.

Asistent pedagoga, který má vzdělání speciálního pedagoga, je v tomto případě důležitým podporovatelem změn. Prakticky ve všech sdělených informacích se shoduje s učitelkou PT. Začátky spolupráce s P. popisuje jako složitější. „Museli jsme si na sebe zvyknout“. Podotýká však, že jí od začátku P. nepřipadal jako dítě s PAS. „Měl velké nedostatky v sociální oblasti a proti svým vrstevníkům byl nadměrně inteligentní, z čehož pramenilo to, že se s nimi nechtěl příliš bavit.“ AP se snažila vycházet z doporučení SPC, kde byla popsána i náplň práce vzhledem k žákovi. Vzhledem k tomu, že P. rychle zvládal většinu činností, které děti v PT běžně dělaly, AP se více zaměřovala na sociální oblast a zařazovala také logopedická cvičení. V současné době považuje za důležité nadále zdokonalovat sociální kompetence P., necítí však, že by chlapec potřeboval péči AP. V tomto se jednoznačně shodují s učitelkou PT.

Školní psycholog se začal podílet na péči o P. na žádost matky. Při prvním kontaktu s chlapcem v prostředí PT byl patrný jistý odstup k cizí osobě. P. však komunikoval

a adekvátně odpovídal. Do pracovny ŠP jít nechtěl, i když připustil, že by se tam příště mohl jít podívat. Po krátké chvíli, kdy se ŠP zapojil do činnosti s P., působil chlapec uvolněně a začínal otázkami udržovat rozhovor v chodu. Při dalším setkání už byl P. ochotný přesunout se do pracovny ŠP, kterou zcela nebojácně zkoumal. Obecně spolupráci ŠP popisuje jak bezproblémovou, většinou se při kontaktu mimo sezení P. ptal, kdy zase k ŠP půjde a vždy se k němu těšil. Zakázka matky byla z části diagnostická a z části intervenční. Spolupráci s P. velmi napomáhala nadstandardní komunikace matky a osobní konzultace na dvoutýdenní bázi. I když ŠP odmítal jakkoli zpochybňovat závěry SPC, deklaroval u chlapce nerovnoměrný vývoj, nikoli AS. Po krátkém čase byla zakázka matky preformulována a frekvence setkávání s P. „rozvolněny“. ŠP označil sezení v další fázi spolupráce za rozvojová s řešením aktuálních problémů a působením na emoční a sociální oblast.

V doporučení SPC škole se neuvádí diagnózy (k tomu slouží zpráva z vyšetření určená zákonným zástupcům), v některých případech je však žádoucí konkrétně popsat, jaké onemocnění dítě má. V našem případě je jasně uvedeno, že se jedná o žáka s Aspergerovým syndromem, z čehož vyplývají i příslušná podpůrná opatření. Tím nejzásadnějším z hlediska organizace a financování je zavedení pozice asistenta pedagoga v přípravné třídě. Dalším PO, které je vázáno na finance jsou pomůcky, v tomto případě také tablet. Je doporučena i náplň práce AP vzhledem k dítěti s AS (náplň práce obecně určuje ředitel školy). Zmíněna je také vhodnost zařazení žáka do PT, na kterou se zákonný zástupce musí odkázat, pokud žádá ZŠ o takovýto krok. Doporučení také odkazuje na dokumenty, jejichž znalost je pro práci s žáky s PAS zásadní. V neposlední řadě je uvedena platnost doporučení a formální náležitosti.

Závěry a diskuse

Logopedka i učitelka mateřské školy se přiklonily k tomu, že by se mohlo jednat o Aspergerův syndrom. Podle původního vyšetření však

nebyly zřejmé příznaky, které by jednoznačně svědčily pro autistické rysy – Aspergerův syndrom. Pouze, že je pozornost kolísavá a pohybová aktivita nadměrná. Dětský psychiatr uvedl, že nálada byla semiautistická. Jeho závěrem byla Neurčená porucha psychického vývoje versus AS a Porucha aktivity a pozornosti. Uvedl, že jsou přítomny symptomy svědčící pro AS a celkový obraz byl vysoce signifikantní pro AS. Také požadoval dodatečné vyšetření intelektu u klinického psychologa a další diagnostické úkony.

Podle klinického psychologa byly patrné symptomy několika diagnóz. Pro AS svědčila nedovednost adekvátního navázání kontaktu s jinými dětmi a snížená sociabilita. Dále pak výskyt výkřiků a silných afektů v nejasných situacích. Dalším relevantním symptomem byl včasný vývoj řeči a upřednostňování vědomostí před lidmi. Pro disharmonický vývoj svědčilo různé chování dítěte v závislosti na přítomnosti rodičů. Roli hrál tlak obou rodičů na konformní chování a na precizní výkon. Emocím rozuměl P. velmi dobře, v sociálních situacích se orientoval přiměřeně věku. Nezvládal však samostatnou regulaci emocí. Pro obsedantně nutkavou poruchu svědčil precizní úklid, při kterém byl schopen vysypat sáček s hračkami, protože v něm hračky někdo neuložil správně. Zaměřoval se na detail na úkor celku. Klinický psycholog bral v úvahu také projevy ADHD, které ovšem nepřevládaly nad výše zmíněnými symptomy. Závěrem bylo, že se jedná o chlapce s nerovnoměrným psychomotorickým vývojem. V klinickém obraze dominovala disproporce mezi kognitivním vývojem a sociálním chováním. Dále převládala nezralost, negativismus, vzdor jako reakce na tlak, s neschopností regulovat afekt, s málo odreagovanou agresí. Sociální reaktivita a schopnost zvládat interpersonální situace byla snížena, avšak ne do míry, která by naplňovala diagnostická kritéria Aspergerova syndromu.

Po druhém vyšetření dětský psychiatr uvedl, že byl orientační neurosomatický nález v normě. V diagnóze se již nevyskytoval AS. Uváděl F 89 Neurčená porucha psychického vývoje a F 90.0 Porucha aktivity a pozornosti. Z hlediska diferenciací diagnostiky podle něj došlo k výraznému zlepšení v klinickém obraze a v sociální oblasti.

Nebyly přítomny symptomy svědčící pro PAS (ani typu AS). Vývojově tedy došlo ke kompenzaci a odklonu od PAS.

Cenné byly rovněž výpovědi rodinných příslušníků. Při náhledu do minulosti matka uvádí, že P. opakuje vzorce chování svého otce. Otec matku obviňuje, že syna rozmazluje. Matka si uvědomuje, že je výchova nejednotná. P. reaguje na napětí mezi rodiči a na celkovou atmosféru doma, která je dlouhodobě disharmonická. Otec přiznává, že kontakt se synem v afektu nezvládá.

Ostatní osoby podílející se na výchově a vzdělávání se shodují, že nevnímají převahu symptomů AS. Faktem je, že se do péče zapojili až v průběhu vývoje potíží P. na v naší časové ose se nacházejí přibližně za její polovinou. Pozitivní změny u P. vnímají v oblasti školní připravenosti navazování sociálních vztahů a regulace emocí. Negativní změny nevnímají, ovšem existuje podle nich prostor pro další zdokonalování některých sociálních dovedností a řešení konfliktů.

Speciální pedagožka SPC uvádí, že se jedná o žáka s Aspergerovým syndromem. Z toho vychází i v doporučení příslušných podpůrných opatření. Nejdůležitějšími jsou zavedení pozice asistenta pedagoga v přípravné třídě a finance vzdělávací pomůcky.

Cíle výzkumu bylo zjistit, zda byla podpůrná opatření doporučená SPC adekvátní, jakých změn v psychickém vývoji chlapce bylo dosaženo, a také co mělo na dané změny vliv.

Odpověď na naši první výzkumnou otázku „Jaká kritéria pro určení diagnózy Aspergerův syndrom v SPC byla naplněna?“ je: diagnostická kritéria AS speciální pedagožky SPC (ta nám však nejsou známa). Byla PO doporučena SPC adekvátní? Ne zcela. Speciální pedagožka SPC se odkazuje na vyšetření dětského psychiatra. Lékařská zpráva je však neurčitá a z hlediska diferenciativní diagnostiky uvádí více možných diagnóz. Nabízí se tedy otázka. Mohla speciální pedagožka SPC počkat na další vývoj a nedělat tak závěry, které jsou pro podobu dalšího vzdělávání chlapce zásadní? Jistě mohla. V procesu vyšetřování dětí, kde není situace zcela

jednoznačná, je součinnost více odborných pracovišť zásadní. Hodnotný diferenciální rozbor nám dává klinický psycholog. Ani z tohoto rozboru jasně nevyplývá, že by se jednalo o AS. Rozhodující slovo v určování diagnóz by měl mít lékař, tedy dětský psychiatr. SPC bude nuceno zareagovat na změny v psychomotorickém vývoji chlapce a vyvrátit jejich diagnózy při kontrolním vyšetření.

Na druhou výzkumnou otázku „K jakým změnám v oblasti psychického vývoje chlapce došlo v přípravné třídě ZŠ?“ je odpověď zřejmá. Podle dětského psychiatra došlo k výraznému zlepšení v klinickém obraze a v sociální oblasti, což koresponduje s vyjádřeními pedagogických pracovníků, kteří mohli vývoj chlapce sledovat a adekvátně tak posoudit případné změny. Tito vnímají pozitivní změny v oblasti školní připravenosti navazování sociálních vztahů a regulace emocí. P. podle nich neprošel žádnou negativní změnou, avšak ne všechny potíže odezněly a je tedy žádoucí zdokonalovat některé sociální dovednosti a řešení konfliktů.

