

**Univerzita Karlova**

**Filozofická fakulta**

KATEDRA PEDAGOGIKY

# **Diplomová práce**



Bc. Petra Plchová, DiS.

## **Význam pedagogické diagnostiky v mateřské škole**

The importance of pedagogical diagnostics in preschool education

Praha 2022

Vedoucí práce: Mgr. Tereza Komárková, Ph.D

Poděkování:

Děkuji Mgr. Tereze Komárkové, Ph.D. za odborné vedení, pomoc a cenné rady při zpracování této diplomové práce. Děkuji také všem respondentům, kteří byli ochotni se zapojit do výzkumu.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 27. 4. 2022

Bc. Petra Plchová, DiS.

**Klíčová slova (česky)**

diagnostika, individualizace, mateřská škola, kvalitativní výzkum, portfolio, předškolní vzdělávání, případová studie

**Klíčová slova (anglicky):**

case study, diagnostics, individualization, kindergarten, portfolio, qualitative research, preschool education

## **Abstrakt (česky)**

Tématem diplomové práce je využití pedagogické diagnostiky v mateřských školách. Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a empirickou. Teoretická část vymezuje pojmy předškolní vzdělávání, pedagogická diagnostika, metody diagnostiky, upozorňuje na možné chyby v diagnostickém procesu, popisuje vybrané druhy diagnostických nástrojů. Dále se věnuje pojmům individualizace v mateřské škole, školní zralost a připravenost.

V empirické části jsou zjišťovány postoje sedmi učitelek mateřských škol k pedagogické diagnostice, způsobu jejího provádění a následného využití v pedagogické praxi. Data jsou zpracována otevřeným a axiálním kódováním. Výsledky prezentují vztah učitelů k provádění diagnostiky, nejčastější potíže učitelů v diagnostickém procesu, shrnují význam diagnostiky pro následnou pedagogickou činnost. Pro dokreslení významu pedagogické diagnostiky je do empirické části dále zahrnuta kazuistika dítěte se specifickými vzdělávacími potřebami.

**Abstract (in English):**

The topic of my thesis is the use of pedagogical diagnostics in kindergartens. My work is divided into two components: the theoretical part and the empirical part. The theoretical part defines the concepts of preschool education, pedagogical diagnostics, diagnostic methods, warnings of possible errors with the diagnostic process and the description of selected types of diagnostic tools. The thesis also focuses on the concepts of individualization in kindergarten, school maturity and school readiness.

The empirical part examines seven kindergarten teachers' attitudes and beliefs towards pedagogical diagnostics, the method of its implementation and the subsequent use in pedagogical practice. The data is processed by open and axial coding. The results present the teachers' relationships during diagnostic implementation, the most common difficulties for teachers during the diagnostic process and a summary of the importance of diagnostics for subsequent pedagogical activities. To illustrate the importance of pedagogical diagnostics, a child case study is included, in the empirical part, featuring a child with special educational needs.

## OBSAH

<b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>12</b>
<b>1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....</b>	<b>12</b>
<b>1.1 DÍTĚ V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....</b>	<b>14</b>
<b>2 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA.....</b>	<b>16</b>
<b>2.1 METODY PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY.....</b>	<b>20</b>
2.1.1 <i>Pozorování.....</i>	<i>20</i>
2.1.2 <i>Rozhovor.....</i>	<i>20</i>
2.1.3 <i>Dotazníky a testy.....</i>	<i>21</i>
2.1.4 <i>Analýza výsledků činnosti a prací dítěte.....</i>	<i>21</i>
2.1.5 <i>Hra.....</i>	<i>22</i>
2.1.6 <i>Kazuistika.....</i>	<i>23</i>
2.1.7 <i>Sociometrie.....</i>	<i>23</i>
2.1.8 <i>Myšlenková mapa.....</i>	<i>23</i>
<b>2.2 NEJČASTĚJŠÍ CHYBY PŘI DIAGNOSTICE DÍTĚTE.....</b>	<b>24</b>
<b>2.3 ZÁSADY DIAGNOSTICKÉ ČINNOSTI.....</b>	<b>26</b>
<b>2.4 OBLASTI SLEDOVANÉ V RÁMCI PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY.....</b>	<b>27</b>
<b>2.5 VYBRANÉ DRUHY DIAGNOSTICKÝCH NÁSTROJŮ.....</b>	<b>28</b>
2.5.1 <i>Portfolio dítěte a jeho využití.....</i>	<i>29</i>
2.5.2 <i>Diagnostika dítěte předškolního věku.....</i>	<i>31</i>
2.5.3 <i>Predict.....</i>	<i>32</i>
2.5.4 <i>Brigitte Sindelar.....</i>	<i>33</i>
2.5.5 <i>Klokaniův kufr.....</i>	<i>34</i>
2.5.6 <i>Začít spolu – Oregonská metoda hodnocení.....</i>	<i>35</i>
2.5.7 <i>iSophi.....</i>	<i>36</i>
<b>3 INDIVIDUALIZACE VE VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ.....</b>	<b>38</b>
<b>4 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST.....</b>	<b>41</b>
<b>4.1 POSOUZENÍ ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOSTI A ZRALOSTI.....</b>	<b>41</b>
4.1.1 <i>Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními.....</i>	<i>43</i>
4.1.2 <i>Odklad školní docházky.....</i>	<i>44</i>
4.1.3 <i>Přípravné třídy.....</i>	<i>46</i>

<b>EMPIRICKÁ ČÁST.....</b>	<b>48</b>
<b>5 METODOLOGIE VÝZKUMU.....</b>	<b>48</b>
5.1 VÝZKUMNÉ TÉMA.....	48
5.2 CÍL VÝZKUMU.....	48
5.3 METODA SBĚRU DAT.....	49
5.4 ETICKÉ PRINCIPY.....	50
5.5 VÝBĚR ÚČASTNÍKŮ VÝZKUMU.....	51
5.6 METODA ZPRACOVÁNÍ DAT.....	52
5.7 PŘÍPADOVÁ STUDIE.....	53
<b>6 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT.....</b>	<b>54</b>
6.1 VZTAH UČITELŮ K DIAGNOSTICE.....	54
6.2 VÝZNAM DIAGNOSTIKY PRO UČITELE.....	56
6.3 ÚSKALÍ DIAGNOSTICKÉHO PROCESU.....	57
6.4 VYUŽITÍ PORTFOLIÍ A PRÁCE S NIMI.....	60
6.5 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST.....	63
6.6 KOMUNIKACE S RODIČI.....	65
<b>7 PŘÍPADOVÁ STUDIE DÍTĚTE SE SVP.....</b>	<b>68</b>
7.1 OSOBNÍ A RODINNÁ ANAMNÉZA.....	68
7.2 ŠKOLNÍ ANAMNÉZA.....	68
7.3 PEDAGOGICKÉ OPATŘENÍ.....	69
7.4 DIAGNOSTIKA V MŠ.....	70
<b>8 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....</b>	<b>73</b>
8.1 DISKUSE VÝSLEDKŮ.....	75
<b>9 ZÁVĚR.....</b>	<b>77</b>
<b>10 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:.....</b>	<b>79</b>
<b>11 SEZNAM OBRÁZKŮ:.....</b>	<b>83</b>



## Seznam zkratk:

ČŠI	Česká školní inspekce
GTM	Metoda zakotvené teorie (gounded theory method)
MŠ	Mateřská škola
OMJ	Odlišný mateřský jazyk
OŠD	Odklad školní docházky
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
PV	Předškolní vzdělávání
RVP	Rámcový vzdělávací program
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠVP	Školní vzdělávací program
ŠPZ	Školská poradenská zařízení
ZŠ	Základní škola

## **Úvod**

Pedagogická diagnostika je velmi důležitou součástí vzdělávacího procesu v každém předškolním zařízení. Provádění diagnostiky není pevně dáno, neexistuje jediný ani jedinečný diagnostický nástroj, každá mateřská škola, i každá třída a učitelé v ní, mají možnost si diagnostiku upravit a využívat ji dle potřeb svých a především dle potřeb dětí. Prostřednictvím diagnostiky se učitelé dozvídají důležité informace o vývoji a pokrocích dítěte. Diagnostiku je nutné provádět prakticky neustále. Učitelky v mateřské škole často diagnostikují a ani o tom nevědí. Důležité je však také výsledky zjištěného zaznamenávat a následně s nimi pracovat. Správně provedená diagnostika pomůže včas odhalit odchylky ve vývoji dítěte a zajistit tak včasnou odbornou pomoc.

V rámci naší mateřské školy se také v posledních letech hledají cesty, jak diagnostiku provádět lépe, bez dalšího navýšení administrativní zátěže učitelů a jak ji efektivně využít v následném pedagogickém procesu. Diagnostika dítěte by neměla být mrtvým dokumentem, je třeba na ní a s ní neustále pracovat.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a empirické. Teoretická část práce je členěna do čtyř kapitol. První kapitola je věnována předškolnímu vzdělávání v České republice obecně. Druhá kapitola shrnuje důležité poznatky o pedagogické diagnostice, o jejích metodách, možných chybách v procesu diagnostikování a oblastech sledovaných v rámci pedagogické diagnostiky. Dále popisuje nejčastěji využívané diagnostické nástroje, vedení pedagogického portfolia a práci s ním. Ve třetí kapitole je vysvětlena individualizace ve vzdělávání, její nezbytnost, podmínky a cíle. V poslední čtvrté kapitole se seznámíme s pojmy školní zralost a připravenost, posouzením školní zralosti a možností spolupráce se školskými poradenskými zařízeními.

Empirická část práce zjišťuje pohled na provádění diagnostiky v mateřských školách od sedmi učitelů, přináší výsledky sedmi polostrukturovaných rozhovorů, jejich rozbor a vyhodnocení. Práce dále přináší kazuistiku dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně chlapce s vývojovou dysfázií, která dokresluje problematiku pedagogického

diagnostikování u nejmenších předškolních dětí, kdy se díky jejímu včasnému provedení může podařit odhalit odchylky ve vývoji. Příložený jsou výsledky diagnostik chlapce za poslední tři roky.

## TEORETICKÁ ČÁST

### 1 Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělání je první výchozí etapou vzdělávání a má pro celkový rozvoj dítěte nenahraditelný význam. Předškolní vzdělávání je velmi důležité pro následné celoživotní učení jedince. Vzhledem k tomu, že osobnost dítěte se nejvíce utváří před jeho nástupem k povinné školní docházce, je třeba aby bylo předškolní vzdělávání poskytováno co nejkvalitněji.<sup>1</sup>

Do předškolního věku jsou dle Průchy a Koťátkové (2013) zařazeny děti mladšího předškolního věku, od narození do tří let a staršího předškolního věku, do nějž spadají děti tří až šestileté. V rámci mateřských škol se děti dělí na mladší děti, předškoláky a děti s odkladem školní docházky (OŠD). Důležitá je zde osobnost učitelky, od které se děti učí nápodobou vzorcům chování, a to jak pozitivním, tak i negativním.<sup>2</sup> Dle Ptáčka a Kuželové (2013) spadají do předškolního věku děti ve věku tři až šest let, přičemž toto období je vymezeno sociálně, a to nástupem k předškolnímu vzdělávání.<sup>3</sup> Dle Vágnerové (2012) končí toto období ve věku šest až sedm let, a to nástupem do základní školy.<sup>4</sup>

*„Úkolem mateřské školy je doplňovat rodinnou výchovu dítěte a v úzké vazbě na ni zajišťovat jeho další předškolní vzdělávání.“* Rodiče, dítě a pedagog v MŠ by měli být partnery, jejich společným cílem je hledání optimálního způsobu vzdělávání jejich dítěte.<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2020/2021 – výroční zpráva ČŠI [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2021 [cit. 2022-01-15]. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2021/Vyrocní\\_zprava\\_Ceske\\_skolní\\_inspekce\\_2020\\_2021/html5/index.html?pn=3](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2021/Vyrocní_zprava_Ceske_skolní_inspekce_2020_2021/html5/index.html?pn=3)

<sup>2</sup> PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013, s. 48–53. ISBN 978-80-262-0495-4.

<sup>3</sup> PTÁČEK, Radek a Hana KUŽELOVÁ. *Vývojová psychologie pro sociální práci*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2013, s. 33. ISBN 978-80-7421-060-0.

<sup>4</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012, s. 177. ISBN 9788024621531.

<sup>5</sup> SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010, s. 62. ISBN 9788073677749.

Ve školním roce 2020/2021 bylo v ČR v provozu 4863 státních mateřských škol s celkem 15 626 třídami, do nichž bylo zařazeno 342 665 dětí. Průměrná třída měla 21,9 dítěte. V těchto mateřských školách bylo zaměstnáno 31 466 plně zaměstnaných učitelů.<sup>6</sup>

*„Předškolní vzdělávání v rámci české vzdělávací soustavy, realizované nejčastěji v mateřské škole, se přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí předškolního věku a musí zohledňovat vývojová specifika a maximálně je respektovat.“<sup>7</sup>*

Stále častěji se upozorňuje na nutnost celoživotního vzdělávání člověka, které začíná již v mateřské škole. Z tohoto důvodu je zapotřebí, aby v mateřských školách pracovali vzdělaní učitelé, kteří jsou ochotni se sami dále vzdělávat. Tito učitelé mohou ovlivnit vzdělávání jim svěřených dětí na celý jejich život. Proto je nutné, aby stejně jako učitelé na dalších stupních škol, ovládali pedagogickou diagnostiku.<sup>8</sup> Veškeré vzdělávání v mateřské škole by mělo být navázáno na provedené diagnostiky dětí, které učitelé umožní individuálně podpořit děti v potřebných oblastech.<sup>9</sup>

Hlavní požadavky předškolního vzdělávání jsou stanoveny aktualizovaným Rámcovým vzdělávacím programem. Tento je platný pro mateřské školy a dále pro přípravné třídy základních škol, které taktéž spadají do předškolního vzdělávání. Ke konci předškolního vzdělávání by dítě mělo dosáhnout pěti klíčových kompetencí, které jsou „*soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot*“<sup>10</sup> Jedná se konkrétně

<sup>6</sup> Český statistický úřad: Školy a školská zařízení za školní rok 2020/2021: Předškolní vzdělávání. Český statistický úřad [online]. 31.08.2021 [cit. 2022-02-23]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/143118302/230042210101.pdf/054d3282-62e6-416c-9da2-c1717a9a2bb1?version=1.1>

<sup>7</sup> PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál, 2013, s. 51. ISBN 978-80-262-0495-4.

<sup>8</sup> UVÁČKOVÁ, Ilona. Metamorfózy základného pedagogického dokumentu pre materské školy. In: MIŇOVÁ, Monika, ed. *Predprimárne vzdelávanie v súčasnosti*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2012, s. 89–92. ISBN 978-80-555-0703-3.

<sup>9</sup> PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013, s. 51. ISBN 978-80-262-0495-4.

<sup>10</sup> RVP PV září 2021: Dokument typu pdf. *MŠMT* [online]. 2021 [cit. 2022-03-03], s. 10. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

o kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální a činnostní a občanské.<sup>11</sup> *Soubor klíčových kompetencí je ve svém celku ideálem, k němuž většina dětí nedospěje a dospět nemůže. Nabízí učitelům poměrně jasnou představu, kam směřovat, oč usilovat. Slouží především k vymezení odpovídajícího vzdělávacího obsahu jako prostředku k jejich vytváření (na úrovni rámcové, popř. i školní).*<sup>12</sup>

### 1.1 Dítě v předškolním vzdělávání

Při vzdělávání dítěte v mateřské škole je potřebné, aby byly děti vzdělávány dle jejich individuálních potřeb, dle jejich jedinečnosti. Děti mají být dostatečně oceňovány a povzbuzovány k překonání obtížnějších situací, nejvíce se děti učí spontánní hrou. Pro vzdělávání dětí v MŠ je zapotřebí připravit podnětné prostředí s množstvím vhodných pomůcek, díky kterým mohou děti objevovat svět. Každé dítě má mít možnost pracovat ve vlastním tempu.<sup>13</sup>

Myšlení dítěte předškolního věku je prelogické, egocentrické a vázané na přítomnost. Dítě mnohdy nerozlišuje mezi skutečností a fantazií, často si vymyšlenou situaci zvnitřní tak, že je přesvědčeno o tom, že se tak doopravdy stala. Děti si rády kreslí, vyjadřují tak vnitřní vnímání skutečnosti. Grafomotorický projev je závislý na rozvoji mnoha oblastí – jemné motoriky, vizuomotoriky, kognitivních procesech i emočního vnímání. V předškolním věku se kresba vyvíjí od jednoduchých kreseb až po reálnou kresbu.<sup>14</sup> Dětská hra také prochází rychlým vývojem, dítě přechází od pozorování hry druhých, přes samostatnou hru až ke kooperativní hře s kamarády. Časté jsou hry s imaginárními kamarády.<sup>15</sup>

---

<sup>11</sup> RVP PV září 2021: Dokument typu pdf. *MŠMT* [online]. 2021 [cit. 2022-03-03], s. 11. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

<sup>12</sup> RVP PV září 2021: Dokument typu pdf. *MŠMT* [online]. 2021 [cit. 2022-03-03], s. 13. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

<sup>13</sup> KREJČOVÁ, Věra, Jana POCHE KARGEROVÁ a Zora SYSLOVÁ. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015, s. 44–45. ISBN 9788026208129.

<sup>14</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012, s. 177–189. ISBN 9788024621531.

<sup>15</sup> PTÁČEK, Radek a Hana KUŽELOVÁ. *Vývojová psychologie pro sociální práci*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2013, s. 34. ISBN 978-80-7421-060-0.

Velkým vývojem v dětském věku prochází emoční inteligence. Dítě se postupně učí rozumět svým pocitům i pocitům druhých, částečně dovede své pocity ovládat. Děti, které dokážou rozumět emocím, dovedou pak lépe reagovat v různých emocionálně náročnějších situacích. Rozvíjí se empatie a prosociální chování. V rámci socializace dochází k postupnému odpoutávání dítěte od rodičů, i od dalších dospělých a vytváří se individualita dítěte. V mateřské škole se dítě učí, že vše mohou i ostatní děti, nic z dostupných věcí nepatří jen jemu samotnému. Dítě získává roli vrstevníka, žáka mateřské školy i kamaráda. Učí se sebeprosazení, které však nesmí být na úkor druhých. V předškolním věku se utváří počátky přátelství, dítě si vybírá kamarády dle svých preferencí a vytváří tak základ sociální sítě.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012, s. 218–231. ISBN 9788024621531.

## 2 Pedagogická diagnostika

S pedagogickou diagnostikou by měli být seznámeni všichni pedagogičtí pracovníci.

Pedagogická diagnostika úzce souvisí s dalšími obory, např. s psychologií, sociologií, sociální pedagogikou, teorií výchovy, didaktikou či speciální pedagogikou. V bývalém Československu docházelo k rozvoji pedagogické diagnostiky již od doby po první světové válce.<sup>17</sup>

Bez znalosti diagnostické činnosti nedokáže učitelka nastavit kvalitní vzdělávací proces a následnou individualizaci vzdělávání ve vztahu k jednotlivým dětem, nedokáže reagovat na potřeby dětí, pomáhat jim v rámci socializace, ani komunikovat správně s rodiči o vývoji jejich potomků. Aby byla pedagogická diagnostika prováděna správně, musí mít pedagog nejen dostatečné teoretické znalosti, ale také musí umět diagnostiku provést.

Předmětem novodobé diagnostiky je téměř vše, učitel, dítě, rodič, vztahy mezi nimi, klima mateřské školy, vše co je součástí výchovně vzdělávacího procesu. Diagnostiku provádějí především učitelé, ale přidávat k ní své hodnocení mohou i rodiče. Diagnostika není konečnou stanicí v pedagogické činnosti, naopak by měla stát na jejím začátku, neboť díky ní je možné průběh vzdělávacího procesu plánovat a modifikovat. Díky diagnostice je možné zachytit veškeré možnosti k rozvoji dítěte, nenechat některou z nich opomenutou a vidět dítě jako jedinečnou osobnost.<sup>18</sup>

Učitel již po třech až čtyřech týdnech v nové třídě získává představu o schopnostech a vědomostech svěřených žáků a přizpůsobuje těmto zjištěním připravovanou vzdělávací nabídku. V průběhu roku pak tato svá zjištění dále aktualizuje. Děti jsou dále průběžně diagnostikovány během roku za účelem zjištění rozvoje znalostí, schopností a dovedností. Závěrečné hodnocení se provádí na konci určitého období a shrnuje vše, co se děti naučily.<sup>19</sup>

---

<sup>17</sup> MIŇOVÁ, Monika. *Pedagogická diagnostika v mateřské škole*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešově, 2012, s. 7–8. ISBN 978-80-555-0715-6.

