

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Diplomová práce

Olomouc 2022

Bc. Aneta Šebelová

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Aneta Šebelová

Pedagogická diagnostika na konci předškolního
vzdělávání a na počátku povinné školní docházky

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury. Souhlasím, aby tato práce byla uložena na Univerzitě Palackého v Olomouci v knihovně Pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům.

V Olomouci dne

.....
Bc. Aneta Šebelová

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala všem, kteří mi pomohli při získání potřebných informací a zdrojů. Mé poděkování patří především paní prof. PhDr. Evě Šmelové, Ph.D. za její cenné rady a odborné vedení mé diplomové práce.

Obsah

Úvod.....	7
I. Teoretická část.....	9
1 Vývojová charakteristika dítěte na konci předškolního věku a na počátku povinné školní docházky.....	9
1.1 Dítě na konci předškolního věku.....	9
1.2 Dítě na počátku povinné školní docházky a v období mladšího školního věku.....	12
2 Přejchod z mateřské školy do školy základní	18
3 Pedagogická diagnostika.....	20
3.1 Metody pedagogické diagnostiky.....	22
3.2 Kompetence učitele a pedagogická diagnostika.....	27
3.3 Pedagogická diagnostika v mateřské škole	29
3.4 Pedagogická diagnostika jako součást zápisu dětí do 1. třídy.....	39
3.5 Pedagogická diagnostika na prvním stupni základní školy	41
3.6 Souhrn pedagogické diagnostiky v mateřské škole a základní škole	45
3.7 Spolupráce mateřské školy a školy základní	46
3.8 Pedagogická dokumentace a portfolio dítěte.....	47
II. Praktická část.....	51
4 Cíl a metodologie výzkumného šetření	51
5 Sběr a zpracování údajů	53
5.1 Dotazník pro učitele mateřských škol	54
5.2 Zhodnocení výzkumného šetření u učitelů mateřských škol.....	79
5.3 Dotazník pro učitele základních škol	83
5.4 Zhodnocení výzkumného šetření u učitelů základních škol.....	104
6 Shrnutí a diskuze.....	107

Závěr	112
Literatura a zdroje	113
Seznam tabulek a grafů	116
Seznam příloh	120

ÚVOD

Pedagogická diagnostika na konci předškolního vzdělávání a na počátku povinné školní docházky. Tak zní téma mé diplomové práce.

Jak jistě víme, jedním z nejdůležitějších úkolů mateřské školy je rozvíjení dítěte, a to po všech stránkách jeho osobnosti. Abychom ale věděli, jakým způsobem a na jaké stránky se nejvíce u dítěte zaměřit, je důležité znát jeho osobnost a jeho potřeby. K tomu nám slouží pedagogická diagnostika, která je neoddelitelnou součástí pedagogického procesu. Činnost diagnostikování je pro nás zejména důležitá u dětí předškoláků, tedy u dětí, které v posledním roce v mateřské škole dovršily šesti let věku. V tomto případě nám pedagogická diagnostika slouží zejména k posouzení školní zralosti a připravenosti na povinnou školní docházku.

Neméně důležitá je pak pedagogická diagnostika na počátku povinné školní docházky a v následujícím jejím průběhu. Pomocí pedagogické diagnostiky můžeme odhalit například příčiny poruchy učení, či může pedagogům sloužit jako jakási zpětná vazba jejich práce.

Cílem diplomové práce je tedy prostřednictvím teoretické části přiblížit problematiku pedagogické diagnostiky na konci předškolního věku a na počátku povinné školní docházky. Dílčím cílem teoretické části je pak zjistit odlišnosti mezi pedagogickou diagnostikou na obou stupních vzdělávání a následně prostřednictvím praktické části zjistit, jak učitelé mateřských škol a učitelé základních škol svoji pedagogickou diagnostiku vedou. Dílčím cílem praktické části je v praxi zjistit odlišnosti mezi vedením pedagogické diagnostiky učitelem základní školy a učitelem mateřské školy, a zda mezi jednotlivými stupni vzdělávání existuje v rámci pedagogické diagnostiky jistá návaznost.

Celý text diplomové práce, jak už bylo uvedeno výše, je koncipován do dvou částí – část teoretická a část praktická.

Začátek teoretické části se věnuje vývojovými charakteristikami dítěte na konci předškolního věku a dítěte na počátku povinné školní docházky. Další kapitola se zabývá otázkou vstupu dítěte do základní školy, jako zlomovou událostí v životě dítěte. Poslední kapitola se věnuje již zmíněné pedagogické diagnostice. Tato kapitola se zabývá metodami pedagogické diagnostiky, pedagogickou diagnostikou v mateřské škole, pedagogickou diagnostikou na základní škole, diagnostickými kompetencemi učitele a na závěr obsahuje podkapitolu týkající se portfolia dítěte jako součást vedení pedagogické diagnostiky.

Praktická část se zabývá vedením pedagogické diagnostiky v mateřské škole a na základní škole, jejímž cílem je v praxi zjistit rozdíly mezi nimi. Dílčím cílem je, jak už bylo řečeno, zjistit, zda pedagogická diagnostika na preprimární škole a na primární škole na sebe vzájemně navazuje.

Závěrem diplomové práce je návrh možností spolupráce mezi mateřskou školou a základní školou v rámci pedagogické diagnostiky, který byl vytvořen autorkou na základě výsledků šetření.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Vývojová charakteristika dítěte na konci předškolního věku a na počátku povinné školní docházky

1.1 Dítě na konci předškolního věku

Předškolním věkem rozumíme většinou období mezi třetím a šestým rokem života dítěte. Někteří autoři vývojově – psychologických publikací však vnímají období předškolního věku již od narození dítěte do šesti let, tedy do zahájení povinné školní docházky, například Košťátková (2013, s. 48) uvádí, že předškolní věk trvá v širším pojetí od narození dítěte do nástupu dítěte do povinného vzdělávání na prvním stupni základní školy. Toto věkové období dále rozděluje na mladší předškolní věk (od narození do tří let) a na starší předškolní věk (od tří do šesti let). Starší předškolní věk můžeme dále rozdělit na mladší děti a předškoláky, tedy děti na konci předškolního věku.

My se zaměříme na tu užší vývojovou etapu, a to na děti ve věku mezi pátým a šestým rokem života. Syslová (2018, s. 87) ve své publikaci nazývá tuto etapu jako období dítěte předškolního ročníku. Jde o období dítěte, ve kterém dochází k výrazným změnám, které umožní dítěti bezproblémový nástup do základní školy. V tomto období tedy pozorujeme postupné dosahování školní zralosti a připravenosti k zahájení povinné školní docházky. A jak uvádí Vágnerová (2005, s. 173), konec této fáze vývoje není dán jen z hlediska fyzického věku, ale je určen především sociálně a nástupem do povinné školní docházky. Celé období předškolního věku je charakteristické výraznými změnami jak v oblasti biologické, tak i v oblasti psychosociální. K těmto výrazným změnám dochází tedy i na konci předškolního věku, a to v kognitivním vývoji, motorickém vývoji, psychosociálním vývoji i vývoji motivačně- volním.

Kognitivní vývoj

Hlavním zdrojem poznání je v tomto věku nejbližší svět a snaha chápat jeho ustálená pravidla. Podle Piageta jde o fázi kognitivního vývoje, ve které je myšlení dítěte nepřesné a omezené, protože ještě nerespektuje zákony logiky. V této fázi pak dochází k selekci informací a jejich specifickému způsobu zpracovávání. Podle Piageta se jedná o období názorného, intuitivního myšlení (Vágnerová, 2012, s. 177).

Základním kognitivním procesem je **vnímání**, díky kterému můžeme být v kontaktu s okolním světem, umožňuje nám jednat a orientovat se v životním prostředí. Vnímání tedy můžeme chápat jako komunikaci člověka s okolním prostředím. Plevová (2015, s. 54) udává, že vnímání závisí na smyslovém vnímání reality. Vnímání u předškolních dětí je celostní a předpokladem pro jeho rozvoj je vývoj mozku a zrání CNS. Na konci předškolního věku dochází ve vnímání k velkým změnám, dochází ke změně z celostního na diferenciované, a co se týče sluchové a zrakové percepce, výrazně se rozvíjí analyticko – syntetická činnost. Plevová (2015, s. 55) dále dodává, že rozvoj vnímání je založen také na vlastní zkušenosti dětí.

Další důležitou roli v oblasti kognitivního vývoje hraje **řeč**. Podle Bednářové (2015, s. 84) by se řeč u dítěte na konci předškolního věku měla již přibližovat projevu dospělých, měla by být ve všech rovinách dobře rozvinuta. Dítě by mělo mít již správnou výslovnost, proto mnoho autorů doporučuje, aby této oblasti mateřské školy, rodiče a další odborníci věnovali větší pozornost. Bednářová dále uvádí, že pomocí řeči se dále rozvíjí **myšlení** dítěte. Plevová (2015, s. 59) dodává, že pomocí řeči dítě může zachycovat, vyjadřovat a sdělovat své myšlenky. Zhruba mezi 4 – 7 rokem se dítě nachází v tzv. předoperačním stadiu, ve kterém dochází, jak už bylo řečeno, k výraznému rozvoji názorného intuitivního myšlení. V tomto stadiu je dítě myšlenkově vázáno na to, co momentálně vnímá. Šulová (2012, s. 16) uvádí, že v období před nástupem do základní školy dítě pomalu vstupuje na úroveň konkrétních logických operací a dodává, že pokud se dítě stále nachází na začátku povinné školní docházky v předoperačním stadiu, může být pro dítě např. chápání matematiky bez názorného příkladu složitější.

V oblasti **paměti** existují mezi dětmi výrazné rozdíly. U dítěte předškolního věku se již začíná rozvíjet dlouhodobá paměť, avšak stále převažuje paměť krátkodobá (Bednářová, 2017, s. 31). V tomto věku se začíná i vyvíjet paměť záměrná.

Pozornost je u dětí na konci předškolního věku ještě spíše krátkodobá a převládají většinou procesy vzruchu než procesy útlumu, což má za následek nestálou pozornost dětí (Otevřelová, 2016, s. 66).

Plevová (2015, s. 56) vnímá období předškolního věku jako období bohaté na **představivost** s tím, že hranice mezi realitou a fantazií není jednoznačně určena. Fantazii v tomto období přikládá velký význam, který je důležitý z hlediska citové a rozumové rovnováhy. Pomocí fantazie si dítě může vysvětlovat realitu a jeho představy jsou tak živé, že je dítě nedokáže odlišit od vjemů a považuje je za reálné. Tento jev se nazývá eidetismus. Někteří autoři se domnívají, že eidetismus vrcholí v 6 letech a mizí často v mladším školním věku.

Motorický vývoj

Správný motorický vývoj dítěte by měl sledovat jak rodič, tak pediatr už od narození dítěte. Otevřelová (2016, s. 115) považuje motoriku jako hlavní zdroj informací o dítěti, které naznačují, že je vše u dítěte v pořádku, dítě stojí, chodí, běhá, jezdí na kole apod. Z hrubé motoriky se dále pak rozvíjí motorika jemná a z té pak vychází grafomotorika. Sledujeme kresby, omalovánky a poději i písmo. Na psaní, ale i čtení a počítání má značný vliv zralé spojení jemné a hrubé motoriky s vnímáním, to znamená propojení pohybu se zrakovým a sluchovým vnímáním.

Na konci předškolního věku dochází k tzv. „periodě růstu“, kdy se jedná o období vytáhlosti. V tomto období si děti osvojují mnoho pohybových dovedností. Nejintenzivnější v předškolním období je rozvoj základních schopností, u dětí se zlepšuje správné držení těla, koordinace pohybů a elegance pohybů (Kmeťová, 2019, s. 40). Šulová (2012, s. 4) poukazuje v tomto období na zdokonalování a růst kvality pohybové koordinace. Pohyby dítěte jsou již účelnější, přesnější a plynulejší. Pohybová koordinace lze spatřovat také v sebeobslužných činnostech, dítě se již samo svléká, obléká, uklízí si svoje věci, poskládá si věci, zavazuje tkaničky a pečuje o svoji hygienu. Tím dochází i k dalšímu rozvoji jemné motoriky.

Šulová (2012, s. 5) dodává, že motorika obecně souvisí s celkovou aktivitou dítěte předškolního věku, a proto je do vhodné období pro zahájení zájmových činností.

Psychosociální vývoj

Období předškolního věku je charakteristické silným emočním prožíváním dítěte spojeném s citovými výkyvy (Křeménková). Emocionální stabilita je pro dítě předškolního věku velmi důležitá, a to zejména pro to, aby se umělo vyrovnat s neúspěchem. Pro rozvoj v této oblasti je pro dítě nejdůležitější rodina, ale také mateřská škola, která tuto oblast rozvíjí zejména v pohybových a kooperativních činnostech a ve společenských hrách.

Gillernová (2015, s. 127) uvádí, že s emocionálním vývojem souvisí identifikace dítěte s pohlavní rolí. Zhruba ve čtyřech letech dítě zjišťuje, že jeho pohlaví je neměnné. S touto pohlavní rolí souvisí řada projevů emocí (např. dívkám se více toleruje pláč než u chlapců apod.).

V období předškolního věku již dítě zvládá mluvit o svých emocích, prožitcích a postupně je zvládá spojovat s určitými podněty. Gillernová (2015, s. 127) dále zdůrazňuje, že je důležité s dětmi o jejich pocitech mluvit, jelikož to může příznivě ovlivňovat jeho emocionální vývoj.

Na konci předškolního věku dítě již dokáže kontrolovat a ovládat svoje prožitky. I to je velmi důležité pro jeho sociální život. Dítě na konci předškolního věku je již schopno i své některé pocity skrývat, to však ovlivňuje jeho předchozí zkušenost a působení dospělých.

Důležitou roli na konci předškolního věku hraje tedy také **sociální zralost**. Sociální zralost je důležitým předpokladem, aby se dítě dokázalo adaptovat na nové školní prostředí, aby dokázalo přijmout autoritu dospělého člověka a začlenilo se mezi své vrstevníky.

Motivačně – volní vývoj

Šulová (2012, s. 16) v souvislosti s motivačně – volní charakteristikou předškolního dítěte poukazuje na potřebu dítěte být aktivní. Tato aktivita má verbální projev a odráží se v rovině lokomotoriky – stálým poskakováním, poposedáváním pohyby a projevuje se stálou aktivitou ve hře. V předškolním věku je aktivita dítěte různorodá a díky tomu mohou rodiče své děti dokonale poznat.

Kromě velké potřeby vlastní aktivity a iniciativy je pro děti tohoto věku stejně tak důležitá potřeba stability, pravidelnosti, jistoty, zázemí, trvalosti a bezpečí. Uspokojením této potřeby dítě získává energii a chuť ke zkoumání, zvědavosti, do samostatného odpoutávání se od této jistoty. Jako další potřeby tohoto věku Šulová (2012, s 17) uvádí potřebu citového vztahu, potřebu sociálního kontaktu, společenského uznání, identity, seberealizace a emancipace.

1.2 Dítě na počátku povinné školní docházky a v období mladšího školního věku

Dítětem na počátku povinné školní docházky chápeme dítě mladšího školního věku, tedy dítě ve věkovém rozmezí od šesti do jedenácti let. Někdy se můžeme setkat jen s pojmem

„školní věk“, avšak povinná školní docházka je součástí dítěte i v období pubescence. Toto období pak nazýváme také „starší školní věk“, které trvá zhruba od jedenácti do patnácti let (Langmeier, 2006, s. 117). Langmeier (2006, s. 119) rozděluje mladší školní věk ještě na dvě etapy a poukazuje na značné rozdíly mezi těmito etapami. První etapa se týká dětí na začátku povinné školní docházky (zhruba první dva roky docházky). V této etapě dochází k pozvolné adaptaci dětí na povinnou školní docházku a je spojena s průvodními jevy nestálosti a rozpory. Do druhé etapy řadí již vyspělejší školáky (zhruba do 11 let). Tato etapa se vyznačuje zdokonalováním sociálních vazeb, stále více se krystalizují jeho zájmy a formují důležité životní postoje.

Podobně rozděluje školní věk i Vágnerová (2005, s. 237), a to na **raný školní věk**, který trvá od nástupu do školy do 8 – 9 let, **střední školní věk** trvajícím od 8 -9 let zhruba do 11 let, a na **starší školní věk**, který trvá do konce povinné školní docházky, tedy do 15 let. Křeménková (2015, s. 92) dodává, že první etapu mladšího školního věku vnímá jako přechodné období mezi hravostí předškoláka a vyšší vyspělostí staršího školáka. V této etapě Křeménková poukazuje na pozvolnou adaptaci dítěte na školní požadavky a na nestálost, jelikož dítě na počátku povinné školní docházky se dokáže soustředit na jeden podnět po kratší dobu.

Jak uvádí Vágnerová (2005, s. 237), školní věk můžeme vnímat jako období oficiálního vstupu do společnosti, kterou je instituce školy. Tady by mělo dítě potvrdit dosaženou úroveň svých kompetencí, musí plnit povinnosti a požadavky na dítě kladené, jak od dítěte očekává širší společnost.

Helus (2009, s. 244) přibližuje základní charakteristiku mladšího školáka na významu školní připravenosti, zrodu snaživé pracovitosti a na významu vývojové transformace poznávacích procesů. Co se týče školní připravenosti, Helus zdůrazňuje, že připraveným dítětem na školu je dítě, které je vybaveno určitými kompetencemi, které jsou důležité pro zvládnutí nároků ve škole. Na počátku povinné školní docházky by již dítě mělo chápat smysl školního vzdělávání a podle toho rozvíjet svoje schopnosti ovládat a řídit své emoce, myšlení i chování.

Vstup do školy je u dítěte obvykle spojeno s touhou po učení a získávání poznatků. V průběhu školní docházky však tato touha u žáků klesá, slábne motivace k učení a zvědavost si uchová jen málo dětí, a to většinou jen v určitých oblastech (Langmeier, 2006, s. 118).

Křeménková (2015, s. 92) uvádí, že období mladšího školního věku lze charakterizovat jako věk strážlivého realismu, kdy dítě vnímá svět takový jaký je a chce ho pochopit.

Tuto tendenci můžeme spatřovat například v řeči, písemném projevu, kresbě, zájmech i ve hře a četbě.

Kognitivní vývoj

Myšlení dítěte mladšího školního věku je vázáno na realitu, avšak na základě svého uvažování dokážou respektovat základní zákony logiky (Vágnerová, 2005, 242). Realismus u mladšího školáka můžeme spatřovat v touze orientovat se dobře ve světě, kterým je dítě obklopeno. V tomto období chce dítě vše pochopit a již neklade otázky „Proč?“, ale snaží se samo přijít na odpovědi (Šulová, 2012, s. 4). Šulová dále toto období popisuje jako dobu realismu. Langmeier (2006, s. 118) dodává, že tohoto rysu dítěte mladšího školního věku si můžeme všimnout například v jeho mluvě, kresbě, v písemném projevu, ve čtenářských zájmech, ale i ve hře. Musíme mít však na paměti, že v dnešní době bývá realita nahrazena virtuální realitou, proto je důležité, abychom dítěti pomohli tyto dva světy rozlišovat (Šulová, 2012, s. 4).

Dítě na počátku povinné školní docházky dosahuje výrazných pokroků v **myšlení** a je už schopno logických myšlenkových operací, a to i bez závislosti na tom, co reálně vnímá. Musí se to ovšem týkat operací s konkrétními předměty. To můžeme vnímat například v matematice, kdy děti počítají konkrétní předměty, například buchty nebo koloběžky. Jakmile děti přejdou na operace s matematickými pojmy, začíná pro děti být matematika složitější (Šulová, 2012, s. 5).

Co se týče **percepce**, zhruba kolem šestého roku dochází u dítěte v oblasti sluchové a zrakové percepce k dosažení takové úrovně, která je důležitá a potřebná pro zvládnutí povinností v první třídě (Vágnerová, 2005, s. 238). Děti už nevnímají pouze celek, ale dokážou se zaměřit již na detaily, jsou tedy výbornými pozorovateli a dokážou cílevědomě vnímat (Šulová, 2005, s. 6).

Školní úspěch dítěte závisí ale i na dalších schopnostech dítěte, a to zejména na jeho řeči, paměti, ale i na souboru znalostí, které dítě získalo v předškolním věku (Langmeier, 2006, s. 113). Kapacita **paměti** se u dítěte v mladším školním věku zvětšuje. V zapamatování souvislostí, jevů, poznatků jim pomáhá, jestliže mohou využít logických souvislostí. V tomto věku se výrazně zlepšuje i rychlost zpracování a zapamatování informací. Dále dochází k osvojování paměťových strategií, které umí školák efektivněji využívat, rozvíjí se metapaměť, tj. vědomost o paměti. Děti na počátku povinné školní docházky si již dokážou uvědomovat, že zapomínají a uvědomují si význam opakování (Vágnerová, 2005, s. 257 - 259). V oblasti **jazykových schopností** by mělo dítě dosahovat takové úrovně,

kteřá je nezbytným předpokladem školní úspěšnosti. Dítě obvykle má již dostatečnou slovní zásobu, důležité jazykové dovednosti, které umí použít, dokáže se vyjádřit v běžných situacích a rozumí sdělení jiné osoby. Přestože dítě disponuje dobrou úrovní jazykových kompetencí, i tak se tyto kompetence u mladšího školáka dále rozvíjejí, avšak ne tak nápadně, jak tomu bylo dříve (Vágnerová, 2005, s. 260). Co se týče samotné řeči, ta je vnímána jako důležitý faktor pro úspěšnou adaptaci na školní prostředí. Spáčilová (2009, s. 65) uvádí, že až už 20 až 30% dětí prvních tříd se objevují drobné vady výslovnosti.

Do kognitivní složky patří též **pozornost** dítěte. Podle Vágnerové (2005, s. 255) její vývoj závisí na tom, jaké dítě dosahuje úrovně zralosti CNS. Pozornost považuje za jeden z prostředků poznávacích funkcí. Co se týče kvality a kapacity pozornosti, v průběhu školního věku se vyznačuje dosti změnami. Na počátku povinné školní docházky se již dítě dokáže soustředit žádoucím směrem po delší dobu, avšak stále je doba soustředění mladšího školáka velmi omezená.

Motorický vývoj

V období mladšího školního věku je v oblasti motorického vývoje charakteristické postupné zklidňování (Zelinková, 2001, s. 51). Zlepšuje se jemná i hrubá motorika, pohyby jsou na rozdíl od předškolního věku již účelnější, rychlejší, přesnější a koordinovanější a dochází k zpřesňování vizuomotorické koordinace. Toto období je též charakteristické zvýšeným zájmem o pohybové aktivity a sportovní výkony. Pohybové aktivity jsou pro děti mladšího školního věku jakýmsi zdrojem uvolnění, a proto by se tyto činnosti měly stát nedílnou součástí denního režimu dítěte (Křeménková, 2015, s. 93)

V tomto období dochází k velkému rozvoji jemné motoriky. Tento rozvoj můžeme sledovat například v kresbě dítěte, kdy dítě zobrazuje detaily, dokáže psát pozorně po delší dobu a zaměřuje se na hry, kde je potřeba dostatečné zručnosti a trpělivosti (Šulová, 2012, s. 8).

Psychosociální vývoj

Mezi nejdůležitější charakteristiky mladšího školáka považujeme emocionální vyrovnanost a sociální obratnost. V tomto období dochází k rozvoji emoční kompetence a schopnosti emočního porozumění a seberegulace. V emocionálním prožívání a chování lze spatřovat

sociální modifikaci emocí¹(maskování, modulace, simulace). Začínají se rozvíjet vyšší city (estetické, etické, sociální, intelektové) (Křeménková, 2015, s. 99).

Šulová (2012, s. 10) považuje počátek povinné školní docházky jako důležitý mezník v procesu **socializace**. Dítě již není jen pod vlivem rodiny, ale též pod vlivem jeho vrstevnické skupiny a instituce.

V období mladšího školního věku se též zkvalitňuje vývoj sociální reaktivity², jelikož dochází u dítěte ke kontaktu s různými jedinci různého věku a s různými zájmy (žáci, učitelé, trenéři apod.). Díky těmto kontaktům má dítě možnost upevňovat různé způsoby chování a zajistit kvality sociální reaktivity vyšší úrovně. Zkvalitňuje se též sociální kontrola, v jejímž procesu dochází k přijetí norem společensky žádoucího chování.

Na významu u dětí rostou i sociální vztahy s vrstevníky. Dítě je v tomto období soutěživé, ale umí i spolupracovat, podřídit se a rádo pečuje o mladší děti. Šulová (2012, s. 11) dodává, že dítě školního věku je stále emocionálně vázaný na rodinu i domov, která zůstává u dítěte i nadále nejdůležitějším vztahovým rámcem a poskytuje dítěti zdroj bezpečí, jistoty, zázemí a bezvýhradného přijetí. Právě vztahy dítěte k rodině a jejich kvality jsou základem v rozvoji sociální zralosti.

Motivačně – volní vývoj

Velký význam pro to, s jakým sebevědomím a sebeobrazem dítě do školy vstupuje a co od sebe očekává, má rodina. Proto je zásadní, aby rodiče upevňovali u dítěte už od nejútlejšího věku pozitivní vztah k sobě samému, sebedůvěru a schopnost být spokojený sám se sebou. Tyto schopnosti mohou rodiče u dětí pěstovat například možností volně rozhodovat, jak naloží se svým volným časem, a to alespoň u části svého volného času. Značný vliv má tedy i různé drobnosti, jako je například rozhodování o tom, jakou dnes budou rodiče číst pohádku, nebo například má mít dítě možnost rozhodnout, kolik jídla zvládne sníst apod. I tyto drobnosti podle Šulové (2012, s. 15) vytvářejí u dítěte respekt k sobě samému, a následně se u dítěte vytváří schopnost chovat se stejným respektem i k ostatním.

¹ Maskování – skrývání pravých pocitů;
Modulace – snaha o zmírnění výrazu skutečných emocí;
Simulace – předstírání emocí

² Vývoj bohatě diferenciovaných emočních vztahů k lidem v bližším i vzdálenějším společenském okolí (Wedlichová, 2010, s. 35)

Šulová (2012, s. 16) poukazuje na to, že důležitým úkolem rodičů, ale i učitelů je snaha o to, aby dítě neztratilo svůj přirozený zájem získávat nové poznatky a mělo motivaci se vzdělávat, být zvědavé.

2 Přejchod z mateřské školy do školy základní

Přejchod dítěte do základní školy je pro dítě samotné, ale též pro rodinu velkou událostí. Helus (2009, s. 225) označuje přechod z mateřské školy do základní školy jako zlomovou životní událost, ve které se od sebe oddělí dvě etapy dětského věku. Helus uvádí pět změn, které tuto „zlomovost“ vyvolávají. Mezi tyto změny patří:

- a) Dítě je vstupem do školy vystaveno soustavnému vzdělávacímu působení, zabezpečenému vyučováním
- b) Dítě je svým vstupem do školy uváděno do nových rytmů strukturování času
- c) Dítě je uvedeno do nového postavení, respektive statusu; učí se realizovat nové životní role a mezilidské vztahy
- d) Dítě je uvedeno do celé řady nových aktivit, skrze něž objevuje nové skutečnosti
- e) Dítě je tedy uváděno do nových zážitků a zkušeností se svou vlastní kompetencí

Velký význam pro přípravu dítěte na školu a snadný přechod z preprimárního vzdělávání do primárního vzdělávání má rozvoj **klíčových kompetencí**. Klíčové kompetence podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání představují soubor předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Předškolní vzdělávání považuje za klíčové tyto kompetence:

Kompetence k učení

Kompetence specifická v tom, že je na ní závislý celý další vzdělávací proces a je zahrnuta v jednom z cílů jak předškolního, tak i základního vzdělávání.

Aby byla rozvíjena tato kompetence, mateřské školy by měly vzbuzovat u dětí touhu po poznávání a objevování, které předpokládá především aktivizaci dětí. Velkou roli hraje hodná motivace dětí.

Kompetence k řešení problémů

Kompetence k řešení problémů souvisí s rozvojem samostatnosti dětí. Mateřská škola by proto měla vytvářet takové situace, které dítě předškolního věku dokáže vyřešit a vede tak děti k rozvoji této kompetence. Dítě si tak osvojí i jednoduché strategie. Dalším aspektem

při řešení problémů je spolupráce, kterou děti využívají při náročnějším řešení problému. Spolupráce může pomoci například i dětem, které si při samostatném řešení problému nedůvěřují.

Kompetence komunikativní

Jedná se o podstatnou oblast, která je potřebná v každodenním styku s ostatními lidmi (Ležalová, 2012, s. 26). Ležalová (2012, s. 24) dále dodává, že jestliže dítě nemá dostatečnou slovní zásobu, nemusí porozumět pokynům učitele, a tím nebude schopno požadavky učitele splnit.

Kompetence sociální a personální

Kompetenci sociální a personální Ležalová (2012, s. 30) charakterizuje slovy „jak být sám sebou mezi druhými“. Dítě na počátku povinné školní docházky by již mělo být samostatné, dá najevo svůj názor a podílí se na dění kolem sebe. To souvisí i se sebevědomím dítěte a jeho důvěrou ve své schopnosti a dovednosti, ale též se schopností navazovat vztahy, zapojit se mezi vrstevníky, zaujmout určitou pozici ve skupině a spolupracovat s ostatními.

Kompetence činnostní a občanské

V rámci kompetence činností a občanské by dítě před počátkem povinné školní docházky mělo mít již vyvinutý určitý smysl pro povinnost. Ležalová (2012, s. 35) uvádí, že v rámci povinností je mezi mateřskou školou a základní školou značný rozdíl. Základní škola je spojena s tím, že děti určité povinnosti plnit musí, a i na toto období „musení“ by měla mateřská škola děti postupně také připravovat. Do této kompetence řadíme i schopnost adaptace, přizpůsobení se novému prostředí a režimu a respektování stanovených pravidel.

Tyto kompetence, jak uvádí Ležalová (2012, s. 18), vyplívají z návaznosti Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, a proto jsou pro dítě, které nastupuje do školy velmi zásadní.

Ležalová (2012, s. 13) poukazuje na to, že jelikož počáteční základní vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání, měly by i zvolené metody práce, formy a přístupy na počátku povinné školní docházky být v souladu. Způsob výchovně – vzdělávacího procesu by měl být tedy ze začátku školní docházky podobný.

3 Pedagogická diagnostika

Na začátek této kapitoly se zaměříme na terminologické otázky, které se týkají pojmů jako pedagogická diagnostika, psychologická diagnostika a pedagogicko – psychologická diagnostika, avšak dále se budeme věnovat především diagnostice pedagogické.

Pojem **psychologická diagnostika** má širší vymezení. Jejím úkolem je poznání úrovně a kvality individuálních zvláštností jedince. Nejde jen o poznání z hlediska současného stavu, psychologická diagnostika bere zřetel i budoucí vývoj jedince (Spáčilová, 2009, s. 8). Psychodiagnostika patří do psychologické disciplíny. Proces diagnostikování je realizovaný nejčastěji psychologem společně s dalšími odborníky (Dvořáková, 2000, s. 17).

Pedagogická diagnostika na rozdíl od psychologické diagnostiky má pouze pedagogický záměr, a je spojena s výchovně – vzdělávacími činnostmi (Spáčilová, 2009, s. 8).

Zatímco pedagogové se přiklánějí k tomuto termínu, tedy pedagogická diagnostika, psychologové tíhnou spíše k pojmu **pedagogicko – psychologická diagnostika**, a to z hlediska diagnostiky psychologické aplikované v pedagogických situacích. Každodenní diagnostika prováděna pedagogem se totiž opírá nejen o poznatky z pedagogiky, ale též o poznatky psychologické (Dvořáková, 2000, s. 18).

V odborné literatuře se můžeme setkat navíc s pojmem **didaktická diagnostika**, která je součástí diagnostiky pedagogické. Didaktická diagnostika se týká diagnostiky výsledků výuky, jde tedy o zkoumání a hodnocení žáků v procesu výuky, ale i v procesu sebevzdělávání. Jejím úkolem je mimo jiné zjišťování příčin školní úspěšnosti či neúspěšnosti dítěte (Dvořáková, 2000, s. 19).

Pedagogická diagnostika

Pedagogická diagnostika má dva významy. Z prvního hlediska chápeme pedagogickou diagnostiku jako vlastní proces, ve kterém poznáváme a hodnotíme výsledky žáku, z druhého hlediska označujeme pedagogickou diagnostiku jako samostatnou disciplínu (Spáčilová, 2009, s. 7). Tomanová (2018, s. 179) dodává, že obě tato hlediska spolu souvisejí a jedno vychází z druhého.

Ležalová (2012, s. 4) se však domnívá, že je důležité si uvědomit, že pedagogická diagnostika si neklade za cíl děti hodnotit a srovnávat, ale poznat jejich individuální zvláštnosti a sledovat jejich pokroky.

Pedagogickou diagnostikou se zabývá například i Zelinková (2011, s. 12), která uvádí, že: „*diagnostika není testování a diagnóza není přidělená nálepka. V ideálním školském systému, v němž by byly respektovány osobnostní charakteristiky a tempo dítěte, by se sice diagnostika prováděla, ale nebylo by nutné stanovit diagnózu pouze proto, aby žák postupoval pomaleji a učitel použil jiné metodické postupy*“.

Proces pedagogické diagnostiky můžeme charakterizovat jako pedagogické diagnostikování.

Pedagogické diagnostikování

Jde o diagnostickou činnost, která má svůj cíl. (Swierkoszová, 2005, s. 21). Koťátková (2013, s. 160) definuje pedagogické diagnostikování jako : „*zjišťování, popisování a vyhodnocování úrovně rozvoje žáků (studentů, dospělých) jako výsledku 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).*“

Tomanová (2018, s. 182) uvádí čtyři až pět etap, ve kterých probíhá diagnostická činnost:

1. Přípravná etapa
2. Realizační etapa
3. Etapa zpracování získaných údajů
4. Etapa vyhodnocení a interpretace získaných dat
5. Finální etapa

Spáčilová (2009, s. 9) dodává, že tyto etapy jsou uspořádány do logické posloupnosti a přesněji tyto etapy popisuje:

- Úvodní etapa obsahuje vymezení, upřesnění a formulaci diagnostického cíle a předmětu diagnostické činnosti. Tento krok se považuje za velmi důležitý a v praxi učitelů často podceňovaný.
- Druhá etapa se zabývá sběrem a získávání diagnostických údajů prostřednictvím zvolených metod (pozorováním, testem apod.)
- Třetí etapou je zpracování diagnostických dat (třídění, analýza)

- Čtvrtou etapou je interpretace údajů a jejich hodnocení. Závěry diagnostické činnosti by měly být jasné, srozumitelné, přesné a musí být v souladu se stanovenou diagnostickou otázkou. Hodnotí se například formou známky, hodnotícího soudu, písemného sdělení apod.
- Poslední etapa obsahuje formulace diagnostických závěrů a návrhy pedagogických opatření. Ovšem daný jev je nutné i nadále sledovat ve vývoji a znovu diagnostikovat, zda jsou pedagogická opatření vhodná a zda byly zvoleny správné postupy.