Konkrétních kroků, které pomohly ke změnám v oblasti psychického vývoje chlapce (odpověď na třetí výzkumnou otázku), bylo několik. Klíčovým krokem mohla být úprava vztahů mezi rodiči, což mělo význam i z hlediska diferenciální diagnostiky. Dále pak dodržování pravidelného režimu, příprava na změny, střídání aktivit a odpočinku, což bylo praktikováno také v PT. Bylo také nastaveno, že vyjasňování problematických situací bude probíhat v klidovém režimu a s P. byl tento krok projednán jako s partnerem. Obecně mohla mít vliv důsledná, předvídatelná a zároveň laskavá výchova. Jistou roli mohla sehrát také spolupráce se školním psychologem orientovaná na socioemoční oblast např. zrcadlení emocí, jejich pojmenovávání a pomoc s regulací. Rodina přestala zdůrazňovat nároky na výkon, nejen ten sportovní. Matka dobře nastavila komunikaci s P., který nyní dokáže provést reflexi svého afektu. Zásadní však pravděpodobně bylo to, že všechna výše zmíněná opatření byla systematicky a opakovaně vykonávána.

Hlavním cílem článku bylo rozšíření povědomí pedagogů působících v oblasti preprimární a primární pedagogiky o tento mezioborový

pohled na případ z praxe. Splnění dílčích cílů jsme mohli ověřit, ovšem naplnění hlavního cíle je záležitostí budoucnosti. Věříme, že pedagogové tuto studii ocení a dílčí poznatky uplatní ve svých praxích.

Literatura

- BAŠTECKÁ, B., 2003. Klinická psychologie v praxi. Praha: Portál. ISBN 80-7178-735-3.
- MIOVSKÝ, Michal, 2006. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
- MŠMT. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sbirka zákonů. 15. 2. 2019. ISSN 1211 1244.
- STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBINOVÁ, 1999. Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie. Boskovice: Albert. ISBN 80-85834-60-X.
- WHO, 2006. Duševní poruchy a poruchy chování: popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka. 3. vydání. Praha: Psychiatrické centrum Praha. ISBN 80-85121-11-5.

*Mgr. Petr Krol
Katedra společenských věd v kinantropologii
Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci
Třída Míru 117
771 11 Olomouc
petr.krol01@upol.cz*

Kognitivní a informativní úroveň znalostí o pubertě u žáků primární školy v Chorvatsku

Miluše Rašková, Michaela Bartošová

Abstrakt: Děti potřebují být adekvátně připraveni na pubertu, na všechny změny, vztahy a souvislosti. Děti mají získat potřebné znalosti už před jejím nástupem, v období, kdy jsou žáky primární školy. Znalosti představují souhrn nabytých poznatků získaných v procesu učení a vyjadřují informovanost žáků. Kognitivní úroveň znalostí reprezentuje rovinu poučení a vyjadřuje množství a kvalitu informací. Dospívání je široce vymezenou životní etapou, která je završena reprodukční schopností a dovršením tělesného růstu. V dospívání dochází k psychickým a sociálním změnám, které probíhají současně s biologickými změnami. Puberta je významným prvkem sexuální výchovy v celosvětové dimenzi. Námi realizovaný pedagogický výzkum zjišťoval, jakou úroveň znalostí o definování a významu puberty vykazují žáci primární školy v Chorvatsku a v kontextu dalších vybraných zemích (Česká republika, Švédsko, Čína, Španělsko). Ke zjištění dat jsme využili didaktický test znalostí. Obsah 9 testových úloh byl zaměřen na pojem puberta; na definování puberty; na věkové rozpětí průběhu puberty; na znalost změn tělesných znaků u chlapců a dívek; na znalost jiných změn, ke kterým v pubertě dochází, a na význam puberty v životě člověka. Pro zjištění statisticky významných rozdílů v odpovědích žáků v jednotlivých zemích byl použit neparametrický Kruskalův-Wallisův test. Výsledky poukázaly na fakt, že prepubescenti nemají vybudovány správné znalosti a nepojímají vztahy a souvislosti s problematikou puberty komplexně. Neúplné znalosti dokladují, že prepubescenti nespátřují význam puberty v komplexním pojetí, ale pouze částečně, a to v podobách různých kombinací v oblasti biologické, psychologické nebo sociální.

Klíčová slova: prepuberty, puberty, pupils, knowlegde, testing, results.

Úvod do výzkumné problematiky

Puberta je významným prvkem sexuální výchovy v mezinárodním měřítku a tvoří důležitou součást komplexní výchovy dítěte. Řada nejen evropských států je akreditovaným členem Mezinárodní federace plánovaného rodičovství (International Planned Parenthood Federation ve zkratce IPPF), která vytyčuje kontext lidských práv a uskutečňuje svůj mandát v oblasti sexuálního a reprodukčního zdraví. IPPF vymezuje sexuální práva, angažuje se za právo na svobodu a osobní bezpečnost, zahrnuje požadavek podnikat ve spolupráci s ostatními akce, které podporují, aby tato práva v jednotlivých zemích byla uznána a realizována. Také Světová zdravotnická organizace (WHO) vytvořila v roce 2010 dokument (Standards for Sexuality Education in Europe, 2010), který má za cíl přispět k zavedení komplexní sexuální výchovy od narození. Předkládá přístup založený na chápání sexuality jako oblasti lidského potenciálu, pomáhá dětem a mladým lidem rozvíjet základní schopnosti, které jim umožní svobodně se rozhodnout o své sexualitě a svých vztazích v různých vývojových stupních. Současně podporuje žít svůj sexuální život naplňujícím a zodpovědným způsobem, buduje schopnosti ochrany před možnými riziky.

Puberta není nic neobvyklého, ale je to normální projev lidského vývoje. Jedná se o životní fázi řady změn, které neovlivní jen jedince samotného, ale celé jeho okolí. Pubescent má velmi těžkou roli, neboť se mění jeho tělo, psychika, vnímání okolí, ale i sebe sama. S tím vším, ale i mnohými dalšími změnami se každý člověk musí nějak vyrovnat. Není tedy překvapující, že toto období je pro mnohé velmi bouřlivé a konfliktní. Protože každý člověk je originál, má své vlastní vzorce chování a jednání. Díky tomu se také puberta u každého z nás projevuje jinými příznaky, v jinou dobu. Je tedy velmi obtížné najít nějaké obecně platné závěry.

Co však platí jednoznačně je to, že všechny děti potřebují být včas adekvátně připraveny zejména na životní etapu puberty, a to na všechny změny, vztahy a souvislosti, které s touto etapou souvisejí.

Být připraven či připravena na pubertu včas znamená, že děti mají získat potřebné znalosti o ní už před jejím nástupem. Tedy v období prepuberity, kdy jsou žáky primární školy (tj. 1. stupně základní školy).

Naše výzkumné téma bylo realizováno v rámci řešení Studentské grantové soutěže na Univerzitě Palackého v Olomouci (IGA_PdF_2020_023; Kognitivní a informativní úroveň znalostí o pubertě u žáků primární školy v Chorvatsku; hlavní řešitelka doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D.). Klíčovými pojmy našeho longitudiálního pedagogického výzkumu jsou znalosti o pubertě u žáků primární školy ve vybraných zemích. Jakou úroveň znalostí o pubertě vykazují žáci primární školy v Chorvatsku? Tato otázka byla základním předmětem zkoumání projektu, který kontinuálně navazuje na naše již realizované výzkumné projekty v České republice, Číně, Španělsku a ve Švédsku v letech 2015 - 2019. V rámci projektu v roce 2020 byla spolupráce v Chorvatsku realizována prostřednictvím participace University of Zadar (Department for Teachers and Preschool Teachers Education; prof. dr. sc. Robert Bacalja).

1 Teoretický základ výzkumu

V životě každého člověka je puberta důležitou součástí jeho vývojové etapy. V pubertě signály požadovaných hormonálních změn odcházejí z mozku do pohlavních orgánů, které stimulují produkci růstu, funkce a dalších změn v mozku a orgánech. V součinnosti s hormonálním procesem fyzických změn u obou pohlaví, kdy dozrávají pohlavní orgány a začínají produkovat pohlavní hormony (spermie nebo vajíčka), dochází ke změnám tělesné struktury. U obou pohlaví je v období puberty růst zpomalován až úplně zastaven, dále dochází ke změnám v tělesné struktuře k vytváření sekundárních pohlavních znaků, ke kterým u obou pohlaví patří růst ochlupení v podpaží, kožní změny související zejména vznikem akné. U chlapců se dále jedná o zaoblování těla a růst svalů, růst ochlupení na šourku, počátek růstu vousů a mutace (změna hlasu). U dívek se dále jedná o růst ochlupení

ve stydké oblasti, u chlapců u dívek zaoblování těla do ženských tvarů a růst prsou.

V období puberty nedochází pouze ke změnám fyzickým, ale výrazně se mění také psychika, a to s uvědoměním si vlastní osobnosti. Puberta je obdobím fáze hledání i vytváření si vlastní identity. Projevem psychických změn v pubertě je odmítnutí podřízené role, čím se mění sociální role jedince a projevuje se jako výpady proti autoritám, včetně rodičů a učitelů. Mění se vztah ke škole i k učiteli, kdy už učitel není pojímán jako formálně daná autorita, ale jen v případě, kdy něčím imponuje. Obecně platí, že dospívající chtějí spolurozhodovat o věcech, které se jich týkají, začínají kriticky hodnotit rodiče a dospělé. Na významu dospívajícího nabývá trávení volného času. Touží trávit čas mezi vrstevníky. Dále dochází k formování citových vztahů i oblasti lásky a zamilovanosti. Pro někoho se může stát puberta impulzem k tvorbě uměleckých projevů, k četbě složitějších literárních děl, k zájmu o atraktivní sporty, k zájmu o tajemno, romantiku, přírodu a jiné aktivity. Pubescenti v pubertě bývají emočně labilnější. Mění se i jejich sebehodnocení, bývají vztahovační a celkově zranitelnější. Podle psychologů je emoční nevyrovnanost primárně důsledkem hormonálních změn a sekundárně k nevyrovnanosti mohou přispívat též změny v oblasti psychiky a mezilidských vztahů. V pubertě se mění i způsob myšlení. Jedinci v pubertě začínají uvažovat hypoteticky (tj. na úrovni formálních logických operací) a tato změna se projeví v celkovém přístupu nejen ke světu, ale i k sobě samému.