<sup>18</sup> TOMANOVÁ, Dana. *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, s. 10–12. ISBN 8024414260.



Při diagnostickém procesu se často setkáváme s pojmy anamnéza, diagnóza a prognóza. Z anamnézy zjistíme, co v životě dítěte již proběhlo, diagnóza vyjadřuje současný stav a prognóza pozitivní očekávání v budoucím vývoji.

Diagnostické procesy dělíme na formální a neformální. Neformální (neplánovaná) diagnostika probíhá průběžně, učitelka sleduje dítě v běžných situacích a vyhodnocuje je. Formální (záměrná) diagnostika je plánovaná, schematická, jsou předem dány metody a postupy, výsledky jsou zaznamenávány a vyhodnocovány. V současné době se klade důraz na individualizovanou diagnostiku, tj. proces, kdy jsou výsledky a pokroky dítěte srovnávány se sebou samým.<sup>20</sup>

V rámci formální diagnostiky je vhodné postupovat dle několika kroků. Nejprve je zapotřebí stanovit hypotézu určitého problému jednotlivce či skupiny, poté si učitelka promyslí postup/činnost, jakými bude provádět diagnostiku tj. konkrétní metody – jak, kdy a koho diagnostikovat. Následně probíhá sběr diagnostických údajů a jejich vyhodnocení. Na základě těchto dat a jejich vyhodnocení je zapotřebí postupovat dále, sdělit výsledky rodičům a motivovat je ke spolupráci na rozvoji dítěte. Na závěr je zapotřebí formulovat doporučení, která mají podpořit rozvoj dítěte. Tato opatření je nutné po provedení zhodnotit a zjistit jejich funkčnost. Bez těchto kroků není možné zajistit optimální individuální podporu a pokrok jednotlivých dětí.<sup>21</sup>

Diagnostika se dále dělí na normativní, kriteriální, individualizovanou a diferenciální. Normativní diagnostika porovnává výkon dítěte s normami pro danou věkovou skupinu. Kriteriální diagnostika porovnává dítě se stanoveným výkonem, např. zda zvládá sebeobsluhu. V rámci individualizované diagnostiky je výkon dítěte srovnáván s jeho vlastním předchozím výkonem v určité oblasti, tato

---

<sup>19</sup> GAVORA, Peter. *Ákí sú moji žiaci: Pedagogická diagnostika žiaka*. Bratislava: Práca, 1999, s. 29–31. ISBN 80-7094-335-1.

<sup>20</sup> SYSLOVÁ, Zora, Jana KRATOCHVÍLOVÁ a Táňa FIKAROVÁ. *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018, s. 13–17. ISBN 9788026213246.

<sup>21</sup> BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, Eva DANDOVÁ, Jana KRATOCHVÍLOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Zora SYSLOVÁ a Lenka ŠULOVÁ. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2017, s. 95–98. ISBN 9788074963193.

diagnostika by měla být základem předškolní pedagogické diagnostiky. Diferenciální diagnostika hledá odpovědi na otázky, proč dítě danou věc nezvládá, důvody mohou být u různých dětí odlišné.<sup>22</sup>

*„Pedagogické diagnostikování je zjišťování, popisování a vyhodnocování úrovně rozvoje žáků (studentů, dospělých) jako výsledků vzdělávacího působení. Při diagnostikování se hodnotí, jaký je např. stav skutečných schopností a dovedností dítěte v posledním roce předškolního vzdělávání v porovnání s očekávanými výsledky pedagogického působení (s cíli plánovanými v RVP PV). Výsledkem diagnostického posuzování je diagnóza (dítěte, žáka, skupiny žáků).“<sup>23</sup>*

V RVP se na rozdíl od předešlé definice Průchy uvádí, že v rámci pedagogické diagnostiky mají být pokroky v rozvoji žáka hodnoceny pouze s jeho vlastními výsledky, nikoli s výsledky spolužáků či s výkony danými normou. Důležitou součástí pedagogické diagnostiky je včasné odhalení případných potíží dětí a následná intervence s odborníky, čímž by mělo dojít k eliminaci těchto potíží a podpoře rozvoje dítěte. Vytvoření hodnotících formulářů a systému diagnostikování je plně v kompetenci každé mateřské školy, každého pedagoga. Diagnostika však musí být účelná, smysluplná a přehledná. Záznamy o diagnostice jsou důvěrné, nahlížet do nich mohou pouze učitelé, rodiče a ČŠI.<sup>24</sup>

Diagnostika umožňuje pedagogům, ale také rodičům, rozpoznat silné a slabší stránky dítěte. Poznání silných stránek je důležité nejen pro jejich využití při podporování slabších stránek, ale také pro rozvoj nadání. Poznání slabších stránek je nutné pro jejich systematický rozvoj.<sup>25</sup>

Cílem diagnostiky je zejména zjištění a posouzení aktuální úrovně dítěte, zjištění a zhodnocení pozitiv a negativ vzdělávacího procesu, posouzení zda se výstupy přibližují k daným klíčovým kompetencím předškolního vzdělávání.

---

<sup>22</sup> MIŇOVÁ, Monika. *Pedagogická diagnostika v mateřské škole*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešově, 2012, s. 15–16. ISBN 978-80-555-0715-6.

<sup>23</sup> PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013, s. 160. ISBN 978-80-262-0495-4.

<sup>24</sup> RVP PV září 2021: Dokument typu pdf. MŠMT [online]. 2021 [cit. 2022-02-06], s. 40. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

<sup>25</sup> BEDNÁŘOVÁ, J. a V. ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Edika, 2015, s. 1. ISBN 978-80-266-068-1.

Diagnostika též prověřuje odbornou znalost a dovednost učitelů ve vztahu k diagnostickým procesům. Na základě výsledků diagnostiky má dojít k úpravě vzdělávacího procesu, případně k hledání alternativních způsobů pedagogické činnosti.

Hodnotí se vnitřní podmínky (zdravotní stav dítěte, jeho temperament, chuť se učit novým věcem, jeho individuální pojetí) i vnější podmínky (rodinné a sociální zázemí, kultura). Sledujeme vývoj ve všech oblastech rozvoje dítěte, tj. v oblasti tělesné, motorické, percepční, kognitivní, jazykové i řečové a osobnostně-sociální.<sup>26</sup>

Pokud učitelka diagnostice rozumí a zná její význam, nalezne si vždy čas na její provedení. Tento čas se jí vrátí, je přínosný nejen pro práci s jednotlivcem nebo se skupinou, ale i pro její sebereflexi. Díky diagnostice se může zamyslet nad svou vlastní prací s dětmi či nad mateřskou školou, v níž vzdělávání poskytuje. Nejdůležitějšími výsledky vzdělávání mateřské školy jsou informace z diagnostik předškolních dětí, jež odchází do základních škol. Tyto děti by měly splňovat očekávané cíle dle RVP. V případě, kdy děti ve větším počtu nedosahují těchto cílů, měla by se mateřská škola zamyslet nad poskytovaným vzděláváním, případně doplnit či pozměnit ŠVP. K podpoření méně rozvinutých funkcí dětí je možné využít děti, které mají funkce vysoce rozvinuté, děti se tak učí vzájemně.<sup>27</sup>

Diagnostika by měla být individuální, mnohostranná, integrativní, kontinuální, konkrétní, objektivní, konsenzuální (ve shodě všech zúčastněných), díky diagnostice by měl učitel prognostikovat další vývoj dítě, pozitivně motivovat dítě a jeho rodiče k dalšímu rozvoji. Učitel by při sdělování výsledků diagnostiky měl být diskretní a taktní.<sup>28</sup>

---

<sup>26</sup> ŠMELOVÁ, Eva a Michaela PRÁŠILOVÁ. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018, s. 182–185. ISBN 9788026213024.

<sup>27</sup> BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, Eva DANDOVÁ, Jana KRATOCHVÍLOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Zora SYSLOVÁ a Lenka ŠULOVÁ. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2017, s. 123–126. ISBN 9788074963193.

<sup>28</sup> TOMANOVÁ, Dana. *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, s. 13–15. ISBN 8024414260.

## 2.1 *Metody pedagogické diagnostiky*

Pro diagnostikování dítěte je vhodné použít více než jednu z metod, kombinovat jich více, jen tak můžeme získat komplexní informace o sledovaném dítěti a cílech diagnostické činnosti. Díky získaným informacím je možné upravit vzdělávání jednotlivce i skupiny.

### 2.1.1 *Pozorování*

Nejčastější metodou diagnostiky je pozorování, ať již záměrné/plánované/cílené, tak i nahodilé/neformální. Pozorování se používá všude tam, kde dochází ke kontaktu dítěte s dalším dítětem či dospělým. Pozorování může být strukturované – dané projevy dítěte se zapisují do předem připravených záznamových archů či nestrukturované – učitel zapisuje své právě prováděné pozorování na běžný list papíru (do sešitu). Záznamy nemusí být obsáhlé, mohou být stručné, avšak zároveň navádějící k další diagnostice dítěte. Pozorování nesmí být subjektivní, má zaznamenat situaci tak, jak se stala, bez jakéhokoli citového zbarvení. Často se kombinuje s dalšími metodami diagnostiky, například rozhovorem (s dítětem či rodiči). U záznamu pozorování má být vždy uveden čas, místo a cíl pozorování, a také, kdo dané pozorování prováděl.

### 2.1.2 *Rozhovor*

Využívá se tam, kde nestačí přímé pozorování dítěte. Rozhovor je možné vést s dítětem či s jeho rodiči, vždy je vhodné se na něj předem připravit. Často se využívá rozhovor s rodiči pro doplnění poznatků získaných z pozorování dítěte. Pro rozhovor je vhodnější volit otázky otevřené, nechat hovořit rodiče volně. Je důležité, aby obě dvě strany měly pro rozhovor dostatek času, rodiče mohou mít z rozhovoru obavy, je třeba je uvést tak, aby se cítili komfortně, v bezpečí. Předem je zapotřebí si promyslet, jakým způsobem bude rozhovor zaznamenáván a informovat o tom druhou stranu.

Součástí rozhovoru často bývá anamnéza, během které se hledají například příčiny aktuálních potíží dítěte, mnohdy se tato provádí již při vstupu dítěte do

mateřské školy za účelem jeho snadnější adaptace. Anamnéza se zjišťuje osobní (týkající se přímo osoby dítěte), rodinná (týkající se rodinného prostředí, z něž dítě přichází), školní (chování dítěte vůči dětem i dospělým, reakce na změny) a sociální (jak se dítě začleňuje mezi stejně staré děti, jaké má zájmy).<sup>29</sup>

### 2.1.3 Dotazníky a testy

Dotazníky se využívají v případě, kdy učitel potřebuje získat větší množství informací v krátkém časovém úseku, například při vstupu dítěte do mateřské školy či pro získání názoru rodičů na průběh vzdělávání v MŠ. Tyto dotazníky jsou povětšinou vytvářeny učiteli na míru, mohou sloužit také k anamnestickým účelům.<sup>30</sup> Dotazníky mohou být anonymní či konkrétní. Otázky se kladou otevřené, polouzavřené či uzavřené; otevřené odpovědi se však obtížněji zpracovávají.<sup>31</sup>

Za pomoci testů ověřují učitelky z mateřských škol především ty oblasti, s nimiž by dítě mohlo mít potíže při nástupu do školy, tj. oblast kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a fyzickou.

### 2.1.4 Analýza výsledků činnosti a prací dítěte

Mezi hodnocené výsledky činnosti a práce dítěte je v mateřských školách nejčastěji zařazována kresba dítěte či pracovní listy.

Většina dětí si ráda kreslí, učitel může sledovat nejen grafomotorický vývoj dítěte. Často se dá z kresby vyvodit aktuální citové rozpoložení dítěte, schopnost soustředění se, jeho zájem o činnost.<sup>32</sup>

---

<sup>29</sup> BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, Eva DANDOVÁ, Jana KRATOCHVÍLOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Zora SYSLOVÁ a Lenka ŠULOVÁ. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2017, s. 100–103. ISBN 9788074963193.

<sup>30</sup> SYSLOVÁ, Zora, Jana KRATOCHVÍLOVÁ a Táňa FIKAROVÁ. *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018, s. 69. ISBN 9788026213246.

<sup>31</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011, s. 35. ISBN 9788026200444.

<sup>32</sup> BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, Eva DANDOVÁ, Jana KRATOCHVÍLOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Zora SYSLOVÁ a Lenka ŠULOVÁ. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2017, s. 103–105. ISBN 9788074963193.

Nejčastěji využívanými kresbami pro diagnostiku dítěte jsou kresba postavy, domu a stromu. Díky kresbě zjistíme úroveň vizuomotoriky, grafomotoriky a nezřídka také laterální dítěte.<sup>33</sup>

Prostřednictvím kresby nám dítě sděluje své zážitky, lze z ní zjistit úroveň jemné motoriky/grafomotoriky a zrakové percepce. Kresbu dítěte by neměl hodnotit někdo, kdo dítě nezná, nezná prostředí, ve kterém vyrůstá, nezná jeho anamnézu apod. Při hodnocení kresby se zaměřujeme především na přiměřenost kresby vzhledem k věku dítěte, téma kresby, rozložení kresby na ploše, barvy a popis kresby.

K hodnocení výsledků činnosti jsou v mateřských školách dále využívány pracovní listy. V mateřské škole by však měly být pracovní listy využívány pouze občasně, vždy s ohledem na věk dětí a zadávány postupně dle stupně náročnosti.<sup>34</sup>

### 2.1.5 Hra

Nejpřirozenější činností dítěte předškolního věku je hra, dítě se díky hře učí, vyrovnává s realitou, překonává situace, s kterými se nedokáže jinak vyrovnat.

*„Hra je pro rozumový a řečový rozvoj velmi zásadní činností a komplexně se v ní rozvíjí inteligence dítěte. Hra je nositelem vnitřní motivace, emocí a prožitků a také citové angažovanosti, která silně podporuje učení.“*<sup>35</sup> Složení dětské skupiny do velké míry ovlivňuje úroveň hry jednotlivého dítěte v mateřské škole. V mateřské škole jsou k dispozici jiné hračky, než které má dítě doma, většinou se zde nachází více didaktických hraček, dále si v MŠ děti hrají s hračkami, které jsou typické pro opačné pohlaví, což v rodinách nebývá zvykem. V rámci hry se děti učí spolu vycházet, kooperovat, oblíbené jsou námětové hry. Některé děti snadněji přijímají vůdčí roli ve hře, jiné přijímají roli podřízenou.<sup>36</sup>

---

<sup>33</sup> SYSLOVÁ, Zora a Jana KRATOCHVÍLOVÁ. *Metodika pro učitele: Praktická příručka k diagnostickému nástroji Predict*. Praha: Raabe, 2018, s. 15. ISBN 978-80-7496-358-2.

<sup>34</sup> MIŇOVÁ, Monika. *Pedagogická diagnostika v mateřské škole*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešově, 2012, s. 41–43. ISBN 978-80-555-0715-6.

<sup>35</sup> PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013, s. 106. ISBN 978-80-262-0495-4.

Hra může být spontánní či uměle navoděná, v mateřské škole vždy učitelem podporovaná. Některé děti si hrát s vrstevníky neumějí, neměly k tomu příležitost, musí si tuto dovednost osvojit až v mateřské škole. Vlastnosti projevované dítětem ve hře může učitel pozorovat. Díky hře může učitel zjistit jak vnímá dítě okolí, vztahy v rodině, jak dlouho vydrží být pozorné, úroveň motoriky, schopnost komunikace dítěte s ostatními účastníky hry, zásady společenského chování, emoční vývoj či laterální. <sup>37</sup>

#### 2.1.6 *Kazuistika*

Případové studie – kazuistiky představují komplexní zkoumání jedince, za využití pozorování, rozhovorů, hodnocení prací dítěte ap. Učitel získává ucelený obraz jedinečnosti dítěte, jeho dosavadního vývoje a chování. Případová studie se zabývá dítětem jako samostatným jedincem, dítětem ve vztahu ke společnosti (rodině, vrstevnické skupině) či chováním dítěte v určitých situacích.

#### 2.1.7 *Sociometrie*

Sociometrie zkoumá vztahy v třídním kolektivu či v rodinném prostředí. Poradenství v oblasti vztahů může provádět pouze kompetentní osoba, ostatní mohou pouze doporučit další řešení za pomoci odborníků. Díky sociometrii lze odhalit problém, kterým dítě trpí, i kdo je nositelem tohoto problému. Pedagog není rodinný poradce, avšak má za cíl hájit právo dítěte na zdravý vývoj, z tohoto důvodu může usilovat o harmonizaci domácího prostředí, v němž dítě žije. <sup>38</sup>

#### 2.1.8 *Myšlenková mapa*

Diagram, ve kterém se na sebe graficky váží související myšlenky za pomoci krátkých hesel/klíčových slov. Myšlenková mapa nemůže být chybná, každý vidí souvislosti ve věcech trochu jinak, má jiné vědomosti. Nejčastěji

---

<sup>36</sup> PRŮCHA, Jan a Soňa KOŽÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013, s. 106–107. ISBN 978-80-262-0495-4.

<sup>37</sup> TOMANOVÁ, Dana. *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, s. 57–59. ISBN 8024414260.

<sup>38</sup> MUSILOVÁ, Marcela. *Pedagogická diagnostika: cvičebnice*. Olomouc: Psychologická a výchovná poradna, 2012, s. 28–35. ISBN 9788090482241.





Dalšími chybami jsou: <sup>40</sup>

- Golemův efekt – chyba, kdy se učitel snaží, aby došlo na jeho slova, aby se naplnilo jeho prorocství, opak k Pygmalion efektu, obzvláště negativní je u učitelů, kteří mají sklony k nadřování určitým žákům
- Haló-efekt – nejčastější omyl v sociálním vnímání, člověk je posuzován především podle svého vzhledu, dále hlasu a jen z velmi malé části obsahem sdělení
- efekt pořadí, taktéž efekt primarity – vliv dojmu z prvního jedince na dojem z druhého, kdy dojem z prvního jedince je silnější než dojem následující
- Pygmalion efekt, případně Rosenthalův efekt – efekt, kdy očekávání jednoho jedince, často učitele, ovlivní chování druhého jedince. Často ve vztahu učitel vs. žák, kdy se žák začne chovat tak, jak od něj učitel očekává v pozitivním slova smyslu
- centrální tendence – využití převážně středního stupně na hodnotící škále, tedy ani příliš pozitivního ani příliš negativního hodnocení. Lze odstranit sudým počtem na hodnotící stupnici
- logická chyba – vzniká tam, kde učitel vidí vztahy mezi souvislostmi, které ale ve skutečnosti neexistují
- perseverační tendence – vztahuje se k Haló efektu, tendence ulpívat na svém již vyřčeném názoru <sup>41</sup>

Dále se mohou vyskytovat například tyto chyby:

- posuzovací tendence – osobní zkušenost učitele vede k mírnějšímu či naopak přísnějšímu hodnocení dalších jedinců <sup>42</sup>
- kognitivní referenční rámec – zohledňuje předchozí zkušenost učitele, každý jedinec dává důležitost určitým informacím a jiné naopak přehlíží

---

<sup>40</sup> ŠMELOVÁ, Eva a Michaela PRÁŠILOVÁ. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018, s. 185–186. ISBN 9788026213024.

<sup>41</sup> HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015, s. 131, 132, 183, 219, 407, 585, 601. ISBN 9788026208730.

<sup>42</sup> ŠMELOVÁ, Eva a Michaela PRÁŠILOVÁ. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018, s. 186. ISBN 9788026213024.

- idiosynkrazie hodnotící strany – nesnášenlivost až odpor k určitým projevům v chování či vzhledu jedince či jeho blízkého okolí (rodiče, kamarádi)
- sociální stereotypy ze strany posuzovatele – nesmyslné předsudky, díky nimž dochází ke zkreslení vnímání osob, např. minoritních obyvatel
- autoprojekce – sklon přisuzovat druhým vlastní popíranou vlastnost (např. pokud je osoba sobecká, obviňuje ze sobeckosti druhé)
- chyba kontrastu – sklon přisuzovat druhým opačné vlastnosti než má posuzovatel (např. člověk lakomý vnímá ostatní jako rozchazovačny)
- efekt novosti – poslední nabytá informace o člověku změny hodnotitelův pohled na daného člověka, ač předchozí informace byly s tímto tvrzením v rozporu, nechá se strhnout pouze poslední informací, často navíc převzatou od druhých lidí
- efekt shovívavosti – nastává tam, kde hodnotitel přistupuje mírněji k hodnocení osoby, ke které ho váže kladný vztah, u žáků často „nadržování“
- efekt přísnosti – opak efektu shovívavosti – nastává u žáků, ke kterým má učitel záporný vztah, hodnotí je poté přísněji „zasedne si na ně“
- stereotypy – kladné i záporné (= předsudky), hodnotitel nebere v potaz individualitu žáků, všem přisuzuje stejné vlastnosti, předsudky jsou založené často více na emocích než na faktech, oba dva typy jsou velmi odolné vůči změně
- implicitní teorie – podobná podstata jako Haló-efekt, člověku jsou přisuzovány vlastnosti na základě první poznané vlastnosti (např. se předpokládá, že hezké dítě bude chytré, hodné, šikovné)

Všem těmto chybám, které mohou nastat v průběhu diagnostického procesu, by se měl pedagog snažit vyhnout, aby bylo zajištěno objektivní hodnocení dětí a správné zvolení následných opatření.<sup>43</sup>

### 2.3 Zásady diagnostické činnosti

Diagnostika je plánovaná činnost, je k ní zapotřebí přistupovat komplexně a spolupracovat s kolegy i rodiči dítěte. Aby byla správně provedena, je zapotřebí dodržovat tyto zásady:

---

<sup>43</sup> MIŇOVÁ, Monika. *Pedagogická diagnostika v materskej škole*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešově, 2012, s. 26–30. ISBN 978-80-555-0715-6.