Na základě analýzy uvedených etap jsou stanoveny požadavky na diagnostické kompetence učitele, kterými se budeme zabývat v další kapitole.

Předmět diagnostikování závisí na cílech školního vzdělávacího programu, na vymezených kompetencích, které při výchovně vzdělávacím procesu sledujeme. Při diagnostikování se zaměřujeme na vnitřní podmínky (zdravotní stav, temperament, potřeby, chování a nálady dítěte, individuální zvláštnosti apod.) a na vnější podmínky (rodinné prostředí, převažující typ komunikace s dítětem, zvláštnosti kultury apod.) (Tomanová, 2018, s. 183).

Při diagnostické činnosti bychom se měli dle Tomanové (2018, s. 184) vyhnout pochybení, jejichž příčiny vyplívají z více zdrojů:

Vnější příčiny – nesprávné diagnostické nástroje, absence evaluačního a diagnostického systému vzdělávacího programu, nepřipravenost pedagoga na diagnostickou činnost apod.

Vnitřní příčiny – subjektivní vlivy, dovednosti ze strany učitele, neosvojenost standardů, diagnostické znalosti a dovednosti, unáhlené závěry, nedostatek informací apod.

3.1 Metody pedagogické diagnostiky

Pozorování

Pozorování patří mezi nejčastější metody pedagogické diagnostiky, které vedou k poznání dítěte v mateřské škole. Pozorování patří mezi nejstarší metody diagnostiky, díky které můžeme pozorovat dítě v běžných situacích a podmínkách třídy, mateřské školy, při společenských akcích, ale i mimo školu nebo i v rodině (Syslová, 2018, s. 66).

Jedná se o metodu cílevědomého, soustavného a plánovaného vnímání procesů a jevů, díky kterým můžeme odhalit podstatné souvislosti a vztahy pozorovaných skutečností (Kmeťová, 2019, s. 35). Pozorování rozdělujeme podle různých hledisek, například délky trvání na krátkodobé a dlouhodobé. Dále můžeme pozorování rozdělit na náhodné a systematické, na individuální a skupinové nebo dle počtu pozorovaných jevů na celostní a částečné.

Při využívání této metody bychom se měli zaměřit na dítě komplexně, a to všude, kde se dítě nějakým způsobem projevuje (Syslová, 2018, s. 66).

Rozhovor

Pomocí rozhovoru získáváme informace na základě přímého verbálního kontaktu s dítětem. Tuto metodu volíme, jestliže chceme poznat různé stránky osobnosti dítěte, které není možné zjistit jinými metodami (Syslová, 2018, s. 66)

Prostřednictvím rozhovoru sbíráme informace o názorech, postojích, přáních a obavách a získáváme údaje o vnitřním světě dítěte. Pomocí této metody můžeme zjišťovat příčiny neprospěchu dítěte, nevhodného chování, vztahy v rodině či se spolužáky apod.

Jestliže zvolíme při diagnostice dětí metodu rozhovoru, volíme spíše volný, částečně strukturovaný rozhovor. Důležité je mít však na paměti cíl a strategii rozhovoru (Trpišovská, 1997, s. 8). Trpišovská dále poukazuje na nezbytnost vhodné atmosféry, která by měla být teplá a empatická, se snahou o maximální porozumění dítěti.

Metoda rozhovoru se často využívá, snažíme-li se získat doplňující informace od rodičů. V tomto případě je vhodné se na rozhovor předem připravit, tedy promyslet si, jaký je cíl rozhovoru a na co se chceme ptát; zvolit vhodné místo a čas, navodit příjemnou atmosféru, mít dostatek času; rozmyslet se, jak budeme zaznamenávat získané informace a v neposlední řadě promyslet, jak navodíme rodiče k další spolupráci.

Anamnéza

Anamnéza je běžně využívanou metodou jak v mateřské škole, tak i na škole základní. Díky této metodě můžeme získat spoustu důležitých informací z dosavadního života, a tyto informace slouží k anticipaci možných obtíží, jejich předcházení a popřípadě nám pomohou nastavit dítěti speciální režim.

Anamnézu rozlišujeme na anamnézu osobní, rodinnou a školní (Tomanová, 2018, s. 186).

Osobní anamnéza obsahuje informace o vývoji dítěte, o jeho zdravotním stavu, úrazech, jaké má dítě zájmy, jaké má potřeby a jestli jsou tyto potřeby uspokojovány.

Rodinná anamnéza je doplňkem osobní anamnézy, díky které získáváme informace o rodině, o velikosti rodiny, stáří členů rodiny, výchovném stylu rodiny, způsobu výchovy, o vztahu rodiny k dítěti a podobně.

Školní anamnéza se zabývá otázkami vývoje dítěte v podmínkách školy. Díky školní anamnéze získáváme informace například o adaptaci dítěte na školní prostředí, od kdy dítě navštěvovalo kolektivní výchovu, jaké byly reakce na školní kolektiv, projevy vůči pedagogům, či jakou dobu trávilo v institucionálním zařízení.

Dotazník

Jak už napovídá název, dotazník se vztahuje ke slovu „dotazování“ a k otázkám. Jedná se o písemnou formu kladení otázek s písemnými odpověďmi. Tato metoda se využívá zejména pro hromadné zjišťování informací a je považována za ekonomický výzkumný nástroj, proto dotazník patří mezi nejpoužívanější metody ve sběru dat. Prostřednictvím dotazníku lze získat mnoho informací v časově krátké době (Gavora, 2000, s. 99).

Základním předpokladem účelnosti dotazníku je přesná formulace cíle, z něhož vychází struktura dotazníku a formulace otázek.

U dětí lze tuto metodu použít spíše až na druhém stupni základní školy, kde se již předpokládá v určitou dosaženou úroveň řeči a čtení. Dotazníky, u kterých je při vyplňování předpokládána introspekce a sebehodnocení, jsou vhodné přibližně pro děti od deseti let (Zelinková, 2001, s. 35). V mateřské škole je podle Syslové (2018, s. 69) tato metoda vhodná zejména pro rodiče dětí, a to například ve zjišťování anamnestických údajů nebo zjišťování, jaké mají rodiče názory na vzdělávání v mateřské škole apod.

Analýza výsledku činnosti

Prostřednictvím této diagnostické metody se zaměřujeme zejména na diagnostické hodnocení dětské kresby či dalších výtvarných projevů dítěte, které nám vypovídají o vyspělosti dítěte v oblasti zručnosti a tvořivosti. Výtvarný projev dítěte patří mezi důležité prostředky dítěte, které nám vypovídají o jeho zájmech, potřebách, zážitcích a přáních.

Vývoj dětské kresby není závislý jen na věku dítěte a jeho psychických vlastnostech, ale též na vnějších vlivech a prostředí, ve kterém dítě vyrůstá (Kmeťová, 2019, s. 37).

Analýza hry

Hra je již od nejtělejšího věku pro dítě tou nejdůležitější a nejpřirozenější činností, pomocí které dítě získává zkušenosti s okolním světem a poznává sebe samo. Ve hře se u dítěte projevuje a zároveň rozvíjí celá jeho osobnost (Bednářová, 2015, s. 59).

Bednářová (2015, s. 60) dále udává, že pozorování dítěte při hře je obrovskou příležitostí k získání spousty informací o dítěti. Jestliže se snažíme diagnostikovat prostřednictvím hry, je pak podle Kmeťové (2019, s. 37) důležité zaznamenávat vše, tedy i to, co se nejprve zdá bezvýznamné. Zaměřujeme se tedy na charakter či obsah hry, obratnost v jemné a hrubé motorice, poznávací procesy, komunikativní dovednosti, sociální dovednosti, jaké je u dítěte zaujetí hrou apod. (Bednářová, 2015, s. 60). Ležalová (2012, s. 4) dodává, že díky pozorování dítěte při hře můžeme vyvodit závěry o vývojové úrovni dítěte a použít tyto informace při dalším pedagogickém působení.

Podle Kucharské (2015, s. 86) hra poskytuje cenné informace o dítěti, a to o jeho prožitcích, aktuálním psychickém rozpoložení a jeho zkušenostech. Dále je možné u hry sledovat jak je dítě schopno komunikovat a spolupracovat s ostatními, zda je schopno podřídit se pravidlům či jaké hry dítě preferuje.

Analýza pedagogické dokumentace

Pedagogická dokumentace zahrnuje veškeré (povinné i nepovinné) dokumenty, které souvisí s institucí školy a s vlastní prací s dítětem. Mezi tyto dokumenty patří doklady o činnosti škol, ústavů a dalších institucí, učební plány, osnovy, přípravy na výuku, metodické pomůcky apod. Pro vlastní práci se žáky slouží záznamy o dětech, pozorování i postřehy jednotlivých učitelů.

V pedagogické diagnostice je pedagogická dokumentace důležitou součástí a slouží jako podklad k diagnóze. Záznamy o dětech jsou důležité zejména v případě dlouhodobého sledování dítěte (Zelinková, 2001, s. 45).

Součástí pedagogické dokumentace je též portfolio dítěte, kterému věnujeme samostatnou kapitolu.

Metoda ověřování vědomostí a dovedností

Nedílnou součástí pedagogického procesu je ověřování vědomostí a dovedností. Nejčastěji má tato metoda formu ústní nebo písemnou. Do popředí se staví spíše vědomosti, avšak dovednosti mají v rámci dalšího vývoje dítěte vyšší hodnotu, jelikož na základě osvojených dovedností mohou získávat nové poznatky (Zelinková, 2001, s. 39).

Testy vědomostí a dovedností - můžeme použít pojem „didaktický test“ který Zelinková (2001, s. 39) definuje jako „*nástroj systematického zjišťování výsledků činnosti.*“

Kucharská (2015, s. 86) dodává, že didaktické testy se snaží zjistit a zhodnotit pokroky dětí. Tyto testy se používají spíše na základních školách, avšak v mateřské škole se mohou využívat také, a to formou ústní.

Testové metody

Test charakterizujeme jako druh zkoušky, jejímž cílem je zjištění úrovně v určité oblasti. Metoda testu se využívá nejen v pedagogice, ale i v psychologii, kde má více než stoletou tradici. Rozlišujeme standardizované psychologické testy, kterými měříme schopnosti, nadání výkony, postoje, zájmy, kognitivní funkce apod. od testů, které utváření různí pracovníci s cílem dílčího poznání, například zjišťování úrovně osvojených vědomostí určitého tematického celku.

My se budeme zabývat pouze pedagogickým testováním, které se realizuje v institucích poskytujících formální vzdělávání. Výsledky testů slouží k posouzení stavu, pokroků nebo dosažených úrovní určitých dovedností a schopností skupiny nebo jednotlivce. Testy, které nám podávají informace o výkonu skupiny, slouží například pro posuzování kvality vzdělávacích programů atd. (Zelinková, 2001, s. 38).

Pedagogické testování tedy Zelinková (2001, s. 38) rozděluje do tří skupin:

- **Testování v rámci školy, kraje, pedagogického systému**
Cílem tohoto testování je monitorovat účinnost vzdělávacího systému, srovnávat mezi skupinami žáků a srovnávat účinnost vzdělávacích programů.
- **Testování pro výběr osob pro vyšší vzdělávání**
Testy se často používají při výběru studentů do určitého vzdělávacího programu, při přijetí na další stupeň vzdělávání, například přijímací testy.
- **Individuální testování a testování pro zjištění individuálních potřeb studenta**
Účelem individuálního testování je například screening, diagnostika, zařazení do nějakého programu a následné hodnocení jeho účinnosti.

3.2 Kompetence učitele a pedagogická diagnostika

Kompetence učitele chápeme jako soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro výkon profese učitele. Mají vztah k profesní, obsahové a osobnostní složce standardu učitelství (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 129). Vašutová charakterizuje kompetence učitele jako: „*soubor profesních dovedností a dispozic, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání*“ (Vašutová, 2002, s. 25). Dvořáková (2000, s. 8) nazývá kompetence učitele jako profesní způsobilosti, které se projevují v jeho každodenních výchovně – vzdělávacích činnostech, ale také v praktických situacích, ve kterých se vyskytuje a které musí řešit.

Průcha, Walterová, Mareš (2009, s. 129) řadí mezi kompetence učitele: **kompetence pedagogické a didaktické; kompetence oborově předmětové; diagnostické a informační; sociální, psychosociální a komunikační; manažerské a normativní profesně a osobnostně kultivující**. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 129).

Kompetencemi, kterými by měl být učitel ve své profesi vybaven, se zabývá i Švec (1999, s. 34 – 36), který ve své publikaci uvádí následující klasifikaci kompetencí: **psychopedagogická kompetence; komunikativní kompetence; diagnostická kompetence; osobnostní kompetence; rozvíjející kompetence**.

My se budeme v této diplomové práci zabývat kompetencemi diagnostickými.

Diagnostické kompetence učitele

Schopnost pedagogické diagnostiky je jednou z nejdůležitějších kompetencí učitelky mateřské i základní školy. Bez diagnostické činnosti učitelka těžko dokáže kvalitně a efektivně realizovat vzdělávací proces. I Syslová (2018, s. 13) poukazuje na důležitost a nezbytnost diagnostických schopností učitele, které pomohou učiteli zejména v rozpoznání odlišných potřeb a možností dítěte, pomáhá analyzovat vztahy ve třídě, diferencovat a individualizovat vzdělávání, a to na základě možností a potřeb jednotlivců, dále diagnostická činnost umožní pedagogovi například i projevovat porozumění pro potřeby dětí a pomáhat dětem izolovaným a dětem, které mají problémy se začlenit. Na základě zjištěných výsledků pak pedagogická diagnostika pomáhá pedagogovi v zavádění opatření ve prospěch rozvoje dítěte, a to i za pomoci odborníků či rodičů dítěte. Bednářová (2017, s. 96) dodává, že pokud pedagog disponuje diagnostickými schopnostmi, pak svoji diagnostickou činnost může provádět citlivě, kvalifikovaně, dlouhodobě a systematicky, což pedagogovi umožní ověření kvality a efektivity výuky.

Jak už jsme si uvedli v předchozí kapitole, profesními kompetencemi se zabýval například Jaroslav Švec, jehož pokus o jejich klasifikaci uvádí ve své publikaci například Dvořáková (2000, s. 12). Do diagnostických kompetencí učitele řadí dovednosti:

- analyzovat žákův ústní, písemný, grafický a další učební výkon
- použít dostupné diagnostické metody ke zjištění učebního výkonu žáka
- uplatnit vybrané metody a techniky ke zjištění základních příčin nevhodného chování žáků
- diagnostikovat žákovo pojetí učiva
- diagnostikovat styl učení žáků
- diagnostikovat sociální klima třídy

Z textu vyplývá, že uvedené dovednosti se týkají spíše učitele **základní školy**.

Dvořáková (2000, s. 45) konstatuje, že učitel vždy provádí svoji diagnostickou činnost na základě poznávání žáka a jeho projevů v pedagogické situaci. Dle Dvořákové diagnostická činnost učitele vždy vychází z neustálého srovnávání výkonů žáka a jiných projevů s určitými pedagogickými požadavky. Neustále dochází ke srovnávání toho, co žák zná a co by měl umět; ke srovnávání toho, jak se žák chová a jak by se chovat měl.

Jestliže se budeme zabývat diagnostickou činností učitele **mateřské školy**, podle Syslové (2018, s. 13) vybavenost těmito kompetencemi učitelé umožní zejména:

- rozpoznat odlišné učební potřeby a možnosti jednotlivých dětí, prostřednictvím aktivního poznávání dítěte (např. pomocí pozorování, rozhovoru apod.).
- dát najevo porozumění pro potřeby dětí a přiměřeně na ně reagovat.
- diferencovat a individualizovat vzdělávací proces s ohledem na možnosti a potřeby dětí, jeho snahou je dosáhnout osobního maxima u jednotlivých dětí.
- analyzovat vztahy ve třídě a kladně tyto vztahy ovlivňovat.
- pomáhat dětem izolovaným a dětem, které mají problém se začleněním.
- vhodně konzultovat s rodiči, odborníky, ale i dětmi zjištěné výsledky a společně navrhnout opatření pro další rozvoj dítěte a společně pozorovat jeho pokroky.

3.3 Pedagogická diagnostika v mateřské škole

Většina dětí navštěvuje mateřskou školu již od tří let, kde se postupně učí žít, spolupracovat s ostatními, začleňuje se mezi ostatní děti a učí se respektovat stanovená pravidla. Mateřskou školu Otevřelová (2016, s. 41) považuje za dobré místo pro postupnou socializaci dítěte. Děti se navíc v mateřské škole učí žít v kolektivu jiných dospělých a respektovat jejich autoritu, především autoritu učitelky, která dítě provází většinou po celou dobu předškolního vzdělávání dítěte. To je výhodou učitelek před externisty, mezi které patří psychologové a speciální pedagogové v pedagogicko – psychologických poradnách nebo ve speciálně - pedagogických centrech, dále kliničtí logopedi, lékaři a pediatři. Zmínění odborníci se podílejí například v budoucím školním úspěchu dítěte nastupujícím do povinné školní docházky. Avšak na rozdíl od těchto odborníků učitelka děti velmi dobře zná, jelikož je s dětmi v každodenním kontaktu a může předškoláky dlouhodobě sledovat a pozorovat jejich pokroky. Učitelka by měla tyto pokroky a celkový vývoj dítěte sledovat po celou dobu, kterou dítě mateřskou školu navštěvuje. Velmi důležité je pak sledovat dítě na konci předškolního věku, jelikož jedním z důležitých úkolů pedagogické diagnostiky v mateřské škole je zjistit a rozvíjet úroveň školní zralosti a připravenosti pro zahájení školní docházky (Kořátková, 2013, s. 162).

Podle Syslové a Kratochvílové (2018, s. 62) má dítě navštěvující mateřskou školu již zkušenosti z rodiny a přináší si svoji osobitou genetickou výbavu. Pro učitelku je v tomto stádiu důležité vědět, jak probíhal dosavadní vývoj dítěte. Mluvíme o **vstupní diagnostické činnosti**, díky které získáme co nejvíce informací o dítěti a tím pádem můžeme zajistit a podpořit jeho spokojenost při pobytu v mateřské škole. Tyto informace můžeme zajistit prostřednictvím dotazníku pro rodiče anebo prostřednictvím rozhovoru. Kromě průběžné diagnostické činnosti se dále na konci předškolního věku zabýváme právě **výstupní diagnostickou činností**, která obsahuje informace o školní připravenosti dítěte. Informace můžeme dokumentovat prostřednictvím portfolia dítěte, které zahrnuje pracovní listy, výtvarná díla, fotodokumentace či videonahrávky. Tyto materiály z výstupní diagnostiky mohou velmi pomoci při zápisu do první třídy na základní škole jak pro budoucí učitele dítěte, tak i pro odborníky, kteří se podílejí na posuzování školní zralosti a připravenosti dítěte.

Jak uvádí Kmeťová (2019, s. 39) diagnostika dítěte předškolního věku má svoje zvláštnosti a specifika, které je nutno respektovat. Je proto důležité zajistit zejména vhodné podmínky a zajistit vhodné diagnostické situace, které jsou nejvíce blízké hře jako nejpřirozenější

činnosti dítěte předškolního věku. Velmi důležité je též aplikace diagnostických metod, při které by dítě nemělo být vystaveno stresu ani jiným rušivým vlivům.

3.3.1 Diagnostika školní připravenosti

Na začátek podkapitoly si vysvětlíme pojem školní připravenost. Fikarová (2018, s. 86) uvádí hned několik charakteristik školné připravenosti a vysvětluje rozdíl mezi školní zralostí a školní připraveností. Zatímco školní zralost se vyznačuje aspektem biologickým a je dána procesem zrání centrální nervové soustavy, školní připravenost je spojena s kompetencemi vázané na učení, které závisí na působení sociálního prostředí. Kořátková (2014, s. 139) dodává, že na školní připravenost pohlížíme tedy z pedagogického hlediska, kde se zabýváme především úrovní stavu připravenosti dítěte na povinnou školní docházku.

Dalším autorem zabývajícím se školní připraveností je např. Bednářová, která ve své knize ve spolupráci s autorkou Nádvorníkovou definuje školní připravenost jako : „*aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte ve všech důležitých oblastech, který je předpokladem pro bezproblémové zvládnutí školní práce, a to jak po stránce fyzické a duševní, tak zejména i po stránce sociální.*“ (Nádvorníková, 2017, s. 12).

Pedagogická diagnostika školní připravenosti si klade za cíl zjistit, jaké úrovně dítě dosahuje v oblasti školní připravenosti a zda bude dítě s touto úrovní schopno zvládat požadavky školy kladené na dítě. Plnění těchto požadavků je předpokladem pro školní úspěšnost. Při diagnostice školní připravenosti lze navíc odhalit případné vady, nedostatky, obtíže, problémové oblasti, na jejichž rozvoj či odstranění se může škola zaměřit.

Při diagnostikování školní připravenosti se podle Fikarové (2018, s. 94) zaměřujeme na následující **oblasti**:

- **Zdravotní stav a tělesný vývoj**

V oblasti zdravotního stavu a tělesného vývoje dítěte jde zejména o jeho přiměřený růst, výšku a váhu a bezpochyby by dítě mělo unést školní tašku.

Na konci předškolního období dítě prochází velkými fyzickými změnami, mluví se o období „vytáhlosti“ a dítě začíná mít výrazně delší končetiny, kdežto hlava roste pomaleji. Zhodnotit tuto změnu jde tzv. „filipínskou mírou“, kdy dítě vzpaží pravou ruku, ohne ji v lokti tak, aby předloktí leželo na temeni hlavy, a zkusí dosáhnout na levý ušní boltec. V tomto období by dítě již mělo mít nižší úroveň

unavitelnosti. Velký význam při nástupu do základní školy má i zdravotní stav dítěte, který může průběh vzdělávání značně ovlivnit (Nádvorníková, 2017, s. 12). Spáčilová (2009, s. 64) dále upozorňuje na důležitost dosažení určitého stupně zralosti CNS, která má souvislost s efektivním fungováním psychických funkcí a procesů. Jestliže dítě dosahuje vyšší úrovně zralosti CNS, dítě je tak vyrovnanější, odolnější v náročnějších situacích učení a dokáže se déle soustředit na práci ve výuce. Se zráním CNS souvisí i lateralizace ruky, senzomotorické koordinace a manuální zručnost.

- **Kognitivní funkce**

Při posuzování rozumové zralosti hodnotíme následující oblasti:

Zrakové rozlišování

Zrak patří mezi důležité nástroje, díky kterým poznáváme svět kolem nás a získáváme spoustu informací. Je též významným prostředkem komunikace.

Vyzrálé zrakové vnímání je před nástupem do školy velmi potřebné, a to zejména pro to, aby se děti naučily číst a psát a následně zvládaly i další učivo.

V období předškolního věku nezrakové vnímání globální. Dítě nedokáže vnímat celek jako souhrn detailů a nezvládne ani diferencovat jejich vztahy. Dítě zaujmou spíše nápadné vlastnosti, jako jsou barvy, nebo podněty, které momentálně odpovídají jeho potřebám.

Zrakové vnímání má velký význam zejména na počátku povinné školní docházky. Je více diferencované a dítě již dokáže analyzovat celek na části. V souvislosti s jemnou motorikou se zdokonaluje vizuomotorická koordinace.

Oblast zrakového vnímání rozdělujeme do následujících rovin: vnímání figury a pozadí, zraková diferenciacce, zraková analýza a syntéza, zraková paměť, oční pohyby. Jednotlivé roviny se vzájemně prolínají a ovlivňují (Bednářová, 2017, s. 67).

Sluchové rozlišování

Sluchové vnímání umožňuje přijímat, rozlišovat a interpretovat zvuky různých kvalit.

K významnému zdokonalování sluchové analýzy, syntézy a sluchové diferenciaci dochází zejména v předškolním věku (dítě je schopno rozdělit slovo na slabiky, určit počáteční písmeno, popř. poslední písmeno a umí rozlišit, zda dvě slova jsou stejná či ne), avšak na počátku mladšího školního věku je sluchové vnímání cíleně rozvíjeno, jelikož tvoří podklad pro rozvoj řeči, ale později také čtení a psaní. Na počátku povinné školní docházky dítě dokáže rozkládat slova na hlásky a z hlásek tvořit slova, dokáže rozlišit slova, která se odlišují jednou hláskou (Zelinková, 2001, s. 76).

Při diagnostické činnosti sluchové oblasti pozorujeme schopnosti: naslouchání, rozlišení figury a pozadí, sluchová diferenciaci, sluchová analýza a syntéza, sluchová paměť, vnímání rytmu (Bednářová, 2017, s. 83).

Předpočetní představy

U dítěte již v předškolním věku je důležité rozvíjet schopnosti a dovednosti, které se stávají předpokladem pro zvládnutí učiva v matematice.

Jednu z důležitých rolí v rozvoji matematických představ zastává rozvinutá jemná a hrubá motorika. Manipulace s předměty totiž ovlivňuje vnímání velikosti předmětů, jejich hmotnosti, tvaru a množství. Pohyb ovlivňuje též rozvoj prostorové orientace. Jestliže se dítě pohybuje, získává tak prostorové představy, a tím si osvojuje pojmy jako například nahoře, dole, vzadu, vpředu apod. Správné vnímání prostoru také ovlivňuje zvládnutí učiva geometrie i aritmetiky. Na rozvoji matematických dovedností se podílí také úroveň rozvoje řeči, porozumění slovům a jejich aktivní používání, jelikož dítě potřebuje plně chápat a prakticky používat pojmy, které vedou k třídění, porovnávání, řazení a následně k vytvoření představy o množství a k abstraktnímu myšlení. Nesmíme opomenout také vliv zrakového vnímání (uvědomění si části a celku, rozlišování detailů, poloh předmětu apod.) a sluchového vnímání (vnímání rytmu) (Bednářová, 2015, s. 47).

Prostorové představy a geometrické tvary

Dobře rozvinutá orientace v prostoru ulehčuje každodenní život. Schopnost prostorové orientace je nezbytným předpokladem pro zvládnání trivია. Jestliže jsou schopnosti vnímání prostoru, ale též schopnosti vnímání času nedostatečně rozvinuty, může to v budoucnu způsobit u dítěte potíže ve zvládnání školních dovedností, a to zejména v rozvoji matematických schopností a v získávání dovedností a vědomostí tohoto oboru.

Důležité je také schopnost orientovat se ve svém okolí.

Jak už bylo řečeno v předchozí podkapitole, prostorové vnímání má značný vliv na aritmetiku a geometrii (Bednářová, 2017, s. 76 – 80).

Pozornost

Bednářová (2017, s. 15) uvádí, že mnoho učitelů základních škol se shodli na tom, že na výsledky výuky dětí mají nejvíce vliv jejich schopnosti se soustředit, tedy dovednosti udržet pozornost po určitou přiměřenou dobu. Bednářová dále poukazuje na to, že v období předškolního věku je pozornost ještě spíše krátkodobá a bezděčná, kdy dítě sleduje to, co jej v danou chvíli zajímá, avšak ve školním věku je potřebné, aby dítě již dokázalo ovlivnit pozornost svou vůlí a dokázalo z podnětů vybírat ty, které učitel v danou chvíli vyžaduje. Kutálková (2014, s. 140) dodává, že míra schopnosti se soustředit a udržet pozornost při děláním úkolu, které dítě moc nebaví, patří mezi ta nejdůležitější hlediska v rozhodování o odkladu povinné školní docházky.

Paměť

Dobrá dosažená úroveň v oblasti paměti je ve škole velmi potřebná, a to zejména pro zapamatování a vybavení důležitých informací. V období předškolního věku dítě využívá spíše paměť bezděčnou, avšak na konci předškolního věku by se využití paměti doplnit o paměť úmyslnou.

Bednářová (2017, s. 16) zdůrazňuje zejména paměť sluchovou a paměť zrakovou.

Řeč

Je samozřejmostí, že dobrá výslovnost při nástupu do základní školy je ideální. Řeč má pro fungování dítěte ve škole velmi důležitý význam. S řečí souvisí rozvoj myšlení a dále řeč ovlivňuje kvalitu poznávání a učení. Jestliže má dítě problémy s výslovností, je proto důležité začít s logopedickou nápravou zavčas. Zejména jsou důležité sykavky a měkčení – jejich nesprávná výslovnost totiž často ovlivňuje čtení a psaní, kdy dítě píše tak, jak si samo diktuje (například místo *zima* píše *sima* apod.).

Důležitá je však nejen výslovnost, ale také slovní zásoba a vyjadřovací pohotovost – umět vyjádřit svoje myšlenky pohotově, gramaticky správně a správná stavba věty. Dále je důležité se zaměřit na akustickou verbální pozornost – schopnost naslouchání, zda dítě rozumí slyšenému a dokáže si zapamatovat slovní celky (Kutálková, 2014, s. 142).

Exekutivní funkce

Exekutivní funkce charakterizujeme jako vyšší kognitivní činnosti, do kterých řadíme plánování, řešení problémů, vytváření hypotéz, schopnost rozhodování, kognitivní flexibilita, schopnost zpravovat zpětnou vazbu, úsudek a sebepercepci. Centrálním exekutivním systémem chápeme kognitivní systém, jehož funkcí je řídit a kontrolovat kognitivní procesy (Hesounová, 2014, s. 20).

Exekutivní funkce stejně jako kognitivní funkce závisí na zralosti CNS (Hesounová, 2014, s. 36).

Podle Hesounové (2014, s. 5) hodnocení exekutivních funkcí je důležitou součástí při posuzování školní zralosti.

V předškolním období je myšlení dítěte spojeno s činnostmi dítěte. Jeho způsob je egocentrický, antropomorfní (polidšťování), magický a artificialistický (dělá se vše). Mezi typické rysy dítěte v tomto věku patří fenomenismus (řízení viditelnými znaky), prezentismus, centrace (vnímání jen viditelných znaků) a absolutismus. Kolem 6 – 7 roku života dítěte díky procesu zrání pomalu opouští určité charakteristické způsoby myšlení předoperačního stádia a začínají se rozvíjet exekutivní a kognitivní funkce, díky kterým je dítě schopno myšlení na vyšší úrovni. (Hesounová, 2014, s. 13).

- **Motorická oblast**

Dosažená úroveň schopností a dovedností v oblasti motoriky má velký vliv na celkový vývoj dítěte, na fyzickou zdatnost dítěte, výběr pohybových aktivit, zapojení do kolektivu dětí, vnímání, řeč, kresbu i pozdější psaní (Bednářová, 2015, s. 7). Mezi motorické dovednosti řadíme motoriku jemnou a motoriku hrubou.

Hrubá motorika

Dovednosti v oblasti hrubé motoriky mohou pomoci dětem získat sebedůvěru, zdokonalit koordinaci pohybů a rozvíjet samostatnost dětí. Pohybová aktivita dítěte pozitivně ovlivňuje jeho tělesný vývoj a vede jej k lepším zdravotním návykům. Jestliže dítě dosahuje nízké úrovně v oblasti pohybových dovedností, může se následně například stranit lidí, a to mu může způsobit společenské problémy. Pohybové návyky bychom měli u dítěte upevňovat již od raného dětství, jelikož v pozdějších letech bude pro dítě upevňování těchto návyků a zvládnání pohybových dovedností mnohem těžší (Andersonová a kol., 1994, s. 13).

Jemná motorika

Ovládnání jemné motoriky je důležité v každodenních činnostech. Dobře rozvinutá jemná motorika je nutným předpokladem pro zvládnutí psaní a pro zvládnutí sebeobslužných činností jako je například schopnost obléknout se, najíst se apod. (Andersonová a kol., 1994, s. 27).

Zelinková (2001, s. 52) dodává, že s jemnou motorikou souvisí kromě grafomotoriky též mikromotorika očních pohybů a motorika artikulačních orgánů. I tyto oblasti mají velmi značný vliv na školní úspěšnost dítěte.

Mikromotorika očních pohybů – při čtení dochází k pohybu očí zleva doprava a tento pohyb vypovídá o školní zralosti dítěte. Jestliže dochází u dítěte k neplynulým očním pohybům, oko nefixuje text a přeskakuje v řádce i mimo ni, jedná se o dyslexii. Diagnostiku očních pohybů provádí oční lékař, který má specializaci na tuto oblast.

Motorika artikulačních orgánů – tato oblast má vliv na výslovnost dětí, ale i řeč čtení a psaní. Patří sem pohyblivost rtů a jazyka. Podle Zelinkové (2001, s. 53)

by cvičení artikulačních orgánů mělo být zařazeno pravidelně do programu předškolních institucí.

Grafomotorika – oblast grafomotoriky je jedním z důležitých kritérií při posuzování školní připravenosti a zralosti. Kresba dítěte nám poskytuje spoustu informací o vyspělosti dítěte, o úrovni jemné motoriky, grafomotoriky, vizuomotoriky o zrakovém prostorovém vnímání apod. Grafomotorické schopnosti dítěte předškolního dítěte mají značný vliv a pozdější nácvik psaní. Jestliže je jemná motorika a grafomotorika u dítěte oslabená, u dítěte se mohou objevit potíže s učením a psaním (Bednářová, 2015, s. 13). Bednářová (2015, s. 14) dále dodává, že před nástupem do základní školy je důležité si u dítěte všimnout obsahového (zda dítě kreslí se zájmem přiměřeným věku, jaká je její bohatost, námětová různorodost) i formálního provedení kresby (způsobu vedení čáry, návyků při kreslení apod.).