Sexuální výchova včetně problematiky puberty se dotýká široké oblasti lidského života a je určena pro současný i budoucí život. Žáci by si už měli uvědomovat odpovědnost za své chování, měli by dokázat rozpoznávat nebezpečí, které je ohrožuje, měli by si osvojovat způsoby bezpečného chování v různých situacích. Vedle základních poznatků o pubertě a dalších poznatcích například o jednotlivých částech lidského těla včetně reprodukčních orgánů, o anatomicko-fyziologických a psychosociálních aspektech lidské sexuality atd. si žáci musí vytvářet etické postoje k sexualitě a dokázat se vyvarovat

rizikovým formám sexuálního chování. Většina informací je vždy všeobecné povahy (např. puberta, tělesný vzhled, vývoj člověka, rozmnožovací orgány, asertivní chování apod.) a tvoří neoddelitelnou součást všeobecných znalostí. Z pedagogického hlediska přispívají znalosti z oblasti sexuální výchovy k celistvosti rozvoje osobnosti. Znalosti jako ekvivalent vědomostí představují souhrn nabytých poznatků získaných v procesu učení a vyjadřují určitou informovanost žáků.

Každá výchova čili také sexuální výchova včetně problematiky puberty probíhá na třech úrovních (RÁŠKOVÁ, 2008 aj.). Kognitivní a informativní úroveň představuje rovinu poučení (tj. rozumovou linii v podobě nejzákladnějších informací, znalostí, dovedností a návyků). Emocionální a vztahová úroveň vyjadřuje rovinu vzoru (tj. linii sociální v podobě vztahů, zkušeností, vzorů, sociálního učení prostřednictvím napodobování). Úroveň dovedností, návyků a chování představuje rovinu vztahu (tj. linii citových vztahů v podobě kvalitního citového zázemí a vztahů mezi lidmi). Jednotlivé roviny se vzájemně propojují, nemohou existovat izolovaně, ani nelze žádnou vynechat. Citové vztahy dítěte tvoří základnu, na kterou navazují jeho vzory chování a pak jsou tyto modely chování pilířem pro získávání sexuálního poučení. Na utváření všech rovin se spolupodílí řada komponentů, rodina, škola, vnější okolí čili svět kolem dítěte atd.

2 Výzkum a jeho výsledky

Systém osvojených znalostí a dovedností je součástí vzdělání a vztahuje se k celistvé osobnosti člověka. Vzdělaný člověk by měl vyjadřovat kvalitu osobnosti odpovídající kultuře dané epochy. Vzdělaný člověk by měl chápat vztahy mezi poznatky, získané dovednosti používat dle svých znalostí a dále se vzdělávat. Nelze opomenout, že vzdělání zahrnuje i osvojení hodnot, tvorbu postoje ke světu, společnosti i sobě samému. Postoje se odrážejí ve schopnosti kritického uvažování a v názorech a jednání v praktickém životě.

Premisy našeho longitudiálního zkoumání vycházely ze záměru ověřit systém znalostí o pubertě u žáků primární školy. Výsledky, které přinesly výpovědi o stavu úrovně znalostí chlapců a dívek o pubertě ve vybraných zemích (otázky Q1 - Q9), byly průběžně publikovány (např. Rašková, Otavová, 2019; Rašková, Provázková Stolinská, 2015, 2017, 2018; Rašková, Provázková Stolinská, Vavrdová, 2015; Rašková, Vavrdová 2019 etc.). Tabulka 1 zobrazuje složení celkového výzkumného vzorku z vybraných zemí.

Tabulka 1. Složení výzkumného vzorku

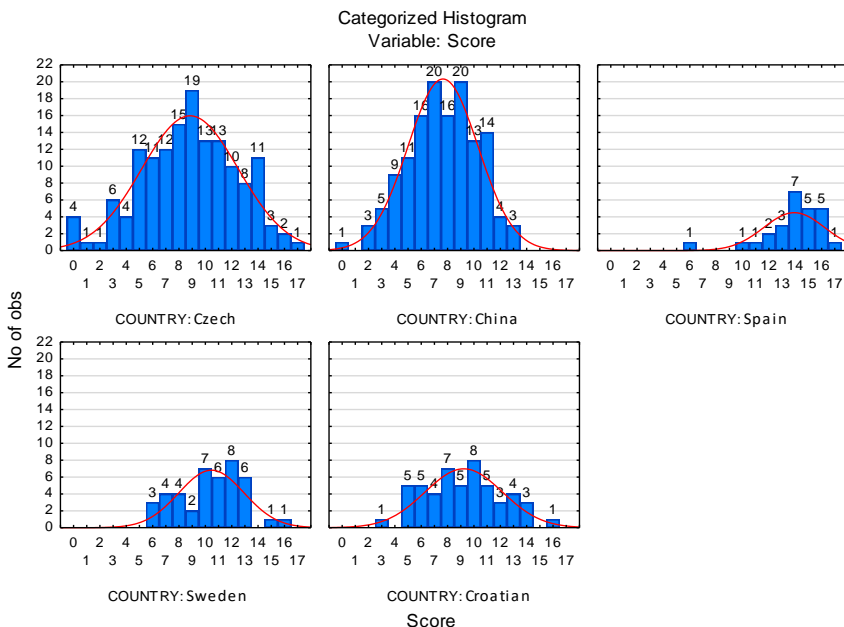
Summary Frequency Table (DATA_2020)				
Marked cells have counts > 10				
(Marginal summaries are not marked)				
COUNTRY	SEX boy	SEX girl	Missing Data	Row Totals
Czech	71	71	4	146
China	69	66	0	135
Spain	12	14	0	26
Sweden	20	22	0	42
Croatian	24	27	0	51
Missing	0	0	0	0
All Grps	196	200	4	400

Odpovědi žáků na žádnou položenou otázku neměly normální rozdělení, proto jsme nemohli na porovnání skupin žáků (Česká republika x Čína x Španělsko x Švédsko x Chorvatsko) použít klasickou analýzu rozptylu, ale bylo potřeba použít neparametrický Kruskal-Wallisův test.

Tabulka 2. Kruskal-Wallis test (All Groups)

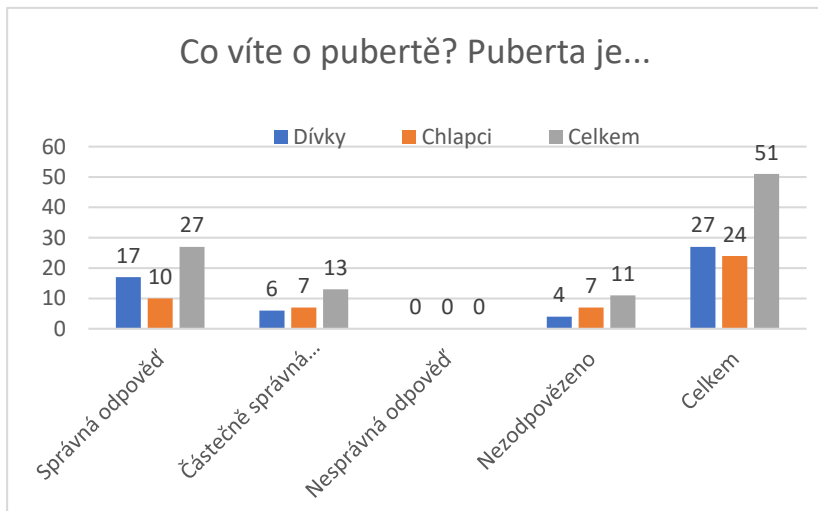
All Groups Multiple Comparisons p values (2-tailed); Score (DATA_2020) Independent (grouping) variable: COUNTRY Kruskal-Wallis test: $H(4, N=400) = 76,76788$ $p = ,0000$					
Depend.: Score	Czech R:197,66	China R:154,63	Spain R:353,46	Sweden R:254,45	Croatian R:207,62
Czech		0,018260	0,000000	0,050282	1,000000
China	0,018260		0,000000	0,000010	0,052994
Spain	0,000000	0,000000		0,005996	0,000002
Sweden	0,050282	0,000010	0,005996		0,518801
Croatian	1,000000	0,052994	0,000002	0,518801	

V grafu A uvádíme přehled výsledků prostřednictvím histogramu, který přehledně uvádí kategorizované skóre proměnných s přihlédnutím k jednotlivým zemím.



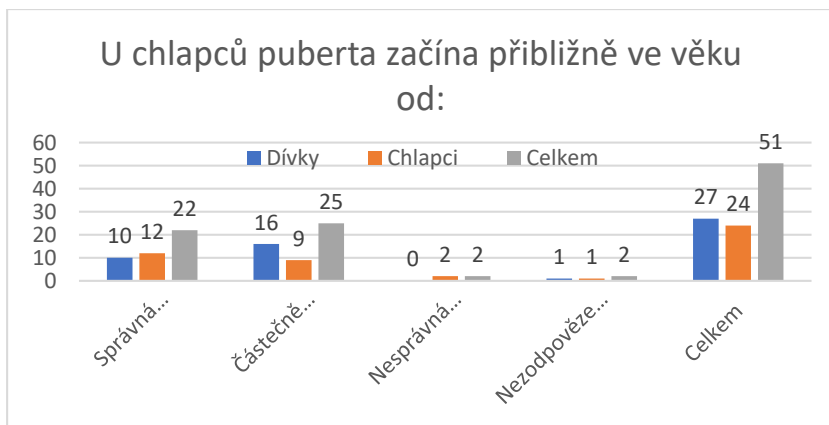
Graf A. Histogram – kategorizované skóre proměnných

Ke zjištění dat z Chorvatska jsme využili didaktický test znalostí (viz Příloha 1). Testovali jsme žáky a žákyně primární školy v průměrném věku 12 let (72,5 %), celkem 51 respondentů (24 chlapců a 27 dívek). Výsledky jsme získali na základě on-line testování žáků primární školy v chorvatském Zadaru. Úroveň znalostí o pubertě ověřovalo celkem 9 testových úloh. Obsah testových úloh byl zaměřen na definování puberty (Q1); na věkové rozpětí průběhu puberty u obou pohlaví (Q2 – Q5); na znalost změn tělesných znaků u chlapců a dívek (Q6 – Q7); na znalost jiných změn, ke kterým v pubertě dochází u obou pohlaví (Q8), a na význam puberty v životě člověka (Q9). Jednotlivé odpovědi žáků v testu byly číselně kódovány, a to zcela správná odpověď číslicí 2, částečně správná odpověď číslicí 1 a nesprávná odpověď číslicí 0.