- Stanovit si cíle diagnostické činnosti – zformulovat, co přesně má být hodnoceno, vymezit přesný cíl.
- Naplánovat si diagnostiku – vymezit si, kdy a kde bude diagnostika prováděna, komu a jak bude zaznamenávána, diagnostika má být provedena u všech dětí ve třídě.
- Zvolit diagnostické metody – nevyužívat pouze jednu diagnostickou metodu, díky každé z diagnostických metod lze získat různé informace.
- Využít více informačních cest – potřebné informace lze získat nejen z diagnostikování učitelem, ale také od rodičů dítěte.
- Věnovat diagnostice dostatek času – diagnostiku je lépe provádět průběžně, doplňovat záznamy a nedělat unáhlené závěry.
- Analýza dat a interpretace dat – pro analýzu a interpretaci data je vhodné se poradit s kolegy a společně vyvodit vhodné závěry a opatření.
- Zkontrolovat objektivitu – posouzení, zda nebyla diagnostika provedena subjektivně, zda není vyzdvihována pouze některá z vlastností dítěte, zda nevstoupily do diagnostického procesu stereotypy či předsudky.
- Komunikace s rodiči – stanovení reálných cílů ve spolupráci s rodiči, určení, kdo/v čem bude dané dítě rozvíjet a podporovat.
- Stanovit prognózu – návrh termínu kontrolní diagnostiky, pozitivní komunikace s rodiči dítěte, motivace rodičů i dítěte možným kladným vývojem v případě spolupráce a dodržování navržených opatření.<sup>44</sup>

#### **2.4 Oblasti sledované v rámci pedagogické diagnostiky**

Pedagogická diagnostika sleduje úroveň vývoje dítěte v mnoha oblastech. Hodnotí se:

- úroveň motoriky (hrubé motoriky, jemné motoriky, grafomotoriky, mikro motoriky očních pohybů, motoriky artikulačních orgánů, pohybové koordinace, senzomotorické koordinace)
- vnímání tělesného schématu

---

<sup>44</sup> BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, Eva DANDOVÁ, Jana KRATOCHVÍLOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Zora SYSLOVÁ a Lenka ŠULOVÁ. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2017, s. 114–116. ISBN 9788074963193.

- úroveň vnímání (vestibulární percepce, hmatové percepce, kinestetické percepce, zrakové a sluchové percepce, vnímání a reprodukce rytmu)
- komunikační dovednosti (verbální komunikace, neverbální komunikace, komunikace činem)
- rozumové schopnosti
- lateralita (ruky, oka)
- pravolevá, prostorová a časová orientace <sup>45</sup>
- oblast osobnostní a sociální (odloučení od rodičů, sebepojetí dítěte, začlenění do kolektivu, jednání s druhými – dětmi i dospělými, řešení konfliktů, adaptace na nové situace)
- hra (volná, spontánní, organizovaná, didaktická, námětová)
- oblast esteticko-výchovná, tvořivá (konstrukce stavebnic, mozaiky, prohlížení a vyhledávání informací v knihách, kresba, využití fantazie) <sup>46</sup>
- matematické představy (porovnávání – pojmy, vztahy, třídění do skupin, řazení prvků, množství, geometrické tvary)
- sebeobsluha (oblékání, hygiena, stolování) <sup>47</sup>
- přístup k učení (schopnost soustředění se, radost z učení, přijetí úkolu)
- respektování pravidel (dodržuje pravidla třídy, má pojem o tom, co je správné a co nikoli) <sup>48</sup>

## 2.5 Vybrané druhy diagnostických nástrojů

Pro diagnostiku je využíváno mnoho diagnostických nástrojů, cvičení, dnes již také elektronických forem, které učitelům pomohou dítě diagnostikovat a následně i navrhnou následnou pedagogickou činnost, např. Predict či Isophi. K diagnostice je možné zakoupit různé sady pomůcek, díky kterým je diagnostika

---

<sup>45</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011, s. 50–109. ISBN 9788026200444.

<sup>46</sup> PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013, s. 100 – 108. ISBN 978-80-262-0495-4.

<sup>47</sup> BEDNÁŘOVÁ, J. a V. ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015, s. 47–51, 62–63. ISBN 978-80-266-068-1.

<sup>48</sup> BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, Eva DANDOVÁ, Jana KRATOCHVÍLOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Zora SYSLOVÁ a Lenka ŠULOVÁ. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2017, s. 121. ISBN 9788074963193.

děti snazší, učitelé mají vše pohromadě a nemusí si pomůcky a nástroje vyrábět sami, např. Klokanův kufr. Každý z učitelů by měl používat pro záznam výsledků a hodnocení dítěte systém a formulář, který mu vyhovuje. Formuláře se dají zakoupit nebo si učitelé vytváří formuláře vlastní, dle své potřeby.

### 2.5.1 Portfolio dítěte a jeho využití

K mnohdy používaným nástrojům v pedagogické diagnostice patří portfolio dítěte. Způsob vedení a vzhled portfolia není pevně dán, často se jedná o šanon/pevné desky s kroužkovou vazbou, do nichž jsou postupně zakládány vybrané práce dítěte od jeho nástupu do mateřské školy až po jeho odchod z MŠ. Některá portfolia mají pouze formu sběrnou (dokumentační), jiná se používají i v rámci diagnostik, např. pro sledování pokroků dítěte v grafomotorice a výtvarném projevu. V některých mateřských školách má dítě možnost si do portfolia vkládat fotografie z rodinných akcí a spoluvytvářet tak portfolio v triádě dítě – rodina – škola.

*„Individualizace vzdělávání vyžaduje sledovat rozvoj a osobní vzdělávací pokroky u každého dítěte a ty dokumentovat. K tomu učitelé pomáhá každodenní, dlouhodobé a systematické sledování.“*<sup>49</sup>

Portfolio je vhodné vést jak v papírové, tak i v elektronické podobě. V rámci elektronické podoby lze ukládat na webovou stránku školy video či audio záznamy dítěte (představení, zpěv, recitace) či rozhovory s dítětem. Přístup do elektronického portfolia pro rodiče je umožněn za pomoci hesla, které zároveň brání zneužití materiálu před nechtěnými návštěvníky. Portfolio je k užítku nejenom učitelům mateřských škol, ale i rodičům a dětem, které si se zájmem prohlíží své výtvary. Portfolio má funkci nejen formativní, ale taktéž sumativní. Uložené materiály jsou vhodným doplňkem pro komunikaci učitelů a rodičů, v případě, kdy je nutná podpora dítěte v určité sledované oblasti. Plní funkci vstupní, průběžné i výstupní diagnostiky.<sup>50</sup>

<sup>49</sup> RVP PV září 2021: Dokument typu pdf. MŠMT [online]. 2021 [cit. 2022-03-15], s. 40. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

<sup>50</sup> BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, Eva DANDOVÁ, Jana KRATOCHVÍLOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Zora SYSLOVÁ a Lenka ŠULOVÁ. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2017, s. 107–109. ISBN 9788074963193.

Portfolio by nemělo být tvořeno učitelem, výběr materiálu by mělo provádět samo dítě, čímž je zároveň podporováno k sebehodnocení. K portfoliu má mít dítě běžně přístup, mělo by být ve třídě uloženo volně. Zakládají se sem jak práce plánované (např. obrázek nakreslený na dané téma), tak i spontánní práce dětí (např. první kresba postavy). K těmto obrázkům je vždy potřeba uvést datum, kdy práce vznikla, učitel může také přidat slovní hodnocení. Děti očekávají hodnocení svých prací, portfolio je pro ně motivací pro další činnosti. Do portfolia lze založit také výsledky z vyšetření dítěte odborníky a výsledky diagnostiky.<sup>51</sup>

Portfolio plní funkci informační, motivační, komunikační, diagnostickou a rozvojovou (autoregulační). Materiály ukládané do portfolií nesmějí obsahovat citlivá data a důvěrné informace.<sup>52</sup>

Portfolio by mělo umožnit dítěti s ním samostatně pracovat, vkládat do něho nové práce. Nejčastěji je portfolio vedeno ve formátu A4 či A3, práce je vhodné ukládat do fólií, aby vydržely manipulaci dětmi. Důležité je, aby s portfolií pracovaly děti co nejvíce samostatně. O výběru prací by mělo rozhodovat v první řadě dítě, v MŠ je ale výrazně ovlivněno a usměřňováno učitelem.<sup>53</sup>



Obrázek 2: Portfolia dětí v MŠ, autor: Petra Plchová

Pokud je portfolio průběžně využíváno, může napomoci pochopení dítěte učitelem. Nezřídka je portfolio využíváno ve chvílích, kdy nastává u dítěte nějaký

<sup>51</sup> MIŇOVÁ, Monika. *Pedagogická diagnostika v materské škole*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešově, 2012, s. 44–46. ISBN 978-80-555-0715-6.

<sup>52</sup> SYSLOVÁ, Zora, Jana KRATOCHVÍLOVÁ a Táňa FIKAROVÁ. *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018, s. 32–33. ISBN 9788026213246.

<sup>53</sup> BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, Eva DANDOVÁ, Jana KRATOCHVÍLOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Zora SYSLOVÁ a Lenka ŠULOVÁ. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2017, s. 109–111. ISBN 9788074963193.

problém, např. v rámci jeho socializace v mateřské škole. Nad obrázky jím vytvořenými je možné hovořit o emocích, situacích apod. Pokud jsou práce hodnoceny, mělo by být hodnocení zaznamenáno na jiný list papíru, případně z druhé strany, aby nedošlo k narušení práce dítěte. Vhodné je provést po delším čase zpětné hodnocení prací, dítě tak vidí svůj pokrok během dané doby a učí se sebehodnocení i hodnocení pokroku druhých. Děti si rády berou své portfolio k prohlížení, často po příchodu do mateřské školy či po odpočinku. Prohlíží si je samy i s kamarády, porovnávají vzájemně svá díla. V období prázdnin jsou dětem nabízena portfolio k odnesení domů, mohou do nich vkládat zážitky z mimoškolní činnosti. Někteří rodiči spolupracují, jiným tato práce přijde zbytečná a tvorby se nezúčastňují. Při zakládání portfolio je vhodné si upřesnit, co vše by mělo být jeho obsahem. Již při nástupu dítěte do MŠ je vhodné si do něj vložit informace o dítěti, například dotazník vyplněný rodiči, v němž učitel nalezne základní informace o tom, co dítě umí/ neumí, co rádo jí, jaké má oblíbené hračky, fotografie z oslav narozenin či z rodinných akcí. Často se zakládají otisky ruky a nohy, míra a váha, aby děti mohly sledovat, jak rostou. V rámci školní třídy je možné zařadit jmenný seznam kamarádů, pravidla třídy, fotografie ze školního prostředí, oblíbené básničky či písničky. Do portfolio se vedle obrázků zařazují i pracovní listy dokumentující kognitivní a psychomotorický vývoj jedince. Některé mateřské školy přidávají do portfolio informace pro rodiče o tématickém plánu v rámci ŠVP, dané cíle a vzdělávací nabídku.<sup>54</sup>

### 2.5.2 Diagnostika dítěte předškolního věku

Publikace zahrnující komplexní informace k diagnostice dítěte předškolního věku. Sledovány a vyhodnocovány jsou tyto oblasti vývoje dítěte:

- Motorika, grafomotorika a kresba
- Zrakové vnímání a paměť
- Vnímání prostoru a prostorové představy
- Vnímání času
- Řeč

---

<sup>54</sup> SYSLOVÁ, Zora, Jana KRATOCHVÍLOVÁ a Táňa FIKAROVÁ. *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018, s. 44–54. ISBN 9788026213246.

- Sluchové vnímání a paměť
- Základní matematické představy
- Sociální dovednosti
- Hra
- Sebeobsluha – samostatnost

V publikaci je k dispozici celá řada příloh vhodných pro diagnostikování dítěte ve výše uvedených oblastech, včetně archů pro zaznamenání výsledků. Třístupňové hodnocení sledovaných schopností a dovedností je slovní, a to: nezvládá, zvládá s dopomocí a zvládá samostatně.<sup>55</sup>

### 2.5.3 Predict

Za pomoci nástroje Predict (PRE-school Diagnostic and Communication Tool) může učitel sledovat rozvoj klíčových kompetencí dítěte předškolního věku, uvedených v RVP PV. V Predictu jsou zaznamenávány průběžně výsledky učebních pokroků a vývoj klíčových kompetencí dětí navštěvujících mateřskou školu, není ale zjišťována školní připravenost dítěte.<sup>56</sup>

Nejdůležitější pro plnou podporu rozvoje dítěte je spolupráce rodiny a mateřské školy. Predict je diagnostický a evaluační nástroj sloužící dále jako podpora pro komunikaci rodiny a MŠ. V příručce jsou uvedeny postupy jak Predict používat a dále návodné informace, jak získané hodnocení prezentovat rodičům. Byla vydána příručka nejen pro učitele, ale také Metodická příručka pro rodiče (ISBN 978-80-7496-359-9), aby i oni měli možnost se s nástrojem Predict seznámit a pomohli tak lépe svým dětem v rozvoji a vzdělání. Predict vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Zahrnuje deset sledovaných oblastí s celkem 44 kritérii:

- gramotnost
- zdraví
- komunikace

---

<sup>55</sup> BEDNÁŘOVÁ, J. a V. ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-068-1.

<sup>56</sup> BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, Eva DANDOVÁ, Jana KRATOCHVÍLOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Zora SYSLOVÁ a Lenka ŠULOVÁ. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2017, s. 116–118. ISBN 9788074963193.



- sebepojetí
- respekt
- aktivita
- samostatnost
- přístup k učení
- pravidla
- řešení problémů

Hodnocení klíčových kompetencí dětí probíhá dvakrát, maximálně třikrát za rok. Data pro vyhodnocení jsou sbírána průběžně. Zvládnutí konkrétních položek je označeno dle dohody učitelů dané mateřské školy, barvami, datem či symbolem. Nástroj je možné využívat i v elektronické podobě, která následně zaznamenané hodnoty převede do grafu, a to jak za jednotlivé dítě, tak za celou třídu.<sup>57</sup>

#### 2.5.4 Brigitte Sindelar

Soubor cvičení a pracovních listů pro předškolní děti a 1. třídu základní školy. Vývoj myšlení a učení je zde přirovnáván ke stromu, kdy kořen a kmen představují základní schopnosti dítěte. Z kmene poté mohou vyrůst menší i větší větve dle zkušeností, které dítě získalo. Aby mohl strom růst, je zapotřebí se o něj starat. Za pomoci uvedených úkolů je možné zjistit deficity dílčích funkcí a předcházet či řešit tak případné poruchy učení u těchto dětí.

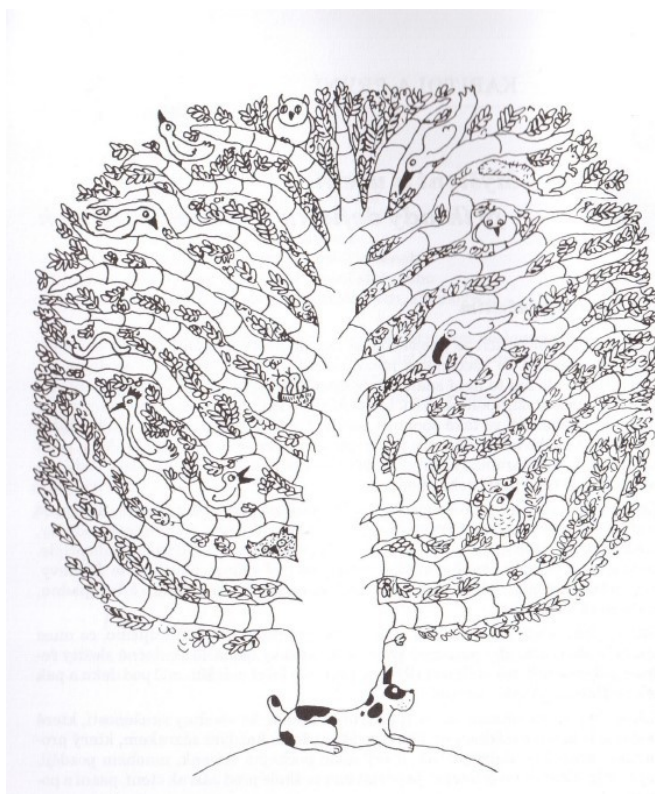
V knize je zahrnuta diagnostická část s devatenácti přesně popsányými subtesty a jejich řešením. Výsledky každého subtestu se zaznamenávají na diagnostický strom, kde je následně vidět, ve kterých oblastech dítě potřebuje podporu, aby mohlo dále růst. Přílohou knihy jsou pracovní listy potřebné pro diagnostickou část. Přínosem knihy je cvičení třech obtížností rozvíjející jednotlivé schopnosti, a to v těchto jedenácti oblastech:

- zrakové vnímání (úkoly 3, 17)
- sluchové vnímání (úkoly 6, 18)
- přesné vidění (úkoly 1, 2, 3)

---

<sup>57</sup> SYSLOVÁ, Zora a Jana KRATOCHVÍLOVÁ. *Metodika pro učitele: Praktická příručka k diagnostickému nástroji Predict*. Praha: Raabe, 2018, s. 11, 21–24. ISBN 978-80-7496-358-2.

- přesné slyšení (úkoly 4, 5, 6)
- zapamatování viděného (úkoly 9, 10)
- zapamatování slyšeného (úkoly 11, 12)
- spojování zrakových, sluchových a pohybových vjemů (úkoly 7, 8)
- rozv. pochopení a osvojení principu posloupnosti (úkoly 11b, 12b, 13, 14)
- rozvíjející koordinaci pohybů úst při mluvení (úkoly 15)
- rozvíjející koordinaci ruky a oka (úkoly 16)
- rozvíjející vnímání vlastního těla a prostoru (úkoly 19)<sup>58</sup>



Obrázek 3: Strom myšlení a učení, autor: Brigitte Sindelar (2013), s. 4

### 2.5.5 Klokanův kufr

Kompletní soubor pomůcek pro diagnostikování školní zralosti, obsahuje tři boxy pomůcek, v boxech jsou uloženy manipulační předměty, karty s úkoly

---

<sup>58</sup> SINDELAR, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Vyd. 5. Přeložil Věra POKORNÁ. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026204053.

a instrukcemi, skládačky, vkládačky, provlékačky, pomůcky pro určování barev, geometrických tvarů, kolíčky a korálky. Navazuje na Diagnostiku dítěte předškolního věku (viz kap. 3.5.2). Sleduje dítě v deseti oblastech jeho vývoje. Pomůcky jsou navrženy ve třech úrovních obtížnosti a jsou tak určeny pro děti všech věkových kategorií navštěvujících mateřskou školu.<sup>59</sup>

#### 2.5.6 Začít spolu – Oregonská metoda hodnocení

Metoda využívaná v rámci programu Začít spolu. Všechna hodnocení vychází z pozorování dítěte při běžných činnostech, nikoli jeho zkoušením či měřením jeho výkonu. Tím jsou zajištěny hodnověrné nezkrácené informace. O pozorování má být vždy vyhotoven záznam obsahující jméno dítěte, datum, co bylo pozorováno a oblast vývoje, ke které se dané pozorování vztahuje. Každý učitel by si měl nastavit vlastní systém pozorování, který mu vyhovuje. Je možné sledovat několik dětí najednou, a to i v několika oblastech, např. při námětové hře. Do hodnocení by měly být zaneseny také informace z domácího pozorování, od rodičů, kdy se dítě může chovat jinak než v prostředí mateřské školy. Pokud se pozorování rodičů a učitelů neshoduje, volí se průměrné hodnocení.