- **Pravo – levá prostorová orientace**

Schopnost pravolevé orientace je při vstupu do povinné školní docházky velmi potřebná, a to zejména pro psaní, čtení nebo sledování tabule. Avšak pro spoustu dětí bývá tato schopnost velmi obtížná, je proto velmi důležité, aby se tato schopnost rozvíjela již v předškolním věku (Ležalová, 2012, s. 29).

Pravolevá orientace úzce souvisí se zráním centrální nervové soustavy. Kutálková (2014, s. 141) udává, že jestliže si dítě plete směry, píše písmena (S, Z, N) na druhou stranu, podepisuje se opačně, je důležité zjistit, zda se nejedná o překříženou laterální. To znamená, že dítě sice píše pravou rukou, ale používá spíše levé oko a naopak. Jestliže u dítěte zjistíme překříženou laterální, je nutné se na tuto schopnost u dítěte zaměřit, jelikož se v budoucnu mohou vyskytnout problémy zejména při nácviku čtení.

- **Lateralita**

Pojem laterální charakterizuje Zelinková jako „*přednostní užívání jednoho z párových orgánů, tj. ruky, nohy, smyslových orgánů, a je odrazem aktivity odpovídajících korových polí mozku.*“ (Zelinková, 2001, s. 104). U dítěte na konci předškolního věku by již měla být jasně vyhraněna laterální, mělo by tedy být jasné, kterou rukou bude dítě psát.

Jestliže si nejsme jisti, která ruka je u dítěte dominantní, je důležité zaměřit se na lateralitu ruky a oka. K tomu, abychom mohli určit u dítěte lateralitu, potřebujeme mít k dispozici určitý soubor informací, které získáme na základě pozorování, anamnézy, z kresby a ze zkoušek laterality. Nejlépe lateralitu však zjistíme při pozorování dítěte při každodenních činnostech, při sebeobluzě nebo ve volné hře. Díky tomu můžeme sledovat, která ruka je u dítěte aktivnější, obratnější nebo zda dítě vyloženě u činností střídá (Bednářová, 2015, s. 21).

- **Sociální a emoční zralost**

Připravenost v oblasti sociální a emoční má u dítěte velký vliv na celkové prožívání školní výuky. Svoji sociální připravenost dítě prokazuje tím, že se dokáže odloučit po delší dobu od rodičů, respektuje jiného dospělého, vyvine přiměřené volní úsilí při školní práci, dokončí práci, která dítě netěší nebo nebaví apod. (Nádvoříková, 2017, s. 13).

Při posuzování školní zralosti a připravenosti v oblasti sociální se zaměřujeme dále na schopnosti identifikace, porozumění, regulace emocí, řešení sociálních problémů, přiměřené vyjadřování emocí a schopnosti prosociálního chování.

Jestliže diagnostikujeme dítě a jeho sociální oblast, měli bychom se zaměřit nejen na dítě samotné, ale i na jeho zázemí a rodinu. Přejít dítěte z mateřské školy do školy základní je velikou zátěží nejen pro dítě samotné, ale také pro jeho rodinu. (Fikarová, 2018, s. 89). Fikarová též upozorňuje, že při posuzování sociální zralosti je třeba brát zřetel na různé události, které mohou v životě dítěte nastat, jako například stěhování, nemoc, rozvod rodičů, narození sourozence apod.

Bednářová ve své publikaci (2015, s. 51) poukazuje na sociální dovednosti a adaptační schopnosti, kterými by mělo dítě disponovat před zahájením povinné školní docházky:

- Dítě má zvládnout odloučení od rodičů po delší dobu
- Učí se orientaci v novém prostředí
- Zařazuje se do nového kolektivu a snaží se najít v něm své místo
- Předpokládá se, že dítě je již samostatnější než v mateřské škole
- Přijímá novou výchovnou autoritu
- Zvyká si na „školní“ styl práce učitele, na jiný způsob vedení
- Na dítě jsou kladeny větší nároky z hlediska vnitřní motivace a sebekontroly
- Učí se pracovat v kolektivu a navázat spolupráci s ostatními dětmi

Bednářová (2015, s. 51) dodává, že vybavení dítěte těmito dovednostmi je důležité jak pro dítě, aby se mohlo učit, tak i pro učitele, aby je mohl učit.

- **Práceschopnost**

Se sociálními dovednostmi souvisí též práceschopnost. Do této oblasti patří zejména míra soustředění, kterou je dítě schopno věnovat určité činnosti, jak dokáže odolávat rušivým podnětům a dále do práceschopnosti řadíme vytrvalost pozornosti, motivaci, schopnost pracovat samostatně, schopnosti pokračovat v činnosti a dokončit ji, i když se dítěti zrovna nedaří (Bednářová, 2015, s. 53). Bednářová dále poukazuje na nezbytnost, aby dítě bylo schopné sedět po určitou dobu v lavici, aby dávalo pozor v hodinách, umělo se soustředit na práci a respektovalo autoritu učitele. Mertin (2015, s. 240) dodává, že v oblasti práceschopnosti je pro základní školu typické, že dítě musí pracovat podle pokynů, bez ohledu na to, zda je úkol lákavý nebo přitažlivý, musí umět pracovat samostatně a i úkol, který dítě nebaví, musí dokončit.

Do oblasti pracovní samostatnosti řadíme tady základní sebeobslužné činnosti, ale též by dítě mělo již zvládnout pečovat o své věci, zejména v souvislosti s různými úkoly, pracovními listy apod., které by si děti měly ukládat na určené místo. Většina mateřských škol se snaží děti vést k péči o své věci, například děti mají svůj vlastní kufřík s pastelkami, nůžkami apod. a děti za tyto své věci mají zodpovědnost. I to má značný vliv na budoucí pořádek dítěte na pracovním stole doma i ve škole (Nádvorníková, 2017, s. 21).

Na práceschopnost má značný vliv zralost centrální nervové soustavy, ale též výchovné vedení dítěte.

- **Sociální kontakt a spolupráce**

Dítě v období předškolního věku je schopno navazovat kontakty s vrstevnickou skupinou. Podle Gillernové (2015, s. 127) vznikem potřeby dítěte sociálního kontaktu můžeme potvrdit i zralost dítěte. Vztahy dítěte s kamarády mají jiný charakter než vztahy s jeho sourozenci, jelikož kamaráda si dítě vybírá spíše samo.

Během rozvoje dítěte v oblasti sociálních vztahů dítě prochází složitou cestou diferenciací emočních vztahů k lidem jak v blízkém prostředí (matka, otec, sourozenec), tak i ve vzdálenějším prostředí (kamarád, učitel). Na této cestě si dítě osvojuje určité normy a role. Například každé dítě zvládá odlišně určité situace,

v nichž se ocitá v mateřské škole, ve které je součástí skupiny dětí, na rozdíl od rodiny, kde je dítěti věnována větší pozornost.

Šulová (2012, s. 9) uvádí, že v tomto období a na počátku povinné školní docházky sociální vztahy dítěte s jeho vrstevníky rostou na významu. U dítěte se objevuje sociální reaktivita, je soutěživé, ale dokáže s ostatními spolupracovat, dokáže se podřídit ostatním, ale dokáže i vést ostatní.

3.4 Pedagogická diagnostika jako součást zápisu dětí do 1. třídy

Vstupní bránou dítěte do základní školy je zápis na povinnou školní docházku. Zápis dítěte do školy je dán legislativně a zákonný zástupce dítěte je tak povinen dítě k zápisu přihlásit. Z pohledu dítěte je zápis prvním setkáním a seznámením s prostředím základní školy a jeho zaměstnanci. Z pohledu školy je zápis dítěte na povinnou školní docházku první příležitost, při které se s dítětem škola seznámí a posoudí, zda je dítě na školu připravené. V tomto případě by pedagogové základní školy měly být vybaveny určitou úrovní diagnostické kompetence, při které dokážou rozlišit děti, které jsou na školu připravené a děti, pro které je vhodný odklad povinné školní docházky (Kmeťová, 2019, s. 54). Bednářová (2015, s. 11) dodává, že zápis do povinné školní docházky tak plní funkci depistážní a přikládá důležitost též funkci preventivní, to znamená, že rodičům by mělo být vysvětleno, v jaké oblasti je dítě nevyzrálé a škola by měla navrhnout možná řešení, jako například doporučení k vyšetření v pedagogicko psychologické poradně, speciálně pedagogickém centru, k logopedické péči, zařazení do logopedické třídy, do přípravné třídy nebo do edukativně – stimulačních skupin, které probíhají v mateřské škole nebo na základní škole.

Formu a obsah zápisu si volí každá základní škola, avšak většina základních škol se prostřednictvím zápisu snaží zjistit vývojovou úroveň schopností a dovedností dítěte, které jsou důležité pro zvládnutí triví. Zvláštní pozornost škola věnuje též sociální zralosti dětí (Kmeťová, 2019, s. 54).

Kmeťová (2019, s. 55) dodává, že zápis dětí na povinnou školní docházku je závěrečným posouzením školní zralosti a připravenosti dětí.

Návrh obsahové stránky zápisu dle Spáčilové (2009, s. 92)

Stránka tělesná a pohybová	<i>Jemná motorika</i>	Úroveň grafomotoriky
		Vizuomotorické koordinace
		Vyhraněná lateralita
Úroveň řeči	<i>Vyjadřovací schopnosti</i>	
	<i>Řeč bez logopedických vad</i>	Správně vyslovovat hlásky Správná artikulace
Stránka rozumová	<i>Vědomosti dítěte</i>	Orientace ve své rodině, bydlišti
		Znalost barev
		Poznatky a zkušenosti z okolního života
		Znalost dnů v týdnu, ročních období
		Vědět, k čemu slouží známí věci
		Poznat, co jsou písmena a číslice
		Umět hrát jednoduché hry
	<i>Matematické představy</i>	Znat číselnou řadu do 10
		Znalost základních geometrických tvarů
		Zvládnout základní představu množství a velikosti
	<i>Myšlení a myšlenkové operace a procesy</i>	Zvládnout základní prostorovou orientaci
		Logické myšlení
	<i>Pozornost a soustředěnost</i>	Schopnost soustředit se na jednoduchou slovní instrukci
		Soustředit se na splnění určitého úkolu
		Nenechat se vyrušit
Dokázat pracovat bez přímého vedení		
<i>Paměť</i>	Schopnost zapamatovat si krátké pohádky	
	Schopnost reprodukovat dřívější vyprávění	
	Mechanicky i zapamatovat básničky, písničky	
	Umět doplnit chybějící předmět na jednoduchých obrázcích	
Stránka citová a sociální	Umět pozdravit, poprosit, poděkovat, počkat	
	Schopnost odloučit se od rodičů	
	Navázat kontakt s novými lidmi	
	Zařadit se mezi vrstevníky	
	Ochota plnění úkolů, dokončit ho Klidné chování	

3.5 Pedagogická diagnostika na prvním stupni základní školy

Pedagogická diagnostika na prvním stupni základní školy má své charakteristické znaky, které jsou dány jednak na základě věkových zvláštností dítěte mladšího školního věku, jednak na základě cílů, které jsou na dítě v rámci primárního vzdělávání kladeny (Spáčilová, 2009, s. 11).

Spáčilová (2009, s. 12) také zmiňuje, že je důležité žáka sledovat dlouhodobě. Sledování dítěte by měl učitel provádět již na konci předškolního věku a dále pak na nižších ročnících primární školy. Jelikož učitel tráví se žáky nejvíce aktivního času, má jedinečnou možnost žáky neustále v různých situacích sledovat. Mezi specifické oblasti pedagogické diagnostické činnosti na primární škole patří otázka týkající se školní zralosti, provedení diagnostiky žáka na počátku školní docházky a zjišťování úrovně dovednosti čtení, psaní a jejich poruch.

Předmět pedagogické diagnostiky na primární škole zahrnuje především žák v pedagogické situaci, dále výchovná skupina – školní třída, výchovná instituce a jednotliví učitelé a jejich samotná pedagogická činnost (Janderková, 2018, s. 9).

Oblasti pedagogické diagnostiky

Oblasti pedagogické diagnostiky na primární škole Spáčilová (2009, s. 15) rozděluje podle toho, jaký je předmět zkoumání:

- **Diagnostika osobnosti žáka**

Osobnost žáka Spáčilová (2009, s. 16) chápe jako souhrn dispozic, které ovlivňují vývoj žáka a mají vliv na jeho školní úspěšnost. Diagnostiku složek osobnosti řadíme spíše do diagnostiky psychologické, avšak dále Spáčilová uvádí, že každá osobnost se utváří a projevuje prostřednictvím předmětné činnosti a vztahů, jako vnější projevy psychiky konkrétního člověka. Tyto činnosti a vztahy (tedy co žák dělá a jak to dělá, s kým se stýká) jsou zvenčí pozorovatelné a můžeme je považovat za základ diagnostické činnosti učitele.

Co se týká struktury osobnosti, jako důležité označujeme schopnosti žáka, jeho motivy, zájmy, postoje a temperament. Učitel se při své diagnostické činnosti zaměřuje zejména na diagnostiku rozumového rozvoje, motivační sféry a zájmů žáka, jeho vztahové

hodnotové orientace a psychických a somatických vlastností. Je třeba mít však na paměti, že na školní úspěšnost žáka nemá vliv pouze rozumová úroveň, kognitivní styl a motivační dispozice, ale i další znaky osobnosti.

○ **Diagnostika rozumového vývoje žáka**

V předchozí kapitole jsme si uvedli, že učitel sám nemůže určovat úroveň schopností v rozumové oblasti, avšak pro běžnou práci učitele jsou poznatky z hlediska poznávací oblasti žáka nezbytnou součástí. Osvojené znalosti a činnosti tvoří základ jeho školní úspěšnosti a navíc odráží i další žákovy dispozice, vlohy, rozumové schopnosti, poznávací procesy a předchozí znalosti.

do oblasti rozumového rozvoje žáka Spáčilová řadí:

- Vědomosti, dovednosti a návyky
 - *Vědomosti*: představy, pojmy, fakta, vztahy
 - *Dovednosti*: senzomotorické (jemná motorika, grafomotorika, vizuomotorika, hrubá motorika), intelektuální (myšlenkové operace)
 - *Návyky* (příprava pomůcek, úprava sešitu, dodržování pracovního režimu, dále dovednosti čtení, psaní, počítání, užívání násobilky, vyjmenovaných slov)
- Rozumové schopnosti: poznávací (paměť, vnímání, pozornost, myšlení), verbálně motorické, grafomotorické
- Učební styl žáka

○ **Diagnostika motivační a zájmové oblasti, postojově hodnotové orientace, psychických a somatických vlastností žáka**

Se školní úspěšností žáka nesouvisí pouze jeho rozumové schopnosti, ale je třeba mít na paměti i vliv jiných složek, zejména jeho motivace, která stojí v popředí zájmu pedagogické diagnostiky učitele. Proto by se měl učitel seznámit s charakteristikami motivačně emocionálních procesů. Zjišťování těchto dispozic je však pro učitele velmi obtížné, jelikož se u žáků často projevuje jeho nezáměr a snížená aktivita v učebních činnostech.

S motivací úzce souvisí i otázka zájmů, které se však v období mladšího školního věku teprve utvářejí a nejsou stálé. I zájem žáka o učení velmi ovlivňuje jeho školní úspěšnost.

K diagnostice motivačního zaměření a sféry zájmů může učitel využít řadu metod, například rozhovor se žáky, pozorování jejich reakcí v různých situacích, kdy podávají výkony a následně jsou tyto výkony hodnoceny. Pozorovány mohou být také způsoby chování, aktivita, zvolené způsoby postupů při řešení nějakého úkolu, překonávání překážek apod. Své zájmy žáci též projevují ve volném čase, a proto by se měl učitel zaměřit i na zvolenou náplň žáků ve volném čase.

Jestliže učitel zná motivační oblast a potřeby jednotlivých žáků, může to pomoci jeho individuálnímu přístupu k motivaci žáků. Pro učitelovu diagnostickou činnost je tedy velmi důležité, aby se dokázal orientovat v projevech svých žáků, které ovlivňují jeho potřeby. Zjištěné údaje mohou učiteli pomoci k vnějšímu motivování žáka k učební činnosti.

Součástí motivace je též postojeová hodnotová orientace žáka.

- **Diagnostika školního prostředí**

- **Školní třída a její diagnostika**

Školní třídu chápeme jako formální skupinu. Vztahy, které dítě navozuje ve třídě, mohou učiteli mnohé o dítěti napovědět a mohou učiteli pomoci při jeho diagnostické činnosti. Musíme ovšem brát v potaz, že školní třída je skupina, ve které se rozložení sociálních pozic a rolí může náhle měnit. (Janderková, 2018, s. 20). Spáčilová (2009, s. 21) dodává, že školní třída jako sociální prostředí žáka výrazně ovlivňuje. Zároveň na zvláštěnostech každé třídy mají vliv specifické rysy jednotlivých žáků a vztahy mezi nimi.

Ve školní třídě může pedagog využít například vlastní pozorování, postřehy ostatních učitelů, ale také ostatních zaměstnanců školy, poznatky získané na základě rozhovorů se třídou i jednotlivými dětmi, informace z pedagogické dokumentace a dále speciální sociálně psychologické techniky (Janderková, 2018, s. 20).

○ **Autodiagnostika pedagogické práce učitele**

Učitel základní školy patří mezi hlavní činitele, které ovlivňují jak úspěšnost výchovně vzdělávacího působení, tak i rozvoj osobnosti jednotlivých žáků. Proto je důležité, aby učitel dokázal hodnotit svoji vlastní práci, a to v jednotlivých oblastech. V posledních letech je schopnost sebereflexe považována za jednu z důležitých kompetencí, kterými by měl být učitel vybaven. Tato schopnost umožňuje každému učiteli zamyslet se nad jednotlivými stránkami jeho pedagogické činnosti. Autodiagnostiku Spáčilová (2009, s. 22) jednoduše charakterizuje jako hledání odpovědi na otázku „Jaký jsem učitel?“

Sebehodnocení práce učitele je důležitá zejména v případě při hledání příčin žákova neúspěchu. To může být následkem nedostatečné odbornosti učitele, nepřiměřených požadavků kladených na žáky, nedostatečné metodické dovednosti, nevhodně zvoleným způsobem komunikace se žáky, nevhodné motivace žáků, osobnostními rysy učitele apod. Důležité je, aby si své nedostatky učitel zvládl uvědomit a dokázal se zamyslet nad zvolenými postupy a nad svým působením na žáky.

Jako cíl sebereflexe učitele se tedy považuje dokázat využít své silné stránky, dokázat uplatňovat své schopnosti a mít snahu se stále zdokonalovat ve svých slabých stránkách (Spáčilová, 2009, s. 22 – 23).

• **Diagnostika rodinného prostředí**

Neméně důležitou součástí pedagogické diagnostiky je diagnostika rodinného prostředí, jelikož dítě je citově vázáno na svoji rodinu, která má velký vliv na jeho školní práci, vztahy k ostatním a k učení. U dítěte v období mladšího školního věku dochází k napodobování projevů chování, ale i citových projevů členů rodiny, na jejichž základě se utvářejí jeho postoje a návyky.

Diagnostika rodiny spočívá ve zjišťování těchto základních údajů:

- Základní údaje o rodině
- Materiálně ekonomická a sociální situace
- Styl rodinného života
- Vztahy, vazby, pozice dítěte v rodině
- Charakteristika výchovy
- Zdravotní stav rodičů, jejich stáří

- Další údaje: alkoholismus v rodině, delikvence rodičů apod.

K diagnostické činnosti rodiny můžeme použít metody jako například dotazník pro rodiče, rozhovory s rodiči i dítětem, ale i pozorování, projektivní metody, hry a dramatizace. Specifickou metodou je kresba rodiny (Spáčilová, 2009, s. 23 – 24).

Spáčilová (2009, s. 24) však poukazuje na to, že i přes působení (z největší části) rodiny a školy, ovlivňují žáka i mimoškolní a mimorodinné vlivy, například kamarádi, skupina vrstevníků, hromadné sdělovací prostředky, aktivity dítěte ve volném čase i širší společnost.

3.6 Souhrn pedagogické diagnostiky v mateřské škole a základní škole

Do následující tabulky si shrneme rozdíly, na jaké oblasti se dle různých autorů nejvíce zaměřuje pedagogická diagnostika v mateřské škole a pedagogická diagnostika na základní škole (první stupeň)

Oblast	Mateřská škola	Základní škola
<i>Fyzická</i>	Jemná motorika Hrubá motorika Vizuomotorika	Jemná motorika Hrubá motorika Vizuomotorika
<i>Psychická</i>	Rozumové schopnosti Jazykové dovednosti, řeč	Motivační oblast, zájmy Vztahově – hodnotová oblast Psychické vlastnosti Rozumové schopnosti: Intelektuální dovednosti
<i>Sociální</i>	Sebeobsluha Samostatnost Spolupráce Zdvořilostní chování	Rodina a vztahy v rodině Vztahy se žáky Vztahy s učiteli Návyky

Z tabulky je zřejmé, že význam pedagogické diagnostiky v oblasti fyzické je na obou stupních vzdělávání téměř stejný. Na fyzickou zdatnost poukazuje většina autorů (např. Bednářová, Helus, Vágnerová, Otevřelová, Syslová, Zelinková atd.) různých publikací týkajících se pedagogické diagnostiky v mateřské škole. Důležitost pedagogické diagnostiky v oblasti fyzické na základní škole přikládají i například autorky publikací

týkající se pedagogické diagnostiky na základní škole (Spáčilová, 2009; Janderková 2018). Pedagogická diagnostika se zaměřuje na dovednosti hrubé a jemné motoriky a vizuomotoriky.

Oblast psychická se trochu liší, avšak důležitost rozumových schopností je přikládána na obou stupních vzdělávání. Mateřské školy se více zaměřují na oblast řeči, avšak základní školy se oproti mateřským školám zabývají více motivační a zájmové oblasti dítěte.

Co se týká oblasti sociální, mateřské školy se snaží zejména o rozvoj samostatnosti dětí, ale také o rozvoj spolupráce mezi dětmi. Základní školy z hlediska pedagogické diagnostiky pohlíží zejména na vztahy dítěte v rodině, s ostatními žáky a s učiteli.

3.7 Spolupráce mateřské školy a školy základní

Střechová (2018, s. 20) uvádí, že vzájemná spolupráce mateřské školy a základní školy by měla být jejich přirozenou součástí vzdělávání a poukazuje na vzájemnou spojitost a návaznost rámcových vzdělávacích programů, která by měla být jasně určena. Tato propojenost mezi rámcovými vzdělávacími programy existuje, ovšem bez jasného vymezení. Nechává se tu velký prostor a volnost pro různá navození spolupráce mezi mateřskou školou a základní školou. Střechová (2018, s. 20) dále poukazuje na zkušenosti, které dokazují velký přínos spolupráce mezi primárním a preprimárním vzdělávání, a to například v podobě předávání zkušeností z hlediska školní připravenosti dětí a plánování vzájemných projektů pro podporu adaptace budoucích školáků.

Tato spolupráce má velký přínos nejen pro základní školy, ale též pro mateřské školy a dítě samotné.

Je již jasné, že přestup na základní školu je pro dítě velmi náročným obdobím, proto je velmi důležité tuto fázi dětem co nejvíce zpříjemnit a zjednodušit. Proto je vhodné dítě s budoucím prostředím postupně seznámit již během posledního roku předškolního věku. Dítě si může například zkusit roli školáka při různých akcích a projektech, a tím můžeme zajistit, aby se dítě pozitivně naladilo na vstup do školy.

Velký přínos má spolupráce mezi zmiňovanými stupni vzdělávání pro učitele mateřských škol, jejichž hlavním úkolem je maximální a vyrovnaný rozvoj schopností dítěte tak, aby v navazujícím vzdělávání bylo co nejúspěšnější, a snaží se o to, aby dítě bylo na novou životní etapu co nejlépe připravené. Velmi inspirující pro učitele mateřských škol je například znalost prostředí základní školy, do které dítě nastupuje a znalost požadavků, které jsou na prvňáčky kladeny. Tyto informace mohou pomoci učitelkám například

pro přesnější pedagogickou diagnostiku a identifikaci nedostatků na konci předškolního období dítěte. A jestliže mezi učiteli základních škol a mateřských škol probíhá zpětná vazba z hlediska školní připravenosti dětí, učitelky mateřských škol se touto zpětnou vazbou mohou inspirovat a zlepšovat svoji pedagogickou činnost.

V neposlední řadě je spolupráce mezi základní a mateřskou školou velmi důležitá pro pedagogy základních škol. Jestliže děti budou již prostředí základní školy znát, bude adaptace na toto prostředí klidnější nejen pro děti samotné, ale též pro učitele prvních tříd. Velmi cenné mohou být též pro učitelku základní školy informace získané od učitelů mateřské školy, ze které dítě přichází. Mohou to být informace o tom, jak s dítětem pracovat, jaká je spolupráce s rodinou, které dítě je bojácné nebo informace o dítěti s podpurným opatřením apod. Tyto informace mohou učitelům základních škol velmi pomoci. Skvělým zdrojem informací o dítěti může být pro učitele prvních ročníků diagnostické portfolio dítěte.

3.8 Pedagogická dokumentace a portfolio dítěte

Pedagogická dokumentace obsahuje všechny materiály o vlastní práci s dítětem. Měly by sem patřit doklady o činnosti škol, ústavů a dalších speciálních institucí, učební plány, osnovy, přípravy na výuku, metodické pomůcky. Pro vlastní práci se žáky učitelé využívají záznamy o žácích, pozorování, postřehy jednotlivých učitelů, vychovatelů a dalších pracovníků. Pedagogická dokumentace je pro pedagogickou diagnostiku velmi důležitá, a to zejména v případě dlouhodobého sledování. Tato dokumentace je pak jediným podkladem, který poskytuje informace o vývoji dítěte. Výstižným a důležitým popisem jsou záznamy situací, které slouží ke stanovení diagnózy (Zelinková, 2001, s. 45). Zelinková (2001, s. 45) dále dodává, že tyto záznamy nemají obsahovat osobní hodnocení pedagoga, interpretaci jevu ani diagnózu. Jestliže se dítě například vrtí na židli, je to důležité přesně zapsat, nikoliv neurotické projevy či projevy hyperaktivity. Tento projev může znamenat například potřebu odejít na WC. Nepřesná vyjádření nemají diagnostickou hodnotu.

Součástí pedagogické dokumentace je též portfolio dítěte.

Portfolio dítěte

Jak už bylo řečeno v předchozích kapitolách, pedagogická diagnostika je činnost, která představuje komplexní proces hodnocení výsledků edukačních činností. Hlavním

předmětem je vzdělávací proces s jeho aktéry, který posuzujeme a hodnotíme. Nasbírané informace o dítěti a jejich pokrocích pedagog dále využívá při plánování dalších pedagogických činností.

Získané výsledky vzdělávání, které jsou nedílnou součástí autoevaluace školy, učitelka průběžně posuzuje a na záznam výsledků jednotlivých dětí využívá každá škola, popř. každá učitelka vlastní vyhovující systém. Součástí diagnostické činnosti jsou často diagnostické archy a povinná administrativní činnost.

K zaznamenávání informací o dětech pedagogové využívají různé metody, techniky i nástroje pedagogické diagnostiky. K velmi rozsáhlým diagnostickým nástrojům v posledních letech patří portfolio dítěte, díky kterému mohou pedagogové sledovat proces výchovy a vzdělávání.

Diagnostické portfolio dítěte v mateřské škole Kratochvílová (2018, s. 32) charakterizuje jako „*uspořádaný soubor prací dítěte shromážděných za určité období, s nímž aktivně průběžně pracují všichni účastníci edukačního procesu. Plní diagnosticky formativní i sumativní účel. Poskytuje co nejkompexnější informace o výsledcích dítěte (se zřetelem ke všem oblastem osobnosti dítěte), jeho pokroku a vývoji.*“ (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018, s. 32). Portfolio dítěte Krejčová (2015, s. 63) považuje za sbírku různých produktů dítěte, které zaznamenávají jeho vývoj po určitou dobu. Obsahem portfolia jsou tedy informace o dosažené úrovni dítěte, co všechno se dítě za určitou dobu ve vztahu k předešlému vývoji naučilo. Tyto informace pak pomohou učiteli zjistit, jakým oblastem je potřeba zvýšit pozornost.

Krejčová dále dodává, že portfolio by tedy mělo obsahovat produkty různého typu, mělo by obsahovat materiály dostatečně pestré, aby poskytovalo souhrnný obrázek o osobnosti dítěte a o jeho dosažené vývojové úrovni. Jedná se například o: vstupní informace o dítěti, záznamový arch o dosažených výsledcích vzdělávání, kresba dítěte, pracovní listy.

Krejčová ve své publikaci uvádí několik typů portfolií:

Sběrné – pracovní, dokumentační

Výběrové – reprezentační

Hodnotící (diagnostické)

Syslová a Kratochvílová (2017, s. 109) poukazují také na formu portfolia, do kterého je možné systematické zakládání produktů a poskytuje snadnou manipulaci s nimi. Tato forma by měla odpovídat i věku dětí, aby i ony mohly se svým portfoliem manipulovat. Doporučuje se portfolio formátu A3 nebo A4 a jednotlivé produkty je vhodné

založit do fólie, které zajistí trvanlivost v případě manipulace dětí při práci s portfoliem. Cílem je, aby děti se svým portfoliem pracovaly, proto je důležité dětem manipulaci s portfoliem co nejvíce usnadnit.

Pokud se jedná o portfolio diagnostické, pak to jeho tvoření (zejména v případě mateřské školy) výrazně zasahuje učitelka. O zařazení prací dětí do portfolia by však měla hovořit společně s dětmi. Jestliže učitelka záměrně sleduje vývoj dítěte, volí pak určité diagnostické nástroje, které se stávají také součástí portfolia dítěte (například kresba postavy).

Diagnostické portfolio plní podle Kratochvílové (2018, s. 32) významné funkce:

- **Funkce informační** – umožňuje získávat informace o vývoji dítěte jak učitelům, tak i rodičům a dětem samotným.
- **Funkce motivační** – motivuje děti k lepším výsledkům, k tvoření výrobků, k dokončení výrobků apod.
- **Funkce komunikační** – prostřednictvím portfolia dohází k navození a rozvoji komunikace mezi aktéry výchovně – vzdělávacího procesu, tedy mezi pedagogem a dítětem, mezi dětmi, mezi učitelem a rodiči apod.
- **Funkce autoregulační** – prostřednictvím portfolia dítě společně s pedagogem a ostatními dětmi hodnotí své výsledky.
- **Funkce diagnostická** – portfolio je pro učitele zdrojem informací o vývoji dítěte a je významným východiskem jak pro stanovení vhodných cílů, které podporují další rozvoj dítěte, tak pro volbu vhodných metod a forem práce.

Syslová a Kratochvílová (2017) k naplnění těchto funkcí zdůrazňují nejen důležitost obsahu portfolia, ale také proces, tedy práci s ním, a to ve vztahu k dítěti, třídě, rodině i kolegům.

Využití portfolia na základní škole

Pro to, aby dítě zvládlo bezproblémový nástup do základní školy, dělají učitelé mateřských i základních škol mnoho. Jeden zdroj však zůstává podle Syslové (2018, s. 104) opomenut, a to právě zmíněné diagnostické portfolio dítěte. Na konci předškolního věku je tento dokument významným souborem informací o dítěti, které vypovídají o jeho výsledcích

a rozvoji. Portfolio má význam zejména pro děti, je to taková „jejich kniha“, je také cenným souborem pro rodiče – „tohle všechno moje dítě zvládlo“ a má význam též pro učitele předškolního dítěte – „tohle všechno jsme společně v naší mateřské škole zvládli“. Avšak tento hodnotný dokument zůstává většinou schovaný v domácím prostředí. Se souhlasem zákonných zástupců by však tento cenný dokument mohl významně pomoci učitelům prvních tříd základních škol. Portfolio dítěte mohou učitelé prvních ročníků využít například jako prostředek k navázání komunikace s dítětem a zejména pak jako zdroj informací o dítěti. Portfolio může dále vypovídat nejen o znalostech a dovednostech dítěte, ale i o jeho osobnosti a dává učiteli možnost dítě poznat takové, jaké doopravdy je ve škole i mimo školu (Syslová, 2018, s. 104).

Syslová (2018, s. 105) považuje využití portfolia u zápisu k povinné školní docházce, ale i v průběhu vzdělání za velkou výzvu pro pedagogy základních škol, kteří mohou ve vedení portfolia dítěte pokračovat nebo navázat. Obsah portfolia se bude pak odvíjet od cílů základního vzdělávání, ale i od diagnostických výsledků žáka. Diagnostické portfolio je, jak už bylo řečeno, skvělým prostředkem pro rozvoj komunikace mezi všemi účastníky vzdělávacího procesu, ale navíc může odhalit speciální vzdělávací potřeby dítěte, může být zdrojem při tvorbě individuálních vzdělávacích plánů a plánů pedagogické podpory nebo může pomoci při konzultaci s pracovníky poradenských zařízení.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část se věnuje výzkumnému šetření, které se zabývá jednak otázkou vedení pedagogické diagnostiky učitelů mateřských škol, tak učitelů základních škol a jednak se diplomová práce zabývá otázkou provázanosti mezi primárním a preprimárním vzdělávání z hlediska pedagogické diagnostiky.

Výzkumné šetření bylo realizováno prostřednictvím dotazníků, na jejichž základě byly zjištěny údaje, které byly zpracovány do tabulek a grafů a následně bylo provedeno zhodnocení výsledků.

4 Cíl a metodologie výzkumného šetření

Cíl výzkumného šetření

Praktická část diplomové práce se zabývá výzkumnému šetření, jehož cílem je zjistit, jak učitelé mateřských škol vedou pedagogickou diagnostiku v rámci povinného předškolního vzdělávání a jak je vedena pedagogická diagnostika u učitelů základních škol na počátku povinné školní docházky.

Dílčím cílem je zjistit, zda se pedagogická diagnostika na konci předškolního vzdělávání a na počátku povinné školní docházky zaměřuje na stejné oblasti s ohledem na kurikulum a dále je cílem zjistit, zda mezi pedagogickou diagnostikou v mateřské škole a pedagogickou diagnostikou na základní škole prvního stupně existuje určitá návaznost.

Součástí výzkumného šetření je na základě zjištěných výsledků nabídka možností pro návaznost mezi mateřskou školou a první třídou základní školy v rámci pedagogické diagnostiky.