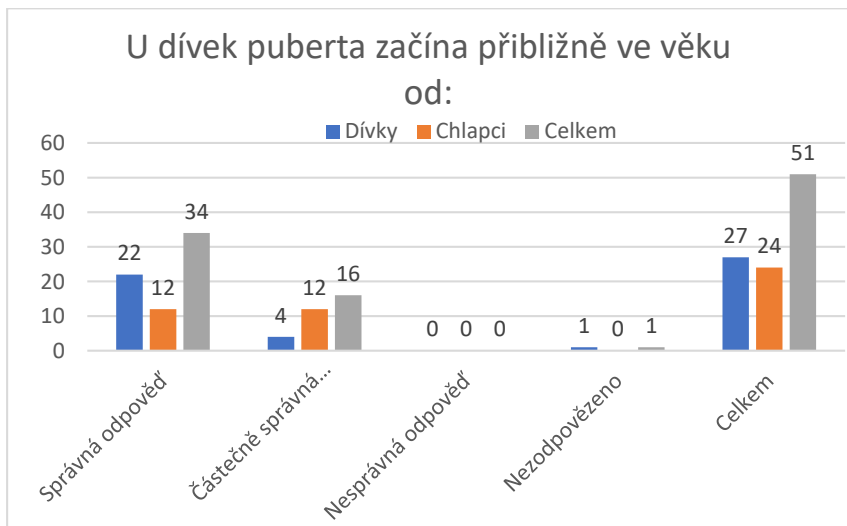


Graf 1. Odpovědi žáků (Q1 – Chorvatsko)

I když v Chorvatsku nebyla v posledních letech sexuální výchova tak progresivní a doposud je ovlivňována katolickou církví, výsledky testování o definování puberty (Q1) přinesly optimistickou zprávu o vytvořených znalostech chorvatských žáků. Nejvyšší procento odpovědí respondentů vykazalo sice správnost odpovědi, ale je zřejmé, že podle výše procenta odpovědí částečně správných nebo nezodpovězených odpovědí je nutné zaměřit edukační pozornost na posílení tvorby znalostí v oblasti definování puberty.

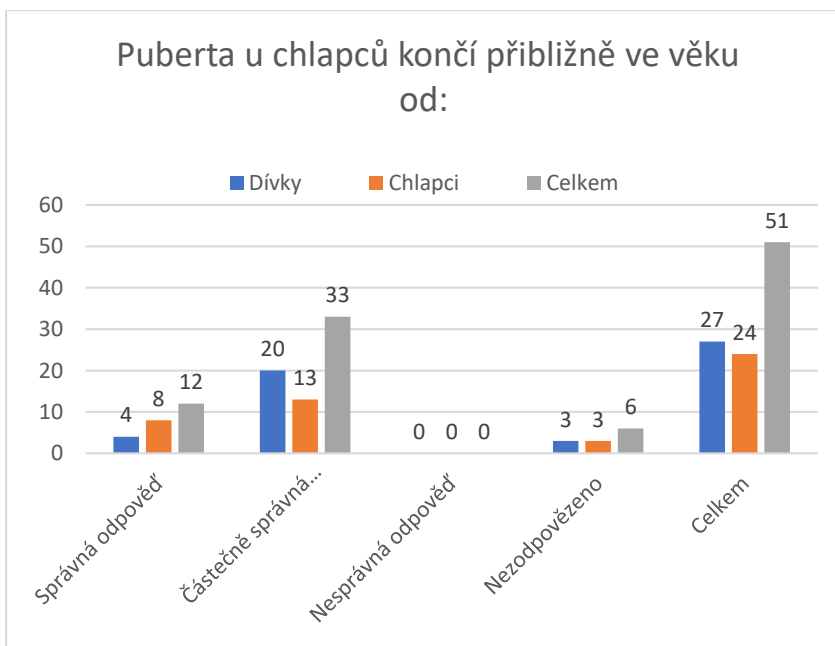


Graf 2. Odpovědi žáků (Q2 – Chorvatsko)

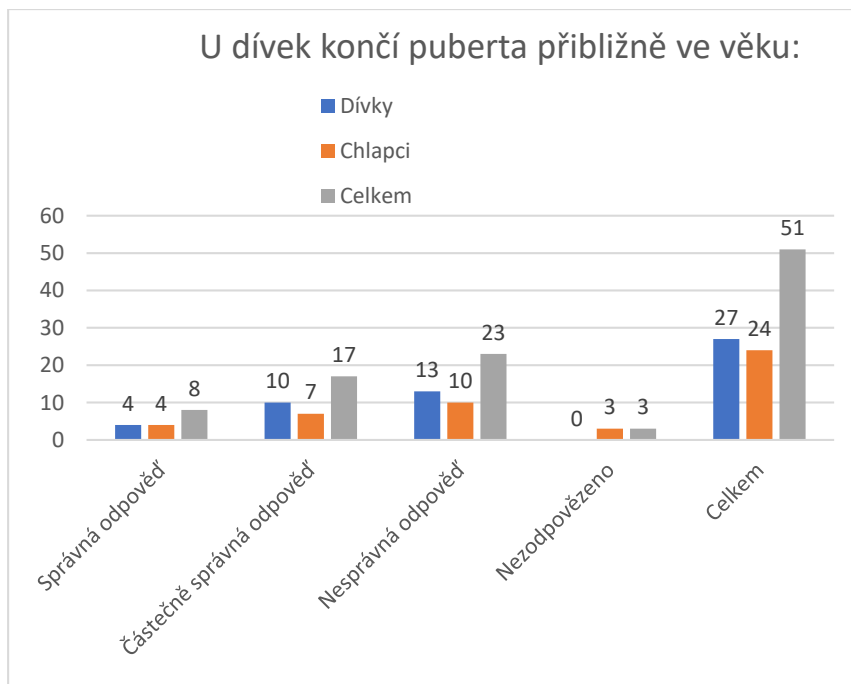


Graf 3. Odpovědi žáků (Q3 – Chorvatsko)

Správné nebo částečně správné odpovědi respondenti uvedli ve znalostech o začátku puberty u chlapců i dívek (Q2 – Q3). V problematice začátku puberty u obou pohlaví se chorvatští respondenti zcela správně nebo částečně správně orientují, a to obdobně v porovnání s ostatními zkoumanými zeměmi.

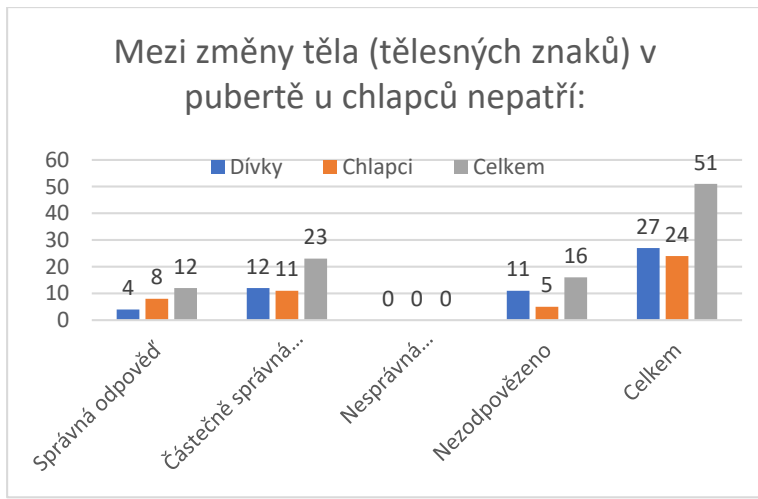


Graf 4. Odpovědi žáků (Q4 – Chorvatsko)

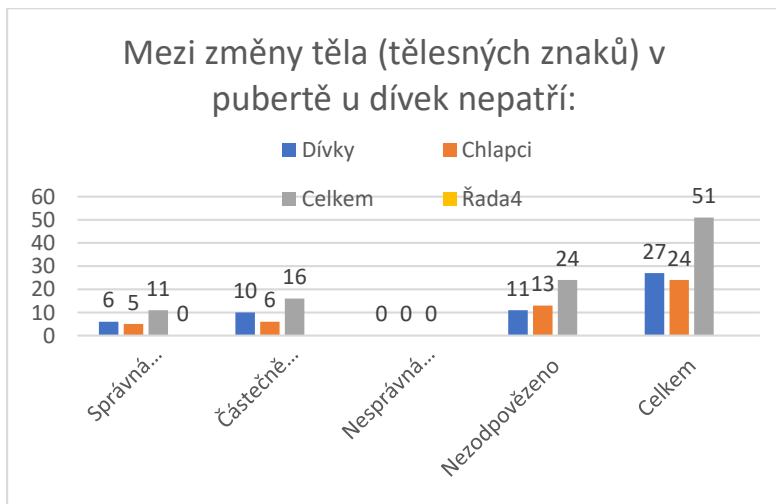


Graf 5. Odpovědi žáků (Q5 – Chorvatsko)

Ve znalostech o ukončení puberty u chlapců chorvatští respondenti vykazují také vyšší procento neznalostí jako respondenti z jiných zemí. Podle zastoupení částečně správných odpovědí (případně nesprávných odpovědí) u respondentů vyplývá fakt, že potřeba znalostí žáků o ukončení puberty (Q4 – Q5) u obou pohlaví zpřesňovat a zdůvodňovat.