Hodnocení je škálové, 1 = zřídka či vůbec, 2 = příležitostně či s velkou dopomocí, 3 = asi polovinu doby, ano i ne, s dopomocí, 4 = často či s malou dopomocí, 5 = téměř vždy či bez dopomoci. Při hodnocení se nebere ohled na stáří dítěte, mladší děti tak dostávají zpravidla nižší hodnocení než děti starší.

Hodnocené položky dle Oregonské metody hodnocení:

- Hra
- Sebeobsluha
- Sebepřijetí – sebedůvěra, představy o sobě
- Sociální dovednosti
- Jazyk, komunikace
- Motorika
- Předpoklady
- Poznávání – řešení problémů

---

<sup>59</sup> Klokánův kufr. *Klokánův kufr* [online]. Brno [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://www.klokanuvkufr.cz/klokanuv-kufr/>

➤ Poznávání – v oblasti matematiky

➤ Poznávání v oblasti jazyka

Poznávání v oblasti matematiky je hodnoceno jinak než ostatní oblasti, škála je následující – 1 = vůbec ne (nechápe žádné vztahy), 2 = nízká úroveň, 3 = střední úroveň, 4 = vysoká úroveň, 5 = velmi vysoká úroveň.<sup>60</sup>

### 2.5.7 *iSopfi*

Kompletní diagnostický nástroj pro práci učitele s dítětem, zjišťuje úroveň dovedností ve 13 oblastech:

- Grafomotorika
- Předmatematické představy
- Prostorová představivost
- Časová orientace
- Zrakové vnímání
- Sluchové vnímání
- Verbální myšlení
- Sociální porozumění
- Sebeobsluha
- Jemná motorika
- Hrubá motorika
- Pozornost
- Řeč

Diagnostika *iSopfi* je navržena pro tři věkové úrovně dětí, a to 3 – 4 roky, 4 – 5 let, 5 – 7 let. Sada pro diagnostikování zahrnuje pracovní karty, pracovní listy, testové kartičky rozdělené dle úkolů, průvodce pro učitele, záznamový list pro učitele, vše uložené v přehledných boxech. Výhodou *iSopfi* je i její digitální nadstavba, kdy lze zaznamenané výsledky diagnostiky dětí zadat do programu, který následně vyhodnotí úroveň dítěte a nabídne report pro rodiče, kteří vidí, jak si jejich dítě vede. V reportu jsou vyznačeny tři skupiny dovedností, přiměřená nebo velmi dobrá úroveň, snížená úroveň a nízká úroveň.

---

<sup>60</sup> TOMANOVÁ, Dana. *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, s. 74–86. ISBN 8024414260.

Report pro pedagogy obsahuje individuální report s lineárním přehledem, který obsahuje i procentuální úroveň dovedností a s pavučinovým grafem. Dále umožňuje srovnání dvou posledních hodnocení dítěte, kde je vidět pokrok dítěte v jednotlivých oblastech či skupinový report, který umožňuje učitelům sdružení více dětí v problematických oblastech a následné poskytnutí individualizované podpory.<sup>61</sup>

---

<sup>61</sup> Isophi. *Isophi* [online]. [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://isophi.cz>

### 3 Individualizace ve vzdělávání dětí

*Individualizace – způsob vzdělávacího a výchovného působení zaměřený na svobodný rozvoj dítěte, respektující jeho potřeby a zájmy, vzdělávání a výchova zaměřená na dítě, diferenciováný přístup učitele k jednotlivému dítěti.*<sup>62</sup>

Individualizací rozumíme uzpůsobení vzdělávání dětem dle jejich potřeb a možností. Při plánování vzdělávání se učitel musí zamyslet nad tím, jak činnosti uzpůsobit jednotlivým dětem.<sup>63</sup>

Jedinečnost dítěte je ovlivněna mnoha proměnnými, např. věkem, pohlavím, charakterem, schopnostech, sociokulturními a ekonomickými podmínkami, z nichž pochází. Rozdíly mezi dětmi jsou přirozené a nemělo by se usilovat o jejich vyrovnání. O co by se však učitelé snažit měli, je rovná šance přístupu dětí ke vzdělávání tak, aby každé dítě mělo možnost zažít ve vzdělávání v mateřské škole úspěchu, získalo ke vzdělávání kladný vztah a bylo mu umožněno dosáhnout svého osobního maxima.

Pro děti je velmi důležitá pozitivní zpětná vazba, jen tehdy se dokážou pustit i do činností či úkolů, které se jim zprvu zdály obtížné. Nejúčinnějším prostředkem pro učení předškolních dětí je hra, díky níž si nové poznatky nejnáze zafixují.

Nové poznatky mají děti samy objevovat díky vlastní činnosti, např. prostřednictvím prožitkového učení, měly by se uplatňovat prvky konstruktivistické pedagogiky. Dětem nemají být předávány hotové poznatky, které si nedokážou dát do souvislostí a propojit je s již nabytými znalostmi a zkušenostmi. Často se využívá třífázový model učení – evokace, poskytnutí podnětného materiálu, reflexe. V rámci evokace jsou dětem kladeny evokační otázky, aby si uvědomily, co již o daném tématu vědí, co by je k tématu zajímalo apod. Evokace u dětí vyvolává touhu po poznání nového, je pro ně motivační. V rámci evokace nemají být odpovědi dětí nikterak hodnoceny. V druhé fázi jsou dětem nabídnuty vzdělávací materiály – knihy, obrázky, videa, pokusy. Poté děti

<sup>62</sup> RVP PV září 2021: Dokument typu pdf. MŠMT [online]. 2021 [cit. 2022-03-15], s. 48. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

<sup>63</sup> ŠMELOVÁ, Eva a Michaela PRÁŠILOVÁ. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018, s. 122. ISBN 9788026213024.

pracují samostatně, ve dvojicích či ve skupinách a potvrzují si nabyté informace, často se tak děje v centrech aktivit. Ve třetí fázi, reflexi, si děti uvědomují, co se nového dozvěděly, vyhodnocují svou provedenou práci a hodnotí, co se jim dařilo/líbilo či co se jim naopak nepovedlo.<sup>64</sup>

Cílem individualizace je jak podpora v oblasti kognitivní, tak i v oblasti sociální. Každý, i ten nejméně nadaný žák, aby chodil do školy rád, musí dosahovat kladných výsledků.<sup>65</sup>

Jednou z podmínek individualizace je podnětně uspořádané prostředí. Takové prostředí je známé např. z programu Začít spolu – centra aktivit, Montessori – pracovní kouty, připravené prostředí. Dítě samo objevuje nabízené věci, pracuje vlastním tempem, učitel pouze nabízí pomoc. V takto připravených prostředích se dbá i na to, aby klidové činnosti nebyly umístěny v přímé blízkosti rušných aktivit a děti se tak vzájemně nerušily. Děti by měly mít možnost si vystavit své dokončené dílo a ukázat jej rodičům, případně možnost se vrátit ke své rozpracované činnosti a pokračovat v ní. Další z podmínek individualizace ve vzdělávání je využití vhodné formy vzdělávání. Nevhodné je využití frontální výuky, kdy všechny děti dělají stejnou činnost ve stejném tempu. Vhodnější je skupinová výuka, při které děti pracují v menších skupinách, mají více prostoru pro projevení svých nápadů a názorů a rozvíjejí kooperaci. Poslední formou je výuka individuální, často využívaná pro rozvoj oslabených funkcí dítěte. Individuální forma by však měla být využívána též pro rozvoj silných stránek dítěte.<sup>66</sup>

Dle zprávy ČŠI ve více než polovině mateřských školách převládá frontální výuka, kdy není brán v potaz individuální vývoj dítěte. V rámci frontální výuky také brzy opadá zájem dítěte o danou činnost a upadá jeho soustředěnost. Vhodnější kooperativní vzdělávání či práce ve dvojicích jsou zastoupeny pouze

---

<sup>64</sup> KREJČOVÁ, Věra, Jana POCHE KARGEROVÁ a Zora SYSLOVÁ. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015, s. 16–23, 44, 48–52. ISBN 9788026208129.

<sup>65</sup> MUSILOVÁ, Marcela. *Pedagogická diagnostika: cvičebnice*. Olomouc: Psychologická a výchovná poradna, 2012, s. 9. ISBN 9788090482241.

<sup>66</sup> KREJČOVÁ, Věra, Jana POCHE KARGEROVÁ a Zora SYSLOVÁ. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015, s. 68–81, 91–94. ISBN 9788026208129.

cca v desetině z mateřských škol (kooperativní učení ve 13 %, práce ve dvojicích v méně než 10%).<sup>67</sup>

---

<sup>67</sup> *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2020/2021 – výroční zpráva ČŠI* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2021 [cit. 2022-04-02], s. 38–39. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2021/Vyrocní\\_zprava\\_Ceske\\_skolni\\_inspekce\\_2020\\_2021/html5/index.html?pn=3](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2021/Vyrocní_zprava_Ceske_skolni_inspekce_2020_2021/html5/index.html?pn=3)



## 4 Školní zralost a připravenost

Připravenost dítěte na školu, tedy přechod z mateřské do základní školy ve správný okamžik, ovlivní celý následný průběh vzdělávání jedince. Dítě musí být nejenom zralé a připravené, ale také dostatečně motivované. V České republice zpravidla přichází do základní školy dítě po dosažení šesti let věku.<sup>68</sup>

*„Základní otázka pedagogicko-psychologické diagnostiky školní připravenosti by tedy měla znít: „Za jakých konkrétních podmínek se bude konkrétní dítě optimálně rozvíjet ve školním prostředí?“<sup>69</sup>*

### 4.1 Posouzení školní připravenosti a zralosti

Vývoj každého dítěte je důsledkem zrání i učení. Zrání je podmíněno geneticky a sociálním prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. Díky zrání dosáhne dítě připravenosti k učení. V předškolním věku jsou podněty k učení předávány zejména prostřednictvím hry. V rámci mateřské školy se dítě učí naslouchání, spolupráci či řešení konfliktů.<sup>70</sup>

Školní zralost vyvolává pocit, že dítě dozraje samo; není tomu tak, aby bylo dítě na školu připravené potřebuje dostatek srozumitelných podnětů z rodiny či z mateřské školy. Školní zralost je jednou z podmínek školní připravenosti. Školní připravenost se zjišťuje v několika oblastech, fyzické, psychické, emoční a sociální. Zrání probíhá u každého dítěte individuálně, nelze očekávat, že k rozvoji v určených oblastech dojde u všech dětí ve stejném věku.

Aby dítě mohlo nastoupit do základní školy, musí mít přiměřenou výšku a váhu, aby uneslo školní tašku s pomůckami. Dítě má být schopné vydržet delší fyzickou zátěž, například vydržet bez delšího odpočinku či spánku po obědě. Docházku dítěte do základní školy může negativně ovlivnit také častá nemocnost či chronická onemocnění, která způsobují absenci ve vyučování. Mateřská škola

---

<sup>68</sup> BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, Eva DANDOVÁ, Jana KRATOCHVÍLOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Zora SYSLOVÁ a Lenka ŠULOVÁ. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2017, s. 11. ISBN 9788074963193.

<sup>69</sup> SYSLOVÁ, Zora a Jana KRATOCHVÍLOVÁ. *Metodika pro učitele: Praktická příručka k diagnostickému nástroji Predict*. Praha: Raabe, 2018, s. 85. ISBN 978-80-7496-358-2.

<sup>70</sup> SYSLOVÁ, Zora a Jana KRATOCHVÍLOVÁ. *Metodika pro učitele: Praktická příručka k diagnostickému nástroji Predict*. Praha: Raabe, 2018, s. 22–23. ISBN 978-80-7496-358-2.

může napomoci rozvoji fyzické připravenosti podáváním pestré stravy, zlepšováním hrubé motoriky za pomoci vhodně nabízených činností (tělesná cvičení, běh, skoky) i návykem pravidelného denního rytmu.

Psychická zralost závisí nejvíce na zrání centrální nervové soustavy, která ovlivňuje kvalitu kognitivních funkcí. I zde je funkce možné ovlivnit za pomoci procvičování a upevňování, pokud nejsou správně rozvíjeny a fixovány, dochází k jejich stagnaci. Mateřská škola rozvíjí dítě v psychickém vývoji, důležité je jej sledovat a u potřebných dětí jej více podpořit. Sleduje se především schopnost udržení pozornosti, úroveň vnímání, paměti, myšlení, řeči a komunikace, předmatematických schopností a grafomotoriky. V předškolním věku je úroveň paměti krátkodobá, především bezděčná. Pro psaní a čtení je zapotřebí kvalitní sluchové a zrakové percepce, především schopnost analýzy a syntézy. Paměť se cvičí za pomoci her, například pexesa (zraková paměť) či reprodukce básně, textu (sluchová paměť). V oblasti myšlení sledujeme, zda dítě dokáže řadit předměty dle zadaného kritéria, třídit je, mělo by znát určité piktogramy (např. dopravní značky či některé číslice a písmena). V předmatematických dovednostech dítě učíme pracovat s počtem 1 – 10 prvků, dítě by mělo uvědomovat, že číslovka značí počet, umět tento počet zaznamenat graficky (číslovkou, znaky), porovnat množství. Důležitá je též orientace v čase, dítě má vědět, jaký je dnes den, jaký den byl včera a jaký bude zítra, dále by mělo rozlišit levou/pravou stranu a znát pojmy nahoře, dole, vpředu, vzadu apod. Řeč se rozvíjí v mateřské škole prakticky neustále – vyprávěním, nasloucháním kamarádům, rozhovory, je zapotřebí, aby dítě mělo rozvinuté obě složky řeči, receptivní i produktivní. Pro nácvik psaní je zapotřebí dobré úrovně motoriky, a to jak jemné, tak i hrubé. Důraz se klade na správné držení tužky, správný sed při psaní a lehké vedení tužky. Před každým grafomotorickým cvičením je zapotřebí provést uvolňovací cvičení, postupuje se od ramene, přes loket k zápěstí a prstům. Mezi grafomotorická cvičení se řadí také stříhání, trhání papíru, lepení či práce s modelovací hmotou.

Pro motivaci k plnění školních úkonů je důležitá citová a emoční připravenost, dítě musí být schopno se odloučit od rodičů, přijmout autoritu cizího

dospělého člověka či věnovat se a dokončit i práci, která jej nepříliš baví. Dítě by mělo umět přijmout své sociální role získané v procesu socializace. Tyto role dítě získává během svého života postupně. V rámci přechodu na základní školu je důležité, aby dítě umělo přijmout svou novou roli, roli školáka. Dítěti s přijetím této role může pomoci vyprávění rodičů z jejich školních let. Tuto roli by dítě mělo vnímat pozitivně, maximálně neutrálně, jinak hrozí různé neurózy, např. enurie či nespecifické bolesti břicha či hlavy. Dítě by také mělo být schopno fungovat v roli spolužáka, obhájit si svou pozici v rámci třídy, umět říct, co se mu líbí či co mu naopak vadí. Do základní školy mají nastupovat děti do určité míry samostatné, schopné se postarat o své věci. I na toto děti již připravuje mateřská škola, děti si po sobě uklízejí své pracovní místo, své věci odkládají do určeného prostoru, kde je opět najdou. Dítě by mělo umět přijmout svou chybu a pracovat s ní, vědět, že neúspěch je součástí života. Do sociální zralosti patří dále schopnost empatie, nabídnutí pomoci kamarádům a schopnost spolupráce s nimi a taktéž pojmenování vlastních i cizích emocí.<sup>71</sup>

Speciální podporu potřebují děti ze sociálně slabšího prostředí, děti s odlišným mateřským jazykem, děti s narušenou komunikační schopností a děti s dědičnými předpoklady pro vznik poruch učení.<sup>72</sup>

#### 4.1.1 Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními

V případě, že se u dětí objeví specifické vzdělávací potřeby, obrací se pedagog prostřednictvím ředitele mateřské školy s žádostí o spolupráci na speciálně pedagogické centrum (SPC) či pedagogicko-psychologickou poradnu (PPP). Požádat školské poradenské zařízení o pomoc může i sám rodič dítěte.

Pedagogicko-psychologická poradna se stará o děti a žáky od 3 let do ukončení středního či vyššího odborného vzdělání. Práce probíhá individuálně i skupinově. Na základě jejich doporučení je upravován plán vzdělávání žáka. Poradce v PPP provádí psychologové, speciální pedagogové, případně sociální

---

<sup>71</sup> BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, Eva DANDOVÁ, Jana KRATOCHVÍLOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Zora SYSLOVÁ a Lenka ŠULOVÁ. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2017, s. 12–21. ISBN 9788074963193.

<sup>72</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011, s. 112. ISBN 9788026200444.

pracovníci. Péče je poskytována ambulantně, pracovníci dochází též přímo do škol, kde vidí děti a žáky pracovat ve školním prostředí. Dostupnost PPP je dobrá, jsou zastoupeny téměř ve všech krajích.

Speciálně pedagogické centrum (SPC) poskytuje podporu dětem se zdravotním znevýhodněním. Podpůrný tým tvoří psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci, v případě potřeby i další odborníci. SPC se zpravidla stará o klienty ve věku 3 – 19 let, pomáhá jim s pedagogickou a sociální integrací s podporou rodiny, školy a odborníků. SPC provádí zejména depistáž klientů, diagnostiku (pedagogickou, psychologickou, sociální), poradenské a konzultační činnosti pro žáky i pedagogické pracovníky, přípravu a zpracování podkladů pro individuální výchovně-vzdělávací a stimulační programy pro děti navštěvující běžné školy. Služby SPC jsou poskytovány ambulantně či v prostředí, ve kterém se klient běžně vyskytuje, tj. v rodině či škole.<sup>73</sup>

Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními vyžaduje spolupráci mateřské školy, rodičů a daného zařízení. Rodič by měl být ochoten navštívit poradenské pracoviště a poskytnout výsledky vyšetření mateřské školy. Pokud rodiče vyšetření odmítají, měli by být seznámeni s možnými následky a důsledky neposkytnutí této podpory dítěti. Vždy je vhodné se ke komunikaci po čase vrátit a vyšetření pozitivní formou rodiči opětovně nabídnout, jako opora pro komunikaci může sloužit diagnostické portfolio dítěte a záznamy z diagnostického procesu.<sup>74</sup>

#### 4.1.2 Odklad školní docházky

Ve školním roce 2020/2021 přišlo 112 970 dětí k zápisu do 1. tříd základních škol. Z toho bylo 25 472 dětí, které se zapisovaly po odkladu školní docházky. O nový odklad požádalo 23 144 dětí, z toho 15 193 chlapců a 7 951 dívek.<sup>75</sup>

---

<sup>73</sup> ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ (ŠPZ). Národní ústav pro vzdělávání [online]. [cit. 2022-02-04]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni>

<sup>74</sup> LIPNICKÁ, Milena. *Poradenská činnost učitele v mateřské škole*. Praha: Portál, 2017, s. 38–40. ISBN 9788026211792.

Dítě v předškolním věku dělá rychlé pokroky, v rámci několika měsíců se může jeho školní zralost a připravenost jevit úplně jinak. Z tohoto důvodu se posunuly zápisy do základních škol ze zimního období na jaro. Děti s odkladem školní docházky se mohou zařadit do přípravné třídy základní školy či mohou setrvat v mateřské škole.<sup>76</sup> Většina učitelek v mateřských školách je schopna zvážit, zda dítě bude potřebovat odklad školní docházky. Odklad se doporučuje těm dětem, které by po nástupu do 1. třídy základní školy měly potíže se čtením, psaním či počítáním. Někdy však vyžadují odklad školní docházky sami rodiče, v mnoha případech neodůvodněně např. s tím, že chtějí dítěti prodloužit dětství a ponechat je ještě rok v mateřské škole. O odklad dítěte žádá zákonný zástupce dítěte, žádost musí být podložena zprávou ze školského poradenského pracoviště, kde se dítě podrobí speciálním diagnostickým testům, např. Jiráskovu Orientačnímu testu školní zralosti,<sup>77</sup> či MaTeRS (autorky Helena Vlčková, Simona Poláková) – Testu mapujícímu připravenost na školu. Vyšetření školní zralosti je prováděno v prostředí školských poradenských zařízení, jako výhodnější se však jeví depistáž v mateřské škole, kterou dítě navštěvuje, jelikož se nachází v jemu známém prostředí. Toto vyšetření může proběhnout pouze se souhlasem zákonných zástupců dítěte. Spolupráce rodičů, učitelů z MŠ a ŠPZ je pro posouzení odkladu školní docházky nezbytná. Pedagog má své poznatky založeny na dlouhodobém sledování dítěte, ŠPZ má k dispozici srovnání výsledků testů s populační normou. Někteří rodiče mohou doporučení učitele k odkladu brát negativně, jako své selhání či obvinění z nedostatečného věnování se dítěti, je proto nutné dbát na citlivou formu tohoto sdělení rodiči.<sup>78</sup>

---

<sup>75</sup> Český statistický úřad: Školy a školská zařízení za školní rok 2020/2021: Základní vzdělávání. Český statistický úřad [online]. 31.08.2021 [cit. 2022-03-10]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/143118302/230042210201.pdf/2eee56cf-6aa2-4546-8f1b-3bde05281de1?version=1.1>

<sup>76</sup> SYSLOVÁ, Zora, Jana KRATOCHVÍLOVÁ a Táňa FIKAROVÁ. *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018, s. 90–91. ISBN 9788026213246.