Výzkumné otázky

Dotazník pro učitele mateřských škol

1. Jak učitelé mateřských škol provádí pedagogickou diagnostiku?

Na výzkumnou otázku č. 1 odpovídají položky č. 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, a 18.

2. Provádí učitelé mateřských škol pedagogickou diagnostiku na konci předškolního vzdělávání a zaměřují se na to, zda je dítě připravené na vstup do povinné školní docházky?

Na výzkumnou otázku č. 2 odpovídají položky č. 5, 6, 13 a 14.

3. Jak učitelé mateřských škol vnímají důležitost pedagogické diagnostiky?

Na výzkumnou otázku č. 3 odpovídají položky č. 27 a 28.

4. Funguje spolupráce mateřské školy a základní školy v rámci pedagogické diagnostiky?

Na položku č. 5 odpovídají v rámci dotazníku pro učitele mateřských škol položky č. 19, 20, 21, 22 a 23.

5. Jak učitelé mateřských škol vnímají důležitost pedagogické diagnostiky z pohledu případné návaznosti pedagogické diagnostiky z mateřské školy na základní škole?

Na výzkumnou otázku č. 4 odpovídají položky č. 24, 25 a 26.

Dotazník pro učitele základních škol

6. Jak provádí učitelé prvních tříd pedagogickou diagnostiku?

Výzkumnou otázkou č. 6 se věnují položky č. 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16 a 19.

7. Funguje spolupráce mateřské školy a základní školy v rámci pedagogické diagnostiky?

Výzkumnou otázkou č. 7 se zabývají položky č. 20 a 21.

8. Zaměřují se učitelé prvních tříd v rámci pedagogické diagnostiky na počátku povinné školní docházky na stejné oblasti jako učitelé mateřských škol v průběhu pedagogické diagnostiky v rámci povinného předškolního vzdělávání a provádí učitelé prvních tříd vstupní pedagogickou diagnostiku v návaznosti na předškolní kurikulum?

K výzkumné otázce č. 8 náleží položky č. 10 a 11.

9. Jak učitelé základních škol vnímají důležitost pedagogické diagnostiky z pohledu případné návaznosti pedagogické diagnostiky z mateřské školy na základní škole?

Výzkumnou otázkou č. 9 se zabývají položky č. 17, 18, 22, 23 a 24.

Popis použitých metod

Kvantitativní výzkum

Při výzkumném šetření je zvolen kvantitativní výzkum. Otázkou kvantitativního a kvalitativního výzkumu se zabývá například Chráska (2007, s. 32), který uvádí, že kvalitativní výzkum vychází z fenomenologie a uznává možnost existence více realit. Oproti tomu kvantitativní výzkum staví na pozitivismu a uznává existenci pouze jedné reality, která vychází z již existujícího jevu.

Dotazník

Výzkumné šetření je prováděno prostřednictvím dotazníku, který je dle Chrásky (2007, s. 163) popisován jako nejčastější metoda ve sběru dat. Jde o písemnou formu ve sběru údajů. Díky této metodě jsem získala informace od mnoha respondentů.

Analýzou odpovědí z dotazníkového šetření jsem získala informace o tom, jak učitelé mateřských škol a učitelé prvních tříd základních škol vedou svoji pedagogickou diagnostiku. Zároveň jsem prostřednictvím tohoto šetření zjistila, jaká je mezi těmito stupni vzdělávání návaznost. Výzkum také ukazuje, jaký mají učitelé názor na návaznost a pokračování ve vedení pedagogické diagnostiky z mateřské školy na základní škole.

5 Sběr a zpracování údajů

Výzkumné šetření obsahuje dva dotazníky. Jeden dotazník je určený pro učitele mateřských škol a druhý dotazník je určen pro učitele prvních tříd základních škol.

První část dotazníků uvádí, co je jeho účelem. Druhá část dotazníků je zaměřena na samotný výzkum. Jednotlivé otázky se týkají problematiky pedagogické diagnostiky, zabývá se jednak otázkou, jak učitelé svoji pedagogickou diagnostiku vedou a jednak se zabývá otázkou, jaký mají učitelé názor na návaznost pedagogické diagnostiky a zda by učitelé základních škol tuto návaznost ocenili, či zda by učitelé mateřských škol byli pro poskytování diagnostiky dítěte základním školám.

Dotazník pro učitele mateřských škol obsahuje 28 položek a je tvořený položkami uzavřenými (výběr z několika odpovědí), položkami polouzavřenými a položkami otevřenými.

Dotazník pro učitele základních škol tvoří celkem 24 položek. Je složený z položek uzavřených, polouzavřených a položek otevřených.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 105 učitelů mateřských škol a 112 učitelů základních škol.

Jednotlivé dotazníky byly vyplněny zcela anonymně.

Zjištěné údaje jsou analyzovány pomocí tabulek četností a také pomocí grafů.

5.1 Dotazník pro učitele mateřských škol

Cílem dotazníkového šetření je zjistit, jak učitelé mateřských škol vedou pedagogickou diagnostiku na konci předškolního vzdělávání a zda v rámci pedagogické diagnostiky spolupracují se základními školami a zjištěné informace základním školám poskytují. Dotazník obsahuje mimo jiné otázky, které zjišťují, jaký mají učitelé mateřských škol názor na to, aby učitelé prvních tříd pokračovali ve vedení pedagogické diagnostiky z mateřské školy.

První část dotazníku představuje výzkumné šetření a jeho účel. Druhá část dotazníku se zabývá již samotným výzkumem, který obsahuje celkem 28 položek. První část položek tvoří položky kontaktní, druhá část položek se věnuje vedením pedagogické diagnostiky. Dotazník obsahuje položky uzavřené, polouzavřené a otevřené.

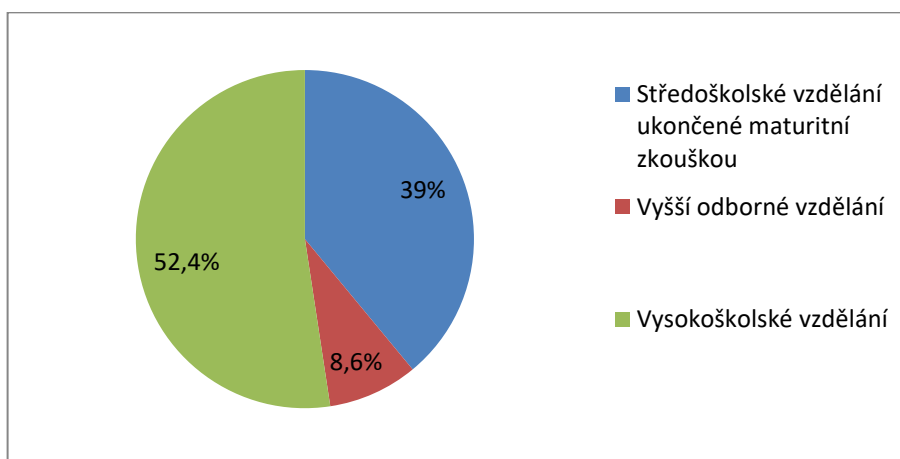
Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 105 učitelů mateřských škol, kteří byli osloveni prostřednictvím e-mailu a prostřednictvím sociálních sítí. Jednotlivé dotazníky byly vyplněny zcela anonymně.

Zjištěné údaje jsou analyzovány pomocí tabulek četností a pomocí grafů.

Tabulka č. 1 Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Položka č. 1	Středoškolské vzdělání	Vyšší odborné vzdělání	Vysokoškolské vzdělání	Celkem
Počet respondentů	41	9	55	105
V %	39	8,6	52,4	100

Graf. č. 1 Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

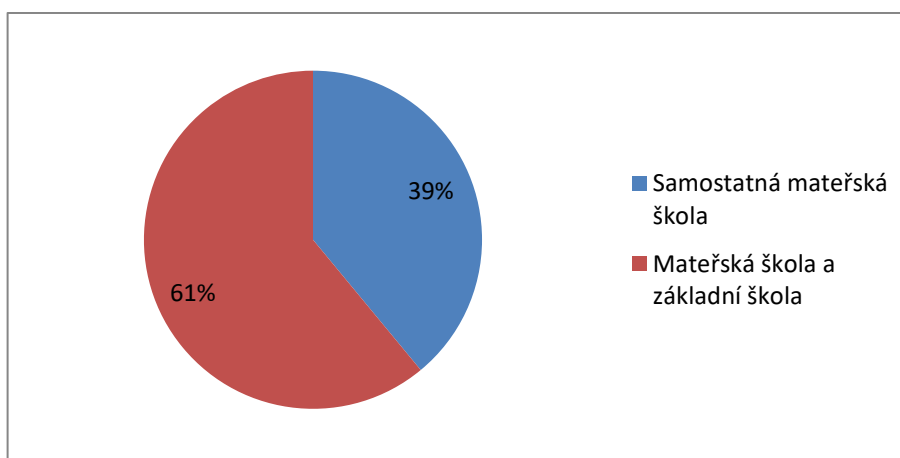


Z grafu vyplívá, že dotazníkového šetření se zúčastnilo nejvíce učitelů s vysokoškolským vzděláním. Vysokoškolským vzděláním disponuje téměř 52,4% z dotazovaných učitelů. Nejméně učitelů má vyšší odborné vzdělání, téměř 8,6% z dotazovaných učitelů. Průměr tvoří učitelé, kteří dosáhli středoškolského vzdělání ukončeného maturitní zkouškou, a to 39% z dotazovaných učitelů.

Tabulka č. 2 V jakém zařízení pracujete?

Položka č. 2	Samostatná MŠ	MŠ a ZŠ	Celkem
Počet respondentů	41	64	105
V %	39	61	100

Graf č. 2 k tabulce č. 2

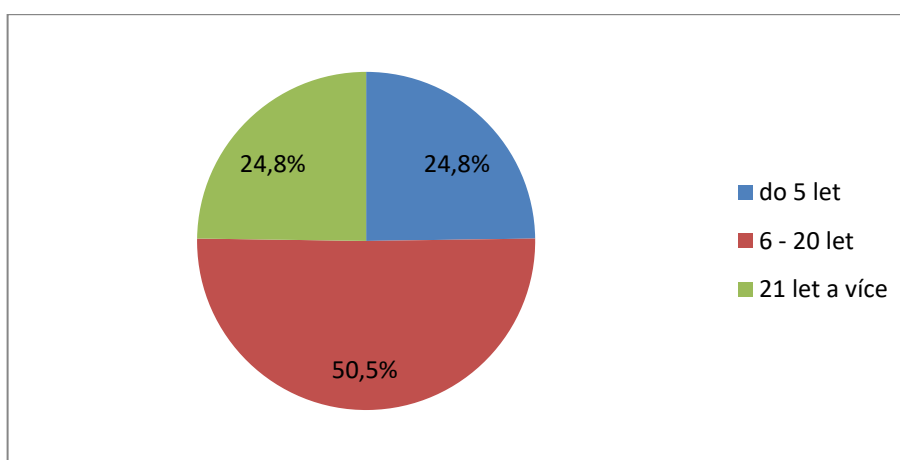


Z výsledků je zřejmé, že z celkového počtu 105 respondentů pracuje téměř 64 učitelů v mateřské škole jako součást školy základní. Menší část, tedy 41 učitelů pracuje v mateřské škole jako samostatné organizaci.

Tabulka č. 3 Jaká je délka Vaší praxe v mateřské škole?

Položka č. 3	do 5 let	6 – 20 let	21 let a více	Celkem
Počet respondentů	26	53	26	105
V %	24,8	50,5	24,8	100

Graf č. 3 k tabulce č. 3

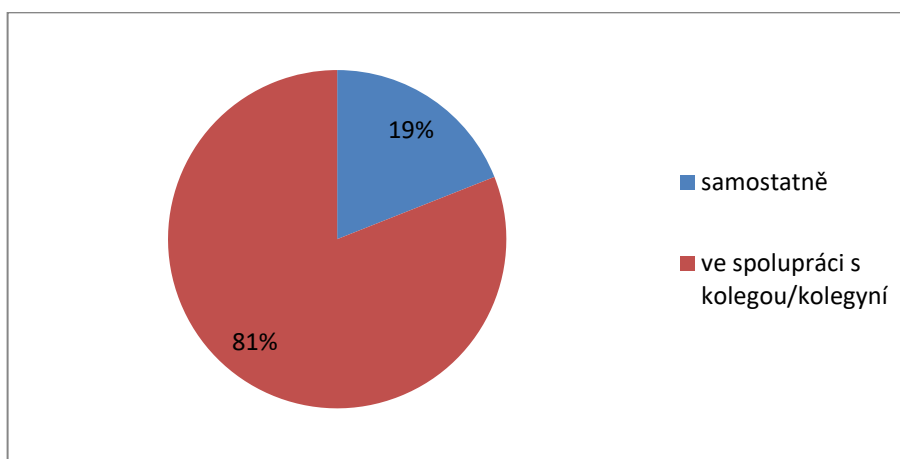


Graf č. 3 uvádí, že dotazníkového šetření se zúčastnilo nejvíce učitelů (50%) s délkou praxe 6 – 20 let. Téměř 25% dotazovaných učitelů působí v mateřské škole po dobu maximálně pěti let a 25% dotazovaných učitelů pracují na pozici učitele MŠ po dobu delší jak 21 let.

Tabulka č. 4 Jak provádíte pedagogickou diagnostiku?

Položka č. 4	Samostatně	Ve spolupráci s kolegou/kolegyní	Celkem
Počet respondentů	20	85	105
V %	19	81	100

Graf č. 4 k tabulce č. 4

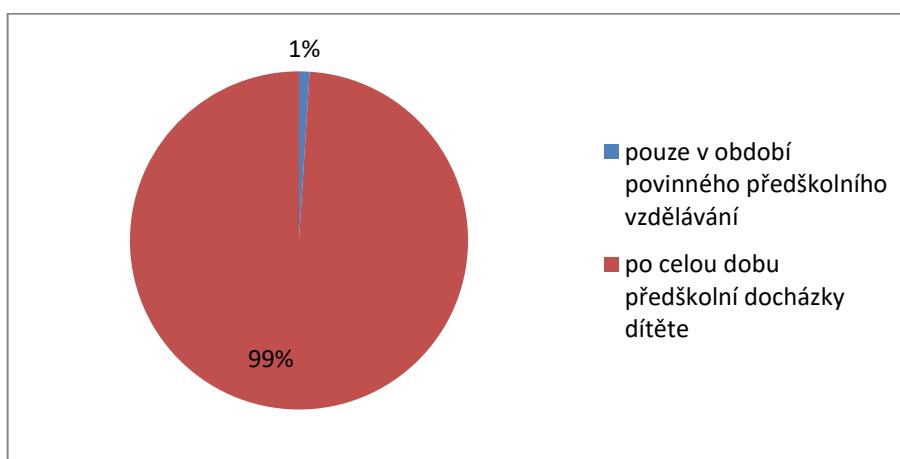


Položka č. 4 ukazuje, že většina učitelů provádí pedagogickou diagnostiku ve spolupráci se svým kolegu či se svojí kolegyní. Menšina tázaných učitelů se na pedagogickou diagnostiku zaměřuje samostatně.

Tabulka č. 5 Pedagogickou diagnostiku provádíte:

Položka č. 5	Pouze v období povinného předškolního vzdělávání	Po celou dobu předškolní docházky dítěte	Celkem
Počet respondentů	1	104	105
V %	1	99	100

Graf č. 5 k tabulce č. 5

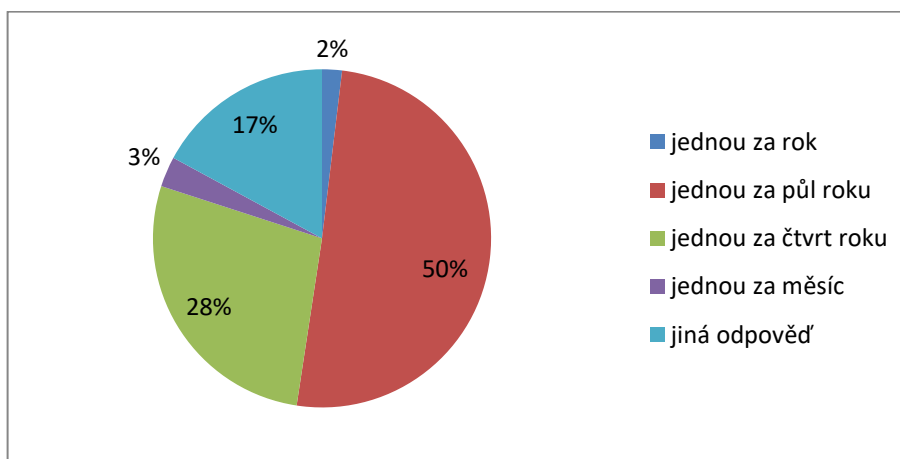


Výsledky položky č. 5 jasně ukazují, že učitelé mateřských škol provádí pedagogickou diagnostiku po celou dobu docházky dítěte do mateřské školy.

Tabulka č. 6 Jak často provádíte pedagogickou diagnostiku u dětí v rámci povinného předškolního vzdělávání?

Položka č. 6	Jednou za rok	Jednou za půl roku	Jednou za čtvrt roku	Jednou za měsíc	Jiná odpověď	Celkem
Počet respondentů	2	53	29	3	18	105
V %	1,9	50,5	27,6	2,9	17,1	100

Graf č. 6 k tabulce č. 6

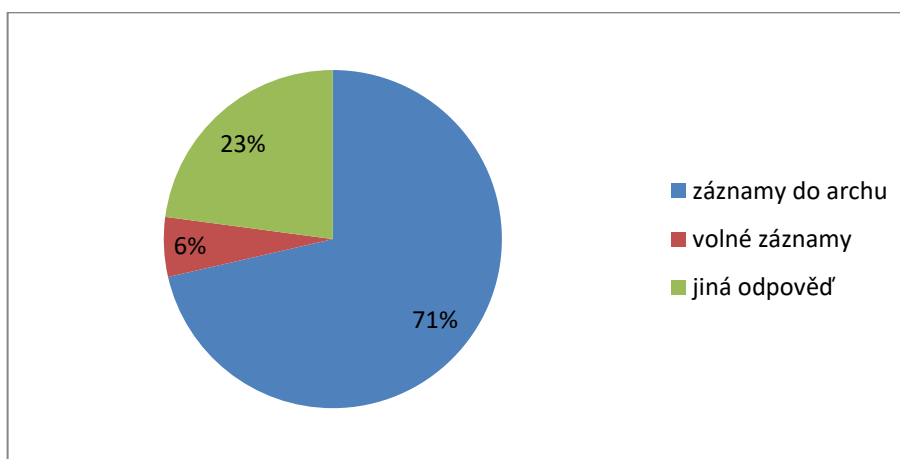


Graf č. 6 ukazuje, jak často učitelé provádí pedagogickou diagnostiku v rámci povinné předškolní docházky. Výsledky ukazují, že polovina dotazovaných učitelů provádí pedagogickou diagnostiku zhruba jednou za půl roku, 28% učitelů se zaměřuje na pedagogickou diagnostiku jednou za čtvrt roku, 3% jednou měsíčně a 2% jednou do roka. Zbytek dotazovaných učitelů, a to 17%, zvolilo jinou odpověď, ve které nejčastěji uvádí, že pedagogickou diagnostiku provádí průběžně podle potřeby dětí po celý rok povinné školní docházky dětí. Dále učitelé často uvádí, že pedagogickou diagnostiku provádí dvakrát ročně, ale dle potřeby se diagnostice věnují i více a průběžně ji doplňují.

Tabulka č. 7 Jakým způsobem provádíte záznamy pedagogické diagnostiky?

Položka č. 7	Záznamy do archu	Volné záznamy	Jiná odpověď	Celkem
Počet respondentů	75	6	24	105
V %	71,4	5,7	22,9	100

Graf č. 7 k tabulce č. 7

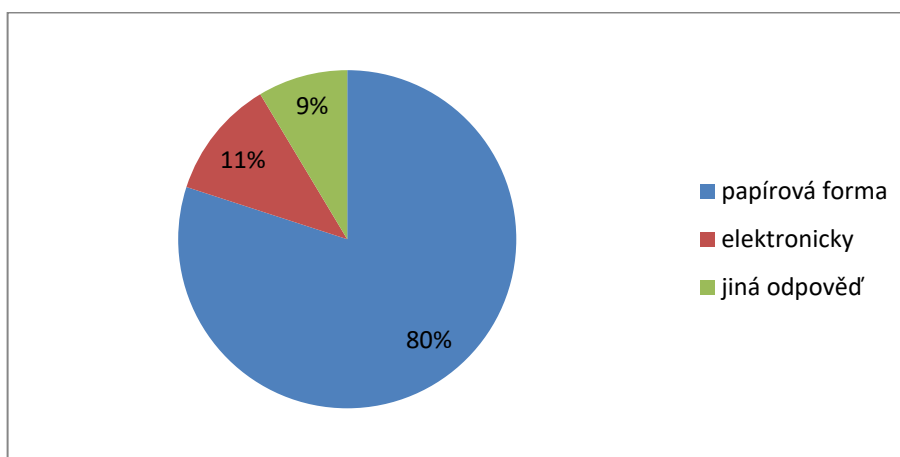


Položka č. 7 udává, že většina učitelů, téměř 71%, zaznamenává informace o dětech do připravených záznamových archů. 6% dotazovaných učitelů zaznamenává volně bez kritérií. Zbytek dotazovaných učitelů, tedy 23% uvedlo jinou odpověď, z nichž nejčastěji učitelé uvádějí, že využívají obě zmíněné varianty. Další část učitelů uvedlo, že využívají například program iSophi, dále pak aplikaci Správa MŠ, aplikaci TAČR, využívají speciální portfolia, či vedou záznamy prostřednictvím Excel tabulky v programu Google sheets.

Tabulka č. 8 Jakým způsobem provádíte záznamy pedagogické diagnostiky?

Položka č. 8	Papírová forma	Elektronicky	Jiná odpověď	Celkem
Počet respondentů	84	12	9	105
V %	80	11,4	8,6	100

Graf č. 8 k tabulce č. 8

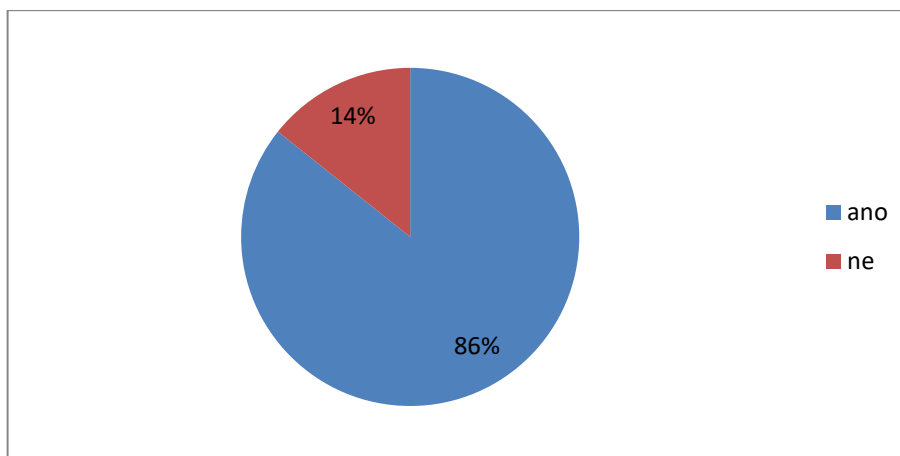


Graf č. 8 uvádí, že většina učitelů, tj. 80 %, zaznamenává údaje pedagogické diagnostiky papírovou formou. Elektronickou podobu využívá 11% z dotazovaných učitelů. Ostatní učitelé zvolili jinou odpověď, ve které všichni dotazovaní, tedy 9% z celkového počtu dotazovaných, uvádí, že využívají obě podoby záznamů.

Tabulka č. 9 Máte stanovené oblasti pro posuzování dítěte?

Položka č. 9	Ano	Ne	Celkem
Počet respondentů	90	15	105
V %	85,7	14,3	100

Graf č. 9 k tabulce č. 9



Uvedený graf č. 9 znázorňuje, že 86%, tedy většina dotazovaných učitelů, provádí pedagogickou diagnostiku podle stanovených oblastí. Ostatní učitelé, tj. 14% zaznamenali, že stanovené oblasti pro posuzování dítěte nemají a zaznamenávají volně bez stanovených kritérií.

Na otázku č. 9 navazuje otázka č. 10, která zkoumá u učitelů, kteří zaznamenali v předchozí otázce odpověď „ano“, podle čeho stanovené oblasti posuzují.

Tabulka č. 10 Jestliže jste v předchozí otázce zaznamenal/a „ano“, podle čeho posuzujete stanovené oblasti?

Položka č. 10	Zaznamenáno odpovědí	Bez odpovědi	Celkem
Počet respondentů	78	12	90
V %	86,7	13,3	100

Uvedená tabulka č. 10 znázorňuje, že z celkového počtu 90 učitelů, kteří zaznamenávají, že mají stanovené oblasti pro posuzování dítěte, odpovídá na položku č. 10 celkem 78 učitelů, tedy 86,7%.

Velká část učitelů uvádí, že při diagnostikování vychází z pedagogické diagnostiky autorky Jiřiny Bednářové. Podle stanovených oblastí, které ve své publikaci uvádí Jiřina Bednářová, pracuje celkem 10 učitelů z celkového počtu 78. Další část učitelů udává, že diagnostikují dle stanovených oblastí obsažených v programu iSophi, celkem 7 učitelů. Ostatní učitelé uvádějí, že pracují s vlastními archy, pracují dle stanovených oblastí obsažených v odborných publikacích, např. v publikaci autorky Klenkové či Sindelarové. Dále jsou zaznamenány odpovědi, ve kterých učitelé uvádí, že stanovené oblasti posuzují dle kritérií RVP PV. Jednou byla zaznamenána odpověď, ve které oslovený učitel uvádí, že stanovené oblasti posuzuje dle doporučení PaedDr. Vladimíry Slavíkové, v další odpovědi je uvedena diagnostika pro školky zapojené do projektu „Školka podporující zdraví“, v jedné z odpovědí daný učitel uvádí, že pracují dle vypracované diagnostiky PPP. V dalších odpovědích se uvádí, že učitelé mají stanovená kritéria, která hodnotí dle daných možností (umí x neumí; zvládá x zvládá s dopomocí x nezvládá; více x méně x vůbec apod.). Objevují se i odpovědi, že učitelé stanovené oblasti posuzují dle věku.

Tabulka č. 11 Jak využíváte zjištěné informace?

Položka č. 11	Zaznamenáno odpovědí	Bez odpovědi	Celkem
Počet respondentů	105	0	105
V %	100	0	100

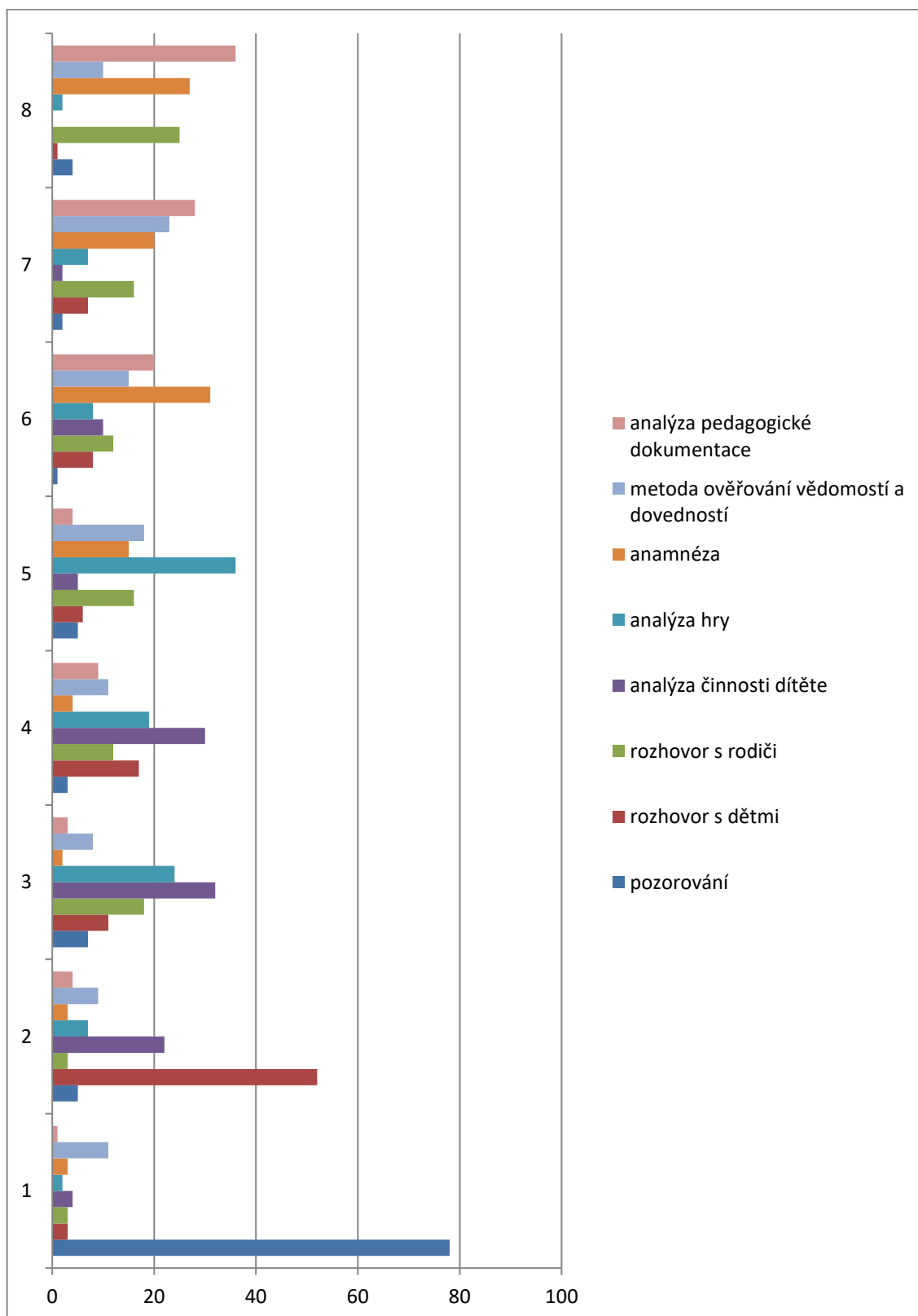
Uvedená tabulka č. 11 ukazuje, že na položku č. 11 odpověděli všichni respondenti, tedy celkem 105 učitelů.

Dle odpovědí jednotlivých učitelů je zřejmé, že většina učitelů využívá zjištěné informace za stejným či podobným účelem, a to k posouzení, na jaké úrovni se děti nacházejí a dle toho plánují další vzdělávání. Někteří učitelé uvádí, že zjištěné informace využívají k přesnějšímu zacílení výuky a k plánování třídního vzdělávacího plánu. Velká část učitelů využívá výsledky pedagogické diagnostiky k odhalení určitých nedostatků, na které je potřeba se více zaměřit a podporovat je, či dle výsledků mohou sestavit individuální plán dítěte. Někteří učitelé se také zmiňují, že výsledky využívají při spolupráci a pro komunikaci s rodiči, či se školskými poradenskými zařízeními, jako jsou PPP či SPC. Jednou je zaznamenána odpověď, že daný učitel výsledky pedagogické diagnostiky dále nevyužívá, avšak byla zaznamenána i odpověď od učitele, který uvádí, že výsledky dále nevyužívá, pouze pro komunikaci s rodiči, a to v případě zjištění závažnějšího problému u dítěte. Jeden učitel zmiňuje, že pedagogickou diagnostiku bude provádět poprvé. V další odpovědi se také uvádí, že učitel informace z pedagogické diagnostiky poskytuje dalším učitelům při přechodu dítěte do jiné třídy či při změně učitele, aby měl daný učitel představu o úrovni dítěte.

Tabulka č. 12 Jaké metody využíváte? Uveďte nejčastěji používané metody od 1(nejčastěji) do 8 (nejméně používané).

Položka č. 12	Pozorování	Rozhovor s dětmi	Rozhovor s rodiči	Analýza činnosti dítěte	Analýza hry	Anamnéza	Metoda ověřování vědomostí a dovedností	Analýza pedagogické dokumentace	Celkem (%)
1	74,3	2,9	2,9	3,8	1,9	2,9	10,5	1	100
2	4,8	49,5	2,9	21	6,7	2,9	8,6	3,8	100
3	6,7	10,5	17	30,5	22,9	1,9	7,6	2,9	100
4	2,9	16,2	11,4	28,6	18	3,8	10,5	8,6	100
5	4,8	5,7	15,2	4,8	34,3	14,3	17,1	3,8	100
6	1	7,6	11,4	9,5	7,6	29,5	14,3	19	100
7	1,9	6,7	15,2	1,9	6,7	19	22	26,7	100
8	3,8	1	23,8	0	1,9	25,7	9,5	34,3	100

Graf č. 10 k tabulce č. 12



Z uvedeného grafu vyplývá, že jako nejčastější metodu pedagogické diagnostiky využívají učitelé metodu pozorování. Pozorování jako nejčastější metodu volí celkem 78 učitelů

z celkového počtu 105. Jako nejčastější metodu učitelé zaznamenávají také metodu ověřování vědomostí a dovedností, kterou jako první volí celkem 11 učitelů ze 105. Malá část učitelů pak volí jako nejčastěji používané ostatní metody, jako jsou rozhovor s dětmi (zvolili celkem 3 učitelé), rozhovor s rodiči (zvolili 3 učitelé), analýza činnosti dítěte (zvolili 4 učitelé), analýza hry (4 učitelé), anamnéza (3 učitelé) a analýza pedagogické dokumentace (1 učitel).

Jako druhou nejčastěji používanou metodu učitelé zaznamenávají metodu rozhovoru s dětmi (celkem zvolilo 52 učitelů) a analýza činnosti dítěte (zvolilo celkem 22 učitelů). Dále jsou voleny metody jako metoda ověřování vědomostí a dovedností (9 učitelů), analýza hry (7 učitelů), pozorování (5 učitelů), analýza pedagogické dokumentace (4 učitelé), rozhovor s rodiči (3 učitelé) a anamnéza (3 učitelé).