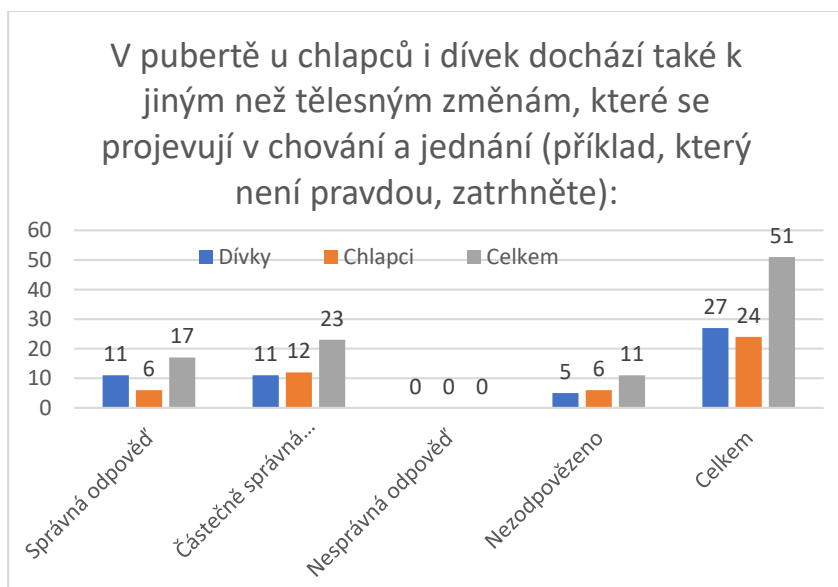


Graf 6. Odpovědi žáků (Q6 – Chorvatsko)



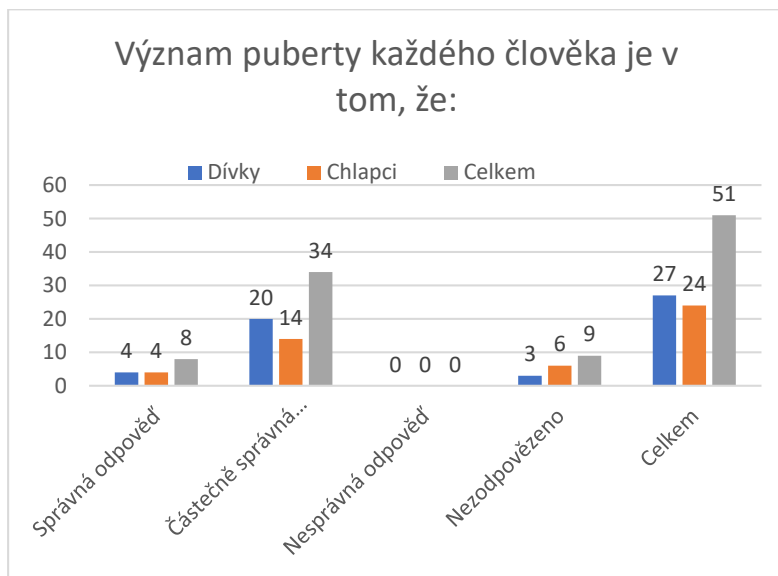
Graf 7. Odpovědi žáků (Q7 – Chorvatsko)

Výsledky znalostí o změnách v dospívání (Q6 - Q7) podle nejčtenějších odpovědí (tj. částečně správné odpovědi) chorvatských respondentů korespondují s výsledky švédských, českých a čínských respondentů. Dokladují nejzákladnější orientaci v oblasti tělesných změn v období puberty u obou pohlaví. Respondenti uvedli ve výčtu odpovědí jen různé neúplné kombinace změn, což znamená, že nedisponují zcela správnými znalostmi v komplexním pojetí. Španělští respondenti prokázali v nejčtenějších odpovědích správné znalosti o dané problematice.



Graf 8. Odpovědi žáků (Q8 – Chorvatsko)

Z odpovědí chorvatských respondentů je patrné, že si uvědomují i výskyt jiných změn než jen biologických. Nejčtenější odpovědi respondentů vyjadřují jen částečně správnou úroveň této znalosti. Respondenti uvedli ve výčtu odpovědí jen různé neúplné kombinace jiných změn. Čeští respondenti prokázali v této otázce nejvyšší míru neznalosti.



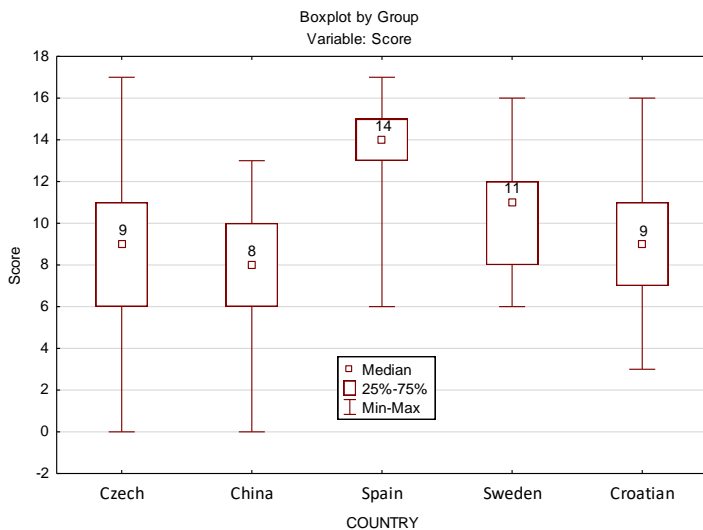
Graf 9. Odpovědi žáků (Q9 – Chorvatsko)

Neúplné znalosti o významu puberty u našich respondentů z České republiky, Číny, Španělska a Švédska doložily, že respondenti nespatrijí její význam v komplexním pojetí, ale pouze částečně, a to v podobách různých kombinací v oblasti biologické, psychologické nebo sociální. Tato skutečnost se nepotvrdila v odpovědích chorvatských respondentů. Chorvatští respondenti vykazovali vyšší úroveň znalostí o významu puberty než respondenti z jiných zemí.

3 Shrnutí výsledků výzkumu a jeho závěry

V Chorvatsku se institucionální sexuální výchova potýká s různými problémy jako je to obdobně v některých jiných zemích v Evropě. Od roku 1995 se při výuce sexuální výchovy v Chorvatsku využíval program, který vyvinula Dr. Hannah Klaus. Obsah a pojetí výuky podle tohoto programu bylo kritizováno. Programu bylo vytýkáno, že se zaměřuje pouze na sexuální výchovu založenou „na cudnosti“. Většina materiálů používaných v chorvatských školách (do roku 2012) na toto téma bylo kritizováno jako „nevhodné“ a „nemající místo v sexuální a reprodukční sexuální výchově“. V roce 2012 bylo do škol zavedeno nové kurikulum, které nahradilo kurikulum, ve kterém se tematické o lidské reprodukci učily pouze dospívající dívky, nyní zahrnuje také dospívající chlapce. V současnosti má církev v Chorvatsku stále silný vliv na to, jak se koncipuje výuka sexuální výchovy na institucionální úrovni.

Pro celkový přehled výsledků z testování v jednotlivých zemích uvádíme srovnání mediánu celkového dosaženého bodového skóre žáků v testu podle zemí.



Graf B. Srovnání mediánu celkového dosaženého bodového skóre žáků v testu podle zemí

Celkově se bodové skóre žáků v testu (z otázek Q1-Q9) v jednotlivých zemích statisticky významně liší ($p < 0,0001$). Významně odlišné je také srovnání celkového bodového skóre odpovědí žáků na otázky mezi všemi zeměmi.

Otestováním znalostí žáků primární školy v Chorvatsku (viz Příloha 2) a z dalších vybraných zemí se ukázalo, že naši respondenti mají neúplné znalosti o změnách v pubertě. Zjistili jsme, že znalosti našich respondentů zcela neabsentují, ale jejich neúplné znalosti dokladují, že nechápou pubertu komplexně. Ukázalo se, že respondenti nespojují dovršení reprodukční schopnosti, tedy plné pohlavní zralosti a dovršení tělesného růstu, kontinuálně se změnami psychickými a sociálními. Na rozdíl od nejčtenějších odpovědí respondentů k problematice začátku puberty u obou pohlaví, ze kterých vyplynulo, že se v této problematice orientují, nelze zkonstatovat správnou

informovanost žáků o věkovém rozpětí ukončení puberty u obou pohlaví. V této oblasti převládají částečně správné nebo zcela nesprávné odpovědi respondentů.

V oblasti tělesných změn v období puberty u obou pohlaví respondenti uvedli ve svých odpovědích jen různé neúplné kombinace změn. I když si respondenti uvědomují i výskyt jiných změn než jen biologických, ve výčtu svých odpovědí uvedli opět jen různé neúplné kombinace.

Vzdělanost člověka by měla být podpořena znalostně tedy též v oblasti problematiky o pubertě. Jedině úplné znalosti o pubertě mohou z pedagogického hlediska přispět k celistvosti rozvoje osobnosti. Úplné znalosti umožňují, aby děti chápaly pubertu komplexně v souvislostech všech změn v oblasti biologické, psychologické a sociální i se zřetelem ke specifčnosti obou pohlaví. Zejména pro pedagogy vyplývají z těchto zjištění závěry o nutnosti zaměřit se ve své práci na posílení vytváření komplexních znalostí o pubertě.