<sup>77</sup> PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013, s. 117–118. ISBN 978-80-262-0495-4.

<sup>78</sup> SYSLOVÁ, Zora, Jana KRATOCHVÍLOVÁ a Táňa FIKAROVÁ. *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018, s. 91–94. ISBN 9788026213246.

Odklad školní docházky nemusí plnit svou kompenzační funkci u dětí s postižením, zde je zapotřebí zvážit, zda odklad pomůže vyřešit tyto potíže a dítě bude moci po roce odkladu docházet do běžné základní školy.<sup>79</sup>

#### 4.1.3 Přípravné třídy

V případě, kdy je dítěti navržen odklad školní docházky, je možné jeho setrvání v mateřské škole, případně nástup do přípravné třídy, která je zřízena při základní škole. Do přípravných tříd jsou zařazovány často děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, případně děti, které zatím nejsou z jiných důvodů pro školu zralé. Vyučování v přípravné třídě je přizpůsobeno základní škole. Oproti mateřské škole zde probíhá více řízené činnosti, která se střídá s kratšími úseky pro spontánní hru a pohybové činnosti. Vyučovat zde mohou učitelé pro mateřské školy, i učitelé pro 1. stupeň základních škol, v případě potřeby je možné zařazení asistenta pedagoga. Vzdělávání v přípravných třídách se řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání.<sup>80</sup>

Kapacita přípravné třídy je minimálně sedm a maximálně patnáct žáků, rozsah vyučovacích hodin je v rozpětí osmnáct až dvacet dva. Vzdělání v předškolní třídě je zakončeno slovním hodnocením učitele, kde je shrnuta příprava dítěte a vydána doporučení pro následné vzdělávání. Tato zpráva by měla být rodiči dítěte předána učiteli 1. ročníku ZŠ, kam bude dítě docházet. Školné se v přípravném ročníku, stejně jako v posledním ročníku předškolního vzdělávání, neplatí.<sup>81</sup>

V České republice bylo ve školním roce 2020/2021 zřízeno 349 přípravných tříd na 304 základních školách. Nejvíce přípravných tříd se nachází v Praze – 88, v Ústeckém kraji – 71 a ve Středočeském a Jihomoravském kraji – 43. Nejméně jich je v Jihočeském kraji – 2 a Královéhradeckém kraji – 3.

---

<sup>79</sup> KROPÁČKOVÁ, Jana. *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. Praha: Portál, 2008, s. 81. ISBN 9788073673598.

<sup>80</sup> PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013, s. 116–117. ISBN 978-80-262-0495-4.

<sup>81</sup> KROPÁČKOVÁ, Jana. *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. Praha: Portál, 2008, s. 85–86. ISBN 9788073673598.

Méně než deset přípravných tříd je také v krajích Olomouckém, Zlínském a Kraji Vysočina.<sup>82</sup>

---

<sup>82</sup> Český statistický úřad: Školy a školská zařízení za školní rok 2020/2021: Předškolní vzdělávání. Český statistický úřad [online]. 31.08.2021 [cit. 2022-03-12]. <https://www.czso.cz/documents/10180/143118302/230042210102.pdf/8572266b-0996-4ac7-8c08-e0e3c5a95c27?version=1.1>

## EMPIRICKÁ ČÁST

### 5 Metodologie výzkumu

#### 5.1 Výzkumné téma

Diagnostiku dětí má za povinnost provádět každá mateřská škola, ne vždy je však diagnostika prováděna v dostatečné míře; případně je proces diagnostikování prováděn správně, ale s výsledky diagnostiky se již dále nijak nepracuje – což dokládá též zpráva z ČŠI za rok 2020/2021, ve které se uvádí, že: „úroveň vyhodnocování individuálního vzdělávacího pokroku dítěte, je dlouhodobě nejslabším článkem při hodnocení vzdělávání. V aktuálním období neměla pedagogická diagnostika požadovanou úroveň a nepodporovala tedy žádoucím způsobem individualizaci vzdělávání zhruba ve dvou třetinách případů (69 %)“. V cca polovině mateřských škol je diagnostika prováděna pouze formálně, pouze v pětině MŠ jsou diagnostické záznamy používány tak, že jsou vhodnými podklady pro následnou individualizaci ve vzdělávání.<sup>83</sup>

#### 5.2 Cíl výzkumu

Cílem diplomové práce je zjistit, zda jsou diagnostiky prováděny především z důvodu, že je to nařízeno a následně kontrolováno ČŠI nebo zda je učitelé provádějí s přesvědčením o jejich přínosnosti.

Pomocnými otázkami jsou:

1. S jakými nejčastějšími obtížemi se v rámci hodnocení dětí učitelé setkávají?
2. Jak jsou výsledky diagnostik využívány pro následnou pedagogickou činnost?

---

<sup>83</sup> Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2020/2021 – výroční zpráva ČŠI [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2021 [cit. 2022-04-02], s. 37. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2021/Vyrocní\\_zprava\\_Ceske\\_skolni\\_inspekce\\_2020\\_2021/html5/index.html?pn=3](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2021/Vyrocní_zprava_Ceske_skolni_inspekce_2020_2021/html5/index.html?pn=3)



### 5.3 *Metoda sběru dat*

Data byla sbírána během předem domluvených rozhovorů. Vzhledem k pandemické situaci týkající se epidemie Covid-19 byla většina rozhovorů provedena prostřednictvím on-line platformy Google Meet.

Rozhovory byly se souhlasem účastníků nahrávány a poté byla provedena jejich doslovná transkripce. Pouze jeden z rozhovorů proběhl při osobním setkání, paní učitelka si nepřála komunikovat on-line, rozhovor byl zaznamenán na diktafon a poté doslovně přepsán. Rozhovory probíhaly v období leden – únor 2022, trvaly 25 – 40 minut, jednalo se o polostrukturované rozhovory.

Rozhovory byly vedeny podle zásad vedení rozhovoru dle Gavory (2010), rozhovory probíhaly v domluvený čas, v klidném prostředí bez rušivých vlivů, proveden byl také zkušební rozhovor, po němž došlo k úpravě – rozšíření, doplnění některých otázek. V počátku rozhovorů byli respondenti znovu informováni o účelu provedení rozhovoru, a představeni s osobností výzkumníka.

<sup>84</sup> Další dotazy respondentů týkající se osoby výzkumníka byly pokládány především na konci interview, učitelky zajímaly zpravidla bližší informace o jeho pedagogické působnosti, studiu a délce praxe, tj. odpovědi na otázky jim položené v počátku rozhovoru.

Všem účastníkům bylo položeno čtrnáct stejných otázek. První dvě otázky se týkaly osobnosti pedagoga – jeho nejvyššího dosaženého pedagogického vzdělání a délky praxe ve školství. Třetí otázka byla zaměřena na třídu, v níž učitelka působí – počet dětí ve třídě, zařazení dětí s odlišným mateřským jazykem (OMJ) či se speciálně vzdělávacími potřebami (SVP). Otázky čtvrtá až čtrnáctá se týkaly pedagogické diagnostiky – četnosti diagnostikování, používaným metodám, práci s portfolii, spolupráce učitelů mezi sebou a spolupráce učitelů s dalšími účastníky (rodiče, školská poradenská zařízení, odborníci) a následnému využití diagnostiky v pedagogickém procesu.

---

<sup>84</sup> GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JÚVA, přeložil Vendula HLA VATÁ. Brno: Paido, 2010, s. 136–140. ISBN 9788073151850.

### **Pokládané otázky:**

1. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené pedagogické vzdělání?
2. Jak dlouho pracujete ve školství?
3. Jaké je složení Vaší třídy (homogenní, heterogenní, děti se SVP, OMJ), kolik dětí třídu navštěvuje?
4. Jak často provádíte diagnostiku dětí?
5. Jaký má podle Vás diagnostika význam? Je nutné ji bezpodmínečně provádět nebo je to zbytečné?
6. Kolik času Vám přibližně zabere diagnostika jednoho dítěte? V jakém čase ji nejčastěji provádíte?
7. Jakým způsobem provádíte diagnostiku?
8. Vedete dětem portfolio?
9. Pokud ano, pracujete s ním během roku (a jak)?
10. Jakým způsobem sbíráte informace k diagnostice (lístečky, záznamy)?
11. Jaké oblasti z RVP sledujete při diagnostice?
12. Spolupracuje Vaše škola se SPC/ PPP/ logopedem/ speciálním pedagogem/ psychologem?
13. Jakým způsobem předáváte informace rodičům o vývoji dítěte a nutnosti jeho podpory v určitých oblastech?
14. Jak diagnostiku využíváte v následné pedagogické činnosti?

### **5.4 Etické principy**

Respondentům byl předem zaslán k odsouhlasení informovaný souhlas (viz Příloha č. 1). Na počátku rozhovoru byl zaznamenán jejich explicitní souhlas s nahráváním rozhovoru a byli informováni, že mohou rozhovor kdykoli v jeho průběhu ukončit. V případě, že by si svou účast ve výzkumu rozmysleli, je možné požádat o smazání záznamu a vyjmutí z výzkumu i po ukončení rozhovoru. Žádný z respondentů svůj souhlas neodvolal. Respondentům byla přislíbena anonymita, z tohoto důvodu nebude uváděno jejich jméno, adresa pracoviště, ani podrobnosti o svěřené třídě; vzhledem k tomu, že spolu s uvedenými informacemi o vzdělání a praxi by mohlo dojít k jejich identifikaci. Jména učitelek uvedené ve výzkumu

jsou smyšlená. Modifikovaný informovaný souhlas byl podepsán taktéž zákonnými zástupci Lukáše B., jehož kazuistika je uvedena v sedmé kapitole.

### 5.5 Výběr účastníků výzkumu

S žádostí o rozhovor byly osloveny paní ředitelky mateřských škol v městském obvodu Prahy 10, ty poskytly kontakt na paní učitelky, které s rozhovory souhlasily. Všechny paní učitelky jsou zaměstnány ve státních mateřských školách. V počátku byly získány rozhovory s učitelkami se středoškolským a vysokoškolským vzděláním, s délkou praxe jedenáct až dvacet let. Cílem bylo získat vzorky s co největší diverzitou, následně se podařilo do výzkumu zařadit také učitelky s nedokončeným pedagogickým vzděláním, začínající praxí i praxí celoživotní. Rozhovory tak byly provedeny se sedmi paní učitelkami – zastoupeny byly jak začínající paní učitelky, tak paní učitelky s celoživotní praxí; s různým stupněm dosaženého vzdělání.

Bližší specifikaci vybraných učitelek ukazuje následující tabulka:

	Vzdělání	Počet let praxe
<b>Agáta</b>	VŠ, Mgr.	14
<b>Barbora</b>	SŠ	17
<b>Denisa</b>	VŠ, Bc.	28
<b>Eva</b>	SŠ	12
<b>Ivana</b>	SŠ	1,5
<b>Kateřina</b>	VOŠ (studující)	4,5
<b>Lucie</b>	SŠ	37

Tabulka 1: Složení respondentů, autor: Petra Plchová

Výběrový souhrn zahrnuje učitelky:

- s praxí od jednoho a půl roku do 37 let
- ze státních škol v městském obvodu Prahy 10

- absolventky studia preprimární pedagogiky se středoškolským vzděláním, vysokoškolským vzděláním – bakalářským či magisterským, vyšším odborným vzděláním (doplňující si kvalifikaci)
- pedagožky působící v heterogenních (3x) i homogenních třídách (4x), s počtem 24 – 28 žáků. Ve čtyřech třídách je přítomen asistent pedagoga, v každé ze tříd jsou zařazeny děti potřebující individuální podporu. Jedná se o děti:
  - s odlišným mateřským jazykem (dvě třídy, celkem sedm dětí s OMJ),
  - speciálními vzdělávacími potřebami (jedna třída, pět dětí se SVP)
  - děti s OMJ i SVP (ve čtyřech třídách – celkem šestnáct dětí s OMJ a šest dětí se SVP).

### 5.6 Metoda zpracování dat

Pro zpracování dat bylo zvoleno otevřené kódování, což je technika vyvinutá v rámci zakotvené teorie. Vzhledem ke své jednoduchosti je však otevřené kódování užíváno i v jiných kvalitativních projektech.

*„Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje.“*<sup>85</sup>

V rámci přepsaných rozhovorů se provádí kódování dat řádek za řádkem – vytváří se koncepty (kódy), které se následně mohou v některých případech přeformulovat.<sup>86</sup>

Jednotkám, které v rámci dělení zkoumaných oblastí vzniknou (slova, věty či celé odstavce) jsou následně přidělena jména či číselná označení (kódy), která jednotku určitým způsobem vyjadřují a diferencují od druhých. Jednotkám, které

---

<sup>85</sup> ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, s. 211. ISBN 9788073673130.

<sup>86</sup> SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011, s. 218–220. ISBN 9788073677787.

se opakují, jsou připisovány již vytvořené kódy. Následně je vytvořen soupis užitých kódů.<sup>87</sup>

Užité kódy byly rozděleny do následujících kategorií:

- formální/neformální diagnostika - vztah
- úskalí procesu
- znalost/neznalost procesu
- význam diagnostiky
- metody diagnostického procesu
- spolupráce
- zaznamenávání výsledků diagnostiky
- portfolia
- školní zralost a připravenost

Kódování a rozřazení do příslušných kategorií bylo prováděno na tištěných prepisech rozhovorů. Kódy byly vpisovány do řádků a označovaly slova/věty/odstavce, jichž se týkaly. Následně byly hledány všechny kódy spadající do daných kategorií. Na základě práce s úryvky, jejich srovnáváním a komentováním vznikly jednotlivé pasáže výzkumného šetření, které jsou blíže popsány v šesté kapitole „Analýza získaných dat“.

### **5.7 Případová studie**

Pro dokreslení důležitosti diagnostiky dětí v mateřské škole byla do práce zařazena kazuistika chlapce s vývojovou dysfázií. Díky včasnému zachycení potíží je s chlapcem od druhého roku docházky do mateřské školy individuálně pracováno, a chlapec tak dosahuje pokroků, kterých by v rámci hromadné výuky nedosáhl. Ve studii jsou shrnuty výsledky diagnostik za poslední tři roky docházky do MŠ, ve kterých jsou zřetelně viditelné pokroky chlapce.

---

<sup>87</sup> ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, s. 212–220. ISBN 9788073673130.

## 6 Analýza získaných dat

Pedagogická diagnostika je jednou z pedagogických disciplín, kterou by měli všichni učitelé ovládat a používat ve své každodenní praxi. Bez diagnostiky není možné přizpůsobit následné vzdělávání všem dětem, není možné provádět správně individualizaci vzdělávání. Každé dítě je jiné, jeho vývoj probíhá jinak rychle, jinak se projevuje v rámci mateřské školy a v rámci rodiny. Některé děti jsou extrovertní a musí odpovídat učiteli na každou položenou otázku, i když odpověď neznají, jiné děti jsou introvertní, a i když odpověď znají, o slovo se nehlásí.

Jak pedagog může zjistit, v jaké fázi se dítě zrovna nachází, jaké má aktuální znalosti a dovednosti? Jak může pedagog plánovat podporu dítěti, pokud neví, v jaké oblasti má dítě největší potíže? Či naopak, kde má dítě nadprůměrné znalosti/dovednosti a je třeba jej podpořit tak, aby svůj talent dále rozvíjelo?

V případě tohoto výzkumu jsou respondenty učitelky z mateřských škol, ze zařízení, kde je dítěti zpravidla poskytováno jeho první vzdělávání. Rozhovory jsou provedeny s učitelkami, které mohou ovlivnit přístup ke vzdělávání dětí na celý jejich další život.

### 6.1 Vztah učitelů k diagnostice

Na základě vztahu učitelů k procesu diagnostikování je možné shrnout respondenty do třech skupin:

- pedagožky s kladným vztahem k diagnostice – učitelky, které vědí, z jakého důvodu se diagnostika provádí, provádějí ji ne proto, že je to nařízené, ale proto, že ji potřebují pro své pedagogické působení, podporu dětí a jejich rozvoj v oblastech, kde podporu nejvíce potřebují.

*„Já jsem přesvědčena, že je potřeba ji provádět, určitě, protože se odhalí tam skryté potencionální nedostatky toho dítěte, které v rámci jakoby frontální nebo v rámci té skupiny nemáme šanci odhalit. Tím, že děláme jakoby individuálně, tak je tam větší prostor pro to se zaměřit na ty detaily, povšimnout si toho, co v rámci té třídy jakoby splyne.“ (Barbora)*

*„Já si myslím, že samozřejmě, určitě svůj význam má, záleží jak si to samozřejmě v každé té mateřské škole nastaví, protože pokud to někdo má opravdu jenom jako, když to řeknu hloupě, papír do šuplíku, tak to význam nemá. Myslím si, že je potřeba vždycky s těmi získanými informacemi pracovat, pokud prostě jenom zapíšu nějaké hodnocení, tak určitě to asi nějaký větší význam mít nebude.“ (Denisa)*

*„... je určitě nutná, protože učitelka musí uzpůsobovat potom práci, třeba si stanovovat i cíle na základě toho co zjistí buď o celé té třídě nebo o jednotlivých dětech ...“ (Agáta)*

● pedagožky s ambivalentním vztahem k diagnostice – učitelky, které diagnostiku neodmítají, nepřijde jim zbytečná, ale svou cestu k ní teprve hledají, případně jim připadá přínosná pro někoho dalšího, například základní školu či následující učitelku z mateřské školy, ke které dítě přechází, nikoli ale pro ně samotné.

*„Moje myšlenka byla, proč se ta diagnostika dělá, že já ty papíry a ty moje jako vědomosti co já tam jako napíšu prostě, že je pak jako předám třeba do základní školy, aby to měli k dispozici ti učitelé ze základek, aby to tedy mělo nějaký smysl. Když už tím učitel fakt stráví jako měsíc, upřímně. A pak jsem se dozvěděla, že ty papíry se nedávají nikam a že se to jako jenom 10 let archivuje nebo kolik, to jsem z toho byla taková smutná, jsem si říkala, no dobrý. Ale takhle jako postupem let jsem zjistila, že to smysl má, protože se vždycky zaměřím u každého dítěte na ten daný problém, který má, že jo ...“ (Eva)*

*„Já si myslím, že jakoby ta diagnostika má určitě nějaký význam, že v nějaké jiné formě by byla dobrá, ale vysvětluji si, že fakt čistě popsat nějakými slovy třeba to dítě, co mu nejde, na čem pracuje, v čem se zlepšilo, je jako víc přínosné pro toho učitele, který dostane třeba to dítě potom ...“ (Ivana)*

● pedagožky s negativním vztahem k diagnostice – učitelky, které diagnostiku provádí, protože to po nich chce vedení mateřské školy, a dále kvůli kontrole z ČŠI.

*„Po pravdě, diagnostiky děláme, když jsme k tomu dohnání, protože ty papíry musí být. Když jsme k tomu dohnání, tak to tam nějak uděláme. ... Prostě*

*musí to být. ... Já si myslím, že se dá pracovat bez toho. Já tedy vám upřímně řeknu, že celou dobu, co se bavíme s učitelkami, se pořád bavíme o těch dětech nebo většina rozhovorů je o dětech. Takže v podstatě, když tam je někdo problémový výrazně, tak se o něm ví. ... Jsme tam dlouholeté praktičky, což si myslím také, že má svoji váhu, že kdyby tam byly úplní absolventi, tak že by to pro ně třeba mělo význam nebo větší význam, nebo největší význam, ale pro mě to význam nemá.“ (Lucie)*

Názory na nutnost provádění pedagogické diagnostiky se mezi respondenty velmi liší. Někteří učitelé považují diagnostikování dětí v mateřské škole za nezbytné pro následné pedagogické působení učitele, kdy bez provedené diagnostiky není možné děti podpořit v potřebných oblastech či provádět individualizaci činností. V jiných případech je diagnostika několikrát ročně provedena, ale není s ní nijak dále nakládáno, slouží pouze k archivaci. Některé učitelky považují diagnostiku za zbytečnou byrokracii, ke své práci ji nepotřebují, přesto ji však provádějí, neboť jsou k tomu donuceny systémem.

Učitelé zmiňují chybějící návaznost pedagogické diagnostiky mateřských a základních škol.