Třetí zvolenou metodou je nejčastěji analýza činnosti dítěte, kterou volí celkem 32 učitelů a analýza hry, kterou využívá celkem 24 učitelů. Dalšími metodami zvolenými jako třetí nejpoužívanější jsou metody rozhovor s rodiči (18 učitelů), rozhovor s dětmi (11 učitelů), metoda ověřování vědomostí a dovedností (8 učitelů), pozorování (7 učitelů), analýza pedagogické dokumentace (3 učitelé) a anamnéza (2 učitelé).

Čtvrtou nejčastější metodou mezi učiteli je metoda analýza činnosti dítěte (30 učitelů), analýza hry (19 učitelů) a rozhovor s dětmi (17). Dále učitelé volí i metody rozhovoru s rodiči (12), metodu ověřování vědomostí a dovedností (11 učitelů), analýzu pedagogické dokumentace (9 učitelů), anamnézu (4 učitelé) a pozorování (2 učitelé).

Jako pátou nejčastěji využívanou metodou je učiteli volena metoda analýza hry (36 učitelů). Učitelé také zaznamenávají metody ověřování vědomostí a dovedností (18 učitelů), rozhovor s rodiči (16 učitelů), anamnézu (15 učitelů), rozhovor s dětmi (6 učitelů), analýzu činnosti dítěte (5 učitelů), pozorování (5 učitelů) a analýzu pedagogické dokumentace (4 učitelé).

Šestou nejčastěji zvolenou metodou je anamnéza (31 učitelů) a analýza pedagogické dokumentace (21 učitelů). Zvolené byly i další metody, a to metoda ověřování vědomostí a dovedností (15 učitelů), rozhovor s rodiči (12 učitelů), analýza činnosti dítěte (10 učitelů), rozhovor s dětmi (8 učitelů), analýza hry (8 učitelů) a pozorování (1 učitel).

Metoda, kterou učitelé volí nejčastěji jako sedmou je analýza pedagogické dokumentace (27 učitelů), metoda ověřování vědomostí a dovedností (23 učitelů) a anamnéza (20 učitelů). Dále zvolili rozhovor s rodiči (16 učitelů), rozhovor s dětmi (7 učitelů), analýzu hry (7 učitelů), analýzu činnosti dítěte (2 učitelé) a pozorování (2 učitelé).

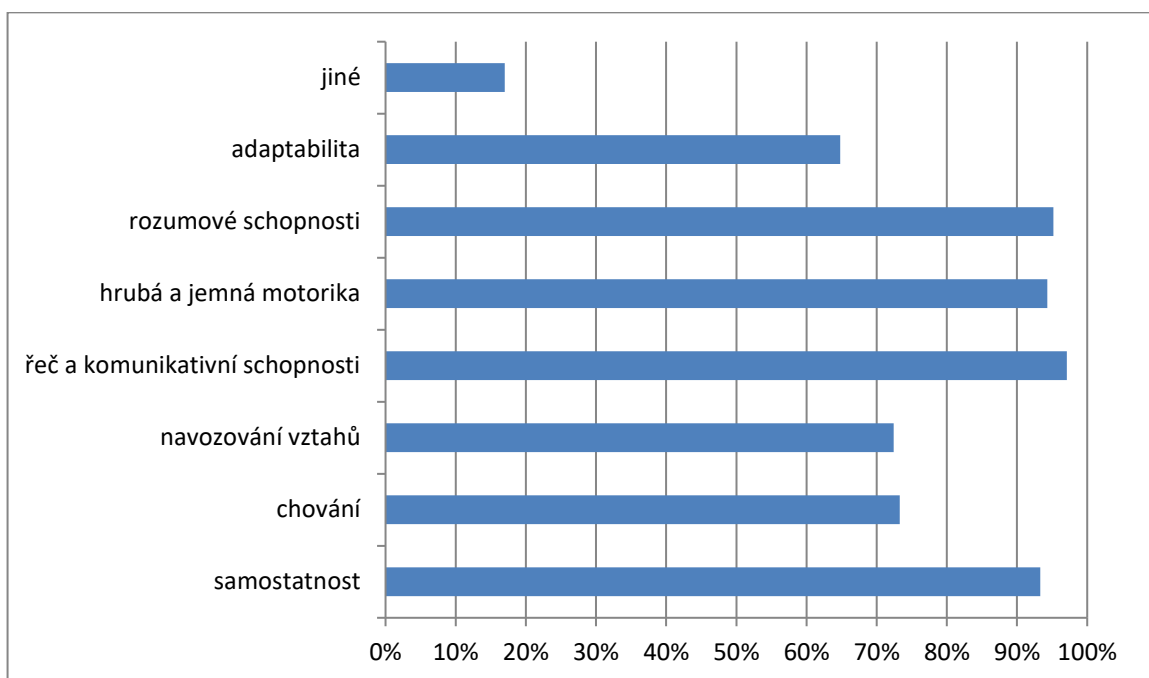
Jako nejméně používanou metodu nejčastěji učitelé zaznamenávají metodu analýzy pedagogické dokumentace (36 učitelů), anamnézu (27 učitelů) a rozhovor s rodiči (25 učitelů). Dále pak je i zvolna metoda ověřování vědomostí a dovedností (10 učitelů), pozorování (4 učitelé), analýza hry (2 učitelé) a rozhovor s dětmi (1 učitel).

Jestliže celý graf shrneme, můžeme tedy uvést, že nejčastější metodou pedagogické diagnostiky je metoda pozorování, poté metoda rozhovoru s dětmi, dále analýza činnosti dítěte a analýza hry, poté anamnéza a metoda ověřování vědomostí a dovedností, a nejméně používanou metodou učiteli mateřských škol je pak rozhovor s rodiči a analýza pedagogické dokumentace.

Tabulka č. 13 Na jaké oblasti schopností a dovedností se při diagnostikování zaměřujete? (Uveďte všechny vyhovující odpovědi).

Položka č. 13	Počet respondentů	Počet respondentů v %
Samostatnost	98	93,3
Chování	77	73,3
Navozování vztahů	76	72,4
Řeč a komunikativní schopnosti	102	97,1
Hrubá a jemná motorika	99	94,3
Rozumové schopnosti	100	95,2
Adaptabilita	68	64,8
Jiné	18	17

Graf č. 11 k tabulce č. 13

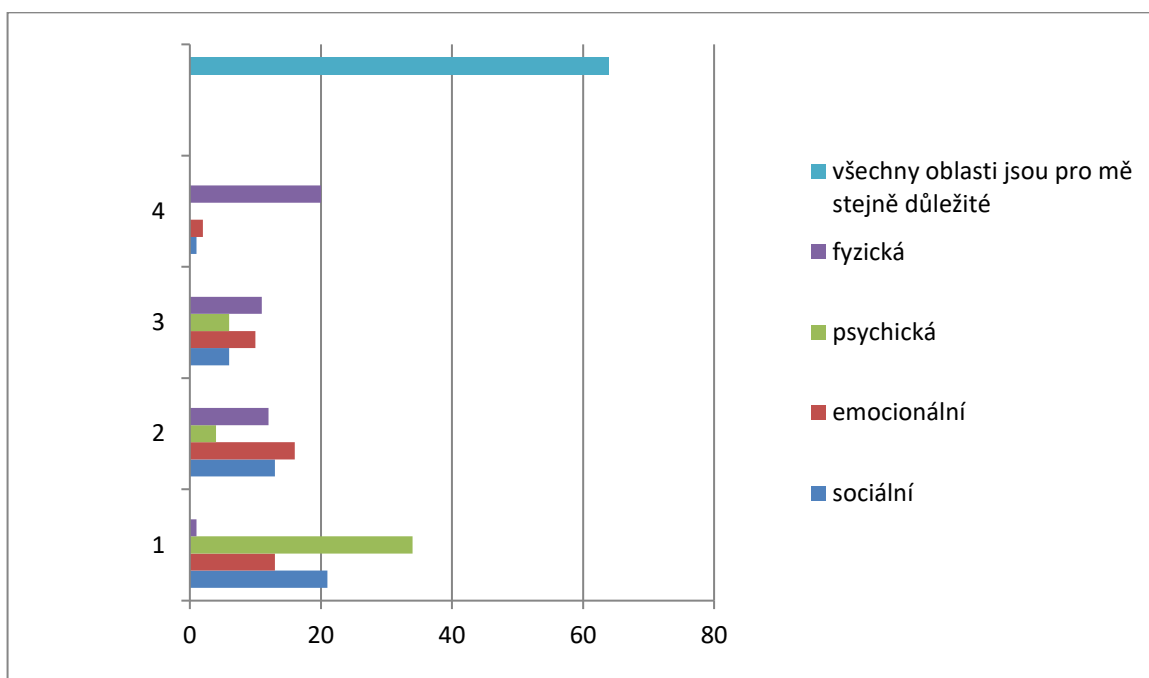


Dle uvedeného grafu je zřejmé, že učitelé se zaměřují na všechny oblasti téměř stejně. Nejvíce se však zaměřují na řeč a komunikativní schopnosti. Asi 17% učitelů dále uvádí i jiné oblasti, na které se při diagnostikování zaměřují, a to na prostorovou orientaci, pravolevou orientaci, čtenářskou a matematickou pregramotnost, kooperaci, sebeobsluhu, grafomotoriku, kresbu, sluchovou a zrakovou paměť, či dokonce na digitální technologie.

Tabulka č. 14 Které oblasti jsou pro vás z hlediska posuzování školní připravenosti dítěte na konci předškolního vzdělávání nejdůležitější? Prosím uveďte (1 – nejdůležitější – 4 méně důležité).

Položka č. 14	1	2	3	4
Sociální	21	13	6	1
Emocionální	13	16	10	2
Psychická	34	4	6	0
Fyzická	1	12	11	20
Všechny oblasti jsou pro mě stejně důležité	64			

Graf č. 12 k tabulce č. 14

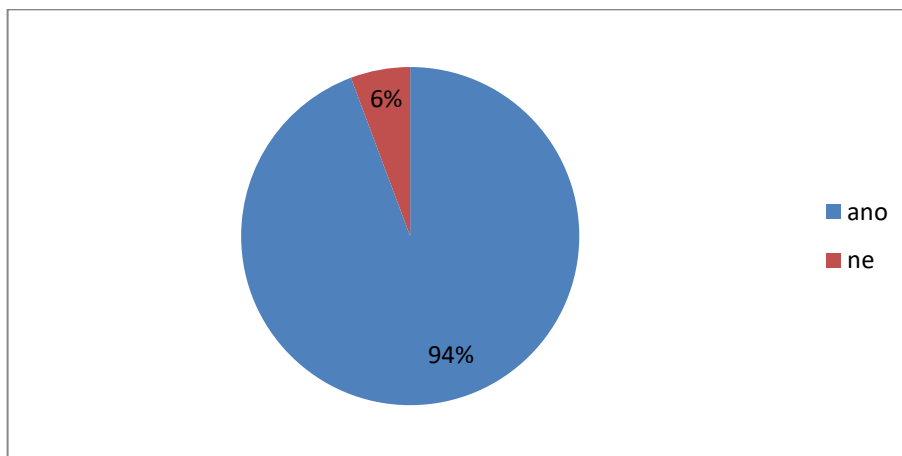


Uvedený graf č. 12 znázorňuje, že pro většinu učitelů jsou všechny oblasti stejně důležité. Tuto možnost zvolilo celkem 64 učitelů z celkového počtu 105. Ostatní učitelé, tedy celkem 41, některé oblasti upřednostňují více a některé méně. Výsledky šetření ukazují, že z uvedeného počtu 41 učitelů, se nejvíce zaměřují na oblast psychickou. Poté volí nejčastěji oblast sociální a emocionální. Fyzickou oblast většina učitelů zaznamenává jako poslední, tedy méně důležitou.

Tabulka č. 15 Využíváte informace získané na základě pedagogické diagnostiky pro komunikaci s rodiči?

Položka č. 15	Ano	Ne	Celkem
Počet respondentů	99	6	105
V %	94,3	5,7	100

Graf č. 13 k tabulce č. 15

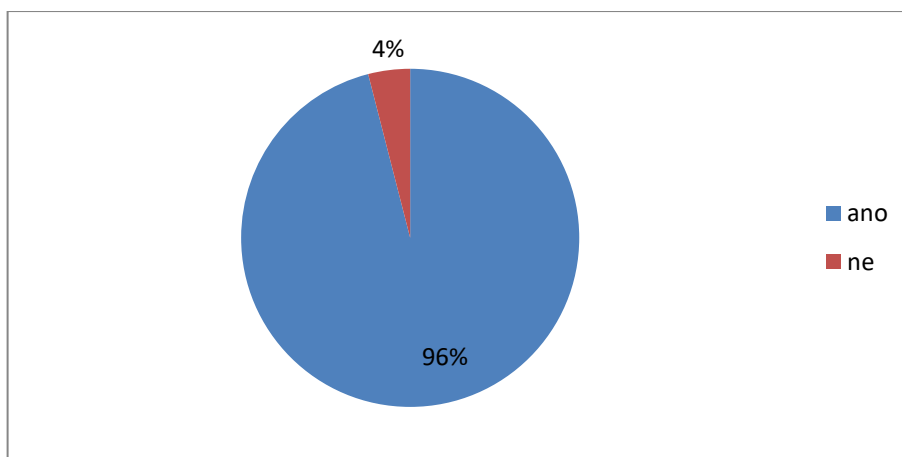


Graf č. 13 udává, kolik učitelů komunikuje s rodiči z hlediska informací získaných z pedagogické diagnostiky. Z grafu je jasné, že informace o dětech předává většina učitelů, a to celkem 94%.

Tabulka č. 16 Vedete u dětí portfolia?

Položka č. 16	Ano	Ne	Celkem
Počet respondentů	101	4	105
V %	96,2	3,8	100

Graf č. 14 k tabulce č. 16



Graf č. 14 znázorňuje, že celkem 96% z dotazovaných učitelů vedou u dětí portfolia. Pouze 4%, tedy 4 učitelé z celkem 105 odpovídá, že portfolia u dětí v mateřské škole nevedou.

Na položku č. 16 navazuje položka č. 17, kterou u učitelů, kteří vedou u dětí portfolia, zjišťujeme, k čemu portfolia dětí využívají.

Tabulka č. 17 Pokud ano, k čemu portfolia využíváte? Prosím, uveďte konkrétně.

Položka č. 17	Zaznamenáno odpovědí	Bez odpovědi	Celkem
Počet respondentů	97	4	101
V %	96	4	100

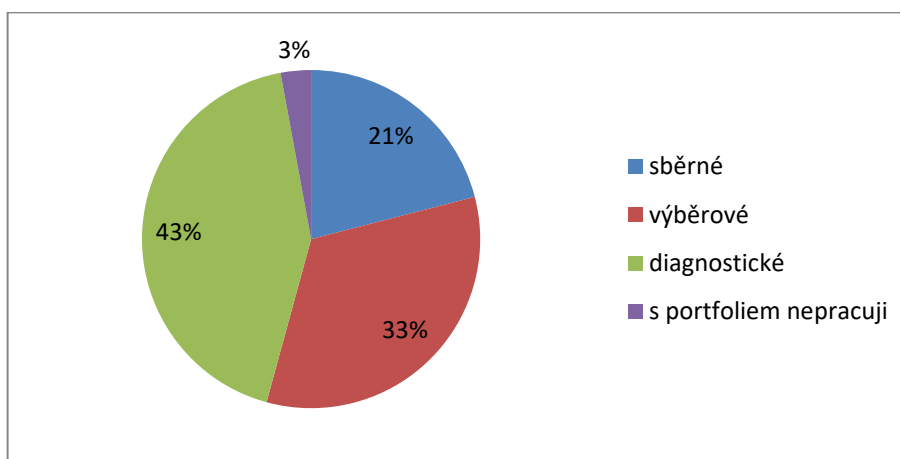
Tabulka č. 17 znázorňuje, že na položku č. 17 odpovídá celkem 97 učitelů z celkového počtu 101, kteří v předchozí otázce zaznamenali, že u dětí vedou portfolia. Položka č. 17 u těchto učitelů zjišťuje, k čemu portfolia dále využívají.

Většina učitelů odpovídá podobně jako u položky č. 11 (jak učitelé využívají zjištěné informace z pedagogické diagnostiky). Portfolia učitelé nejčastěji využívají ke sledování pokroků dítěte, k plánování dalších činností, k posouzení, na jaké úrovni se dané dítě nachází či ke komunikaci s rodiči a se speciálně poradenskými zařízeními a dále s logopedem či psychologem. Dále většina učitelů udává, že portfolia využívají k sebehodnocení dětí, kteří si svá portfolia rády prohlížejí, ukazují je svým spolužákům, hodnotí své práce. V jedné z odpovědí se udává, že portfolio je jakási „kronika dítěte“ po dobu jeho pobytu v mateřské škole. Dva učitelé odpovídají, že portfolio vedou pro seznámení s dítětem při přechodu k jiné učitelce. Z celkového počtu 97 učitelů, 2 z nich udává, že portfolia dětí nijak nevyužívají, vedou pouze z důvodu nařízení ze strany vedení.

Tabulka č. 18 Jaké portfolio využíváte?

Položka č. 18	Sběrné	Výběrové	Diagnostické	S portfoliem nepracuji	Celkem
Počet respondentů	22	35	45	3	105
V %	21	33,3	42,9	2,9	100

Graf č. 15 k tabulce č. 18

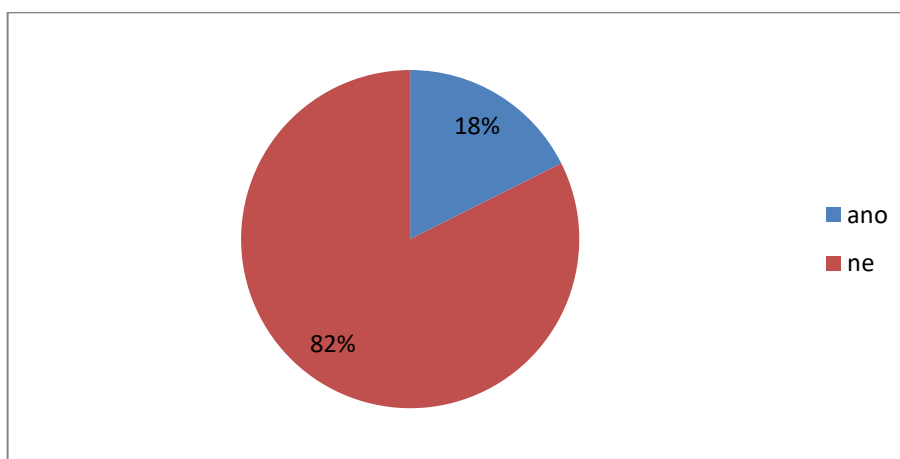


Graf č. 15 ukazuje, že nejvíce učitelů, tj. 43% využívá diagnostické portfolio, do kterého zakládají nejen práce dětí, ale také např. různé záznamy z pedagogické diagnostiky, záznamy z pozorování apod. Výběrové portfolio, do kterého učitelé zakládají jen určité práce dětí, využívá celkem 33% z dotazovaných učitelů. 21% učitelů vede u dětí portfolio sběrné, jehož obsahem jsou všechny práce dětí. 3% učitelů uvádí, že s portfoliem nepracují (u této položky je ovšem zaznamenána neshoda s položkou č. 16, která udává, že portfolio nevedou celkem 4 učitelé).

Tabulka č. 19 Pokud portfolia vytváříte, poskytnete tato portfolia základní škole, do které dítě nastoupí?

Položka č. 19	Ano	Ne	Celkem
Počet respondentů	18	84	105
V %	17,6	82,4	100

Graf č. 16 k tabulce č. 19

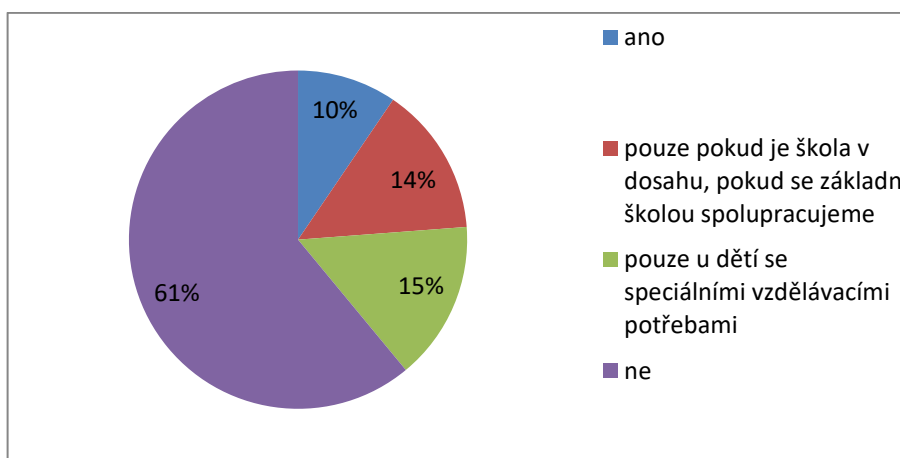


Z grafu č. 16 vyplívá, že pouze 18% z dotazovaných učitelů, tj. 18 ze 105, poskytují portfolia základním školám. Ostatní učitelé, tedy 82%, odpovídají, že portfolia základním školám neposkytují.

Tabulka č. 20 Poskytujete ostatní záznamy pedagogické diagnostiky učitelům 1. ročníků?

Položka č. 20	Ano	Pouze pokud je škola v dosahu, pokud se základní školou spolupracujeme	Pouze u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami	Ne	Celkem
Počet respondentů	10	15	16	64	105
V %	9,5	14,3	15,2	61	100

Graf č. 17 k tabulce č. 20



Z grafu č. 17 je jasné, že většina dotazovaných učitelů, celkem 61%, žádné záznamy o dětech základním školám neposkytují. 15% učitelů zaznamenává, že záznamy pedagogické diagnostiky poskytují základním školám pouze u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. 14% učitelů udává, že podává informace o dětech pouze, pokud je škola v dosahu či pokud se základní školou spolupracují. Nejmenší procento učitelů, tj. 10% zaznamenává, že záznamy získané pedagogickou diagnostikou poskytují učitelům prvních tříd.

Na položku č. 20 navazuje položka č. 21, prostřednictvím které výzkumné šetření zjišťuje, jaké konkrétní záznamy pedagogické diagnostiky učitelé mateřských škol poskytují učitelům prvních tříd.

Tabulka č. 21 Pokud jste zaznamenal/a v předchozí otázce „ano“, uveďte, prosím, konkrétně, které záznamy poskytuje:

Položka č. 21	Zaznamenáno odpovědí	Bez odpovědi	Celkem
Počet respondentů	17	24	41
V %	41	59	100

Tabulka č. 21 ukazuje, kolikrát byla u učitelů zaznamenána odpověď, že záznamy pedagogické diagnostiky poskytují učitelům prvních tříd, jak bylo zjišťováno položkou č. 20. Záznamy pedagogické diagnostiky poskytuje celkem 41 učitelů, někteří z nich však, jak ukazují výsledky předchozí položky, poskytují záznamy pouze základním školám, se kterými spolupracují, či poskytují záznamy pouze o dětech se speciálními vzdělávacími potřebami. Tabulka č. 21 tedy také ukazuje, že na položku č. 21 odpovídá celkem 17 učitelů z celkového počtu 41 a uvádí, jaké záznamy školám poskytují.

Respondenti uvádí různé odpovědi. Celkem třikrát učitelé zmiňují, že podávají informace o dětech prostřednictvím osobního setkání. Jeden učitel dokonce uvádí, že učitelka budoucích žáků prvních tříd navštěvuje mateřskou školu, kde může nahlédnout do portfolií dětí. Dva učitelé poskytují základním školám portfolia dětí a dva učitelé odpovídají, že poskytují pracovní listy dětí, popřípadě i kresby dětí. Jeden učitel zmiňuje, že informace o dětech učitelé prvních tříd získávají od ředitelky konkrétní mateřské školy, která se s pedagogy 1. tříd setkává osobně. Pouze dva učitelé z celkového počtu 17, kteří na

položku č. 21 odpovídají, uvádí, že poskytují učitelům prvních tříd všechny záznamy pedagogické diagnostiky.

Položka č. 22 navazuje též na položku č. 20, která zjišťuje, jakým způsobem učitelé mateřských škol předávají informace a záznamy o jednotlivých dětech, kteří v následujícím školním roce budou navštěvovat první třídu. Na uvedenou položku však reagovali i učitelé, kteří na položku č. 20 uvedli, že žádné záznamy základním školám neposkytují.

Tabulka č. 22 Jakou formou poskytujete informace z pedagogické diagnostiky dětí základní škole? (osobně, záznamy apod.)

Položka č. 22	Zaznamenáno odpovědí	Bez odpovědi	Celkem
Počet respondentů	50	0	50
V %	100	0	100

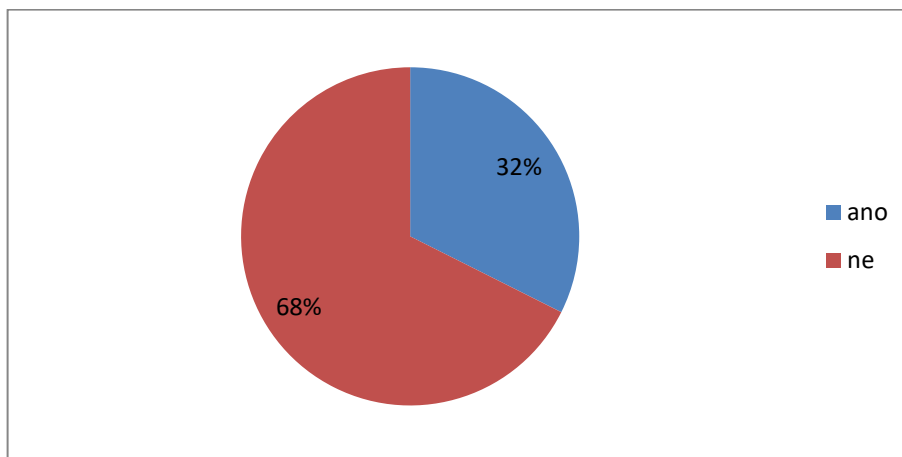
Uvedená tabulka ukazuje, že na položku č. 22 odpovědělo více učitelů, než kterých se daná položka týkala. Na položku měli odpovědět učitelé, kteří poskytují nějaké záznamy z pedagogické diagnostiky základním školám. Nicméně někteří učitelé, tj. celkem 7 učitelů, na položku č. 22 odpovídají, že žádné záznamy školám neposkytují. Někteří učitelé zmiňují, že záznamy z pedagogické diagnostiky předávají pouze v případě, že si škola o takové záznamy zažádá, což mohlo některé učitele vést k tomu, aby na položku č. 20 odpověděli, že žádné záznamy školám neposkytují.

Nejčastěji učitelé poskytují informace o dětech osobní formou, kterou uvádí celkem 28 učitelů. Předávání záznamů bez osobního kontaktu uvádí celkem 4 učitelé. 8 učitelů zmiňuje, že učitelům prvních tříd, podávají informace osobní formou, ale zároveň učitelům předávají záznamy z pedagogické diagnostiky nebo mají možnost do těchto záznamů nahlédnout. Je zaznamenána i odpověď, ve které jeden učitel udává, že záznamy pedagogické diagnostiky základním školám poskytují pouze v případě, jestliže si o záznamy škola zažádá a rodiče s předáním informací souhlasí. Jeden učitel odpovídá, že předávání informací o dětech probíhá přirozeně na základě spolupráce mateřské školy se základní školou. Další odpovědí je, že škola vyžaduje informace pouze o dětech, u kterých se objevuje nějaký problém a chce předejít riziku, že by se setkalo více problémových dětí v jedné třídě.

Tabulka č. 23 Obrací se na Vás základní školy s dotazy na zjištěné informace z pedagogické diagnostiky dětí v rámci povinné školní docházky?

Položka č. 23	Ano	Ne	Celkem
Počet respondentů	34	71	105
V %	32,4	67,6	100

Graf č. 18 k tabulce č. 23

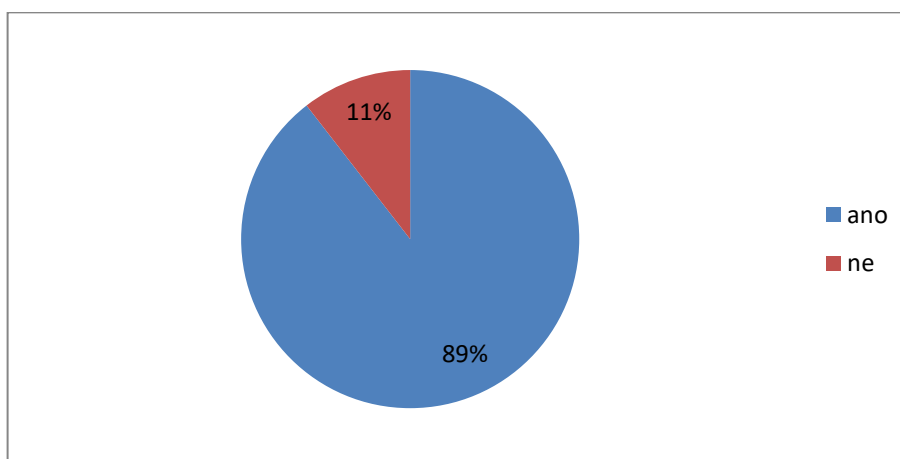


Z výše uvedeného grafu je zřejmé, ze strany základní školy spíše není zájem o to, aby mateřské školy poskytovaly základním školám informace o dětech, které v následujícím školním roce budou navštěvovat první třídu. Téměř 68% respondentů odpovídá, že školy se s dotazy ohledně dětí v posledním roce předškolního vzdělávání na mateřské školy neobracejí. Menší část respondentů uvádí, že školy mají o informace o dětech na konci předškolního vzdělávání zájem.

Tabulka č. 24 Domníváte se, že by základní škola měla od mateřské školy získávat informace i dítěti z pedagogické diagnostiky (jestliže by souhlasili rodiče)?

Položka č. 24	Ano	Ne	Celkem
Počet respondentů	94	11	105
V %	89,5	10,5	100

Graf č. 19 k tabulce č. 24

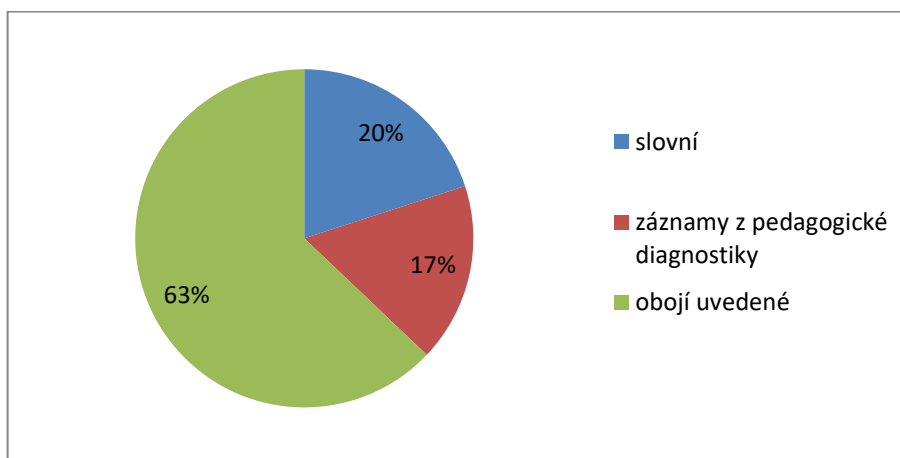


Graf č. 19 ukazuje názor učitelů mateřských škol, zda by měly základní školy dostávat informace o dětech. Téměř 89% učitelů, tedy většina, zaznamenává, že by základní školy tyto informace měly dostávat. Pouze 11%, tj. 11 učitelů z celkového počtu 105 zastává názor, že by základní školy informace o dětech dostávat neměly.

Tabulka č. 25 Jakou formu sdělování informací o dětech byste preferoval/a?

Položka č. 25	Slovní	Záznamy z pedagogické diagnostiky	Obojí uvedené	Celkem
Počet respondentů	21	18	66	105
V %	20	17,1	62,9	100

Graf č. 20 k tabulce č. 25



Graf č. 20 ukazuje, že většina učitelů, tj. 63% nepreferuje osobní kontakt před poskytováním písemných záznamů a uvádějí, že by uvítali obě zmíněné varianty. 20% z dotazovaných učitelů, upřednostňuje spíše osobní kontakt a zaznamenávají tedy možnost slovní sdělování informací. Ostatní učitelé, tj, 17% preferují písemnou podobu sdělování informací o dětech.

Tabulka č. 26 Myslíte si, že by bylo dobré, aby základní školy navazovaly na pedagogickou diagnostiku, kterou vedli pedagogové v MŠ, například aby pokračovali ve vedení portfolií? Prosím, odůvodněte svoji odpověď.

Položka č. 26	Zaznamenáno odpovědí	Bez odpovědi	Celkem
Počet respondentů	105	0	105
V %	100	0	100

Výše uvedená tabulka znázorňuje, kolik respondentů odpovědělo na položku č. 26. Na položku reagovali všichni respondenti, tedy celkem 105 učitelů.

Položka č. 26 obsahuje otevřenou otázku, ve které učitelé představují vlastní názor na to, zda by bylo dobré, aby základní školy pokračovaly ve vedení pedagogické diagnostiky, kterou by se souhlasem rodičů mateřské školy základním školám poskytly. Názory na pokračování pedagogické diagnostiky jsou spíše vyrovnané, avšak o málo větší polovina učitelů zastává názor, že by základní školy měly pokračovat ve vedení pedagogické diagnostiky.

Učitelé, kteří uvedli, že by základní školy neměly pokračovat ve vedení pedagogické diagnostiky, odůvodnili svoji odpověď nejčastěji tak, že by si učitelé prvních tříd měli udělat „vlastní obrázek“ o jednotlivých dětech, objevila se i odpověď, že se tím může předejít riziku nálepkování. Dalším častým zdůvodněním je, že seznámení s vedením pedagogické diagnostiky z mateřské školy a následné pokračování není v časových silách učitelů ZŠ. Někteří učitelé uvádí, že pokračování ve vedení pedagogické diagnostiky není možné z toho důvodu, že se základní školy zaměřují na jiné oblasti než učitelé v mateřských školách. Někteří z těchto učitelů však zmiňují, že by návaznost mohla být vhodná spíše u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

O málo větší polovina respondentů zaznamenala, že by bylo dobré, aby učitelé prvních tříd navazovali na pedagogickou diagnostiku z mateřské školy. Častým zdůvodněním je, že se učitelé mohou s dětmi lépe seznámit a mohou se na děti lépe připravit, mohou tak zjistit,

co děti umí, co jim dělá největší potíže, mohou odhadnout jejich dovednosti a schopnosti, mohou dle zjištěných informací nastavit vhodné formy a metody práce a v případě, že se u dítěte objeví nějaké problémy, může pedagogická diagnostika z mateřské školy usnadnit hledání příčiny.