Závěr

V 21. století patří sexuální výchova mezi nepostradatelné integrální součásti edukačního procesu žáků základní školy, má interdisciplinární charakter a je koncipovaná jako součást rozvoje pozitivního lidského citění a mezilidských vztahů v rámci záměrné, cílevědomé činnosti učitele a žáka. Sexuální výchova včetně problematiky puberty je v obecné rovině často napadána částí rodičovské i jiné veřejnosti se zdůvodněním, že je zejména ve škole zbytečná a neúčinná. Garance sexuální výchovy ve škole mimo jiné vyplývá z požadavku odbornosti (Rašková, 2008; Štěrbová, Rašková, 2016; 2019) a to vzhledem ke specifickým pedagogicko-psychologickým zvláštnostem žáků a nutnosti respektování humanizačních kritérií a etických zásad. V rámci všeobecného vzdělání člověka ve vztahu k pojmání a pochopení významu puberty je nutné, aby žáci získali potřebné znalosti o pubertě už před jejím

nástupem. Pro samotné vzdělávání je v didaktických souvislostech důležitý důraz na jednotu osvojování znalostí a komplexní rozvoj osobnosti, na nové dimenze obsahu vzdělávání, na učení s využitím sociálních zkušeností žáků, které vede k praktickému využití získaných znalostí.

Komplexní sexuální výchova včetně problematiky o pubertě má mít těžiště v rodině, nelze však zaručit, že v ní žák bude získávat (pokud nebude tabuizována) subjektivně i společensky žádoucí znalosti, postoje a chování z nejširší oblasti sexuálního chování. Děti se také setkávají se sexuální tematikou z jiné sféry svého života např. prostřednictvím médií zejména televize, rádia, internetu, ale i plošných reklam, knih a časopisů. Tyto zdroje mohou poskytnout dítěti nejen množství nejrůznějších obrazových a textových informací, ale i motivy k napodobování hrdinů. Není třeba připomínat, jakou roli by v těchto případech měli hrát nejen rodiče, ale všichni, kteří se spolupodílejí na výchově dítěte.

Profesní připravenost učitelů v otázkách lidské sexuality je velmi obtížná, a to nejen při tvorbě znalostí, ale zejména také při komunikaci o problémech lidské sexuality (např. Štěrbová, Rašková 2014; 2016; 2019). Profesní připravenost učitelů z hlediska odborné připravenosti v oblasti znalostí a didaktické se dá řešit vzděláváním učitelů v různých fázích profesních etap, tj. od fáze přípravy na vysoké škole až do fáze pedagogického mistrovství. Složitější je oblast osobnostních předpokladů, které také tvoří součást profesní připravenosti učitele. Tato složka profesní připravenosti se „naučit“ nedá, ta je výsledkem výchovy od narození a formuje se v průběhu celého života.

Jedině úplné znalosti o pubertě mohou z pedagogického hlediska přispět k celistvosti rozvoje osobnosti. Úplné znalosti umožňují, aby děti chápaly pubertu komplexně v souvislostech všech změn v oblasti biologické, psychologické a sociální i se zřetelem ke specifčnosti obou pohlaví. Výsledky testování znalostí o pubertě u žáků primární školy v Chorvatsku rozšířily a potvrdily poznatky, které jsme získali od respondentů z vybraných uvedených zemí.

Literatura a zdroje

- International Planned Parenthood Federation. b. (n.d.) Comprehensive sexuality education. Dostupné z: <http://www.ippf.org/our-work/what-we-do/adolescents/education>.
- RAŠKOVÁ, M. (2008). Přípravenost učitele k sexuální výchově v kontextu pedagogické teorie a praxe v české primární škole. Olomouc: VUP.
- RAŠKOVÁ, M., PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, D. (2015). Cognitive and informative level of knowledge about puberty of Czech elementary school students. Bulgaria: SGEM.
- RAŠKOVÁ, M. and PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, D. (2015). *Puberty as the concept of pedagogical theory and practice*. Vienna: IAC-TLEI.
- RAŠKOVÁ, M. and Provázková Stolinská D. (2017). Teacher-Student Communication about Puberty in Elementary School. *Ireland International Conference on Education*. Dublin: IICE.
- RSŠKOVÁ, M. and Provázková Stolinská D. and Vavrdová A. (2015). *Educational premises of puberty at primary school*. Olomouc: ICLEL.
- RAŠKOVÁ, M. and PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, D. (2018). *Knowledge about Puberty among Primary School Children in the Czech Republic. 11th annual International Conference of Education, Research and Innovation, Seville*.
- RAŠKOVÁ, M. and PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, D. (2018). *Cognitive and informative level of knowledge about puberty among primary school pupils in the Czech Republic, China and Spain*. The International conference on Education and Educational Psychology. Athens,
- RAŠKOVÁ, M. and PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, D. (2018). Cognitive and Informative Level of Knowledge about Puberty among Primary School Pupils in the Czech Republic and in China," *Educating for change – The european conference on education*. Brighton.
- RAŠKOVÁ, M. and OTAVOVÁ, M. (2019). Cognitive and Informative Level of Knowledge about Puberty in Primary School Pupils in Sweden. *The European Conference on Education 2019. Official Conference Proceedings*. Brighton: The International Academic Forum (IAFOR).
- RAŠKOVÁ, M. and VAVRDOVÁ, A. (2019). Comparison of puberty knowledge in primary school pupils in the Czech republic, China, Spain and Sweden. *EDULEARN19 Proceedings*, Madrid: International Association of Technology, Education and Development (IATED), pp. 2695-2701.

- ŠTĚRBOVÁ, D. and RAŠKOVÁ, M. (2014). *The Specifics of Communication in Relation to Sexuality I: Helping Professions in Relation to Sexuality, Including Persons with Intellectual Disabilities*. Olomouc: Palacký University.
- ŠTĚRBOVÁ, D. and RAŠKOVÁ, M., et al. (2016). *Specifika komunikace ve vztahu k sexualitě II. Pomáhající profese ve vztahu k sexualitě včetně osob s mentálním postižením – z empirického výzkumu: Univerzita Palackého*.
- ŠTĚRBOVÁ, D. and RAŠKOVÁ, M., et al. (2019). *Specifika komunikace ve vztahu k sexualitě III. Pomáhající profese ve vztahu k sexualitě včetně osob s mentálním postižením – připravenost do praxe*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- WHO Regional Office for Europe and BZgA. (2010). *Standards for Sexuality Education in Europe*. Dostupné z: <<http://www.bzga-whocc.de/?uid=20c71afcb419f260c6afd10b684768f5&id=home>>.

Příloha 1

Test v originále v chorvatském jazyku

O PUBERTETU

Draga djeco, molim Vas popunite pitanja o pubertetu. Nemojte se potpisivati.

Označite samo jedan odgovor na pojedinom pitanju.

Ja sam:

- a) dječak b) djevojčica

Ja imam (upišite): godina.

ŠTO ZNATE O PUBERTETU?

1. PUBERTET JE:

- a) period adolescencije u kojem genitalije sazrijevaju i počinju proizvoditi spolne hormone; događaju se promjene u našem tijelu i mentalne promjene.
- b) Razdoblje kada smo svjesni promjena u našem tijelu i naša mišljenja i ponašanje se mijenjaju.
- c) Razdoblje adolescencije, u kojem se tijelo mijenja kod dečki i djevojaka i počinje stvaranje spolnih hormona.
- d) Period kada smo bolesni, imamo razne prištiće, ljutimo se u školi i kod kuće, ne želimo ništa raditi itd.
- e) Ne znam, ne mogu odgovoriti.

2. Kod dečki pubertet počínje otprilike u dobi od:

- a) 10–11 godina
- b) 12–13 godina
- c) 13–15 godina
- d) 15–18 godina
- e) Ne znam, ne mogu odgovoriti.

3. Kod djevojaka pubertet počínje otprilike u dobi od:

- a) 11–12 godina
- b) 12–14 godina
- c) 14–15 godina
- d) 15–18 godina
- e) Ne znam, ne mogu odgovoriti.

4. Pubertet kod dečki završava otprilike u dobi od:

- a) 11–12 godina
- b) 12–13 godina
- c) 14–16 godina
- d) 16–18 godina
- e) Ne znam, ne mogu odgovoriti.

5. Kod djevojaka pubertet završava otprilike u dobi od:

- a) 11–12 godina
- b) 13–14 godina
- c) 14–16 godina
- d) 17–18 godina
- e) Ne znam, ne mogu odgovoriti.

6. Promjene na tijelu (njegovim fizičkim karakteristikama) u adolescenciji kod dečki ne uključuju:

- a) Rast kose, rast mišića i promjenu glasa
- b) Rast mišića i glasovne promjene, kožne osipe i akne
- c) Dlake ispod pazuha, rast mišića i promjenu glasa

- d) Promjenu glasa, rast mišića, osip na koži i akne
- e) Ne znam, ne mogu odgovoriti.

7. Promjene na tijelu (njegovim fizičkim karakteristikama) u adolescenciji kod djevojaka ne uključuju:

- a) Dobivanje oblina i rast grudi
- b) Promjenu glasa, rast mišića, osip na koži i akne
- c) Dlake ispod pazuha, dobivanje oblina
- d) Rast dojki, osip na koži i akne
- e) Ne znam, ne mogu odgovoriti.

8. U adolescenciji dečki i djevojke imaju iskustva s promjenama koje se očituju u ponašanju - primjerice, ponašanju (označite primjer koji nije istinit):

- a) Događaju se značajna neslaganja s roditeljima, učiteljima, odgajateljima, trenerima i sličnim kad nam se nešto ne sviđa, s čime se ne slažemo itd. ; želite odlučiti o stvarima koje vas se tiču
- b) Doživljavaju i uspostavljaju se prvi emocionalni odnosi (ljubavi)
- c) Provodite slobodno vrijeme sa svojim prijateljima
- d) Branite se protiv drugih psovanjem, prebijanjem, udaranjem, tužakanjem itd.
- e) Ne znam, ne mogu odgovoriti.