## **6.2 Význam diagnostiky pro učitele**

Diagnostika má pro většinu učitelů více významů, učitelé uznávají, že se bez diagnostiky těžko obejdou. Bez diagnostiky by neměli v ruce potřebnou oporu. Využívají ji především:

- pro stanovení si vzdělávacích cílů a případnou individualizaci vzdělávacího procesu, tj. uzpůsobení podmínek vzdělávání zvláštnostem a individualitě dětí.

*„... diagnostika je velice potřebná. ... Pokud si uvědomíme, že skupinka dětí má problémy v grafomotorice, tak ta učitelka by si měla cíleně zařazovat do těch činností, kde bude podporována ta grafomotorika třeba v hojnější míře, než když zjistí, že v té třídě třeba jsou děti, které problém nemají.“ (Agáta)*



- pro rychlé zjištění informací o dítěti, jeho aktuálním vývoji, schopnostech a dovednostech. Pokud má učitel k ruce provedenou diagnostiku, může předat podrobnou informaci o dítěti spolupracujícím institucím.

*„V momentě, kdy by někdo přišel a potřeboval by o tom dítěti něco rychle vědět, tak v ten moment by byla ta diagnostika při ruce...“ (Kateřina)*

- jako podporu pro komunikaci s rodiči. Pro poskytnutí podpory dítěti je velmi důležitá spolupráce rodiny a školy.

*„Ty diagnostiky by vlastně měly učitelce sloužit i při komunikaci s rodiči, protože samozřejmě nemůže učitelka v tu chvíli; ano, samozřejmě máme přehled o dětech, ale jsou věci, které nejsou v kapacitách učitelky, aby si všechno pamatovala, proto při rozhovoru by se učitelka měla opírat o ty diagnostiky nebo o své záznamy.“ (Agáta)*

Diagnostiky jsou užívány k plánování vzdělávacího programu v rámci konkrétní třídy mateřské školy, k individualizaci činností. Dále slouží jako rychlý zdroj informací pro komunikaci s rodiči, dalšími pedagogickými pracovníky či v rámci spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, učitelka děti sice zná, ale není v jejích možnostech mít všechna data o nich, uložená v paměti.

### 6.3 Úskalí diagnostického procesu

Učitelé ve většině případů znají význam diagnostiky, vědí, jak s ní pracovat, ale diagnostický proces je v praxi komplikován faktory, které proces ztěžují:

- velký počet dětí ve třídě a s ním spojená časová náročnost diagnostikování celé třídy. Ve všech třídách respondentů bylo zapsáno 24 a více žáků. V tomto množství je provedení komplexní pedagogické diagnostiky časově náročné. Učitelé hledají vhodnou dobu pro provedení diagnostik a cesty k tomu, jak vůbec diagnostikování zvládnout.

*„... musí být nezatěžující pro toho učitele, protože v tomto počtu dětí na třídě je těžké individuálně diagnostikovat děti, takže je potřeba hledat cesty, jak tu diagnostiku vést, ale zároveň ji vůbec zvládat. ... ty diagnostiky by mohly být ještě*

*obsáhlejší, ale jde o to, že zase musíme zvážit, co je z hlediska učitelky možné, aby ona v tom počtu diagnostikovala ...“ (Agáta)*

*„... cítím, že když se dělá i individuální diagnostika, tak já vlastně pak nemám čas na ty ostatní děti, ten měsíc je takový rozházený a cítím, že ostatní děti jakoby strádají ... místo dopoledního bloku, místo té hlavní řízené činnosti, vlastně si bereme a stihneme vždycky dvě děti ...“ (Eva)*

*„... zase není moc čas tam prostě jako, je tam 28 dětí ve třídě, i když teď nám jich chodí letos míň, máme třeba kolem 18 dětí většinou dejme tomu. Tak když je tam těch 18 dětí, tak když to udělám jako hru nějakou, tak nestíhnu sledovat všechny ty děti. A kdybych to rozdělovala, tak je to jako na strašně dlouho a ty děti už to přestane bavit.“ (Ivana)*

● kolísavá pozornost dětí během delšího diagnostického procesu. Některé z dětí není možné dotestovat během jednoho sezení, čímž se opět prodlužuje čas diagnostice věnovaný. V každé z uvedených tříd jsou zařazeny buď děti s OMJ či děti se SVP, čímž se proces diagnostikování komplikuje. U dětí s OMJ může dojít k nepochopení zadání úkolů z důvodu jazykové bariéry, u dětí se SVP je zapotřebí brát v potaz diagnózu a vývojové zvláštnosti ve větší míře než u dětí „zdravých“.

*„...u některých dětí je třeba tu diagnostiku, to centrum přerušovat, protože nevydrží tu pozornost, takže ta diagnostika není o tom, že si ho v průběhu odpoledne vezmeme jednou, ale musíme vícekrát.“ (Agáta)*

● absence dětí či kolegyně na třídě. Pro úspěšnou diagnostiku je potřeba některé výsledky diagnostiky sdílet s kolegyní. Každá z učitelek může mít na dítě a jeho dovednosti jiný pohled a je potřeba jej konzultovat. Absence dětí ztěžuje jak neformální, tak i formální diagnostiku. Dále je zapotřebí dětí, které odcházejí domů po obědě, diagnostikovat během dopoledního programu, čímž dochází k jeho narušení. Děti přichází buď o spontánní hry či pobyt venku. V některých případech je diagnostikování prováděno namísto řízené činnosti, kdy se učitelka věnuje testovanému dítěti a zbylé děti si volně hrají.

*„... třeba jsou tam děti, které jakoby neodpočívají nebo mají velkou absenci, tak většinou dopoledne ...“ (Barbora)*

*„... jsem na třídě se zástupkyní, tak to mám trochu složitější, jsem vlastně na třídě sama jako hlavní učitelka, mám naštěstí po ruce tu asistentku, která mi tam je s tím zbytkem třídy, ale takže vlastně tím cítím, že moje děti strádají, tím vlastně se jim v tu chvíli nevěnuji ... normálně je to tak, že ta druhá se vlastně věnuje zbytku třídy a ta jedna si je může tu hodinu jakoby krásně vzít, no.“ (Eva)*

*„Kolegyně byla nějak nemocná, nechali jsme to na poslední chvíli, pak tam přišly nemoce a tak, takže máme tu listopadovou tak z poloviny hotovou.“ (Kateřina)*

- obsáhlost diagnostik a s tím spojená velká časová náročnost pro diagnostikování jednotlivých dětí.

*„Strašně moc, ta Bednářová, kdyby se dělala echt poctivě, tak to je jedno dítě na celé dopoledne. Prováděli jsme ji místo dopoledního programu, nebo jak se překrýváme, tak kolegyně například vzala děti ven a já jsem tam s jedním dítětem zůstala, takže i místo pobytu venku třeba. I odpoledne. Prostě, když jsme to dělaly, dělaly jsme to nonstop.“ (Lucie)*

- byrokracie, vyplňování velkého množství dokumentů, které se poté archivují a nakonec vyhodí.

*„... já jsem se pídila, kam jsme založily tu z minulého roku a byly založeny do archivu, archivovány, takže já už nevidím, co bylo ten minulý rok, měli jsme tam například napsané nějaké poznámky ...“ (Kateřina)*

*„To jsme vycházeli z Bednářové a to byly litanie. ... Ale je to papírování, papírování, papírování. ... A ví se, že tohle a tamhle a jak co s ním, když někdo zjistí jak na něj, tak to předá. Na to nepotřebuji mít tunu papírů.“ (Lucie)*

- neznalost diagnostického procesu. Paní učitelky provádějí diagnostiky, protože musí. Pod některými úkoly si neumí představit, co a jak mají ověřovat, ani proč je to pro dítě důležité. Vyhovovala jim jiná diagnostika, která byla využívána dříve. Často je zmiňováno, že diagnostika není pevně dána, nejsou dány přesné testovací materiály, čímž je proces pro některé z učitelek ztížený.

*„... je to takový, leckdy si pod tím neumím představit to, co je tam zapsáno... předtím ještě, to se mi mi moc líbilo, to byly takové kruhy, takový kruh, co všechno umí. Tam bylo do kroužku napsány jednotlivé složky výchovy*

*i grafomotorické cviky, počty, adresa, rozlišování písmen, to bylo od 1. třídy, každá třída si svoji barvou zaškrtnala v tom kruhu těch úkolů zvládnutých, to, co se naučili. Takže to jsem měla léta čtvrtou třídu a už jsme jenom doplňovali, jasně jsem viděla co neumí, předávalo se to v rámci tříd. ... Ještě k té diagnostice - vlastně nikdo neví, jak se to má dělat, každý si to dělá po svém, tudíž, když přijde inspekce, tak zase záleží na tom, kdo přijde ... “ (Lucie)*

Diagnostický proces je komplikován mnoha faktory. Nejčastěji je zmiňován velký počet dětí ve třídě a tím i zdlouhavost a časová náročnost provedení diagnostiky u všech dětí. Některé děti neudrží pozornost, jejich diagnostikování je tak zapotřebí provádět v rozdělených časových úsecích, čímž je potřebná časová dotace na jedno dítě vyšší. Komplikací diagnostického procesu je častá absence dětí či kolegyně, kdy není možné výsledky diagnostik konzultovat, případně vůbec provádět.

Některé využívané diagnostiky jsou příliš obsáhlé, provedení formální diagnostiky jednoho dítěte tak často zabere více než půl hodiny času. V některých třídách jsou diagnostiky prováděny namísto dopolední řízené činnosti, jinde namísto volné hry, pobytu venku či poledního odpočinku, učitelky nemají pro diagnostikování vymezen žádný čas navíc.

Ve vybraných školách nejsou diagnostiky k dispozici v následujících letech docházky dítěte, učitelé nemají jak navázat na data z předchozího roku, případně nemohou plně sledovat pokroky a změny ve vývoji dítěte. Někteří učitelé neznají důkladně diagnostický proces. Nevědí, jak úkoly uchopit, jak konkrétně otestovat dítě v dané oblasti.

#### **6.4 Využití portfolií a práce s nimi**

Funkce portfolia je nejenom informační, motivační, komunikační, ale také diagnostická. V mateřských školách je vedení portfolií stále častější. Učitelé hledají cesty, jak portfolia obohacovat, jak je plnohodnotně využívat pro spolupráci s dětmi i jejich rodinami.

Na základě postoje a znalosti portfolií můžeme učitele rozdělit do tří skupin:

- učitelé, kteří vědí, co do portfolií zakládat a k čemu je následně využít, aktivně s portfolií pracují, mají zájem je spolu s dětmi vést. Na vedení portfolií se snaží pozitivně naladit děti, i jejich rodiče.

*„Ano vedeme a hledáme cesty, jakým způsobem ho vést a jak ho třeba ještě obohacovat... můžeme vidět vývoj dítěte, nejenom jeho vývoj kresby, ale i různých úkolů, které se dítěti tam zakládají, mapuje to nejenom vývoj kresby, ale hlavně u toho diagnosticky můžeme zjistit, jestli dítě v daném období stagnuje nebo ten vývoj má nějaký progres, nebo naopak zjistíme, že tam ten vývoj nepostupuje.“*  
(Agáta)

- učitelé, kteří portfolio vedou, ale nevědí, co do něj zakládat a jak s ním dále pracovat. Tito učitelé mají v povědomí pozitivní přínosy portfolií, ale teprve k nim hledají cestu.

*„Já mám tedy jako úplně chaos, co je to portfolio a co je to diagnostika. Já mám pojem portfolio, že to je tedy ta jejich individuální jako diagnostika. My tedy máme desky každého dítěte zvlášť, kdy my tam zakládáme pracovní listy, kdy tam zakládáme třeba stříhání a takové, které jako nevyhazujeme, ale prostě si to strádáme. ... tam jsou také vidět pokroky, že jo, pracovní list od tříletáčka na konci tříletého období a potom teď, tak je tam vidět už vývoj kresby a ty myšlenkové operace, že už tam má trochu jiné vlastně k tomu ještě máme tohle.“*  
(Eva)

*„Vedeme, ale já vlastně úplně přesně nevím, co má obsahovat, nebo jako zakládáme tam od jejich 3 let obrázky a pracovní listy a různé takovéhle věci. Takže jo, zakládáme, ale ne až tak moc, fakt jenom pár věcí, postavu a tak. ... Mají to v euro fóliích. Ty obrázky tam máme od jejich tří let, ale vlastně nevím, co se s nimi pak stane, předpokládám, že jim to dáme. Ale jelikož předtím jsme portfolia nedělali, máme to nově, tak nevím, co s tím uděláme. ... No vlastně s tím nic neděláme, ale k té diagnostice toho dítěte je to pak docela k užitku, jak tam máme tu postavu, fakt tam je vidět, jak se ten hlavonožec mění na toho člověka.“*  
(Kateřina)

- učitelé, kteří portfolio vedou, protože musí, ale přijde jim to jako časově náročná práce navíc. Portfolia vedou, ale dále je k práci nevyužívají. K portfolioům byli „donuceni“ zpravidla vedením školy, ale nesouzní s nimi.

*„... tak tam dáváme, tedy začali jsme dávat nějaké ty jako obrázky, ale spíš je to pro nás, tím že se řeklo, tak a tohle portfolio, které je prostě to největší portfolio, co se může prodávat, dáte domů, tak je to pro nás tak jako stresující, co tam jako všechno vlastně dáme, než že by se to tak jako hezky hromadilo. ... určitě by zase bylo hezké vidět, jak se to dítě vypracovalo, ale zase je to taková zátěžová práce. ... Ted', abychom naplnily portfolio, tak jsme to portfolio s pracovními listy šoupli do portfolio na obrázky a na všechny tady ty věci a je tam i diagnostika. Je z toho jedna taková velká složka toho dítěte ... Máme to jen jako sběrné portfolio. Během roku jej nijak nevyužíváme.“ (Ivana)*

*„... ted' to zavádíme, já vám s tím nemůžu říct zkušenost. Že do toho dáme tu složku diagnostiku, kterou si budeme předávat. A zároveň si budeme předávat i tu složku toho dítěte, třeba nějaký povedený výkres nebo kolik vážil, kolik měřil nebo nějakou fotku a takhle. Ted' jsem začala s tím, že jsem tam dala tuhle tu diagnostiku a dala jsem jim tam portrét. Paní ředitelka nakoupila tlusté desky, které samozřejmě zaberou spousty místa a tak tedy takhle to zavádíme. Každá třída si tam dá ve své barvě třídy nějakou tu složku a pošle to pak. Na konci, že si to vezmou domů. Třeba to dostanou jako dárek, ty desky.“ (Lucie)*

Portfolia jsou vedena a využívána ve většině z dotazovaných tříd. Není však přesně dané, jaké materiály do portfolioů patří, některé učitelky tak tápají nejenom ve vedení portfolio, ale také v následné práci s ním. V některých mateřských školách je založení a vedení portfolio nařízeno vedením školy a učitelé jsou nuceni s nimi pracovat, ač s nimi nesouzní. S těmito portfolio pak není dále nakládáno, děti nejsou vedeny k jejich využívání. Takové portfolio slouží pouze jako sběrné.

Ve třídách, kde učitelky vidí ve vedení portfolio význam, s ním aktivně pracují. Rozšiřují tak spolupráci v triádě mateřská škola – dítě – rodina. Děti si

portfolia prohlíží, vedou nad nimi rozhovory, vybírají si materiály do nich zakládané. Užívají je též k hodnocení svých pokroků.

## 6.5 Školní zralost a připravenost

Diagnostiky jsou učitelkami využívány často pro zjištění deficitů a následnou podporu především u předškoláků, tj. dětí nastupujících od následujícího školního roku do školy, případně pro doporučení odkladu dětem, které ještě na vstup do základní školy nejsou připraveny, avšak splňují věkový limit pro umístění do ZŠ. S tímto je neoddělitelně spojena komunikace s rodiči dětí a také spolupráce v rámci mateřské školy i mimo ni, například se školskými poradenskými zařízeními či logopedy a psychology.

*„... co je hlavně důležité a potřeba, aby ty děti uměly, znaly ... Takže se věnujeme oblastem z RVP ... Pak je důležitá samozřejmě i kresba, která je jedním z diagnostických prostředků, který nám určuje a vidíme, jak dítě vývojově postupuje, na jaké úrovni je. Určitě jsou tam ty stěžejní, u kterých víme, že s nástupem do základní školy by vlastně, pokud by nezvládaly nějakou z daných oblastí, by jim to činilo problémy ve škole.“ (Agáta)*

*„... potřebujeme třeba pořešit nástup do školy, tak tam to vlastně si to (portfolio) bereme, vlastně jako takovou ukázkou, co je potřeba, abychom rodiči vysvětlili, jestli to dítě splnilo zadaný úkol, co bylo třeba cílem toho pracovního listu, co jsme pozorovali.“ (Barbora)*

● Ve většině případů provádějí diagnostiku obě dvě učitelky ve třídě, každá testuje děti, avšak ve sporných výsledcích dítěte se spolu radí, jak situaci zaznamenat, případně, zda je dítě zapotřebí ve spolupráci s rodiči poslat na další vyšetření (do SPC, PPP, k logopedovi). Pokud je do spolupráce ve třídě zapojena asistentka pedagoga, je k hodnocení přizvána také.

*„... my jako paní učitelky si vedeme také svoje záznamy a ještě tedy u dětí se speciálně vzdělávacími potřebami si vede svoje záznamy paní asistentka. Ty záznamy se vlastně pak různě propojují, navzájem spolu konzultujeme některé ty výsledky působení ... pokud se u někoho vycytá třeba něco v tom listopadu, tak už můžeme navázat třeba užší spolupráci i v rámci mateřské školy ...“ (Denisa)*

*„...určitě tam má zastoupení i forma rozhovoru s kolegyní, protože každý na to má jiný pohled, jiný náhled.“ (Agáta)*

*„Sedneme si s kolegyní a jedeme. Tak některé věci víme, máme nějaké podklady ... máme takový papír, kde si tady to zapisujeme a vlastně celoročně to zjišťujeme a ten k tomu používáme a z toho vycházíme ... Hlavně je potřeba, aby k té diagnostice byly obě dvě učitelky, nemůže to dělat jedna, musí tam být názor obou dvou ...“ (Kateřina)*

- V některých případech funguje v mateřských školách diagnostikování ve spolupráci s interním speciálním pedagogem či klinickým logopedem.

*„... vždycky svoje nabyté nějaké ty poznatky konzultuji jak s kolegyní, s paní asistentkou, a samozřejmě se snažím o tu konzultaci právě buď s tím speciálním pedagogem nebo s paní učitelkou, která třeba vede zrovna kurz pro děti s odlišným mateřským jazykem nebo i s logopedem, protože je to pro mě přínosné, zároveň nikdy si nemyslím, že stačí názor toho jednoho člověka, je zase potřeba vidět i ostatní ... pokud samozřejmě je tam deficit v oblasti, kde potřebujeme třeba toho logopeda, tak samozřejmě zase se obracíme v rámci školky ...“ (Denisa)*

*„Speciálního pedagoga máme přímo ve školce a spolupracujeme...“ (Kateřina)*

- Především u předškolních dětí, které mají nastoupit do školy je hojně využívána spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, především s PPP. V některých případech je využívána SPC, avšak do SPC děti dochází povětšinou již od nižšího než předškolního věku.

*„... konkrétně naše třída, i paní ředitelka spolupracuje se speciálně pedagogickým centrem, i s pedagogickopsychologickou poradnou, samozřejmě s PPP je těžší spolupráce, díky vytíženosti, ale s SPC máme dobré zkušenosti.“ (Agáta)*

*„Spolupracujeme, určitě s SPC, s pedagogickopsychologickou poradnou, s logopedií, s paní logopedkou taky, speciálního pedagoga nemáme, obracíme se mimo školu.“ (Barbora)*



*„ ... hodně spolupracujeme i s pedagogicko-psychologickou poradnou, tak když jsem tam posílala děti, vždycky třeba u koho jsem měla pocit, že třeba ještě ten odklad by byl potřeba, tak samy vlastně paní psycholožky mě vždycky kontaktují a domlouváme se společně, protože samy mi říkají, že ani ony, když vlastně to dítě vyšetřují, tak nechtějí rozhodnout na základě jednoho sezení ... když je potřeba, tak navážeme spolupráci právě s tím OSPODem ...“ (Denisa)*

*„Před zápisu nám chodí z PPP do školky, když máme předškoláky. Nebo když máme pocit, že je problém, tak si je můžeme kdykoliv zavolat a oni nám vlastně přijdou.“ (Eva)*

Diagnostiky jsou důležité u všech dětí předškolního věku, zvýšená pozornost se jim však věnuje v předškolním ročníku, tj. u dětí nastupujících od září do školy. Za pomoci diagnostik lze odhalit nezralost dítěte pro vstup do základní školy, a doporučit tak rodičům dítěte, aby zvážili odklad školní docházky. Diagnostikování dětí v mateřské škole probíhá zpravidla oběma třídními učitelkami, výsledky jsou konzultovány i s dalšími pedagogickými pracovníky, zpravidla s asistentem pedagoga a speciálním pedagogem.