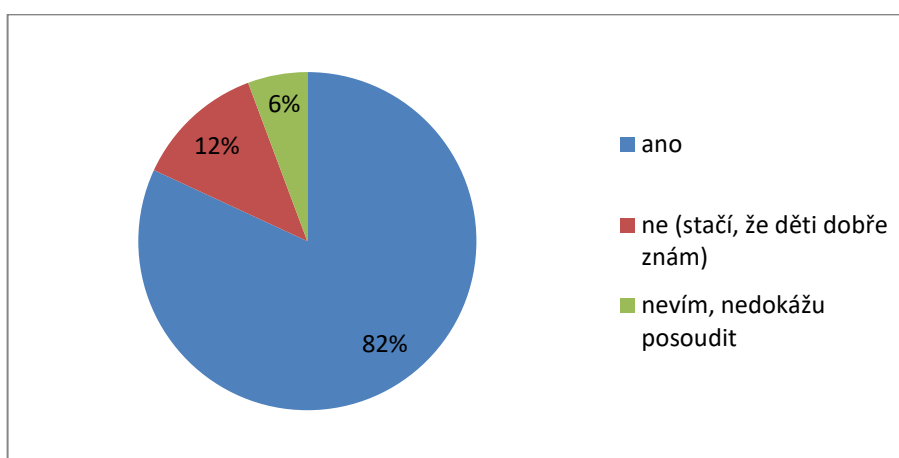
Někteří učitelé uvádí, že obojí má své pro a proti. Dle názoru těchto učitelů každý učitel pozoruje jinak a všímá si jiných projevů, a tím si udělá na dítě i vlastní názor, nicméně zmíněný názor učitele také uvádí, že by bylo dobré, aby učitelky mateřských škol a základních škol spolupracovaly a případné projevy dětí konzultovaly. Jiný učitel zmiňuje, že by děti měly přijít do první třídy s „čistým štítem“, a to zejména z důvodu, že v období letních prázdnin mohou děti udělat obrovský pokrok, nicméně z hlediska důslednosti by dle daného učitele bylo dobré ve vedení pedagogické diagnostiky z mateřské školy pokračovat.

Malá část, a to celkem 9 učitelů udává, že nedokážou posoudit, zda by bylo dobré, aby učitelé prvních tříd navazovali ve vedení pedagogické diagnostiky z mateřské školy.

Tabulka č. 27 Domníváte se, že je pedagogická diagnostika pro Vás jako učitelku důležitá?

Položka č. 27	Ano	Ne (stačí, že děti dobře znám)	Nevím, nedokážu posoudit	Celkem
Počet respondentů	86	13	6	105
V %	81,9	12,4	5,7	100

Graf č. 21 k tabulce č. 27



Výše uvedený graf znázorňuje, že pro většinu učitelů je důležité vedení pedagogické diagnostiky dětí, pozitivně odpovědělo celkem 82% učitelů. Celkem 12% z dotazovaných

učitelů nevidí důležitost ve vedení pedagogické diagnostiky. Ostatní učitelé, tedy 6% z dotazovaných, uvádí, že na položku nedovedou odpovědět.

Na položku č. 27 navazuje položka č. 28, která zjišťuje, proč je pro učitele pedagogická diagnostika důležitá.

Tabulka č. 28 Pokud jste v předchozí otázce zaznamenal/a „ano“, proč je pro Vás jako učitele pedagogická diagnostika důležitá?

Položka č. 28	Zaznamenáno odpovědí	Bez odpovědi	Celkem
Počet respondentů	87	0	87
V %	100	0	100

Položka č. 28 zjišťuje, proč je pro učitele mateřských škol pedagogická diagnostika důležitá. Navazuje na položku č. 27, u které zaznamenalo celkem 86 respondentů z celkového počtu 105, že pedagogickou diagnostiku vnímají jako důležitou. Na položku č. 28 pak odpovídá celkem 87 respondentů, tedy o jednoho více. Formou otevřené otázky respondenti vyjadřují svůj pohled na pedagogickou diagnostiku v jejich práci.

Dle zjištěných výsledků je zřejmé, že pedagogická diagnostika je pro většinu učitelů důležitá. Objevují se různé názory učitelů na pedagogickou diagnostiku. Velmi často učitelé udávají, že pedagogická diagnostika je pro ně důležitá zejména z důvodu velkého počtu dětí na třídách, kdy není možné bez zaznamenávání zjištěných dovedností dětí, si dané schopnosti a dovednosti dětí pamatovat. Důležitost pedagogické diagnostiky vnímá spousta učitelů také ve sledování pokroků dětí, ve sledování, co již dítě umí, co neumí, posouzení jejich slabých a silných stránek, kdy je potřeba se na slabé stránky více zaměřit a silné stránky podporovat. Díky pedagogické diagnostice pak mohou učitelé lépe přizpůsobit plány své pedagogické činnosti. Důležitost pedagogické diagnostiky spatřují někteří učitelé také zejména v posouzení školní zralosti a připravenosti. Díky pedagogické diagnostice dále mohou zavčas přijít na různé odchylky, které se zavčas mohou u dítěte řešit. Někteří učitelé zmiňují, že pedagogickou diagnostiku vnímají jako důležitou z toho důvodu, že s dětmi nebývají po celou dobu jejich předškolní docházky a pedagogická diagnostika slouží jako podklad o dítěti jeho budoucí učitelce, která může dítě díky ní lépe poznat. Další odpovědi obsahují i názor, že pedagogická diagnostika slouží učitelům jako zpětná vazba jejich vlastní práce. Častěji také učitelé udávají, že jim pedagogická

diagnostika slouží ke komunikaci jak s rodiči, tak ke komunikaci se speciálně školskými zařízeními.

5.2 Zhodnocení výzkumného šetření u učitelů mateřských škol

Výzkumné šetření se zabývá otázkami, jak učitelé mateřských škol vedou pedagogickou diagnostiku a zda zjištěné informace o dětech poskytují základním školám. Dalším cílem výzkumného šetření je také zjistit, jak učitelé vnímají nebo jak by vnímali, kdyby mateřské školy a základní školy spolupracovaly v rámci pedagogické diagnostiky, na kterou by základní školy navazovaly.

Výzkumné šetření je realizováno prostřednictvím dotazníkového šetření, kterého se zúčastnilo celkem 105 učitelů mateřských škol. Respondenti byli osloveni prostřednictvím e-mailu a prostřednictvím sociálních sítí.

Ve výzkumném šetření bylo stanoveno 5 výzkumných otázek:

1. Jak učitelé mateřských škol provádí pedagogickou diagnostiku?

Výzkumnou otázkou č. 1 se zabývaly položky č. 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17 a 18.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že učitelé mateřských škol se na pedagogickou diagnostiku zaměřují po celou dobu předškolní docházky dítěte do mateřské školy, kterou provádí spíše ve spolupráci s kolegyní či kolegou. Své zjištění zapisují spíše do záznamových archů, které popřípadě doplní i slovním hodnocením. Je zajímavé, že i v dnešní době učitelé stále upřednostňují papírovou podobu před formou elektronickou. Co se týká samotného procesu pedagogické diagnostiky, učitelé děti často hodnotí dle stanovených kritérií, které si mateřská škola stanoví sama dle RVP PV, nebo mateřské školy pracují dle odborných publikací, například dle publikace od Jiřiny Bednářové či Sindelarové. Do mateřských škol se i více dostává diagnostika iSophi. Informace, které učitelé díky pedagogické diagnostice zjistí, jsou učiteli dále využity, a to zejména k plánování další práce s dětmi, k určení jejich aktuální úrovně, k rozpoznání silných a slabých stránek, či ke komunikaci s rodiči a se školskými poradenskými zařízeními. K posouzení schopností

a dovedností dětí učitelé využívají nejčastěji metodu pozorování či rozhovor s dětmi, nicméně ostatní metody jako například analýza hry či analýza činnosti dítěte a další, mají v procesu pedagogické diagnostiky u učitelů významné místo a nejsou v procesu diagnostikování opomenuty. Při pedagogickém diagnostikování se učitelé zaměřují na všechny oblasti schopností a dovedností (jemná a hrubá motorika, adaptabilita, samostatnost, chování, navozování vztahů, řeč a komunikativní schopnosti, rozumové schopnosti), přičemž se ukázalo, že se zaměřují na všechny tyto oblasti téměř se stejnou důležitostí. Co se týká samotných oblastí, do kterých patří oblast psychická, fyzická, sociální a emocionální, z hlediska pedagogické diagnostiky mají všechny oblasti pro učitelé stejnou důležitost, avšak nemálo učitelů nějaké oblasti preferují více, nejčastěji oblast psychickou a nejméně důležitá při posuzování školní zralosti je pro učitele oblast fyzická.

Ukázalo se, že velký význam v pedagogické diagnostice má portfolio dítěte, které vede téměř většina učitelů. Tato portfolia slouží učitelům zejména pro to, aby mohly sledovat jejich pokroky, aby děti samy mohly sledovat svoje pokroky a hodnotit svoje práce, slouží ke komunikaci s rodiči dítěte, ale také ke komunikaci se školskými poradenskými zařízeními. Obsahem portfolia dětí jsou nejčastěji všechny práce dětí včetně záznamů z pedagogické diagnostiky, avšak někteří učitelé využívají i portfolio výběrové, do kterých zakládají jen určité práce dětí.

Je zřejmé, že učitelé ve vedení portfolií vidí nějaký smysl, ovšem je škoda, že tato portfolia většinou neputují dál s dítětem i v navazujícím stupni vzdělávání. Zde mohou potvrdit autorku Syslovou, která tvrdí, že portfolia dětí většinou po ukončení předškolní docházky zůstávají v domácím prostředí a nejsou dále využity. (Syslová, 2018, s. 104).

Vedení pedagogické diagnostiky u učitelů mateřských škol je na dobré úrovni. Je zřejmé, že učitelé diagnostikují s nějakým cílem a využívají pro to vhodné metody a formy. Ukázalo se, že učitelé si uvědomují důležitost pedagogické diagnostiky pro jednotlivé děti a díky ní mohou děti vést tím správným směrem.

2. Provádí mateřské školy pedagogickou diagnostiku na konci předškolního věku a zaměřují se na to, zda je dítě připravené na vstup do povinné školní docházky?

Výzkumnou otázkou č. 2 se zabývají položky č. 5, 6, 13 a 14.

Výzkum ukazuje, že se učitelé zaměřují na pedagogickou diagnostiku nejen po dobu povinné předškolní docházky, ale po celou dobu docházky dítěte do MŠ. Co se týká pedagogické diagnostiky v rámci povinné předškolní docházky, učitelé diagnostikují v průměru jednou za půl roku, ale pokud je potřeba, diagnostiky průběžně doplňují. Při samotném diagnostikování se učitelé, jak už bylo uvedeno výše, zaměřují na všechny oblasti schopností a dovedností, které jsou důležité k posouzení školní zralosti a připravenosti. Jedná se o tyto schopnosti a dovednosti: adaptabilita, chování, navozování vztahů, řeč a komunikativní schopnosti, rozumové schopnosti, samostatnost a jemná a hrubá motorika. Jednotlivým schopnostem a dovednostem přiřkládají téměř stejnou důležitost. Stejně tak, jestliže jde o samotné oblasti, které jsou pro učitelé stejně důležité, ale ukazuje se, že i v některých případech někteří učitelé některé oblasti více preferují a zaměřují se na ně více, v tomto případě jde nejvíce o oblast psychickou.

Dle výzkumu pedagogická diagnostika v rámci povinného předškolního vzdělávání funguje u učitelů MŠ dobře. Ukázalo se, že se zaměřují na všechny důležité oblasti, které je při posuzování školní připravenosti důležité sledovat, aby dítě nástup do povinného školního vzdělávání bez problémů zvládlo.

3. Jak učitelé mateřských škol vnímají důležitost pedagogické diagnostiky?

Na výzkumnou otázku č. 3 odpovídají položky č. 27 a 28.

Jak už bylo řečeno výše, je jasné, že pedagogická diagnostika je pro většinu učitelů důležitá a pedagogickou diagnostiku provádějí s nějakým cílem. Tím je zejména to, že prostřednictvím pedagogické diagnostiky učitelé vědí, na jaké úrovni se děti aktuálně nacházejí, pomáhá jim při sestavování další práce, tedy i sestavení třídního vzdělávacího plánu. Pokud učitel dítě dobře pozná a zná individuální potřeby dětí, ví, jaké metody a formy zvolit, co je potřeba více posilovat, na jaké problémy se zaměřit. Vedení pedagogické diagnostiky je též přínosná v případě, že se ve třídě nachází větší počet dětí, u kterých se velmi těžko pamatuje, co již dítě umí a neumí. Nemenší důležitost je pro učitele důležitá i v případě komunikace s rodiči a se školskými poradenskými zařízeními.

Je jasné, že pedagogickou diagnostiku učitelé provádějí zejména pro podporu rozvoje dětí, avšak někteří učitelé neopomíjejí ani její důležitost v případě zpětné vazby jejich vlastní práce.

4. Funguje spolupráce mateřské školy a základní školy v rámci pedagogické diagnostiky?

Na výzkumnou otázku č. 4 odpovídají položky č. 19, 20, 21, 22 a 23.

Výzkum ukazuje, že spolupráce mezi mateřskou školou a základní školou v rámci pedagogické diagnostiky spíše nefunguje, učitelé mateřských škol neposkytují základním školám informace o dětech, kteří do určité základní školy mají v následujícím školním roce nastoupit. Tyto informace mateřská škola ovšem v některých případech poskytuje, ale spíše v případě, odchází – li do školy dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, či pokud je škola v dosahu mateřské školy. Informace jsou předávány většinou ústně, popřípadě doplněny i záznamy z pedagogické diagnostiky nebo alespoň s možností nahlédnutí do těchto záznamů, například pracovní listy, portfolia. Zajímavé je i zjištění, že základní školy se ve většině případů o informace o dětech nezajímá a na mateřské školy se s dotazy na budoucí prvňáčky neobrací.

5. Jak učitelé mateřských škol vnímají důležitost pedagogické diagnostiky z pohledu případné návaznosti pedagogické diagnostiky na základní škole?

Výzkumné otázce č. 5 náleží položky č. 24, 25 a 26.

Jak je již výše uvedeno, spolupráce MŠ a ZŠ z hlediska pedagogické diagnostiky funguje jen velmi málo. Součástí výzkumu bylo i zjistit, jaký mají učitelé MŠ a učitelé ZŠ pohled na možnost návaznosti pedagogické diagnostiky. Dle učitelů mateřských škol jsou však názory velmi vyrovnané, téměř polovina zastává názor, že by základní školy neměly na pedagogickou diagnostiku z mateřské školy navazovat, jelikož by si měl každý učitel udělat svůj vlastní názor na jednotlivé děti a může se tak předejít riziku tzv. „nálepkování“. Druhá (ta o málo větší) polovina je toho názoru, že by učitelé základních škol na pedagogickou diagnostiku z mateřské školy navazovat měly, a to hlavně z toho důvodu, že se na děti mohou lépe připravit, mohou tak zjistit, co děti již umí a na jakých základech stavět.

Nicméně na tuto výzkumnou otázku nám lépe zodpovědí samotní učitelé prvních tříd základních škol.

5.3 Dotazník pro učitele základních škol

Cílem dotazníkového šetření je zjistit, jak učitelé prvních tříd na základních školách provádějí pedagogickou diagnostiku na počátku povinné školní docházky a zda z hlediska pedagogické diagnostiky spolupracují s mateřskými školami, ze kterých žáci prvních tříd přicházejí. Dílčím cílem je zjistit, jaký mají učitelé pohled na to, kdyby základní školy pokračovaly ve vedení pedagogické diagnostiky z mateřské školy.

První část dotazníku představuje účel výzkumného šetření. Druhá část dotazníku se zabývá již samotným výzkumem, který obsahuje celkem 24 položek. První část položek obsahuje položky kontaktní, druhá část položek se věnuje vedením pedagogické diagnostiky. Dotazník obsahuje položky uzavřené, polouzavřené a otevřené.

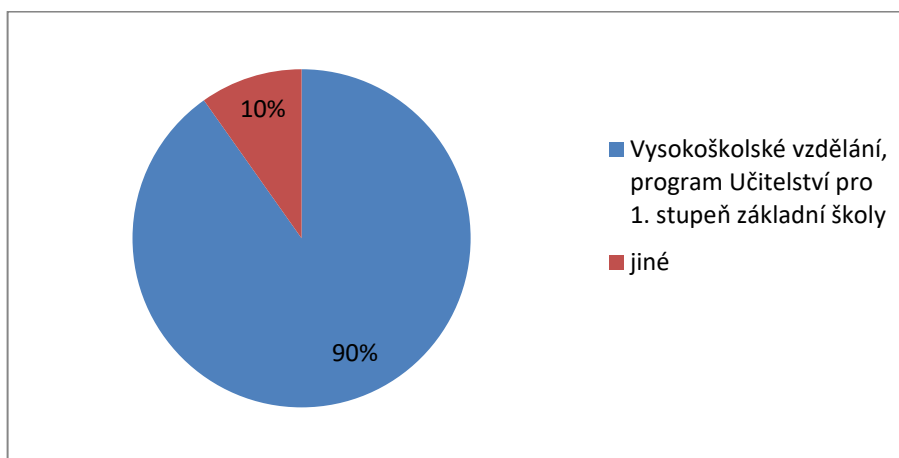
Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 112 učitelů základních škol, kteří byli osloveni prostřednictvím e-mailu a prostřednictvím sociálních sítí. Jednotlivé dotazníky byly vyplněny zcela anonymně.

Zjištěné údaje jsou analyzovány pomocí tabulek četností a pomocí grafů.

Tabulka č. 29 Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Položka č. 1	Vysokoškolské vzdělání, program Učitelství pro 1. stupeň základní školy	Jiné	Celkem
Počet respondentů	101	11	112
V %	90,2	9,8	100

Graf č. 22 Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

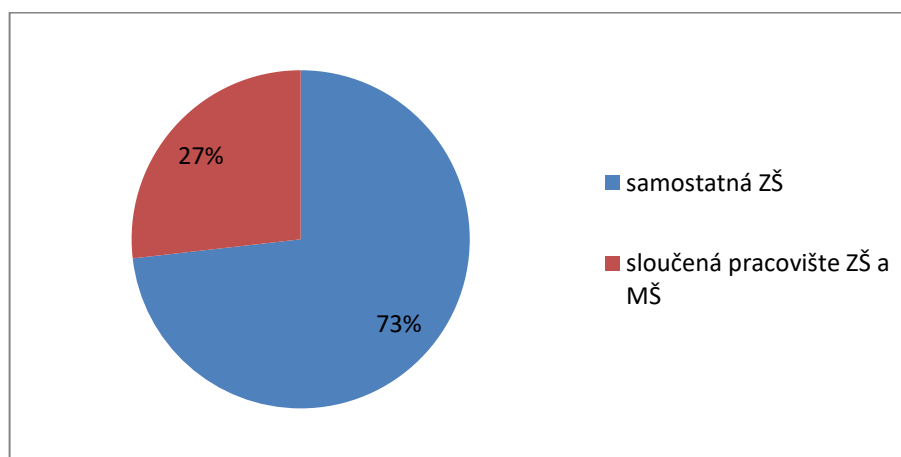


Graf č. 22 ukazuje, že téměř všichni učitelé splňují odbornou kvalifikaci dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Většina dotazovaných učitelů je vybavena vysokoškolským vzděláním programu Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Výzkum dále ukázal, že 10 % respondentů má vzdělání podobného zaměření. Nejčastěji učitelé uvádějí vysokoškolské vzdělání program Speciální pedagogika, ale také se objevuje Učitelství praktického vyučování, vysokoškolské vzdělání program Rekreatologie, či Učitelství ŠMVZP (školy pro mládež vyžadující zvláštní péči). 2 z respondentů uvádí vzdělání v oboru Střední pedagogická škola, ovšem jeden z těchto respondentů si studium dále doplňuje o vysokoškolské vzdělání programu Učitelství pro 1. stupeň základní školy.

Tabulka č. 30 Vaše základní škola je:

Položka č. 2	Samostatná ZŠ	Sloučená pracoviště ZŠ a MŠ	Celkem
Počet respondentů	82	30	112
V %	73,2	26,8	100

Graf č. 23 k tabulce č. 30

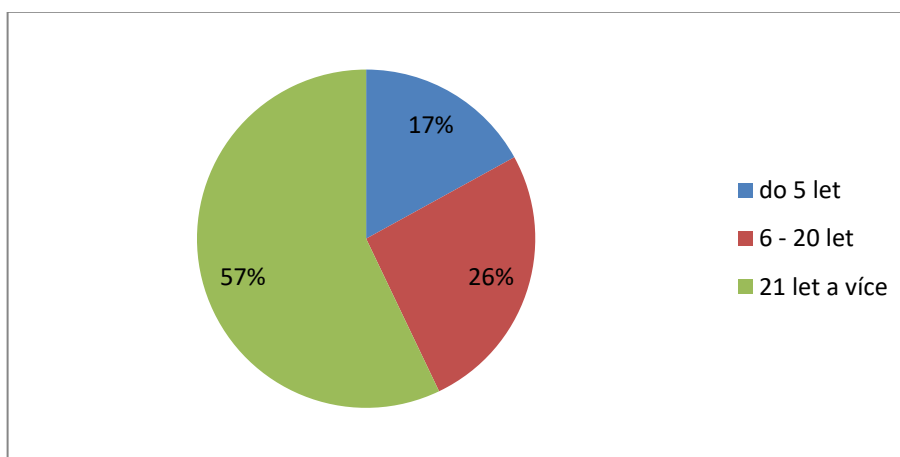


Výše uvedený graf znázorňuje, že výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 73% učitelů působících v samostatné základní škole. Méně učitelů, celkem 27% působí na sloučeném pracovišti základní školy a mateřské školy.

Tabulka č. 31 Jaká je délka Vaší praxe na základní škole?

Položka č. 3	do 5 let	6 – 20 let	21 let a více	Celkem
Počet respondentů	19	29	64	112
V %	17	25,9	57,1	100

Graf č. 24 k tabulce č. 31

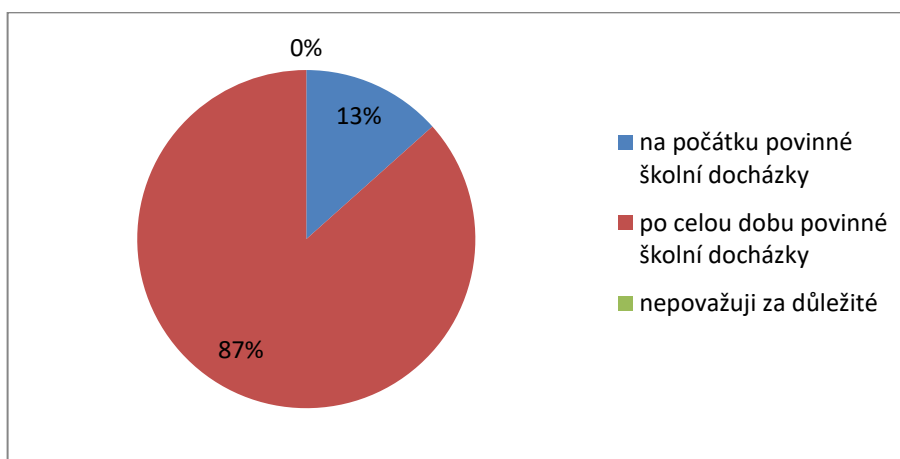


Graf č. 24 ukazuje, že výzkumného šetření se zúčastnili zkušení učitelé, z nichž téměř 57% působí na základní škole déle jak 21 let. 26% z dotazovaných učitelů uvádí, že jejich praxe na základní škole je 6 – 20 let, což považují také za poměrně dlouhou dobu k získání velmi kvalitních zkušeností. Ostatní dotazovaní učitelé (17%) zaznamenávají, že na základní škole pracují méně než 5 let.

Tabulka č. 32 Pedagogická diagnostika je pro Vás nejvíce důležitá:

Položka č. 4	Na počátku povinné školní docházky	Po celou dobu povinné školní docházky	Nepovažují za důležité	Celkem
Počet respondentů	15	97	0	112
V %	13,4	86,6	0	100

Graf č. 25 k tabulce č. 32

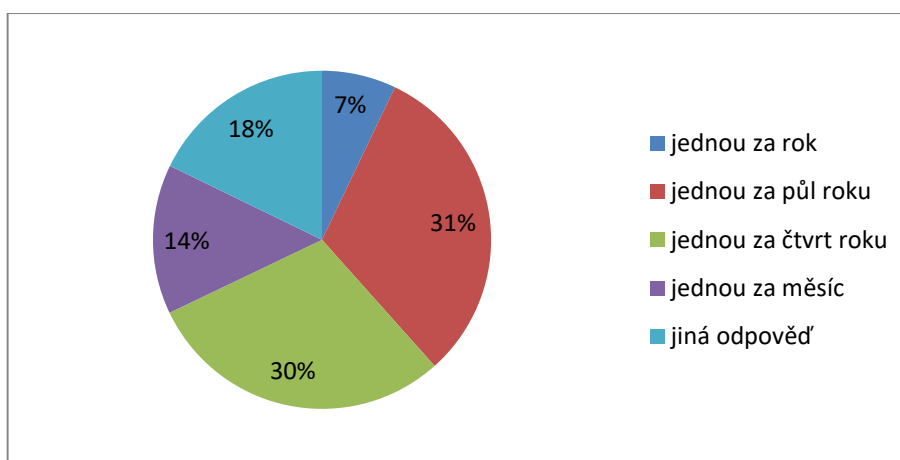


Dle grafu č. 25 je zřejmé, že učitelé vnímají pedagogickou diagnostiku jako důležitou po celou dobu povinné školní docházky dítěte. Tuto odpověď zaznamenává celkem 87% z dotazovaných učitelů. 13% učitelů přikládají větší důležitost pedagogické diagnostice na samotném počátku povinné školní docházky dítěte. Žádný z respondentů neuvádí, že pedagogickou diagnostiku nepovažuje za důležitou.

Tabulka č. 33 Jak často provádíte a vyhodnocujete pedagogickou diagnostiku?

Položka č. 5	Jednou za rok	Jednou za půl roku	Jednou za čtvrt roku	Jednou za měsíc	Jiná odpověď	Celkem
Počet respondentů	8	35	33	16	20	112
V %	7,1	31,3	29,5	14,3	17,8	100

Graf č. 26 k tabulce č. 33

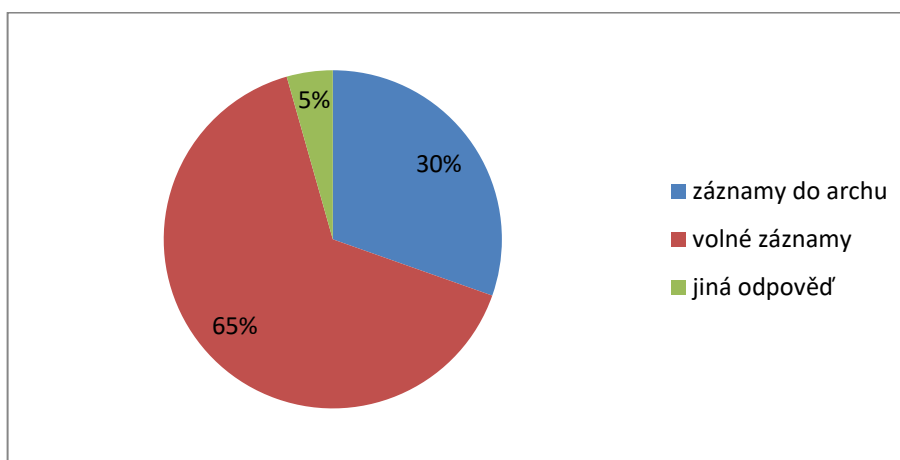


Z grafu č. 26 vyplývá, že učitelé prvních tříd provádí pedagogickou diagnostiku zhruba jednou za čtvrt až půl roku. Téměř 31% respondentů provádí pedagogickou diagnostiku jednou za půl roku a 30% provádí pedagogickou diagnostiku jednou za čtvrt roku. Jednou měsíčně diagnostikuje celkem 14% respondentů. Méně často, tedy jednou za rok se věnuje pedagogické diagnostice celkem 7% respondentů. Téměř 18% respondentů zaznamenává jinou odpověď, ve které nejčastěji uvádějí, že diagnostiku provádějí průběžně dle potřeby. Jeden z učitelů zmiňuje, že diagnostikuje každý týden, objevují se ale i odpovědi, kde učitelé uvádějí, že diagnostikují téměř denně. Jeden z respondentů popisuje, že diagnostiku provádí, pokud to považuje za nutné.

Tabulka č. 34 Jakým způsobem provádíte záznamy pedagogické diagnostiky?

Položka č. 6	Záznamy do archu	Volné záznamy	Jiná odpověď	Celkem
Počet respondentů	34	73	5	112
V %	30,4	65,2	4,4	100

Graf č. 27 k tabulce č. 34



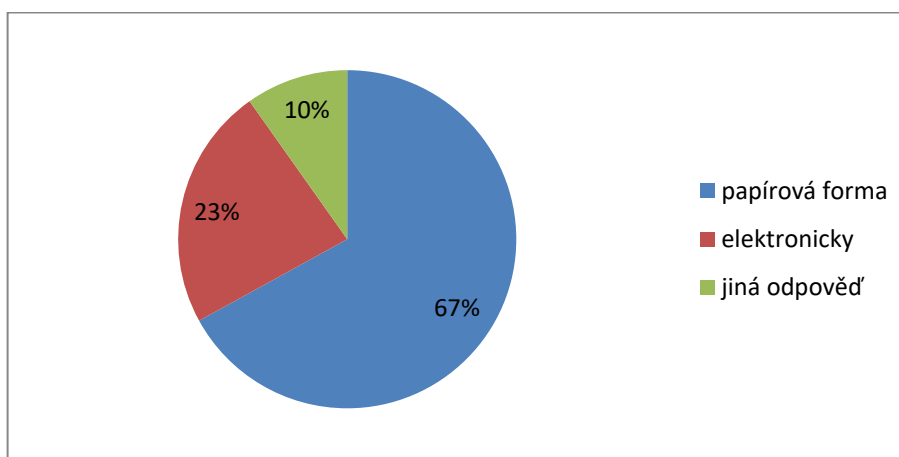
Graf č. 27 znázorňuje, jaký způsob zaznamenávání informací zjištěných pedagogickou diagnostikou učitelé prvních tříd využívají. Výzkum ukazuje, že na rozdíl od učitelů mateřských škol, kteří využívají spíše záznamy do archu, učitelé prvních tříd zapisují spíše do volných záznamů. Tuto možnost volí celkem 65% respondentů. Menší část respondentů (celkem 30%) upřednostňuje zaznamenávání do archu. 5% respondentů zaznamenává jinou odpověď, ve které se zmiňují, že záznamy zapisují volně, ale v první třídě i se speciálním pedagogem zapisují také záznamy do archu. Jiný učitel zmiňuje, že každý žák má svůj

vlastní arch. Jeden z respondentů uvádí zaznamenávání do školního informačního systému Edookit. Pouze 2 učitelé z celkového počtu 112 udávají, že informace o dětech žádným způsobem nezaznamenávají.

Tabulka č. 35 Jakým způsobem provádíte záznamy pedagogické diagnostiky?

Položka č. 7	Papírová forma	Elektronicky	Jiná odpověď	Celkem
Počet respondentů	75	26	11	112
V %	67	23,2	9,8	100

Graf č. 28 k tabulce č. 35



Graf č. 28 udává, že stejně jako učitelé mateřských škol, i učitelé prvních tříd stále spíše volí zaznamenávání papírovou formou. Tuto možnost volí celkem 67% respondentů. Někteří učitelé, celkem 23% zjištěné informace zapisují formou elektronickou. Ostatní učitelé, tj. 10% uvádí jinou odpověď, ve které se zmiňují, že využívají obě uvedené formy zaznamenávání. Objevuje se i odpověď, že zjištěné informace nejsou nijak zaznamenávány.

Tabulka č. 36 Jak využíváte zjištěné informace?