9. Značaj puberteta za svaku osobu je u tome što:

- a) Značajno ćemo rasti u visini, kritički ćemo promatrati odrasle osobe, u slobodno vrijeme tražit ćemo prijatelje, sastavit ćemo pjesme, pisati o ljubavi itd.
- b) Naša će se tijela mijenjati ovisno o tome jesmo li dečki ili djevojke, znat ćemo se ponašati, zanimati će nas nove stvari.

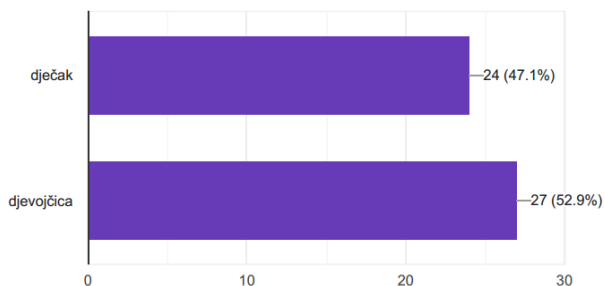
- c) Genitalije počínju stvarati spolne hormone (spermu ili jajašca) tako da u odrasloj dobi možemo imati djecu.
- d) Naše ponašanje i postupci će se promijeniti, željet ćemo odlučivati o stvarima koje nas se tiču, imat ćemo iznimne misli.
- e) Ne znam, ne mogu odgovoriti

Příloha 2

Výsledky testu v originále v chorvatském jazyku

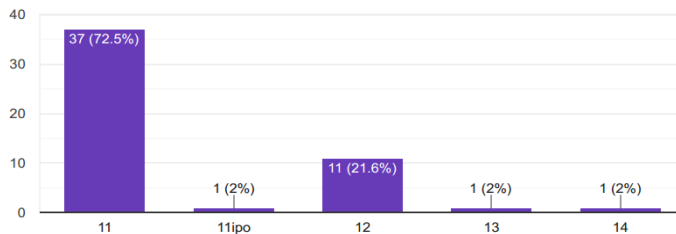
Ja sam:

51 responses



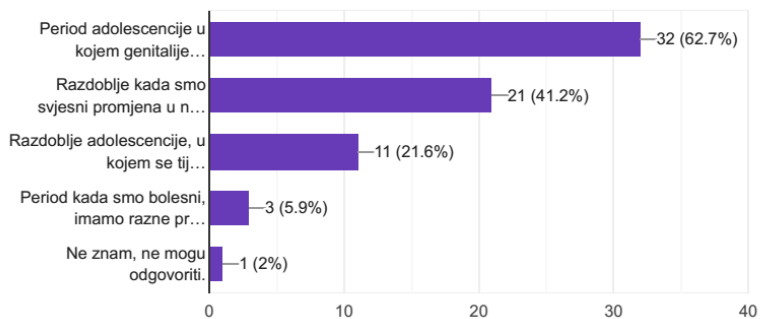
Ja imam (upišite): godina.

51 responses



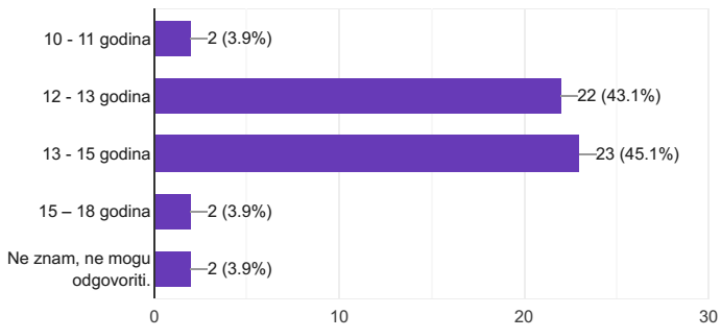
1. ŠTO ZNATE O PUBERTETU? PUBERTET JE:

51 responses



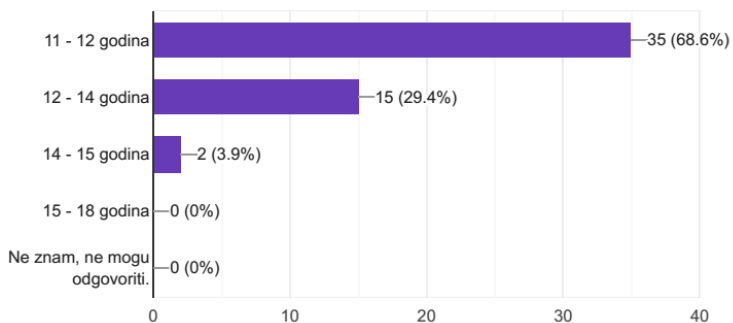
2. Kod dečki pubertet počínje otprilike u dobi od:

51 responses



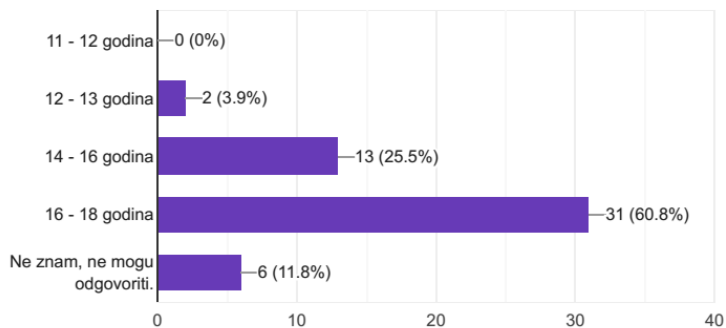
3. Kod djevojaka pubertet počínje otprilike u dobi od:

51 responses



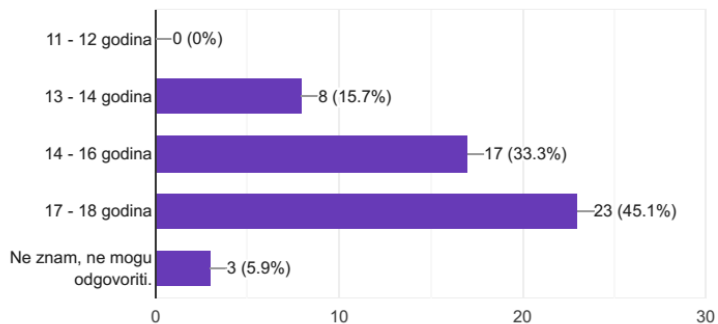
4. Pubertet kod dečki završava otprilike u dobi od:

51 responses



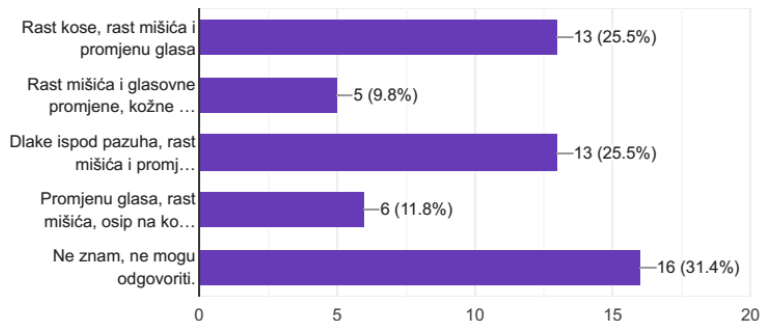
5. Kod djevojaka pubertet završava otprilike u dobi od:

51 responses



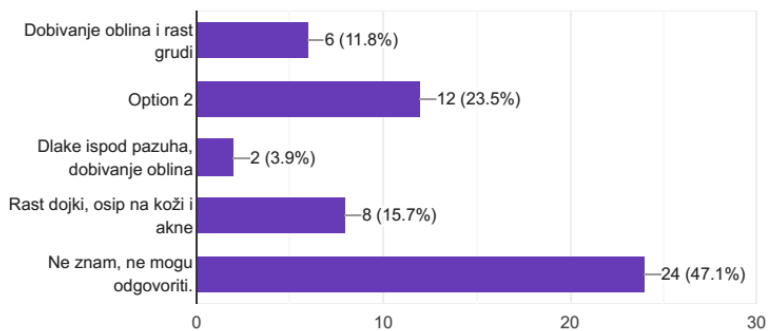
6. Promjene na tijelu (njegovim fizičkim karakteristikama) u adolescenciji kod dečki ne uključuju:

51 responses



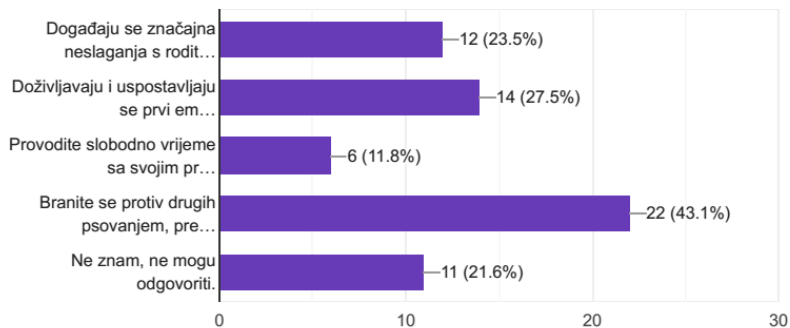
7. Promjene na tijelu (njegovim fizičkim karakteristikama) u adolescenciji kod djevojaka ne uključuju:

51 responses



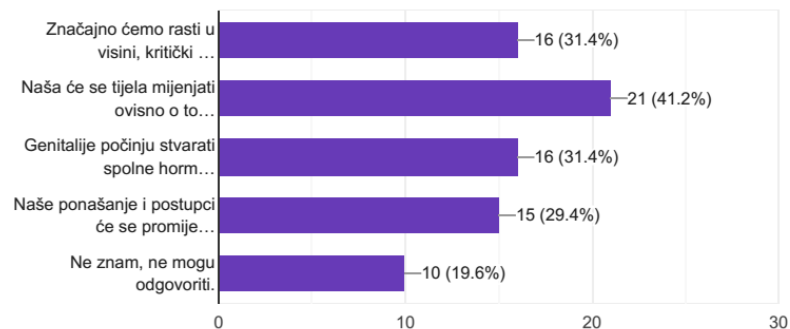
8. U adolescenciji dečki i djevojke imaju iskustva s promjenama koje se očituju u ponašanju - primjerice, ponašanju (označite primjer koji nije istinit):

51 responses



9. Značaj puberteta za svaku osobu je u tome što:

51 responses



doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D.
Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
miluse.raskova@upol.cz

Mgr. Michaela Bartošová
Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
michaela.bartosova01@upol.cz

Kontakty na autory – řazeno abecedně

Mgr. Michaela Bartošová

Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
e-mail: michaela.bartosova01@upol.cz

Bc. Veronika Gajdová

Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
e-mail: veronika.gajdova01@upol.cz

Mgr. Petr Krol

Katedra společenských věd v kinantropologii
Fakulta tělesné kultury
Univerzita Palackého v Olomouci
e-mail: petr.krol01@upol.cz

PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.

Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
e-mail: dominika.provazkova@upol.cz

doc. PhDr. Miluše Rašková, Ph.D.

Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
e-mail: miluse.raskova@upol.cz

Mgr. Alena Srbená, Ph.D.

Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
e-mail: alena.bercikova@upol.c

Abstrakty

Dominika Provázková Stolinská. *Pregraduální příprava studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci*

Abstrakt: Článek popisuje vývoj i aktuální pojetí pedagogické praxe studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Dlouhodobým trendem univerzitního vzdělávání byla především teoretická výbava studentů s absencí aplikační roviny. Pedagogická praxe však vyžaduje studenty vybavené odbornými kompetencemi, které budou reflektovat podmínky reálného prostředí. Proto hledáme optimální řešení pro modernizaci a inovaci pedagogických praxí. Jako jedna z možností se nabízí metoda „Lesson Study“. Příspěvek vznikl jako dílčí výstup projektu *Vývoj pojetí pregraduální přípravy učitele primární školy s akcentem na komunikační kompetence*.

Klíčová slova: pregraduální příprava, Učitelství pro 1. stupeň základních škol, pedagogická praxe, primární vzdělávání

Veronika Gajdová. *Pregramotnost a možnost jejího rozvoje u dětí předškolního věku*

Abstrakt: Tento článek se zaměřuje na rozvoj pregramotnosti u dětí předškolního věku v prostředí mateřské školy. Existuje mnoho způsobů a možností, jak rozvíjet pregramotnost v předškolním vzdělávání. Práce představuje ukázkou pedagogického projektu, jako jednu z možností rozvoje dvou druhů pregramotnosti. Popisuje rozvíjení přírodovědné a čtenářské pregramotnosti u dětí předškolního věku prostřednictvím projektové výuky. Cíle projektu: rozšířit znalosti z oblasti přírodovědy a podpořit vyhledávání informací v textových materiálech, především v časopisech, atlasech a encyklopediích. Vedlejší cíle projektu: rozvíjet spolupráci, posílit výtvarné dovednosti, podpořit samostatnost dětí.

Klíčová slova: čtenářská pregramotnost, gramotnost, pedagogický projekt, předškolní vzdělávání, přírodovědná pregramotnost

Alena Srbená. *Ověření nástroje pro pedagogickou diagnostiku v prostředí rodiny i mateřské školy.*

Abstrakt: Text se zabývá oblastí pedagogické diagnostiky dítěte v mateřské škole a v domácím prostředí na základě pozorování volné hry. Dále si klade za cíl vytvořit a ověřit nástroj pro pedagogickou diagnostiku, který bude moci využít rodič při pozorování volné hry dítěte v domácím prostředí i učitelka v prostředí mateřské školy. Příspěvek navazuje na projekt, který byl řešen na Katedře primární a preprimární pedagogiky z roku 2018: Hra jako prostředek přípravy dítěte k zahájení povinné školní docházky IGA_PdF_2018_017.

Klíčová slova: volná hra, pedagogická diagnostika, dítě, mateřské školy, rodiče, domácí prostředí

Petr Krol. *Diferenciální diagnostika Aspergerova syndromu u dítěte předškolního věku a podpůrná opatření v přípravné třídě základní školy*

Abstrakt: Tato studie se zabývá případem chlapce předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento chlapec absolvoval řadu odborných vyšetření a následně mu byla speciálně pedagogickým centrem diagnostikována porucha autistického spektra, z čehož vyplývala řada podpůrných opatření poskytovaná základní školou v rámci přípravné třídy. Cílem je především obohatit znalosti pedagogů pracujících s dětmi předškolního a mladšího školního věku o neobvyklý případ z praxe. Snaží se také odpovědět na otázky, zda byla podpůrná opatření doporučená speciálně pedagogickým centrem adekvátní, jakých změn v psychickém vývoji chlapce bylo dosaženo, a co mělo na dané změny vliv. Studie předkládá bohatá kvalitativní data, čímž vytváří prostor pro kritický náhled na kroky osob, které v případě figurují, a také tím zdůrazňuje komplexní diferenciální diagnostický pohled na poruchy autistického spektra.

Klíčová slova: Aspergerův syndrom, diferenciální diagnostika, předškolní věk, podpůrná opatření

Miluše Rašková, Michaela Bartošová. *Kognitivní a informativní úroveň znalostí o pubertě u žáků primární školy v Chorvatsku.*

Abstrakt: Děti potřebují být adekvátně připraveni na pubertu, na všechny změny, vztahy a souvislosti. Děti mají získat potřebné znalosti už před jejím nástupem, v období, kdy jsou žáky primární školy. Znalosti představují souhrn nabytých poznatků získaných v procesu učení a vyjadřují informovanost žáků. Kognitivní úroveň znalostí reprezentuje rovinu poučení a vyjadřuje množství a kvalitu informací. Dospívání je široce vymezenou životní etapou, která je završena reprodukční schopností a dovršením tělesného růstu. V dospívání dochází k psychickým a sociálním změnám, které probíhají současně s biologickými změnami. Puberta je významným prvkem sexuální výchovy v celosvětové dimenzi. Námi realizovaný pedagogický výzkum zjišťoval, jakou úroveň znalostí o definování a významu puberty vykazují žáci primární školy v Chorvatsku a v kontextu dalších vybraných zemích (Česká republika, Švédsko, Čína, Španělsko). Ke zjištění dat jsme využili didaktický test znalostí. Obsah 9 testových úloh byl zaměřen na pojem puberta; na definování puberty; na věkové rozpětí průběhu puberty; na znalost změn tělesných znaků u chlapců a dívek; na znalost jiných změn, ke kterým v pubertě dochází, a na význam puberty v životě člověka. Pro zjištění statisticky významných rozdílů v odpovědích žáků v jednotlivých zemích byl použit neparametrický Kruskalův-Wallisův test. Výsledky poukázaly na fakt, že prepubescenti nemají vybudovány správné znalosti a nepojímají vztahy a souvislosti s problematikou puberty komplexně. Neúplné znalosti dokladují, že prepubescenti nespátřují význam puberty v komplexním pojetí, ale pouze částečně, a to v podobách různých kombinací v oblasti biologické, psychologické nebo sociální.

Klíčová slova: prepubescenti, puberta, žáci, znalosti, testování, výsledky

Informace pro autory

Účelem časopisu je dát prostor pro publikování různých typů článků (uveřejňovány budou stati, studie, výzkumné zprávy, recenze atp.), které se budou vztahovat ke specifickému stupni vzdělávání – tedy primární a preprimární školy.

Všechny texty budou procházet standardním recenzním řízením. Vzhledem k tomu, že aspirací časopisu je předkládat kvalitní práce, budou články předány dvěma recenzentům (v případě bipolárních stanovisek bude text zadán třetímu recenzentovi), přičemž recenzní řízení bude pro autory anonymní.

Autor ucházející se o publikování svého článku deklaruje, že se jedná o původní text.

Šablonu pro psaní jednotlivých typů článků i kritéria pro jejich hodnocení můžete nalézt na webových stránkách <http://kpv.upol.cz>. Zde uvádíme nejdůležitější upozornění:

- rozsah kompletního textu (na základě souhlasu redakční rady možno publikovat delší texty):
 - stať – do 20 normostran;
 - studie – do 40 normostran;
 - výzkumné zprávy – do 15 normostran;
 - recenze – do 5 normostran;
- autor v úvodu textu uvede anotaci a klíčová slova v českém (nebo slovenském / polském) jazyce a v anglické jazykové mutaci;
- autor se zavazuje v článku respektovat aktuální bibliografickou citaci dle normy ČSN ISO 690:2011;
- obrázky, tabulky, schémata atp. autor umístí jednak do textu, avšak také přiloží zvlášť (z důvodu rizika zhoršení kvality v textovém editoru);
- mimo samotný text by měl autor uvést kontaktní údaje (jméno s tituly, kontaktní korespondenční a elektronickou adresu);
- autor může svůj text zaslat buď korespondenčně na CD nosiči, nebo jako přílohu elektronickou poštou na následující adresy:

- PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.; Žižkovo nám. 5, 771 40 OLOMOUC;
- journal.magister@gmail.com;
- své články zasílejte vždy 1,5 měsíce před vydáním aktuálního čísla – tedy do 10. dubna a 10. října daného roku;
- upozorňujeme autory, že publikované články nebudou honorovány (nebudou-li vyžádány redakční radou).

Děkujeme všem, kteří máte zájem s námi spolupracovat, publikovat, komentovat a tím podporovat spoluutváření poznatkové linie v naší oblasti pedagogické vědy.