Diagnostiky jsou využívány jako podpůrný materiál pro komunikaci s rodiči dětí, či pro vypracování zpráv pro školská poradenská zařízení.

## **6.6 Komunikace s rodiči**

Při diagnostice dětí se nezřídka odhalí potíže v různých oblastech vývoje dítěte. Pro podporu dítěte je pak nezbytná spolupráce rodiny a školy tak, aby bylo dítě v rámci jeho limitů maximálně podporováno. Pokud rodič neví, jak dítě podpořit, učitelky poskytují návodné postupy, jak s dítětem pracovat v domácím prostředí.

- Rodiče jsou ve většině škol oslovováni aktivně, co nejdříve po zjištění deficitu u konkrétního dítěte. Komunikace probíhá nejčastěji při předávání dítěte rodiči, tj. v poledne či odpoledne. V některých případech jsou rodičům nabízeny konzultační hodiny, nejsou však mnoho využívány, z důvodu časové vytíženosti

rodičů. Rodiče mají možnost si o individuální schůzku požádat i sami, tuto možnost však téměř nevyužívají.

*„Pokud vede rozhovor s rodičem, tak samozřejmě nejprve zmiňuji stránky které spatřuji jako pozitivní, motivační, a potom určitou takovou taktní formou vlastně připravuji rodiče na to, že to dítě potřebuje v nějaké té oblasti jejich podporu ... Informace předáváme osobním rozhovorem, pokud je to závažnější, tak je rozhodně lepší volit formu nějaké konzultace, neřešit to tedy jakoby v rámci třídy a chodu, ale sjednat si s rodičem vlastně schůzku a dohodnout se s ním, s tím, že zase ten rozhovor probíhá tak, že se ptáme na rodinné prostředí, jak to dítě funguje v rodinném prostředí, jaké oni používají třeba metody k tomu dítěti, protože je to jejich dítě a oni ho znají nejlépe.“ (Agáta)*

*„... hlavně vlastně chceme nenásilnou formou do toho vtahovat rodiče ... Vždycky jim vysvětlujeme, že to není o tom, aby si pak o víkend sedli a dítě mučili u toho, ale aby opravdu si to třeba s ním a na to podívali, i jsme na schůzkách vysvětlovali, jakou cestou si k tomu třeba mají sednout, jak to dítěti vysvětlit opravdu v hezkém. Co jste dělali hezkého, vysvětlíš mi to? Ukážeš mi to? ... Pokud my cítíme, že by bylo dobře tu schůzku uskutečnit, tak jí samozřejmě navrhuje my, pokud ji chtějí rodiče, mohou přijít oni ... mají možnost přijít za námi na informační schůzku, pokud mají zájem třeba vědět, jak na tom jejich dítě je, třeba s přípravou, se vstupem do základní školy ... někdo třeba o to zájem nemá, takže zase úplně na ně netlačíme, nabízíme, ale nevnučujeme jim to ... pokud dítě má takový problém, který je potřeba řešit, tak samozřejmě potom se snažíme určitě je k tomu nějak dotlačit ...“ (Denisa)*

*„... pro mě je důležité s těma rodiči navázat nějaký kontakt, aby vůbec věděli, že v té třídě to funguje, tak jak to má ... my jim vlastně průběžně nabízíme individuální hodiny a tak, ale moc se toho nevyužívá, protože je problém naplánovat to tak, aby ti rodiče měli čas ...“ (Eva)*

*„... když teda si přijdou pro dítě a bez dítěte. Že si to dítě necháme ještě chvilku hrát a s tím rodičem si v klidu promluvíme. Ale třeba když jsme tam měli jeden rok problémy s jednou holčičkou, tak to jsme si i zavolali rodiče po práci, že přišli ...“ (Kateřina)*

- Některé paní učitelky čekají na vhodnou příležitost kontaktu, nechtějí pro ně obtížný hovor začít samy. Vyčkávají na oslovení ze strany rodiče či nahodilou příležitost.

*„... pokud se rodiče přímo mě nezeptají, tak informace nedávám. Komunikace s rodiči je pro mě osobně hrozně jako těžká ... jsem mnohem radši, když ty věci řeší ta kolegyně ...“ (Ivana)*

*„Někdy čekám ... Neformálně si popovídáme a třeba něco nařuknu nebo tak. To je odhad a zkušenost, jak ty rodiče budou reagovat. ... Většinou tak jako narazí, a dáme se do řeči, vysvětlíme si to a řekneme si můj pohled, jejich pohled, to je jako pravidlo.“ (Lucie)*

Diagnostiky slouží jako podpůrný materiál v komunikaci s rodiči. Při zjištění deficitu v určité oblasti či potřebné podpoře dítěte ze strany rodiny jsou rodiče zpravidla oslovováni aktivně paní učitelkami. Situace je řešena nejčastěji „mezi dveřmi“ při předávání dítěte, pokud si to situace žádá, je oboustranná možnost sjednání konzultační schůzky mimo pracovní dobu školy, tato však není příliš využívána.

Někteří učitelé se ostýchají rodiče aktivně oslovit, čekají na oslovení rodičem. Některé z učitelek, spíše začínající, se necítí kompetentní situace řešit, nechávají raději hovořit zkušenější kolegyni.

## 7 Případová studie dítěte se SVP

Lukáš B., 6 let 6 měsíců, opožděný vývoj řeči, vývojová dysfázie

### 7.1 Osobní a rodinná anamnéza

Lukáš se narodil po bezproblémovém těhotenství v 36. týdnu gravidity. První dny strávil v inkubátoru, kojen byl po dobu šesti týdnů, poté bezproblémově přešel na umělou stravu. Oproti vrstevníkům je drobnější postavy. Častěji trpí na infekce horních cest dýchacích, jinak vážněji nestonal. Samostatně začal chodit v 17 měsících věku. Je velmi pozitivně naladěný, rád komunikuje. Vývoj řeči je opožděný, používá četné dysgramatismy a agramatismy, nerozlišuje rody, špatně skloňuje slova. Sluch fyziologický, v normě.

Lukáš žije ve společné domácnosti s matkou, otcem a mladší sestrou. Otec má středoškolské vzdělání, pracuje v technickém oboru, matka má taktéž středoškolské vzdělání, pracuje v bankovníctví, nyní je na mateřské dovolené s mladším dítětem. Rodina žije aktivním životem, rodiče se dětem věnují, s Lukášem sportují, chodí na výlety, jezdí na společné dovolené. S Lukášem nemají rodiče žádné výchovné problémy, mají spolu hezké vztahy. Chlapec je na rodinu silně vázaný. V rodině otce i matky se vyskytují příbuzní s vadami řeči (zadrhávání, opožděný vývoj řeči).

### 7.2 Školní anamnéza

Lukáš nastoupil do pražské mateřské školy ve 2 letech 11 měsících. Byl zařazen do homogenní třídy o 28 dětech. Již na počátku docházky se jevil učitelkám jako nezralý, nerozuměl běžným pokynům, nedokázal se obléknout či najíst. Nerozuměl běžným slovům jako je mikina, kalhoty, lžice. Při docházce do MŠ neplakal, byl veselý, s hračkami si nehrál. Lukášek byl snadněji unavitelný, měl vyšší potřebu spánku, při únavě byl zvýšeně senzitivní. Při vstupu do MŠ příliš nemluvil, věty nevytvářel, své potřeby vyjadřoval jednoslovně. Během prvního roku se jeho mluvní apetit zvýšil, vývoj řeči byl však stále opožděný. V druhém roce docházky do mateřské školy byl přeřazen do třídy s nižším počtem dětí, ve které působí speciální pedagog a asistent pedagoga. Při zadávání

jednotlivých pokynů se již dokázal samostatně obléknout či najíst, ovšem ve velmi pomalém tempu. Ve spolupráci s rodinou začal chlapec docházet na logopedii, podstoupil vyšetření psychologem a speciálně pedagogickým centrem. Byl mu diagnostikován opožděný vývoj řeči a smíšená vývojová dysfázie s opožděním v receptivní i expresivní složce řeči. Oslabení se týká nejen oblasti komunikace, ale také pozornosti, jemné motoriky, grafomotoriky, sluchové diferenciaci, krátkodobé paměti. Spontánně nevypráví.

Aktuálně navštěvuje mateřskou školu čtvrtým rokem. Byl mu doporučen odklad školní docházky mateřskou školou, klinickým psychologem i speciálně pedagogickým centrem. Při individuální práci je chlapec vnímavý, udržuje oční kontakt, rád se učí novým věcem, při skupinové práci snadno ztrácí pozornost. Při řízené činnosti sám vyžaduje dopomoc učitelky či asistentky pedagoga. Problematictější se jeví receptivní než expresivní složka řeči. Expresivní složka řeči je narušena mnohočetnými dysgramatismy. Hůře se vyjadřuje, nerozumí delším větám, složitějším pokynům, má nižší slovní zásobu, špatně vyslovuje hlásky (dyslalie), ale projevu lze porozumět. Dále má potíže se zapamatováním si jmen spolužáků i učitelek. Jména některých kamarádů zná, jiné označuje zájmeny on, ona. Rád si hraje s kamarády, většinou spíše námětové hry (na vojáky, s panenkami si hraje tak, že spolu bojují, ze stavebnice vyrábí pistole), jinak hračky příliš nevyhledává. Nerad si hraje sám, v kolektivu je oblíbený, vždy jej někdo přibere do hry. Lateralita – preferuje pravou ruku, úchop tužky je zapotřebí opravovat. Lukášovi byl stanoven třetí stupeň podpůrných opatření, má nárok na asistenta pedagoga (půl úvazek).

### **7.3 Pedagogické opatření**

K Lukášovi je nutné při činnostech přistupovat individuálně, vhodně jej motivovat. Velmi důležitá je spolupráce MŠ a rodičů. Tato probíhá v mateřské škole za pomoci komunikačního sešitu, kam je zaznamenávána práce speciálního pedagoga, který s chlapcem jedenkrát týdně individuálně pracuje, případně i dalšími pedagogickými pracovníky na třídě, pokud je zapotřebí zaznamenat něco důležitého. Jedenkrát za tři měsíce je rodičům nabídnuta možnost individuální

schůzky po odchodu všech dětí, na které se domlouvají další kroky k podpoře a rozvoji chlapce.

U Lukáška je nutné postupovat za pomoci metody malých kroků, pokyny zadávat postupně, pomalu, s důrazem na zřetelnost a ověření pochopení sděleného. Je zapotřebí častěji střídat činnosti pro udržení pozornosti a respektovat jeho pomalejší tempo a vyšší unavitelnost. Lukášovi byly pořízeny fotografie spolužáků se jmény, pro školní i domácí použití – pro ulehčení zapamatování jmen spolužáků. Je nutné jej rozvíjet ve všech jazykových rovinách. V rámci řízené činnosti je chlapci poskytována multisenzoriální podpora (obrázky, předměty, sdělení doprovázené mimikou), časté je názorné a prožitkové učení. Nové dovednosti jsou častěji opakovány v krátkých cyklech tak, aby došlo k jejich zafixování. Pravidla třídy jsou často opakována, pro práci je Lukášovi vymezeno jeho stálé místo – jak u stolu, tak na koberci, kdy usedá vždy vedle asistentky pedagoga. Je podporována verbální komunikace pro vyjádření svých potřeb, pro komunikaci s pedagogy i pro řešení situací mezi spolužáky.

#### **7.4 Diagnostika v MŠ**

Vzhledem ke změně diagnostického procesu v mateřské škole jsou k dispozici výsledky diagnostik za poslední tři roky docházky. Poslední dva roky byly silně ovlivněny pandemií Covid-19, kdy byly mateřské školy po určitou dobu uzavřeny, probíhaly karanténní opatření apod. Lukášek často zůstával doma s maminkou a mladší sestrou tak, aby nedocházelo k přenosu viru.

Výsledky diagnostik vždy obsahují dvě hodnocení v rámci jednoho školního roku. Úkoly jsou modifikovány vzhledem k věku dětí a schopnostem jedince (např. u dějové posloupnosti, skládání obrázku apod.). V případě, že daná oblast nebyla z důvodu nízkého věku testována, je označena křížkem. Hodnocení dovedností je označováno barvami semaforu:

- zelená – zvládá
- oranžová – zvládá s dopomocí
- červená – nezvládá

Lukáš byl postupně hodnocen v těchto oblastech: Sebeobsluha, hrubá a jemná motorika, Sociální a citová samostatnost, Komunikace a řeč, Sluchová a zraková analýza, Logické a myšlenkové operace, Orientace v prostoru a čase, Soustředěná pracovní činnost, Hra a spolupráce, Kresba.

Již od počátku školní docházky se jevily u Lukáše největší potíže v oblasti komunikace, a to jak v receptivní, tak i v expresivní složce řeči. Lukáš postupně na doporučení učitelek navštívil klinického logopeda a následně vyšetření na psychologii, neurologii, foniatrii, ORL a také v SPC. Byl mu diagnostikován opožděný vývoj řeči a vývojová dysfázie, stupeň podpory 3 s nárokem na půl úvazek asistenta pedagoga. Asistent pedagoga již v Lukášově třídě působil, nově mu však začala být 1x týdně poskytována individuální podpora školního speciálního pedagoga.

Komunikace a řeč		2019/2020	2020/2021	2021/2022
Mluví s dětmi		○ ○	○ ○	○ ○
Mluví s učitelkou		○ ○	○ ○	○ ○
Správně výslovnost hlásek dle věku		○ ○	○ ○	○ ○
Mluví gramaticky správně		○ ○	○ ○	○ ○
Mluví ve větách, je schopno vést dialog		○ ○	○ ○	○ ○
Umí pojmenovat věci a jevy kolem sebe		○ ○	○ ○	○ ○
Dokáže reprodukovat písničku, básničku		○ ○	○ ○	○ ○
Slovní zásoba odpovídá věku		○ ○	○ ○	○ ○

Důležité poznatky:

Obrázek 4: Výňatek z diagnostik, oblast Komunikace a řeč, autor: Petra Plchová

Vzhledem k potížím v komunikaci byla pro Lukáše zpočátku také náročná hra se spolužáky, se kterými se nedokázal nijak domluvit, ani nerozuměl, co po něm při hře chtějí. Reagoval pouze nápodobou, smíchem či pláčem. Během třech let udělal Lukáš pokroky ve všech oblastech, nejvíce však v oblasti řeči, což se

následně projevilo i ve hře s kamarády. Díky své milé a nekonfliktní povaze je velmi oblíben a spolužáky pro hru vyhledáván. Potíže přetrvávají v oblasti grafomotoriky, je nutné opravovat úchop tužky a provádět grafomotorická cvičení na velký formát papíru. Kresba je pod úrovní věku. Pracovat je zapotřebí také na soustředěnosti, pro zlepšení pozornosti bude v následujícím školním roce využito programu HYPO. Výsledky diagnostik za období 2019/2021 – 2021/2022 jsou přiloženy v třetí příloze.

V příštím školním roce bude Lukáš nadále, již s odkladem školní docházky, navštěvovat mateřskou školu.



## 8 Shrnutí výsledků výzkumu

Vyhodnocením výzkumu bylo vytvořeno těchto šest sledovaných kategorií:

- Vztah učitelů k diagnostice
- Význam diagnostiky pro učitele
- Úskalí diagnostického procesu
- Využití portfolií a práce s nimi
- Školní zralost a připravenost
- Komunikace s rodiči

Dotazované učitelky z mateřských škol mají k diagnostice dětí převážně kladný vztah. Většině z nich připadá diagnostický proces důležitý a neumí si představit, že by pracovaly bez neformální i formální diagnostiky. Některé z učitelek potvrzují, že průběžně provádějí neformální diagnostiku, ale formální testování pro ně nemá význam. Zapisování a archivování diagnostik je pro ně pouhou formalitou, kterou provádějí, protože jsou k tomu donuceny vedením školy a možnou kontrolou ČŠI.

Učitelkám dále chybí provázanost diagnostického procesu se základní školou, na niž bude dítě nastupovat k základní povinné docházce. Má se za to, že by diagnostiky z předškolního věku byly přínosné pro přebírající učitele v základní škole, kteří by se již před nástupem dětí mohli dozvědět mnohé o jeho předchozím vývoji.

Učitelky jako nejprínosnější na již provedených diagnostikách dětí shledávají následné individualizované plánování pedagogických činností či přípravu třídního vzdělávacího programu. Diagnostiky slouží často jako podpůrný materiál při komunikaci s rodiči, kdy je možné je informovat o jednotlivých slabínách či pokrocích dítěte. Využívány jsou také pro psaní zpráv/vyplnění dotazníku pro školská poradenská zařízení, u dětí se speciálně vzdělávacími potřebami, či před nástupem do základní školy, kdy se řeší školní zralost a připravenost konkrétního dítěte. Učitelky se občas ostýchají oslovit rodiče první, čekají na kontakt z jejich strany, z rozhovorů vyplývá, že potíže s aktivní

komunikací vznikají především u učitelek, které diagnostiku neprovádí s přesvědčením o jejím přínosu. Učitelky, které s diagnostikou aktivně pracují, aktivně oslovují rodiče a řeší s nimi podporu dětí.

Diagnostický proces není snadný. Pro správné provedení diagnostik je zapotřebí znalostí učitele provádějícího diagnostiku. Důležité jsou znalosti vývojové psychologie předškolního věku, zvláštnosti vývoje dětí i základy speciální pedagogiky.

Komplikací diagnostiky dětí bývá nejčastěji vysoký počet dětí v jednotlivých třídách mateřských škol. Diagnostický proces je časově náročný, formální diagnostika jednoho dítěte trvá dle používané diagnostiky 30 – 45 minut, čímž dochází přibližně na měsíc a půl ke komplikaci v rámci denního režimu třídy. Diagnostiky jsou prováděny v různých školách v různých časech – namísto ranních her, řízené činnosti, pobytu venku, během spánku i během odpoledních her. Častou komplikací je nemocnost dětí či absence kolegyně, diagnostiku by měly provádět obě učitelky na třídě v součinnosti a v případě sporného výsledku se mít možnost poradit. Taktéž výsledky neformální diagnostiky často zaznamenávají obě učitelky po vzájemné diskuzi. V případě přítomnosti dalších odborníků na škole jsou tyto diagnostiky konzultovány i s nimi, nejčastěji se jedná o školního logopeda či speciálního pedagoga.

Podporou v diagnostickém procesu jsou portfolia dětí. Tato jsou vedena ve třídách všech dotazovaných učitelek. Liší se přístup k portfoliím. Pro někoho jsou portfolia nezbytným materiálem, nejen pro diagnostiku, ale také pro komunikaci a sebehodnocení dítěte. Jiní učitelé je shledávají zbytečnými, materiály jsou zakládány z nařízení vedení MŠ. Stejně jako u diagnostického procesu, ve kterém si některé paní učitelky nedokáží představit, co mají v některých úkolech prověřovat, není často jasně daná podoba portfolia a nastaveno, co do něho zakládat, případně jak s ním následně pracovat. Mají pocit, že je to zbytečná složka, „papír“ navíc, která zabírá místo ve třídě.

## 8.1 Diskuse výsledků

Diagnostický proces není snadnou záležitostí mnohdy ani pro zkušenějšího učitele. Ze strany vedení mateřských škol by bylo vhodné se tomuto problému věnovat, jelikož bez správně provedené diagnostiky dětí ve třídě není možné poskytnout vhodnou podporu všem dětem třídu navštěvujícím. Důležitá je podpora vedení u učitelů, nejen začínajících, ale i těch, pro které se diagnostika jeví nedůležitou. V rámci mateřské školy by měla probíhat osvěta, proč je diagnostika prováděna, jaké jsou její přínosy a kontrolováno, zda je s ní pracováno i následně po jejím provedení.

Je vhodné neustále hledat cesty, jak diagnostiku provádět lépe a zvládat ji i ve velkém kolektivu dětí. Diagnostika dítěte je živý nástroj, měl by být přizpůsobován tak, aby se s ním provádějícím učitelům dobře pracovalo. V každé mateřské škole je užíván nástroj dle vlastního výběru, i v rámci školy může být jednotlivými učiteli modifikován.

Ze strany vedení by mělo být zajištěno, aby byly diagnostiky učitelům k dispozici po celou dobu docházky dítěte do mateřské školy. V případě přechodu dítěte do jiné třídy by měly být diagnostiky předány spolu s dítětem. Jen tak je možné sledovat kontinuálně pokroky dítěte a poskytnout mu vhodnou podporu.