Položka č. 8	Zaznamenáno odpovědí	Bez odpovědi	Celkem
Počet respondentů	112	0	112
V %	100	0	100

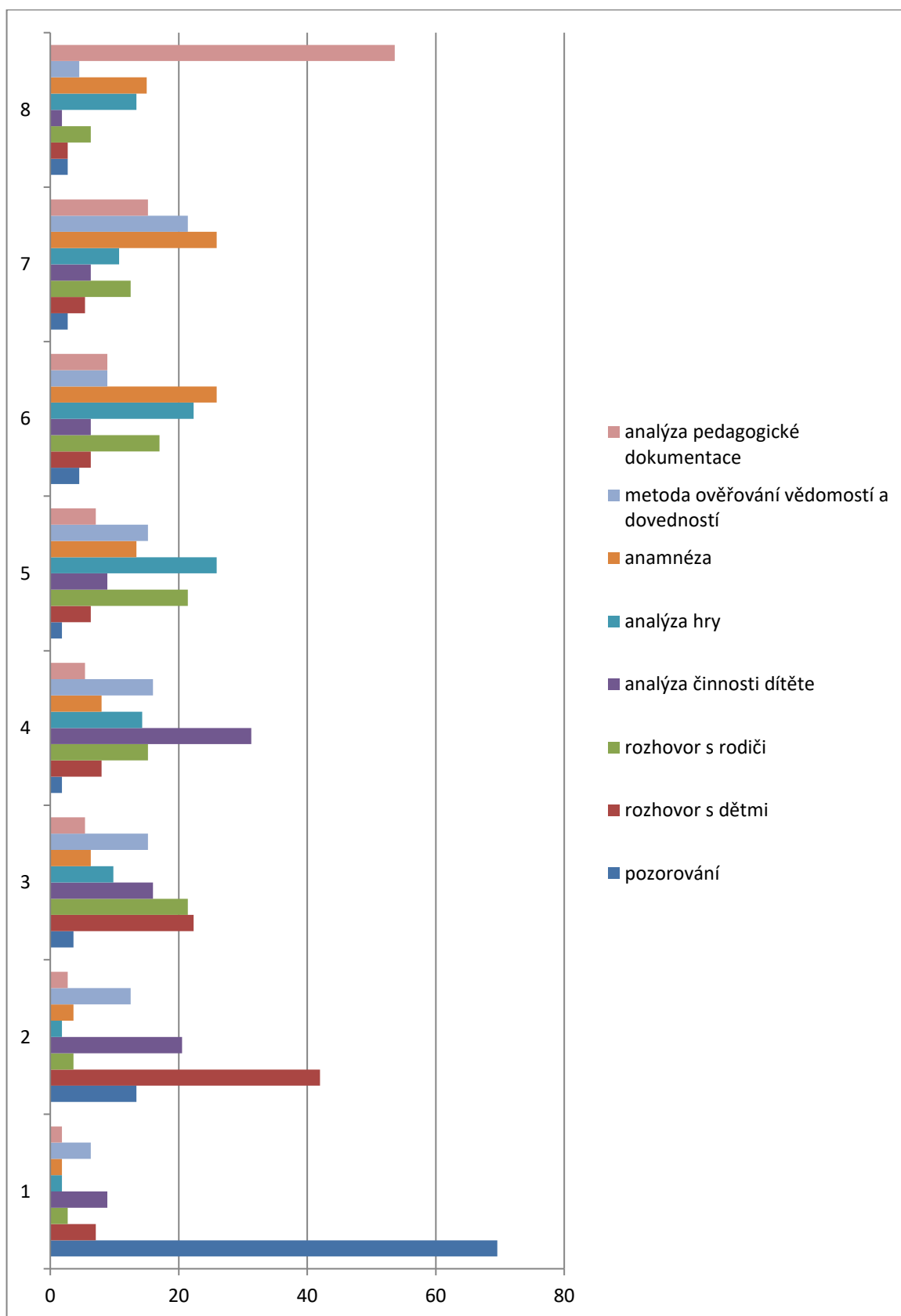
Tabulka č. 36 ukazuje, že na položku č. 9, která formou otevřené otázky zjišťuje, jak jsou učители dále využity informace získané pedagogickým diagnostikováním, odpověděli všichni z dotazovaných učitelů, tj. celkem 112.

Výzkum ukazuje, že učitelé prvních tříd informace získané pedagogickým diagnostikováním dále využívají. Nejčastěji se shodují na tom, že informace využívají pro zjištění, jakými dovednostmi a schopnostmi jsou žáci vybaveni a hodnotí pokroky jednotlivých žáků. Na základě tohoto zjištění pak plánují další práci se žáky, popřípadě upravují metody a formy práce a nastavují případná opatření. Pedagogickou diagnostikou se také snaží o zlepšení učení žáků. Zjištěné údaje také využívají k případné diferenciaci výuky žáka. Někteří učitelé uvádějí, že diagnostikují pro svoji osobní potřebu, jiní učitelé také uvádějí, že informace o žácích slouží i ostatním vyučujícím. Velmi často učitelé také zmiňují, že údaje zjištěné pedagogickým diagnostikováním využívají pro komunikaci s rodiči žáků, či pro komunikaci se školskými poradenskými zařízeními a odborníky, jako například psycholog, výchovný poradce, speciální pedagog. Někteří učitelé uvádějí, že zjištěné informace učitelům slouží jako zpětná vazba, a tím i podklad ke zkvalitnění vlastní práce. V jedné z odpovědí se učitel zmiňuje, že pedagogickou diagnostiku využívá k ověření školní zralosti žáků. Pouze v jenom případě se objevuje odpověď, že zjištěné informace daný učitel nijak nevyužívá.

Tabulka č. 37 Jaké metody používáte? Uved'te nejčastěji používané metody od 1 (nejčastěji) po 8 (nejméně používané).

Položka č. 9	Pozorování	Rozhovor s dětmi	Rozhovor s rodiči	Analýza činnosti dítěte	Analýza hry	Anamnéza	Metoda ověřování vědomostí a dovedností	Analýza pedagogické dokumentace	Celkem (%)
1	69,6	7,1	2,7	8,9	1,8	1,8	6,3	1,8	100
2	13,4	42	3,6	20,5	1,8	3,6	12,5	2,7	100
3	3,6	22,3	21,4	16	9,8	6,3	15,2	5,4	100
4	1,8	8	15,2	31,3	14,3	8	16	5,4	100
5	1,8	6,3	21,4	8,9	25,9	13,4	15,2	7,1	100
6	4,5	6,3	17	6,3	22,3	25,9	8,9	8,9	100
7	2,7	5,4	12,5	6,3	10,7	25,9	21,4	15,2	100
8	2,7	2,7	6,3	1,8	13,4	15	4,5	53,6	100

Graf č. 29 k tabulce č. 37



Graf č. 29 znázorňuje, jaké metody v pedagogické diagnostice učitelé prvních tříd základní školy preferují.

Dle grafu je jasné, že nejčastěji používanou metodou je metoda pozorování. Tu na prvním místě uvádí celkem 69,6 % respondentů. V podobném poměru jsou jako první zvoleny i jiné metody, jako metoda rozhovoru s rodiči, rozhovoru s dětmi, analýza činnosti dítěte, analýza hry, anamnéza, metoda ověřování vědomostí a dovedností, či analýza pedagogické dokumentace.

Jako druhou nejčastěji používanou metodu učitelé volí nejčastěji metodu rozhovoru s dětmi, kterou na druhé místo zvolilo celkem 42% respondentů. Častěji je ale i na druhém místě uvedena analýza činnosti dítěte, pozorování či analýza hry. Méně často jsou zvoleny i ostatní metody.

Jako třetí nejčastěji používanou metodu učitelé nejčastěji uvádí metodu rozhovoru s dětmi (22,3%) a metodu rozhovoru s rodiči (21,4%).

Čtvrté místo dle učitelů připadá analýze činnosti dítěte, kterou zvolilo celkem 31% respondentů.

Jako pátou nejčastěji učitelé uvádí analýzu hry (25,9%), ale také metodu rozhovoru s rodiči (21,4%).

Šestou pozici zaujímá nejvíce anamnéza. Tu jako šestou zaznamenává celkem 25,9% respondentů.

Méně používanou než ostatní uvedené metody učitelé nejčastěji volí metodu ověřování vědomostí a dovedností (21,4%), ale také se i častěji objevuje opět anamnéza (25,9%).

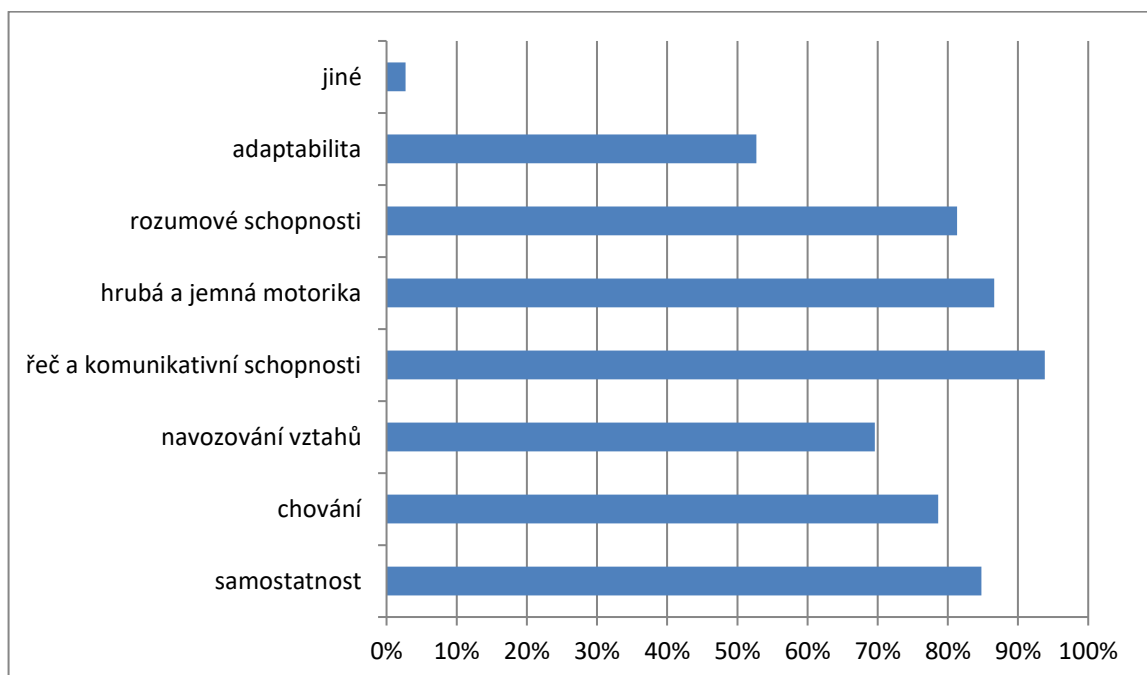
Nejméně využívanou metodou u učitelů prvních tříd je analýza pedagogické dokumentace. Na grafu je jasně vidět, že tuto metodu nejméně používá poměrně velká část respondentů, a to celkem 53,6%.

Jestliže si výše uvedené shrneme, dojdeme k závěru, že nejčastěji používanou metodou je metoda pozorování. Druhou nejvíce používanou metodou je metoda rozhovoru s dětmi a metoda rozhovoru s rodiči. Poté následuje analýza činnosti dítěte, analýza hry a anamnéza. Méně často pak učitelé volí metodu ověřování vědomostí a dovedností. Nejméně je učiteli prvních tříd využívána analýza pedagogické dokumentace.

Tabulka č. 38 Na jaké oblasti schopností a dovedností se při diagnostikování zaměřujete? (uved'te všechny vyhovující odpovědi).

Položka č. 10	Počet respondentů	Počet respondentů v %
Samostatnost	95	84,8
Chování	88	78,6
Navozování vztahů	78	69,6
Řeč a komunikativní schopnosti	105	93,8
Hrubá a jemná motorika	97	86,6
Rozumové schopnosti	91	81,3
Adaptabilita	59	52,7
Jiné	2	1,8

Graf č. 30 k tabulce č. 38



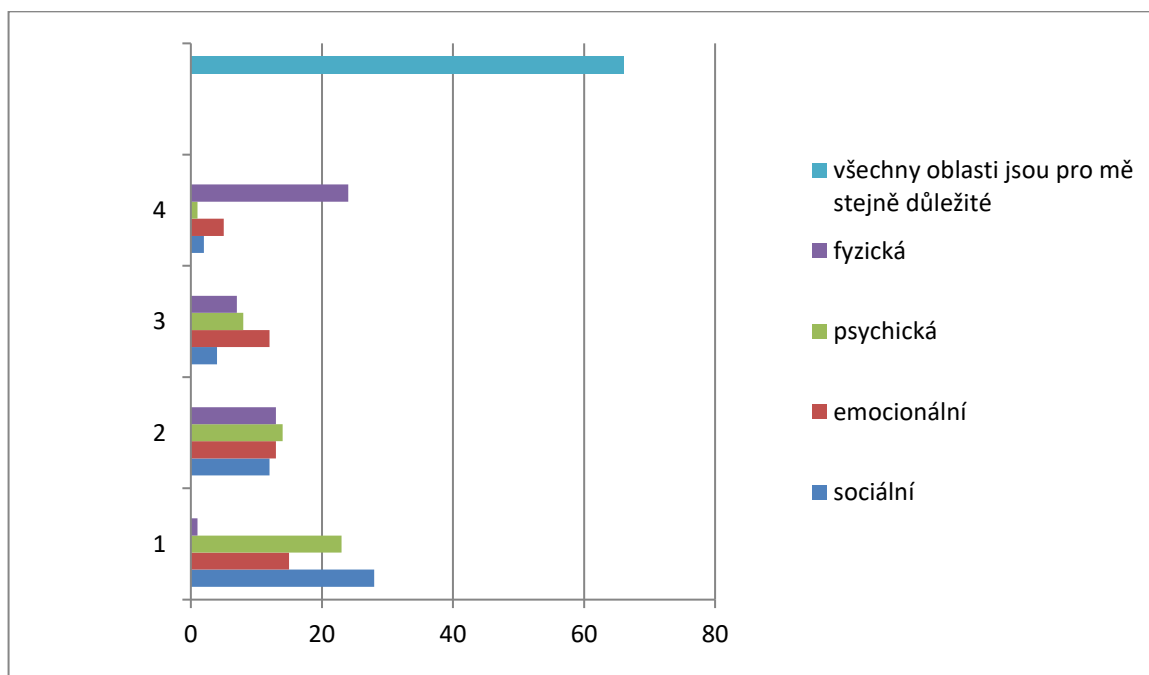
Graf č. 30 ukazuje, na jaké oblasti schopností a dovedností se učitelé prvních tříd při diagnostikování zaměřují. Dle grafu je jasné, že se téměř všichni učitelé zaměřují na všechny uvedené schopnosti a dovednosti. Nejvíce se učitelé však zaměřují, stejně jako učitelé mateřských škol, na řeč a komunikativní schopnosti, což volí celkem 105 z dotazovaných učitelů. Nejméněkrát učitelé zaznamenávají adaptabilitu, což považují zejména na počátku školní docházky za stejně důležitou jako ostatní zmíněné oblasti.

Adaptabilitu volí celkem 59 z dotazovaných učitelů. Dva učitelé uvádí i jiné oblasti schopností a dovedností, na které se při diagnostikování zaměřují, jako logické uvažování, schopnost přemýšlet v souvislostech, paměť, kreativita, tvůrčí nadání, řešení problémů a schopnost ustát neúspěch/prohru.

Tabulka č. 39 Které oblasti jsou pro Vás z hlediska sledování dítěte na počátku povinné školní docházky nejdůležitější? (Prosím, očísľujte (1 – nejdůležitější, 4 – méně důležité).

Položka č. 11	1	2	3	4
Sociální	28	12	4	2
Emocionální	15	13	12	5
Psychická	23	14	8	1
Fyzická	1	13	7	24
Všechny oblasti jsou pro mě stejně důležité	66			

Graf č. 31 k tabulce č. 39



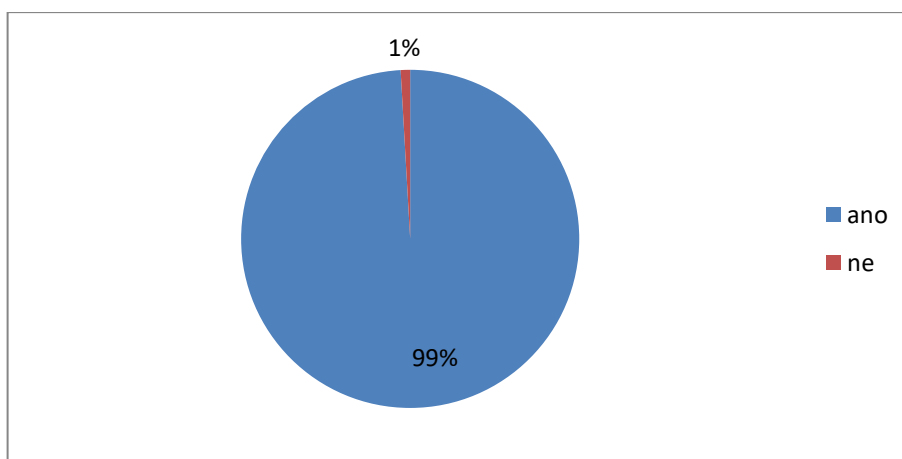
Položka č. 11 zjišťuje, jaké oblasti jsou pro učitele prvních tříd z hlediska vstupní pedagogické diagnostiky nejdůležitější. Učitelé volili buď všechny oblasti, nebo jednotlivé oblasti seřazovali od nejdůležitější po méně důležitou. (Určitým oblastem přisuzovali stejnou důležitost, např. sociální a psychická – 1, fyzická – 2, emocionální – 3 apod.).

Dle grafu č. 31 je jasné, že pro většinu učitelů (66%) jsou všechny oblasti v posuzování dítěte stejně důležité a nepřikládají větší důležitost jedné oblasti před druhými. Ovšem velká část z dotazovaných učitelů zaznamenává preferenci jedné oblasti před druhou. Výzkum ukazuje, že nejvíce důležitá je pro učitele prvních tříd oblast sociální, dále oblast psychická a poté oblast emocionální. Nejméně důležitá je pro učitele prvních tříd, stejně jako pro učitele mateřských škol, oblast fyzická.

Tabulka č. 40 Využíváte informace získané na základě pedagogické diagnostiky pro komunikaci s rodiči?

Položka č. 12	Ano	Ne	Celkem
Počet respondentů	111	1	112
V %	99,1	0,9	100

Graf č. 32 k tabulce č. 40

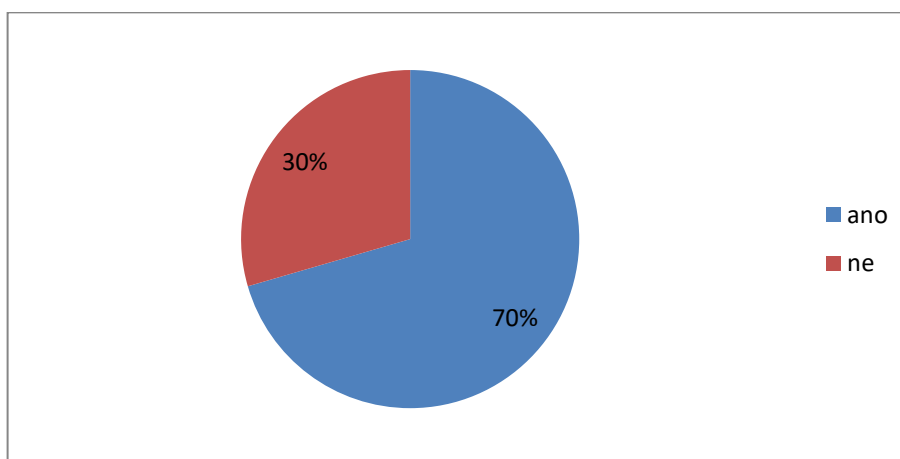


Výzkum ukázal, že informace o dětech, které učitelé získávají pedagogickým diagnostikovaním, jsou poskytnuty rodičům dětí. Pouze jeden z dotazovaných učitelů z celkového počtu 112 zaznamenává, že informace o dětech získané na základě pedagogické diagnostiky pro komunikaci s rodiči nevyužívá.

Tabulka č. 41 Vedete u žáků portfolia?

Položka č. 13	Ano	Ne	Celkem
Počet respondentů	79	33	112
V %	70,5	29,5	100

Graf č. 33 k tabulce č. 41



Graf č. 41 ukazuje, že většina dotazovaných učitelů, celkem 70%, u žáků vedou portfolia, do kterých zakládají své práce. Téměř 30% respondentů uvádí, že u žáků žádná portfolia nevedou.

Následující položky č. 14 - 16 navazují na položku č. 13, která u učitelů, kteří vedou u žáků pedagogická portfolia, zjišťuje, k čemu tato portfolia využívají, jaká portfolia využívají a zda pokračují ve vedení portfolií z mateřské školy.

Tabulka č. 42 Pokud ano, k čemu portfolia využíváte?

Položka č. 14	Zaznamenáno odpovědí	Bez odpovědi	Celkem
Počet respondentů	73	6	79
V %	92,4	7,6	100

Tabulka č. 14 znázorňuje, že na předchozí položku č. 13 odpovídá celkem 79 učitelů (z celkového počtu 112), že portfolia u dětí zakládají. Na položku č. 14 pak dále odpovídá celkem 73 učitelů ze 79, kteří zaznamenávají, jakým způsobem tato portfolia dále využívají.

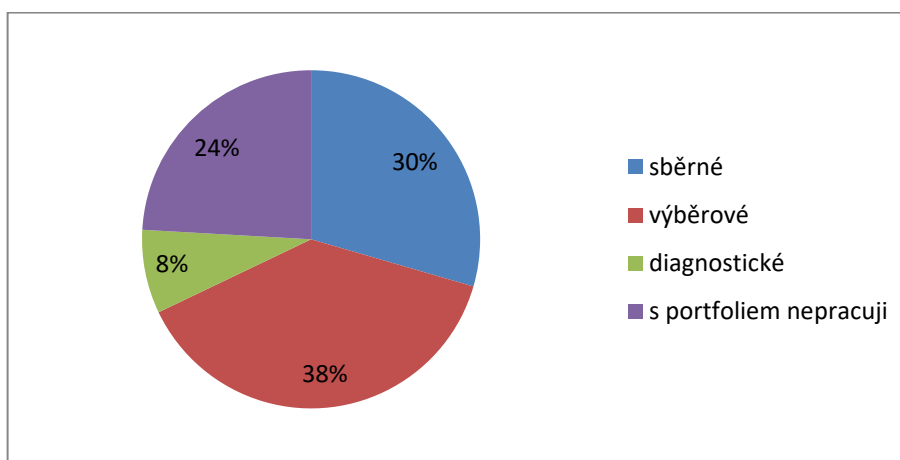
Výzkum ukazuje, že většina učitelů využívá portfolia ke sledování vývoje a pokroku jednotlivých žáků. Díky zakládaným pracím mohou sledovat, v čem žák vyniká, či co danému žáku jde méně a na čem je potřeba více zapracovat. Slouží tedy jako podklad pro další práci se žáky. Dále jsou portfolia využita zejména k sebehodnocení žáků, či ke srovnávání s ostatními vrstevníky. Jeden z učitelů uvádí, že každý měsíc je každá

výuková oblast doplněna vlastním sebehodnocením žáků prostřednictvím „smajlíků“. Jedna z odpovědí udává, že portfolio slouží žákům jako motivace úspěchem a k povzbuzení k další práci či k poučení z vlastních chybných prací. Často učitelé zmiňují, že portfolia žáků využívají ke komunikaci s rodiči, při tripartitních schůzkách, ale také při jednání se speciálním pedagogem, či při hospitaci. Někteří učitelé zaznamenávají, že portfolio vedou pouze k zakládání prací žáků. V neposlední řadě se také objevují odpovědi, že portfolia slouží dětem i jako upomínka každého žáka. Pouze jeden z dotazovaných učitelů zmiňuje, že portfolia u žáků vede pouze z povinnosti tuto dokumentaci vést.

Tabulka č. 43 Jaké portfolio využíváte?

Položka č. 15	Sběrné	Výběrové	Diagnostické	S portfoliem nepracuji	Celkem
Počet respondentů	33	43	9	27	112
V %	29,5	38,4	8	24,1	100

Graf č. 34 k tabulce č. 43



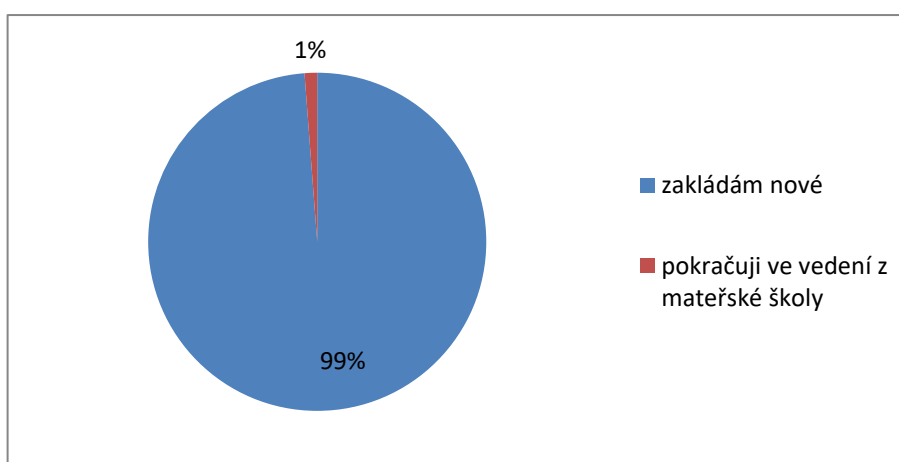
Graf č. 34 znázorňuje, jaká portfolia učitelé prvních tříd využívají. Nejčastěji je učitelé využíváno portfolio výběrové (38%), do kterých zakládají pouze určité práce žáků. Dále učitelé často vedou portfolio sběrné (30%), které obsahují všechny práce žáků. Diagnostické portfolio, které je navíc doplněno určitými diagnostickými záznamy o žácích, využívá celkem 8% z dotazovaných učitelů. Ostatní učitelé, celkem 24% udává, že s portfoliem nepracují (celkem 27 učitelů). Tady, jestliže se vrátíme k položce č. 13, která zjišťovala, zda učitelé vedou u žáků portfolia, je jasná neshodnost mezi

odpověďmi některých respondentů. Na položku č. 13 odpovědělo celkem 33 učitelů, že s portfoliem nepracují.

Tabulka č. 44 Portfolio:

Položka č. 16	Zakládám nové	Pokračuji ve vedení z mateřské školy	Celkem
Počet respondentů	80	1	81
V %	98,8	1,2	100

Graf č. 35 k tabulce č. 44



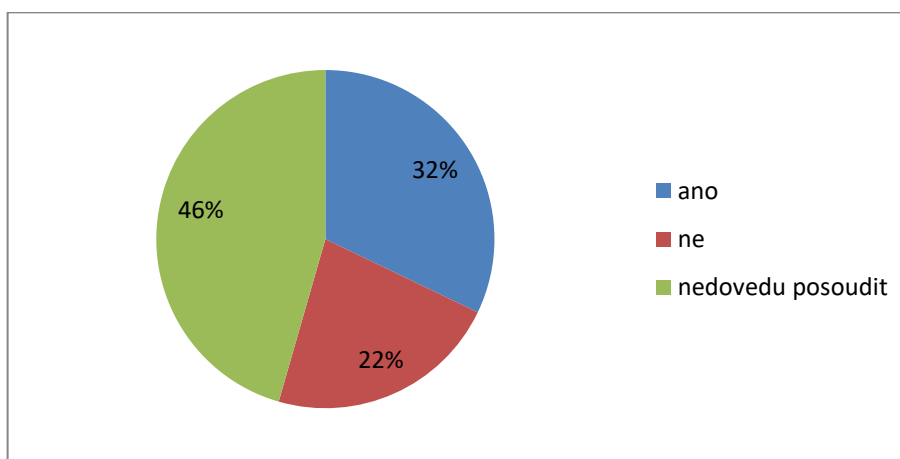
Graf č. 35 udává, kolik respondentů u žáků zakládá nová portfolia a kolik respondentů pokračuje ve vedení portfolií z mateřské školy. Z grafu je jasné, že ve vedení portfolií z mateřské školy pokračuje pouze jeden učitel z celkového počtu 81. Ostatní dotazovaní učitelé, celkem 80, zaznamenávají, že zakládají nová portfolia. I u této položky je opět zajímavá nejasnost, jestliže se vrátíme k předchozím položkám č. 13 a č. 15.

U těchto položek (č. 13, 15 a 16) není bohužel jasné, proč někteří učitelé při výběru zvolili odpovědi, které se neshodují.

Tabulka č. 45 Bylo by podle Vás vhodné, abyste z MŠ získal/a portfolia dětí?

Položka č. 17	Ano	Ne	Nedovedu posoudit	Celkem
Počet respondentů	36	25	51	112
V %	32,1	22,3	45,5	100

Graf č. 36 k tabulce č. 45



Graf č. 36 znázorňuje, že 32% respondentů zastává názor, že by bylo dobré, aby získávali od žáků portfolia, která byla u žáků vedena již v mateřské škole. Téměř 22% udává, že by učitelé prvních tříd tato portfolia dostávat neměla. Ostatní učitelé, tedy 46% uvádí, že nedokážou posoudit, zda by bylo dobré, aby získali portfolia svých žáků vedená již v mateřské škole.

Položka č. 18 navazuje na položku č. 17, která u učitelů prvních tříd zjišťuje, v čem by pro ně byla užitečná portfolia získaná z mateřské školy.

Tabulka č. 46 Pokud ano, v čem by Vám tato portfolia byla užitečná?

Položka č.	Zaznamenáno odpovědí	Bez odpovědi	Celkem
Počet respondentů	39	0	39
V %	100	0	100

Tabulka č. 46 udává, že na položku č. 18 odpovídá celkem 39 respondentů. Položka č. 18 zjišťuje, v čem by byla učitelům prvních tříd užitečná portfolia žáků, která byla u žáků vedena v mateřské škole.

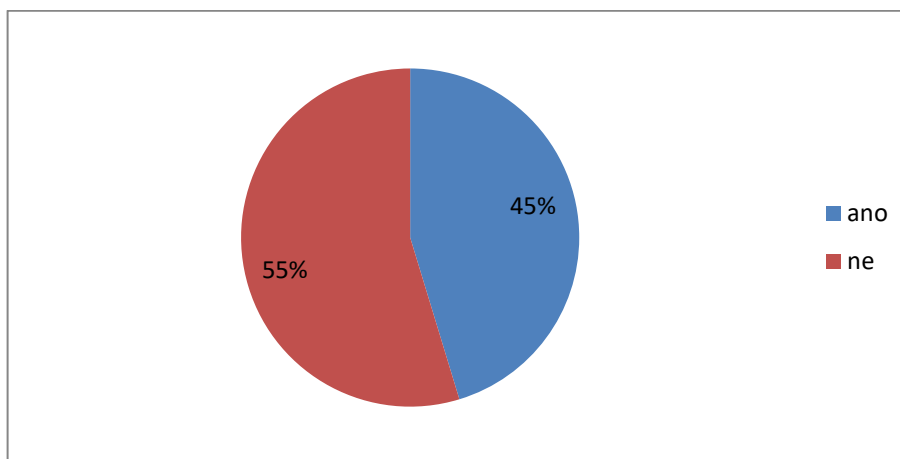
Většina respondentů uvádí, že portfolia dětí by jim pomohla zejména k prvotnímu poznání žáků. Díky poskytnutému portfoliu mohou zjistit vývoj žáků, úroveň jejich schopností a dovedností a mohou se tak lépe připravit na práci se žáky na počátku první třídy. Dále se mohou již ze začátku zaměřit na problémy, které žák popřípadě má. Portfolio by také učitelům pomohlo v případě, jestliže se žák nezúčastnil zápisu do prvního ročníku. Dále

portfolio může ukázat, jak se s žáky pracovalo v mateřské škole. Jeden z učitelů uvádí, že portfolio z mateřské školy by pro něj bylo užitečné zejména v případě, jestliže byl žák veden jako dítě se SVP, v tomto případě by bylo dle zmíněného učitele pokračovat s již nastavenými opatřeními. Nicméně také zmiňuje, že ostatní informace týkající se portfolio dítěte jsou citlivou záležitostí a mohou být spíše na škodu (z toho důvodu, že učitel mateřské školy nemusí dítě dobře posoudit). Jedna z odpovědí také uvádí, že by portfolio dětí mohla poskytnout informace, které učitelům mohou pomoci například i v roztržení žáků do tříd a zabránit tak riziku, že by jednu třídu navštěvovalo více žáků, u kterých se mohou časem projevit nějaké výukové obtíže. 2 učitelé z celkového počtu 39 na otázku nedokázali odpovědět a uvádí odpověď „nevím“.

Tabulka č. 47 Jestliže portfolio vedete, poskytuje tato portfolio vyšším ročníkům?

Položka č. 19	Ano	Ne	Celkem
Počet respondentů	39	47	86
V %	45,3	54,7	100

Graf č. 37 k tabulce č. 47

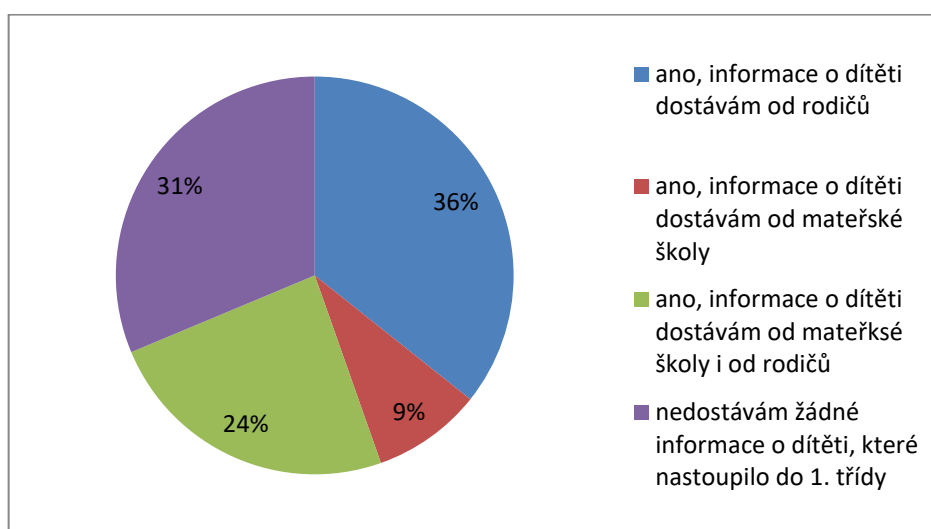


Z grafu č. 37 je zřejmé, že u téměř 45% případů (z celkového počtu 86) portfolio putují se žáky i do dalšího ročníku. Ostatní učitelé uvádí, že portfolio žáků vyšším ročníkům neposkytují.

Tabulka č. 48 Dostáváte informace o dítěti, které nastoupilo do povinného školního vzdělávání?

Položka č. 20	Ano, informace o dítěti dostávám od rodičů	Ano, informace o dítěti dostávám od mateřské školy	Ano, informace dostávám od mateřské školy i od rodičů	Nedostávám žádné informace o dítěti, které nastoupilo do 1. třídy	Celkem
Počet respondentů	40	10	27	35	112
V %	35,7	8,9	24,1	31,3	100

Graf č. 38 k tabulce č. 48



Graf č. 38 ukazuje, že učitelé prvních tříd dostávají nejvíce informace o žácích od rodičů. Tuto možnost zvolilo celkem 36% dotazovaných učitelů. Celkem 9% učitelů uvádí, že informace o dětech poskytuje základní škole mateřská škola. Téměř 24% učitelů zmiňuje, že informace o dětech základní škole poskytují jak rodiče dětí, tak i mateřské školy.