Bylo by vhodné zajistit provázanost diagnostik mezi mateřskou a základní školou. Velmi prospěšné by bylo také předání materiálů o dítěti při jeho přestupu k povinné školní docházce příslušné základní škole tak, aby na ni mohla základní škola navázat. Učitelé by již před začátkem školního roku měli v rukách základní informace o dětech a jejich dosavadním vývoji.

Vedení školy by mělo umožnit seznámení se učitelů s již zavedenými portfolii a sdílení zkušeností s kolegy, kteří již portfolia vedou. Při správné práci portfolio slouží nejen jako podpora k diagnostickému procesu, ale i k mnohým diskuzím mezi dětmi či k podpoře vztahu mezi rodinou, dítětem a školou. Stejně jako u diagnostik by bylo vhodné, kdyby si je dítě mohlo s sebou přenést do základní školy a pokračovat v jeho vedení i rámci školní docházky. Dítě by se mělo učit s portfoliem pracovat samo, případně s dopomocí učitele.

Učitelé by měli vědět, jak jednotlivé oblasti vývoje dítěte testovat, co v které oblasti sledovat. V případě, že si nejsou jisti, či jim chybí znalosti a zkušenosti, neměli by se bát se zeptat zkušenějších kolegů či vedení, případně si doplnit znalosti samostudiem.

Problémovým se jeví fakt, že dítě nemá být posuzováno dle vývojových škál a srovnáváno s ostatními dětmi, avšak v rámci školských poradenských zařízení tak posuzováno je. Stejně tak začínající učitelé by mohli při posuzování dítěte podle něho samého opomenout deficity či abnormality ve vývoji dítěte, díky čemuž by mu nebyla poskytnuta náležitá podpora a prostor rozvíjet se vzhledem ke svým možnostem. Toto téma by bylo zajímavé hlouběji prostudovat.

Učitele je profesionál, je nutné, aby měl pedagogické vzdělání a hledal cestu i k těm oblastem pedagogického procesu, které se mu aktuálně zdají zbytečné či nadbytečné, tedy i k pedagogické diagnostice. Jak říká RVP: *„Promyšlené sledování a vyhodnocování pokroků v rozvoji a učení dítěte svědčí o profesionalitě učitelů v oblasti pedagogické diagnostiky.“*<sup>88</sup>

---

<sup>88</sup> RVP PV září 2021: Dokument typu pdf. *MŠMT* [online]. 2021. [cit. 2022-04-27], s.44. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

## **9 Závěr**

Diplomová práce se věnovala tématu Význam pedagogické diagnostiky v mateřské škole. Pedagogická diagnostika je vzhledem k vysokému počtu dětí na třídách velmi náročným procesem. Slouží k odhalování různých typů poruch, nerovnoměrnosti či opožděnosti vývoje. Díky včasnému diagnostikování a následnou péčí lze dítěti pomoci se rozvinout co nejvíce dle svých možností.

Práce má dvě části. V teoretické části práce byly definovány pojmy pedagogická diagnostika – její metody, chyby v diagnostickém procesu, dále byly vysvětleny pojmy školní zralost/připravenost a individualizace ve vzdělávání. Tyto informace mohou posloužit učitelům, nejen začínajícím, ale i těm, kteří se nyní v dané problematice snaží dodatečně po letech zorientovat.

V rámci empirické části byl proveden kvalitativní výzkum pomocí sedmi polostrukturovaných rozhovorů. Cíle diplomové práce byly naplněny. Byla hledána odpověď na otázku, zda jsou diagnostiky prováděny především z důvodu, že je to nařízeno a následně kontrolováno ČŠI nebo zda jsou učitelé prováděny s přesvědčením o jejich přínosnosti. Vztah učitelů k diagnostickému procesu je velmi rozdílný. Někteří pedagogové si nedovedou představit, jak by mohli pracovat bez pravidelného provádění diagnostik a aktualizace vývojových pokroků dětí, jiní si cestu k využití pedagogické diagnostiky teprve hledají. Další učitelé provádí diagnostiku pouze formálně, protože je vyžadována vedením školy a Českou školní inspekcí; nesouzní s její potřebností a jsou přesvědčeni, že pedagogickou činnost mohou dobře vykonávat i bez pravidelného diagnostikování.

Dále byla hledána úskalí pedagogické diagnostiky. Nejčastěji zmiňovanými jsou vysoké počty dětí umístěných ve třídách, a tím vysoká časová náročnost procesu, nedostatečná podpora vedení v poskytování informací k diagnostikám či podpora prostřednictvím školení. Některým učitelům vadí, že není přesně dáno, jakým způsobem diagnostiku provádět - týká se jak formální diagnostiky, tak i časového prostoru, ve kterém je prováděna. Zmiňována je taktéž chybějící návaznost mateřské a základní školy, kdy nejsou diagnostiky z MŠ předávány učitelům do prvního ročníku ZŠ. V neposlední řadě byla hledána

odpověď na to, jak jsou výsledky diagnostik využívány pro následnou pedagogickou činnost. Bylo zjištěno, že diagnostiky slouží pro individualizaci ve vzdělávání, k podpoře v komunikaci s rodiči či se školskými vzdělávacími zařízeními či jako rychlý přehled schopností a dovedností dítěte v aktuálním období. Dále bylo zjištěno, že učitelé, kteří nemají potřebu provádět diagnostiku dětí, neinformují aktivně rodiče v případě, že se objeví u dítěte nějaký problém/deficit. Tito učitelé často čekají na oslovení a dotázání se ze strany rodičů.

## 10 Seznam použité literatury:

BEDNÁŘOVÁ, J. a V. ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-068-1.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, Eva DANDOVÁ, Jana KRATOCHVÍLOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Zora SYSLOVÁ a Lenka ŠULOVÁ. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2017. Školní zralost. ISBN 9788074963193.

GAVORA, Peter. *Akí sú moji žiaci: Pedagogická diagnostika žiaka*. Bratislava: Práca, 1999. ISBN 80-7094-335-1.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JÚVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 9788073151850.

KREJČOVÁ, Věra, Jana POCHE KARGEROVÁ a Zora SYSLOVÁ. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 9788026208129.

KROPÁČKOVÁ, Jana. *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. Praha: Portál, 2008. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 9788073673598.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 9788026208730.

LIPNICKÁ, Milena. *Poradenská činnost učitele v mateřské škole*. Praha: Portál, 2017. ISBN 9788026211792.

MIŇOVÁ, Monika. *Pedagogická diagnostika v materskej škole*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešově, 2012. ISBN 978-80-555-0715-6.

MUSILOVÁ, Marcela. *Pedagogická diagnostika: cvičebnice*. Olomouc: Psychologická a výchovná poradna, 2012. ISBN 9788090482241.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

PTÁČEK, Radek a Hana KUŽELOVÁ. *Vývojová psychologie pro sociální práci*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2013. ISBN 978-80-7421-060-0.

SINDELAR, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Vyd. 5. Přeložil Věra POKORNÁ. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026204053.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 9788073677787.

SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 9788073677749.

SYSLOVÁ, Zora, Jana KRATOCHVÍLOVÁ a Táňa FIKAROVÁ. *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018. ISBN 9788026213246.

SYSLOVÁ, Zora a Jana KRATOCHVÍLOVÁ. *Metodika pro učitele: Praktická příručka k diagnostickému nástroji Predict*. Praha: Raabe, 2018. ISBN 978-80-7496-358-2.

ŠMELOVÁ, Eva a Michaela PRÁŠILOVÁ. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018. ISBN 9788026213024.



ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 9788073673130.

TOMANOVÁ, Dana. *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 8024414260.

UVÁČKOVÁ, Ilona. Metamorfózy základného pedagogického dokumentu pre materské školy. In: MIŇOVÁ, Monika, ed. *Predprimárne vzdelávanie v súčasnosti*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2012, s. 80 – 95. ISBN 978-80-555-0703-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 9788024621531.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. ISBN 9788026200444.

### **Elektronické zdroje:**

Český statistický úřad: Školy a školská zařízení za školní rok 2020/2021: Předškolní vzdělávání. *Český statistický úřad* [online]. 31.08.2021 [cit. 2022-02-23]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/143118302/230042210101.pdf/054d3282-62e6-416c-9da2-c1717a9a2bb1?version=1.1>

Český statistický úřad: Školy a školská zařízení za školní rok 2020/2021: Základní vzdělávání. *Český statistický úřad* [online]. 31.08.2021 [cit. 2022-03-10]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/143118302/230042210201.pdf/2eee56cf-6aa2-4546-8f1b-3bde05281de1?version=1.1>

Český statistický úřad: Školy a školská zařízení za školní rok 2020/2021: Předškolní vzdělávání. *Český statistický úřad* [online]. 31.08.2021 [cit. 2022-03-12]. Dostupné z:  
<https://www.czso.cz/documents/10180/143118302/230042210102.pdf/8572266b-0996-4ac7-8c08-e0e3c5a95c27?version=1.1>

ISophi. *ISophi* [online]. [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://isophi.cz>

Klokanův kufr. *Klokanův kufr* [online]. Brno [cit. 2022-03-06]. Dostupné z:  
<https://www.klokanuvkufr.cz/klokanuv-kufr/>

*Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2020/2021 – výroční zpráva ČŠI* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2021 [cit. 2022-01-15] a [cit. 2022-04-02]. ISBN 9788088087656. Dostupné z:  
[https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2021/Vyrocní\\_zprava\\_Ceske\\_skolni\\_inspekce\\_2020\\_2021/html5/index.html?pn=3](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2021/Vyrocní_zprava_Ceske_skolni_inspekce_2020_2021/html5/index.html?pn=3)

RVP PV září 2021: Dokument typu pdf. *MŠMT* [online]. 2021 [cit. 2022-02-06], [cit. 2022-03-03], [cit. 2022-03-15] a [cit. 2022-04-27]. Dostupné z:  
<https://www.msmt.cz/file/56051/>

ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ (ŠPZ). *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [cit. 2022-02-04]. Dostupné z:  
<http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni>

## **11 Seznam obrázků:**

Obrázek 1: Myšlenková mapa, autor: Petra Plchová.....	22
Obrázek 2: Portfolia dětí v MŠ, autor: Petra Plchová.....	28
Obrázek 3: Strom myšlení a učení, autor: Brigitte Sindelar (2013), s. 4.....	32
Obrázek 4: Výňatek z diagnostik, oblast Komunikace a řeč, autor: Petra Plchová .....	68

## Příloha 1. - Informovaný souhlas

### **Informovaný souhlas účastníka výzkumu:**

Vážená paní XXXXXXX,

v souladu se zásadami etické realizace výzkumu<sup>1</sup> Vás žádám o souhlas s Vaší účastí ve výzkumném projektu v rámci mé diplomové práce.

**Název projektu:** Význam pedagogické diagnostiky v mateřské škole

**Řešitel projektu:** Bc. Petra Plchová, Dis.

**Název pracoviště:** Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, katedra pedagogiky.

**Vedoucí práce:** Mgr. Tereza Komárková, PhD.

**Cíl výzkumu:** Cílem je zjistit, v jaké míře a jak je využívána diagnostika v mateřských školách v následném vzdělávacím procesu a v individualizaci ve vzdělávání.

**Popis výzkumu:** Kvalitativní výzkum bude proveden metodou rozhovorů. Rozhovory proběhnou osobně či on-line formou a zaberou zhruba 30 minut. Veškeré informace, které v rozhovoru v rámci výzkumu poskytnete, považuji za důvěrné a budou uchovávány a prezentovány tak, aby zůstala zachována anonymita!

*XX. XX. 2022, Petra Plchová*  
datum a podpis řešitele projektu

### **Prohlášení a souhlas účastníků s jejich zapojením do výzkumu:**

Prohlašuji a svým níže uvedeným vlastnoručním podpisem potvrzuji, že dobrovolně souhlasím s účastí ve výše uvedeném projektu a že jsem měla možnost si řádně a v dostatečném čase zvažit všechny relevantní informace o výzkumu, zeptat se na vše podstatné týkající se účasti ve výzkumu a že jsem dostala jasné a srozumitelné odpovědi na své dotazy. Byla jsem poučena o právu odmítnout účast ve výzkumném projektu nebo svůj souhlas kdykoli odvolat bez represí.

Jméno a příjmení účastníka:.....

Podpis účastníka: .....

## Příloha 2. - Ukázka kódování

2/5

koukali na to, že to máme nějak jakoby jinak. První letošní diagnostiku jsme dělali teď v pololetí, v lednu.

### 5. S5: Jaký má podle Vás diagnostika význam? Je nutné ji bezpodmínečně provádět nebo je to zbytečné?

U5: Já si myslím, že jakoby ta diagnostika má určitě nějaký význam, že v nějaké jiné formě by byla dobrá, ale vysvětluji si, že fakt čistě popsat nějakými slovy třeba to dítě, co mu nejde, na čem pracuje, v čem se zlepšilo, je jako víc přínosné pro toho učitele, který dostane třeba to dítě potom, a myslím si, že i když třeba potom do pedagogicko-psychologické poradny zase jako vyplňují jiné papíry, nedonese vám takhle – tady máte diagnostiku; takže diagnostika v té formě, v jaké je teď, mi přijde zbytečná.

### 6. S5: Kolik času Vám přibližně zabere diagnostika jednoho dítěte? Kdy ji provádíte?

U5: No, já jsem do toho letos tak vplouvala, protože tam vlastně celý leden, kolegyně, co dělala diagnostiku, nebyla, byla na neschopence po operaci, takže jsem do toho vplouvala až letos, takže jsem diagnostiku předtím jako viděla, ale nedělala, člověk se do toho musí nějak zjet, když tam ta kolegyně už v tom má nějaký svůj systém, tak jsem tak jako se rozhlížela, jak ten systém vůbec jako funguje takže jsem moc těch dětí jako neudělala, ale vždycky jsme to dělali buď jakoby dopoledne, když už to všechno bylo hotový, že jsme si vzali nějaký dítě a udělali s ním konkrétní věci nebo když se spalo, tak jsme si vytáhli nějaké dítě a nebo tedy odpoledne potom, když jsme měli odpolední službu. Jak dlouho zabere to jedno dítě, to nevím, to je hrozně individuální.

### 7. S5: Jakým způsobem provádíte diagnostiku?

U5: Jsou tam, hodně takový ty třeba, jak to dítě mluví a tak, to si s tím dítětem normálně povídáme. Potom, co se mi nelíbilo jsou úkoly typu, teď si sednete a teď mi tady ukaž tohle, a to dítě vnímá, že ho testujete, že se ho na něco ptáte a není to příjemný ani jemu, ani mně. A snažím se to vždycky

**Příloha 3. - Výsledky pedagogické diagnostiky Lukáše**  
**2019/2020 – 2020/2021 - 2021/2022**

Sebeobsluha, hrubá a jemná motorika

	2019/2020	2020/2021	2021/2022
Samostatné při sebeobsluze (oblékání, stolování, hygienické úkony)	○ ○	○ ○	○ ○
Napodobuje pohyb	○ ○	○ ○	○ ○
Umí manipulovat s drobnými předměty	✗ ✗	○ ○	○ ○
Zaváže uzel	✗ ✗	✗ ✗	○ ○
Stříhá	✗ ✗	○ ○	○ ○
Trhá papír na malé kousky	✗ ✗	✗ ✗	○ ○
Umí udržet pořádek	✗ ✗	○ ○	○ ○
Správně drží tužku (úchop, přítlak)	✗ ✗	○ ○	○ ○
Grafomotorická cvičení (obtahování, kroužení, šikmé čáry)	✗ ✗	✗ ✗	○ ○

Sociální a citová samostatnost

	2019/2020	2020/2021	2021/2022
Zvládá odloučení od rodičů	○ ○	○ ○	○ ○
Dokáže ovládat svoje emoce a umí se vyrovnat s neúspěchem	✗ ✗	✗ ✗	○ ○
Vystupuje samostatně, dokáže si vhodně říct o to, co potřebuje	○ ○	○ ○	○ ○
Akceptuje autoritu dospělého (uposlechne pokyn)	○ ○	○ ○	○ ○
Dodržuje třídní pravidla	○ ○	○ ○	○ ○
Přijímá jakékoliv změny	✗ ✗	✗ ✗	○ ○

Komunikace a řeč

	2019/2020	2020/2021	2021/2022
Mluví s dětmi	○ ○	○ ○	○ ○
Mluví s učitelkou	○ ○	○ ○	○ ○
Správně výslovnost hlásek dle věku	○ ○	○ ○	○ ○
Mluví gramaticky správně	○ ○	○ ○	○ ○
Mluví ve větách, je schopno vést dialog	○ ○	○ ○	○ ○
Umí pojmenovat věci a jevy kolem sebe	○ ○	○ ○	○ ○
Dokáže reprodukovat písničku, básničku	○ ○	○ ○	○ ○
Slovní zásoba odpovídá věku	○ ○	○ ○	○ ○

Sluchová a zraková analýza

	2019/2020	2020/2021	2021/2022
Dovede rytmitizovat slabiky (tleskání, pleskání, dupání)	✗ ✗	○ ○	○ ○
Dovede rozpoznat první a poslední hlásku ve slově	✗ ✗	✗ ✗	○ ○
Zvládá dějovou posloupnost	✗ ✗	○ ○	○ ○
Dokáže najít rozdíl na obrázcích	✗ ✗	○ ○	○ ○
Dokáže najít rozdíl ve slovech ( noc – nos, míč - meč, med – led)	✗ ✗	✗ ✗	○ ○
Dovede složit obrázek z několika částí	✗ ✗	○ ○	○ ○

z 6 dílů/z 10 dílů

Logické a myšlenkové operace

	2019/2020	2020/2021	2021/2022
Dovede porovnávat, řadit a třídit předměty	<del>X</del> <del>X</del>	○ ○	○ ○
Dovede se orientovat v množství do $x/3/10$	<del>X</del> <del>X</del>	○ ○	○ ○
Dokáže zachytit myšlenku a následně jí reprodukovat ve větě	<del>X</del> <del>X</del>	<del>X</del> <del>X</del>	○ ○
Rozezná a pojmenuje geometrické tvary	<del>X</del> <del>X</del>	<del>X</del> <del>X</del>	○ ○

Orientace v prostoru a čase

	2019/2020	2020/2021	2021/2022
Orientuje se na ploše i v prostoru	<del>X</del> <del>X</del>	<del>X</del> <del>X</del>	○ ○
Rozeznává vpravo vlevo	<del>X</del> <del>X</del>	<del>X</del> <del>X</del>	○ ○
Orientuje se v pojmech včera dnes zítra	<del>X</del> <del>X</del>	<del>X</del> <del>X</del>	○ ○

Soustředěná pracovní činnost

	2019/2020	2020/2021	2021/2022
Dokáže přijmout úkol či povinnost	○ ○	○ ○	○ ○
Dokáže postupovat podle pokynů	<del>X</del> <del>X</del>	○ ○	○ ○
Zadaným činnostem se věnuje soustředěně a je schopno dokončit práci	<del>X</del> <del>X</del>	○ ○	○ ○

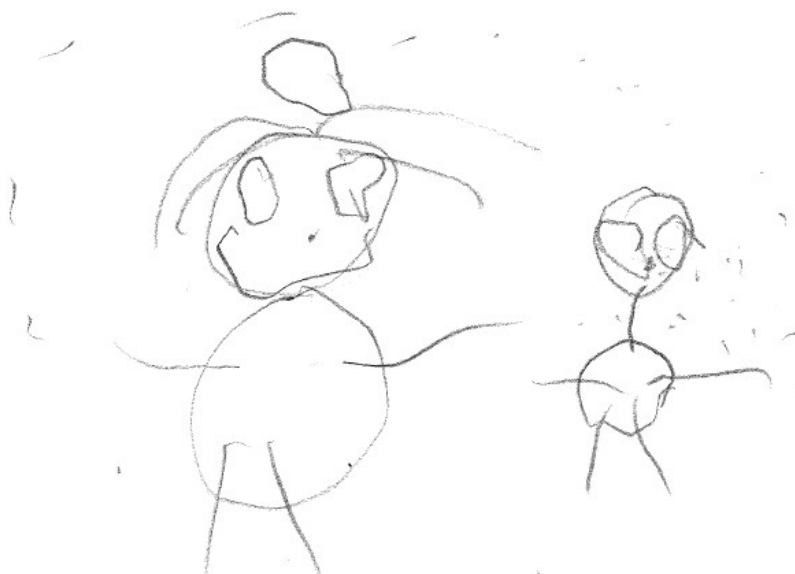


Hra a spolupráce

	2019/2020	2020/2021	2021/2022
Dokáže ve hře kooperovat s ostatními dětmi	X X	O O	O O
Dokáže si hrát samo	O O	O O	O O
Dokáže přijmout roli ve hře	X X	O O	O O

Kresba

Kresba - máma a Lukáš 5/2021



Obrázek nahoře - kresba rodiny 10/2021, obrázek dole - kresba matky 2/2022