A poměrně velké procento učitelů (31%) uvádí, že nedostávají žádné informace o dětech, kteří mají v následujícím školním roce navštěvovat první třídu.

Následující položka č. 21 navazuje na položku č. 20, která zjišťuje, jakou formou jsou učitelům poskytovány informace o dětech ze strany mateřské školy.

Tabulka č. 49 Jestliže jste v předchozí otázce zaznamenal/a mateřskou školu, jakou formou Vám MŠ tyto informace sdělují?

Položka č. 21	Zaznamenáno odpovědí	Bez odpovědi	Celkem
Počet respondentů	36	1	37
V %	97,3	2,7	100

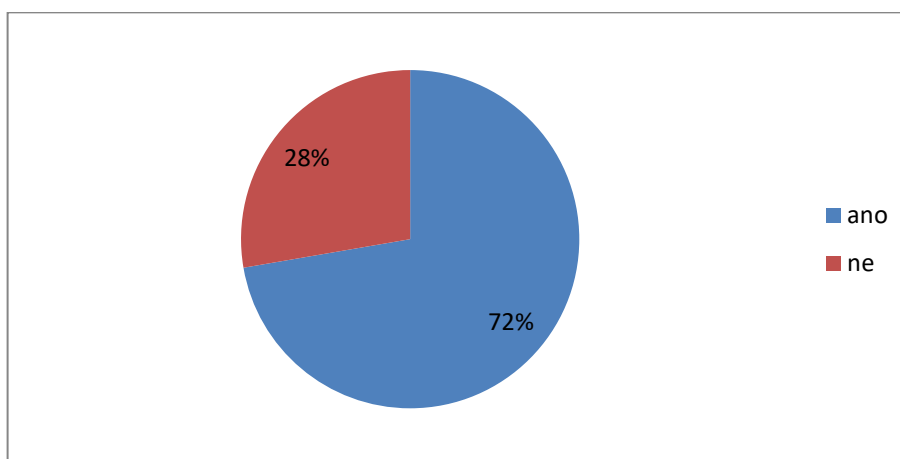
Položka č. 21 zjišťuje, jakou formou jsou základní školy poskytovány informace o dětech ze strany mateřské školy. V předchozí položce č. 20 celkem 37 respondentů zaznamenalo, že informace o dětech získávají od mateřské školy. Na položku č. 21 se vyjádřilo celkem 36 učitelů, to je celkem 97% z celkového počtu 37.

Téměř 26 respondentů z celkového počtu 37 uvádí, že mateřské školy poskytují základním školám informace o dětech formou osobního kontaktu. Ve třech případech učitelé zmiňují, že mateřské školy jim informace poskytují písemnou formou, a to v podobě krátké charakteristiky o dítěti. Uvádí se i odpověď sdělování informací telefonicky. Jeden učitel zmiňuje, že informace o dětech dostávají jen u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále se objevuje odpověď, ve které daný učitel udává, že navštěvuje mateřskou školu, kde sleduje děti na konci předškolního vzdělávání a dostává zároveň formou rozhovoru informace od učitele MŠ. Jeden z učitelů popisuje, že návštěvu mateřské školy provádí speciální pedagog, který tak dostává informace o dětech také metodou pozorování a metodou rozhovoru s učitelem MŠ. Jendou je zaznamenána odpověď od učitele, kterému nejsou poskytnuty žádné informace o dětech nastupujících do první třídy.

Tabulka č. 50 Pomohlo by Vám, kdyby Vám MŠ poskytovaly informace z pedagogické diagnostiky žáků, kteří nastoupili do první třídy základní školy?

Položka č. 22	Ano	Ne	Celkem
Počet respondentů	81	31	112
V %	72,3	27,7	100

Graf č. 39 k tabulce č. 50



Graf č. 39 znázorňuje, že většina dotazovaných učitelů prvních tříd by uvítala informace o žácích, kteří nastoupili k povinnému školnímu vzdělávání. Odpověď, že by informace o příchozích dětech byly užitečné, volí celkem 72% dotazovaných učitelů. Téměř 28% učitelů uvádí, že by jim informace z mateřské školy ke své práci nepomohly.

Na položku č. 22 navazuje položka č. 23, která zjišťuje, v čem by dané informace z mateřské školy byly pro učitele prvních tříd užitečné.

Tabulka č. 51 Jestliže jste v předchozí otázce zaznamenal/a „ano“, v čem by Vám tyto informace byly užitečné?

Položka č. 23	Zaznamenáno odpovědí	Bez odpovědi	Celkem
Počet respondentů	79	2	81
V %	97,5	2,5	100

Tabulka č. 51 ukazuje, že se z celkového počtu učitelů 81, kteří v předchozí položce č. 22 uvedli, že by uvítali informace o dětech ze strany mateřské školy, na položku č. 23 vyjádřilo celkem 79 učitelů. Tato položka zjišťuje, proč by pro učitele prvních tříd byly tyto informace užitečné.

Odpovědi respondentů jsou velmi podobné jako u položky č. 18, která zjišťovala, v čem by učitelům prvních tříd byla užitečná portfolia vedená u dětí v mateřské škole.

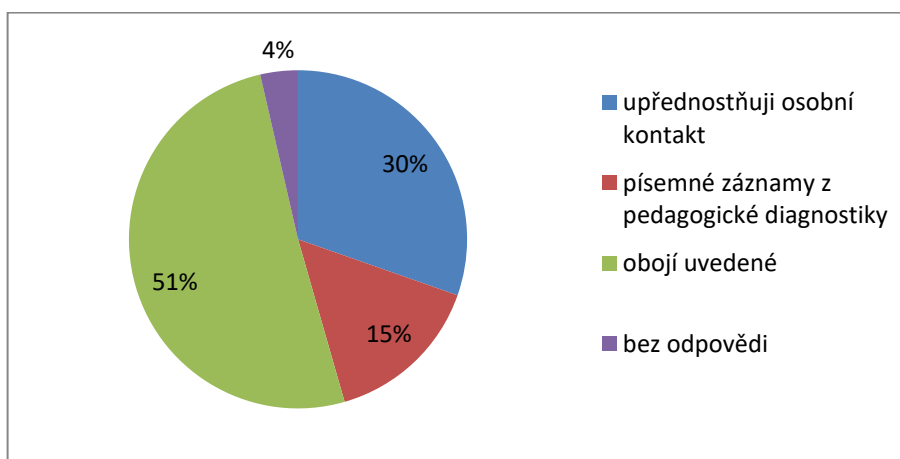
Informace z pedagogické diagnostiky vedené v MŠ by učitelům sloužila zejména k prvotnímu poznání dítěte, k poznání jejich dosavadních dovedností a schopností,

na základě kterých se na děti mohou lépe připravit a zvolit tak vhodné metody a formy práce. Na základě těchto informací mohou žáky vhodně rozdělit do tříd a předejít tak riziku, že se v jedné třídě sejde více žáků, u kterých hrozí nějaké obtíže v učení. Někteří učitelé udávají, že pedagogická diagnostika z mateřské školy může ulehčit jejich vstupní pedagogickou diagnostiku na počátku povinné školní docházky a učitelé tak nemusejí „ztrácet čas“ s určováním případných potíží, na které se přišlo již v mateřské škole. Jestliže se u dítěte v MŠ přišlo na nějaký problém, učitelé prvních tříd se zejména na tyto žáky mohou lépe připravit. Jeden z učitelů je také toho názoru, že pokud má učitel předem nějaké informace o žácích, může to pomoci při adaptaci žáků. Jeden učitel také zmiňuje, že díky informacím poskytnutým ze strany mateřské školy, může navázat na podobný styl práce z mateřské školy. Objevuje se také myšlenka, že díky pedagogické diagnostice z mateřské školy může učitel první třídy začít rovnou s aplikací potřebných opatření. Na druhou stranu ale hrozí riziko, že informace z mateřské školy nemusí být přesné nebo může nastat, že se dítě v prostředí základní školy bude chovat jinak než tomu tak bylo v mateřské škole. Tím mohou být informace z mateřské školy velmi zavádějící a dítě je tak v očích učitele první třídy zbytečně špatně „zaškatulkováno“.

Tabulka č. 52 Jakou formu sdělování informací o žácích byste preferoval/a?

Položka č. 24	Upřednostňuji osobní kontakt	Písemné záznamy z pedagogické diagnostiky	Obojí uvedené	Bez odpovědi	Celkem
Počet respondentů	34	17	57	4	112
V %	30,4	15,2	50,9	3,6	100

Graf č. 40 k tabulce č. 52



Graf č. 40 udává, jakou formu sdělování informací o dětech by učitelé prvních tříd preferovali v případě spolupráce ZŠ a MŠ v rámci pedagogické diagnostiky.

Dle grafu je jasné, že větší polovina učitelů (51%) by ocenila jak informace formou osobního kontaktu, tak i formou písemných záznamů o dětech. Velké procento (30%) upřednostňuje osobní kontakt s učiteli mateřských škol. Téměř 15% dotazovaných učitelů uvádí, že by jim vyhovovaly písemné záznamy z pedagogické diagnostiky. 3,6% z dotazovaných učitelů se k položce č. 24 nevyjádřilo.

5.4 Zhodnocení výzkumného šetření u učitelů základních škol

Cílem výzkumného šetření je zjistit, jak učitelé prvních tříd vedou pedagogickou diagnostiku u dětí na počátku povinné školní docházky a zda v rámci pedagogické diagnostiky spolupracují s mateřskými školami. Dílčím cílem je zjistit, jaký mají učitelé prvních tříd názor na to, kdyby pokračovali ve vedení pedagogické diagnostiky z mateřské školy.

Výzkumné šetření bylo realizováno prostřednictvím dotazníku určeným pro učitele prvních tříd, který obsahuje celkem 24 položek. Dotazník se skládá z položek kontaktních a dále z položek týkajících se pedagogické diagnostiky, a to z položek otevřených, polouzavřených a uzavřených.

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 112 učitelů prvních tříd, kteří byli osloveni prostřednictvím e-mailu a prostřednictvím sociálních sítí.

Dotazníky byly vyplněny zcela anonymně.

Ve výzkumném šetření byly stanoveny 4 výzkumné otázky:

6. Jak provádí učitelé prvních tříd pedagogickou diagnostiku?

Výzkumnou otázkou č. 6 se věnují položky č. 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16 a 19.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že pedagogická diagnostika v povinném školním vzdělávání je pro učitele důležitá po celou dobu docházky žáků a v malém případě přisuzují větší důležitost pedagogické diagnostice na samém počátku povinné školní docházky. Učitelé provádí nejčastěji pedagogickou diagnostiku zhruba 2x – 4x do roka, a to spíše formou volných záznamů v papírové podobě. Nejčastěji

zvolenou metodou je stejně jako u učitelů mateřských škol metoda pozorování, nicméně i ostatní diagnostické metody jsou učiteli často využívány.

Stejně jako u učitelů mateřských škol jsou informace z pedagogické diagnostiky dále učiteli využívány, a to k plánování další práce se žáky, k posouzení vývojové úrovně, k odhalení případných obtíží a nastavení podpůrných opatření a individuálního přístupu. Dále je pedagogická diagnostika v některých případech konzultována s rodiči, se školskými poradenskými zařízeními a dalšími odborníky (speciální pedagog, výchovný poradce apod.).

Výzkum dále ukázal, že většina učitelů i v první třídě vede u žáků portfolia. Tato portfolia ale zakládají zcela nové a učitelé nepokračují ve vedení portfolií z mateřské školy. Portfolia, stejně jako pedagogická diagnostika, plní u učitelů svůj účel, a to, jak už bylo zmíněno výše, k posouzení úrovně vývoje dítěte, k plánování dalších činností a ke komunikaci s rodiči a s odborníky. Pedagogické portfolio učitelé často také využívají k rozvoji sebehodnocení žáků. Na rozdíl od učitelů MŠ, je u učitelů ZŠ preferováno výběrové portfolio, do kterého jsou zakládány jen určité práce žáků. Portfolia žáků ve většině případů neputuje se žáky do dalších ročníků.

7. Funguje spolupráce mateřské školy a základní školy v rámci pedagogické diagnostiky?

Výzkumnou otázkou č. 7 se zabývají položky č. 20 a 21.

Spolupráce základních škol s mateřskými školami v rámci pedagogické diagnostiky spíše nefunguje. Malé procento učitelů zaznamenalo, že dostávají od mateřské školy nějaké informace o dětech, které budou v následujícím školním roce navštěvovat danou základní školu. Učitelé, kteří zaznamenali spolupráci mezi MŠ a ZŠ v rámci pedagogické diagnostiky, uvedli nejčastěji formu osobního kontaktu s mateřskou školou.

8. Zaměřují se učitelé prvních tříd v rámci pedagogické diagnostiky na počátku povinné školní docházky na stejné oblasti jako učitelé mateřských škol v průběhu pedagogické diagnostiky v rámci povinného předškolního vzdělávání a provádí učitelé prvních tříd vstupní pedagogickou diagnostiku v návaznosti na předškolní kurikulum?

K výzkumné otázce č. 8 náleží položky č. 10 a 11.

Výzkum ukázal, že učitelé mateřských škol i učitelé prvních tříd se v rámci pedagogické diagnostiky na konci předškolního vzdělávání a na počátku povinné školní docházky zaměřují na stejné oblasti. Pro učitele prvních tříd i pro učitele mateřských škol jsou všechny oblasti schopností a dovedností stejně důležité zaměřují se jak na oblast jemné a hrubé motoriky, tak i na oblast řeči a komunikativních schopností, oblast samostatnosti, oblast chování, navozování vztahů a rozumové schopnosti. I když se mezi jednotlivými oblastmi nevyznačují velké rozdíly, oba stupně vzdělání přisuzují o trochu větší důležitost oblasti řeči a komunikativních schopností. Naopak ZŠ se na rozdíl od MŠ méně zaměřuje na oblast adaptability. U této oblasti bychom mohli očekávat spíše větší zaměření ze strany ZŠ. Co se týče složek školní zralosti, výzkum ukázal, že základní školy se nejvíce zaměřují na složku sociální, kdežto mateřské školy přisuzují větší důležitost složce psychické. Nejméně důležitá je ale pro oba stupně vzdělávání složka fyzická.

9. Jak učitelé základních škol vnímají důležitost pedagogické diagnostiky z pohledu případné návaznosti pedagogické diagnostiky z mateřské školy na základní škole?

Výzkumnou otázkou č. 9 se zabývají položky č. 17, 18, 22, 23 a 24.

Velké procento učitelů se shodlo na tom, že by ocenili, kdyby jim mateřské školy poskytovaly informace o dětech v rámci pedagogické diagnostiky. Informace o budoucích žácích prvních tříd by učitelům pomohly zejména k prvotnímu poznání žáků, k nastavení vhodných metod a forem a k přípravě výukových činností na počátku povinné školní docházky. Tyto informace by pro učitele byly vhodné zejména u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, na které se tak učitelé prvních tříd mohou lépe připravit a nastavit případná opatření, popřípadě navázat na práci s dítětem z mateřské školy.

Co se týká samotného portfolia, názory na to, aby učitelé prvních tříd dostávali portfolia z mateřské školy, byly spíše pozitivní, avšak nevyskytl se významný rozdíl mezi odpověďmi. Portfolia vedená v mateřské škole by učitelům pomohla ze stejných důvodů jako ostatní záznamy pedagogické diagnostiky vedené v MŠ, a to k poznání osobnosti dítěte, k posouzení jeho vývojové úrovně, k nastavení jakéhosi „základu“ vzdělávání, na kterém může učitel stavět, k nastavení případných opatření.

6 Shrnutí a diskuze

Cílem diplomové práce je zmapování, jak učitelé mateřských škol a učitelé základních škol vedou pedagogickou diagnostiku na konci předškolního vzdělávání a na počátku povinné školní docházky a zda mezi jednotlivými stupni vzdělávání existuje nějaká návaznost v rámci pedagogické diagnostiky. Dílčím cílem je zjistit, jaký mají učitelé mateřských škol a učitelé prvních tříd názor na to, aby učitelé prvních tříd navazovali na pedagogickou diagnostiku vedenou v mateřské škole.

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 105 učitelů mateřských škol a 112 učitelů prvních tříd, kteří byli osloveni prostřednictvím e-mailu a prostřednictvím sociálních sítí. V dotazníkovém šetření byla zachována anonymita jednotlivých respondentů.

Následující zhodnocení výzkumného šetření se zaměřuje na učitele obou stupňů vzdělávání.

Výzkumné šetření ukázalo, že pro učitele obou stupňů vzdělávání je pedagogická diagnostika důležitá po celou dobu docházky dítěte/žáka do vzdělávací instituce. Učitelé provádí pedagogickou diagnostiku pravidelně, ale v některých případech diagnostikují průběžně dle potřeb dětí/žáků. V procesu pedagogického diagnostikování je nejčastěji využita metoda pozorování, ale také metoda rozhovoru s dětmi. Prostřednictvím těchto metod se učitelé zaměřují téměř na všechny oblasti schopností a dovedností (adaptabilita, jemná a hrubá motorika, řeč a komunikativní schopnosti, navozování vztahů, chování, rozumové schopnosti a samostatnost. Nejvíce se však učitelé věnují oblasti řeči a komunikativních schopností. Na rozdíl od učitelů mateřských škol se učitelé prvních tříd nejméně zaměřují na oblast adaptability, u které by se dalo předpokládat, v rámci adaptace na nové školní prostředí, větší sledování této oblasti. Výzkum dále ukazuje, že pro učitele obou stupňů vzdělávání je nejvíce důležitá oblast sociální a oblast psychická, kde mateřské školy přisuzují o trochu větší důležitost oblasti psychické a učitelé prvních tříd oblasti sociální. Nicméně obě tyto oblasti vnímají učitelé jako velmi důležité v rámci povinného předškolního vzdělávání a v rámci počátku povinné školní docházky. Učitelé obou stupňů vzdělávání se také shodli na tom, že nejméně důležitou je oblast fyzická. I přes preferenci některých z oblastí se však téměř polovina učitelů shodla na tom, že vnímají všechny oblasti jako stejně důležité.

Na základě výzkumného šetření je dále zjištěno, že učitelé diagnostikují za nějakým účelem, kterým je nejčastěji u obou stupňů posouzení vývojové úrovně dítěte/žáka,

plánování další práce s dětmi/žáky, odhalení případných nedostatků či silných stránek dítěte/žáka, nastavení individuálního přístupu, volba správných výukových metod a forem, ale také komunikace s rodiči, školskými poradenskými zařízeními a s odborníky. Jednotlivé záznamy o dětech provádí učitelé mateřských škol spíše do záznamových archů, kdežto učitelé základních škol preferují spíše volné záznamy.

V rámci pedagogické dokumentace je u obou stupňů využíváno portfolio dětí, avšak v mateřské škole je tato dokumentace rozšířenější. Stejně jako samotná pedagogická diagnostika je portfolio dětí pro učitele souborem mnoha informací o dětech/žácích. Většina učitelů se shodla, že díky portfolio, které obsahuje různé práce dětí, mohou zjistit, na jaké vývojové úrovni se dítě/žák nachází, jaké jsou jejich silné a slabé stránky, jaká je jejich osobnost a mohou tak odhalit i případné odchylky. Portfolio dětí/žáků mohou dále využít při komunikaci s rodiči, školskými poradenskými zařízeními či odborníky.

Portfolia vedená v mateřské škole, jak ukázal výzkum, dále neputují s dítětem do první třídy.

I když pouze malá část učitelů prvních tříd uvedla, že by tato portfolia uvítala, téměř většina se však shodla na tom, že by v jejich práci uvítali informace o dětech, kteří v následujícím školním roce nastupují do povinného školního vzdělávání. Tyto informace by byly pro učitele užitečné hlavně z důvodu prvotního poznání žáka, k určení a ověření jejich vývojové úrovně, k ověření jejich schopností a dovedností, k nastavení metod a forem práce, k nastavení či k pokračování s podpůrnými opatřeními, k nastavení individuálního přístupu, ale také k vhodnému rozřídění žáků do tříd. I když, jak už je výše uvedeno, by pouze malé procento učitelů uvítalo portfolia dětí z mateřské školy, právě tato pedagogická dokumentace může učitelům spoustu těchto informací poskytnout. Nicméně na základě výzkumu bylo také zjištěno, že se základní školy neobrací na mateřské školy s dotazy o dětech, které mají v následujícím školním roce danou základní školu navštěvovat. Bylo by proto vhodné, aby základní školy o tyto informace v rámci spolupráce o mateřskou školu požádaly, jestliže učiní souhlas i zákonní zástupci dětí. Jedině učitelé prvních tříd totiž mohou rozhodnout, zda jim informace o budoucích žácích prvních tříd budou přínosné či nikoli. Avšak pokud mateřskou školu navštěvuje dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, měla by v rámci zájmu o prospěch dítěte spolupráce směřovat zejména ze strany mateřské školy.

Co se týká návaznosti pedagogické diagnostiky, jak bylo zjištěno, učitelé se v rámci pedagogické diagnostiky na konci předškolního vzdělávání a na počátku povinné školní

docházky zaměřují na stejné oblasti a v samotném procesu diagnostikování volí stejné metody. Lze tedy říci, že určitá návaznost na pedagogickou diagnostiku z mateřské školy na základní škole existuje.

Jestliže se však zaměříme na spolupráci mezi mateřskou školou a základní školou z hlediska pedagogické diagnostiky, tato spolupráce je spíše stagnující, avšak dle výzkumu se ze strany základní školy objevuje zájem o tento druh spolupráce.

Navrhovaná opatření

Na základě dotazníkového šetření bylo zjištěno, že spolupráce mateřské školy a základní školy v rámci pedagogické diagnostiky spíše nefunguje, avšak objevuje se zájem ze strany základní školy, že by učitelé prvních tříd informace o příchozích dětech z mateřské školy uvítali. Proto navrhuji následná opatření:

- **Pravidelné návštěvy dětí v rámci povinného předškolního vzdělávání na základní škole**

Pravidelné návštěvy předškoláků na základní škole mohou budoucí žáky prvních tříd na školu lépe připravit a mohou se postupně s tímto prostředím seznámit. Dětem tak mohou usnadnit proces adaptace. Zároveň se s budoucími žáky seznámí sama učitelka, se kterou může učitelka mateřské školy popřípadě zhodnotit, zda jsou děti na školu dostatečně připravené a na co je třeba se více zaměřit. Učitelka mateřské školy se také seznámí s tím, jak učitelé prvních tříd se žáky pracují, což může být pro učitele MŠ inspirující a v rámci práce s předškoláky může využít jisté prvky vzdělávání v první třídě.

- **Návštěva učitelů prvních tříd v mateřské škole**

Velmi přínosné můžou být naopak návštěvy učitelů prvních tříd v mateřské škole, ve které se mohou seznámit s dětmi, ale také s tím, jak učitelky mateřské školy s dětmi pracují. Inspirovat se tak může i učitel první třídy a vhodným způsobem na práci s dětmi v první třídě navázat. V rámci návštěvy mateřské školy může učitel první třídy i nahlédnout do pedagogické dokumentace a seznámit se s vedením pedagogické diagnostiky v mateřské škole.

- **Pravidelné schůzky učitelů mateřských škol s učiteli prvních tříd**

Pravidelné schůzky učitelů mateřských škol a učitelů prvních tříd mohou být přínosné pro obě strany. Mateřské školy tak získají informace, jak děti ve škole prospívají či naopak. Mateřská škola se tak může zaměřit na oblasti, které se jeví jako více problematické a zvážit vhodnost metod a forem.

V rámci setkání učitelů MŠ a učitelů prvních tříd pak mateřské školy mohou předat učitelům prvních tříd informace o dětech, které budou v následujícím školním roce

danou školu navštěvovat. Učitelé se tak mohou na výuku lépe připravit a popřípadě vhodně žáky rozdělit do tříd.

V tomto případě je ovšem nutný souhlas zákonných zástupců.

- **Poskytování pedagogické dokumentace základní škole**

V neposlední řadě bych doporučila poskytnout základní škole záznamy z pedagogické diagnostiky, zejména portfolia dětí, které jsou významným zdrojem informací o jednotlivých dětech a o tom, jak se s dítětem v mateřské škole pracovalo. Tyto informace tak mohou učitelům usnadnit jejich vstupní pedagogickou diagnostiku a nastavení vhodných metod a forem. Portfolio dítěte navíc může sloužit ke snadnějšímu navázání kontaktu a spolupráce s dítětem.

ZÁVĚR

Diplomová práce se týká problematiky pedagogické diagnostiky na konci předškolního vzdělávání a na počátku povinné školní docházky.

V teoretické části se diplomová práce zaměřuje na charakteristiku dítěte v období povinného předškolního vzdělávání a na charakteristiku žáka na počátku povinné školní docházky. Diplomová práce dále seznamuje s podstatnými pojmy jako pedagogická diagnostika a seznamuje s jejími metodami. Konkrétněji jsme se zaměřili na pedagogickou diagnostiku v mateřské škole a na diagnostiku na počátku povinné školní docházky a objasnili jsme si, jakými kompetencemi musí učitel disponovat v rámci pedagogické diagnostiky. V neposlední řadě se diplomová práce zaměřila také na spolupráci mateřské školy a základní školy a seznámili jsme se s pedagogickou dokumentací školy, konkrétněji s pedagogickým portfoliem jako součástí pedagogické diagnostiky.

Praktická část se zabývá vedením pedagogické diagnostiky v rámci povinné předškolní docházky a vedením pedagogické diagnostiky na počátku povinné školní docházky. Prostřednictvím dotazníkového šetření jsme zjišťovali, zda mezi jednotlivými stupni vzdělávání existuje určitá návaznost v rámci pedagogické diagnostiky a jaký mají učitelé pohled na to, aby učitelé prvních tříd navazovali na vedení pedagogické diagnostiky z mateřské školy.

Výzkum byl realizován formou dotazníků. Jeden dotazník se zaměřoval na pedagogickou diagnostiku v mateřské škole, druhý dotazník se věnoval zkoumání vedení pedagogické diagnostiky na počátku povinné školní docházky.

Z výzkumu vyplynulo, že vedení pedagogické diagnostiky na obou stupních vzdělávání je na dobré úrovni a mezi jednotlivými stupni vzdělávání existuje jistá návaznost z hlediska pedagogické diagnostiky. Spolupráce mezi základní školou a mateřskou školou v oblasti pedagogické diagnostiky ovšem spíše nefunguje, avšak ze strany základní školy byl spatřen jistý zájem. Na základě výsledků výzkumného šetření byly podány návrhy na spolupráci mateřské školy a základní školy.

LITERATURA A ZDROJE

ANDERSONOVÁ, Jean, Susan FISCHGRUNDOVÁ a Mary LOBASCHEROVÁ. *Dobrý start do školy: Jak můžete připravit vašemu dítěti dobrý vstup do školy*. České vydání.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a kol. *Školní zralost a její diagnostika*. 1. vydání. Praha: Raabe. 2017. ISBN 978-80-7496-319-3.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta Šmardová. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. 2. vydání. Brno: Edika. 2015. ISBN 978-80-266-0658-1

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta Šmardová. *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika. 2015. ISBN 978-80-266-0793-9

BEJDÁKOVÁ, Sandra, Jarmila STŘECHOVÁ, Lenka SUCHARDOVÁ, Jana VÍTKOVÁ, Helena ZDRUBECKÁ a Zdenka ŽENATOVÁ. *Školní zralost a komunikace*. Praha: Raabe, [2018]. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-390-2.

Diagnostika školní zralosti. Praha: Raabe, c2012. Školní zralost. ISBN 978-80-87553-52-7.

DVOŘÁKOVÁ, Miloslava. *Pedagogicko psychologická diagnostika I*. Vyd. 2. upr. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2000. ISBN 80-7040-402-7.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

JANDERKOVÁ, Dita. *Pedagogická diagnostika a vybrané problémy na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, [2018]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-389-6.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana Žáčková. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a. s. 2014. ISBN 978-80-247-4750-7

KMEŤOVÁ, Jana. *Diagnostika pripravenosti dieťaťa na školské vzdelávanie: Z materskej školy do základnej školy*. Bratislava: Wolters Kluwer SR, 2019. ISBN 978-80-571-0051-5.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.

KREJČOVÁ, Věra, Jana POCHE KARGEROVÁ a Zora SYSLOVÁ. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0812-9.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4856-6.

MERTIN, Václav, Ilona Gillernová a kol. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 3. vydání. Praha: Portál, s. r. o. 2015. ISBN 978-80-262-0977-5

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

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 4. úprava, úplné znění k 1. 1. 2018. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2018.

SPÁČILOVÁ, Hana. *Pedagogická diagnostika v primární škole I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0568-7.

SPÁČILOVÁ, Hana. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2264-0.

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

ŠMELOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ a Eva SOURALOVÁ. *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3345-5.

ŠMELOVÁ, Eva a Michaela PRÁŠILOVÁ. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1302-4.

ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-70-2.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi : [podkladový materiál pro studenty kombinované formy doplňujícího pedagogického studia]*. Praha: Univerzita Karlova, 2002. Texty pro distanční studium. ISBN 80-7290-077-3.

Vstup do školy. Praha: Raabe, c2012. Školní zralost. ISBN 978-80-87553-53-4.

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

Elektronické zdroje

HESOUNOVÁ, Tereza. *Diagnostika exekutivních a kognitivních funkcí u dětí předškolního věku* [online]. Olomouc, 2014 [cit. 2022-01-02]. Dostupné z: <https://adoc.pub/diagnostika-exekutivnich-a-kognitivnich-funkci-u-dti-pedkoln.html>.
Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, Katedra psychologie. Vedoucí práce PhDr. Radko Obereignerů, PhD.

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

1. Tabulka č. 1: Nejvyšší dosažení vzdělání respondentů
2. Tabulka č. 2: V jakém zařízení pracujete?
3. Tabulka č. 3: Jaká je délka Vaší praxe v mateřské škole?
4. Tabulka č. 4: Jak provádíte pedagogickou diagnostiku?
5. Tabulka č. 5: Pedagogickou diagnostiku provádíte:
6. Tabulka č. 6: Jak často provádíte pedagogickou diagnostiku u dětí v rámci povinného předškolního vzdělávání?
7. Tabulka č. 7: Jakým způsobem provádíte záznamy pedagogické diagnostiky?
8. Tabulka č. 8: Jakým způsobem provádíte záznamy pedagogické diagnostiky?
9. Tabulka č. 9: Máte stanovené oblasti pro posuzování dítěte?
10. Tabulka č. 10: Jestliže jste v předchozí otázce zaznamenal/a „ano“, podle čeho posuzujete stanovené oblasti?
11. Tabulka č. 11: Jak využíváte zjištěné informace?
12. Tabulka č. 12: Jaké metody využíváte? Uveďte nejčastěji používané metody od 1 (nejčastěji) do 8 (nejméně používané).
13. Tabulka č. 13: Na jaké oblasti schopností a dovedností se při diagnostikování zaměřujete? (Uveďte všechny vyhovující odpovědi).
14. Tabulka č. 14: Které oblasti jsou pro Vás z hlediska posuzování školní připravenosti dítěte na konci předškolního vzdělávání nejdůležitější? (1 – nejdůležitější – 4 – méně důležité)
15. Tabulka č. 15: Využíváte informace získané na základě pedagogické diagnostiky pro komunikaci s rodiči?
16. Tabulka č. 16: Vedete u dětí portfolia?
17. Tabulka č. 17: Pokud ano, k čemu portfolia využíváte? Prosím, uveďte konkrétně.
18. Tabulka č. 18: Jaké portfolio využíváte?
19. Tabulka č. 19: Pokud portfolia vytváříte, poskytnete tato portfolia základní škole, do které dítě nastoupí?
20. Tabulka č. 20: Poskytnete ostatní záznamy pedagogické diagnostiky učitelům 1. ročníků?

21. Tabulka č. 21: Pokud jste zaznamenal/a v předchozí otázce „ano“, uveďte, prosím, konkrétně, které záznamy poskytujete.
22. Tabulka č. 22: Jakou formou poskytujete informace z pedagogické diagnostiky dětí základní škole? (osobně, záznamy apod.)
23. Tabulka č. 23: Obrací se na Vás základní školy s dotazy na zjištěné informace z pedagogické diagnostiky dětí v rámci povinné předškolní docházky?
24. Tabulka č. 24: Domníváte se, že by základní škola měla od mateřské školy získávat informace i dítěti z pedagogické diagnostiky (jestliže by souhlasili rodiče)?
25. Tabulka č. 25: Jakou formu sdělování informací o dětech byste preferoval/a?
26. Tabulka č. 26: Myslíte si, že by bylo dobré, aby základní školy navazovaly na pedagogickou diagnostiku, kterou vedli pedagogové v MŠ, například aby pokračovali ve vedení portfolií? Prosím, odůvodněte svoji odpověď.
27. Tabulka č. 27: Domníváte se, že je pedagogická diagnostika pro Vás jako učitelku důležitá?
28. Tabulka č. 28: Pokud jste v předchozí otázce zaznamenal/a „ano“, proč je pro Vás jako učitele pedagogická diagnostika důležitá?
29. Tabulka č. 29: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů
30. Tabulka č. 30: Vaše základní škola je:
31. Tabulka č. 31: Jaká je délka Vaší praxe na základní škole?
32. Tabulka č. 32: Pedagogická diagnostika je pro Vás nejvíce důležitá:
33. Tabulka č. 33: Jak často provádíte a vyhodnocujete pedagogickou diagnostiku?
34. Tabulka č. 34: Jakým způsobem provádíte záznamy pedagogické diagnostiky?
35. Tabulka č. 35: Jakým způsobem provádíte záznamy pedagogické diagnostiky?
36. Tabulka č. 36: Jak využíváte zjištěné informace?
37. Tabulka č. 37: Jaké metody používáte? Uveďte nejčastěji používané metody od 1 (nejčastěji) po 8 (nejméně používané).
38. Tabulka č. 38: Na jaké oblasti schopností a dovedností se při diagnostikování zaměřujete? (uveďte všechny vyhovující odpovědi).
39. Tabulka č. 39: Které oblasti jsou pro Vás z hlediska sledování dítěte na počátku povinné školní docházky nejdůležitější? (Prosím, očísľujte (1 – nejdůležitější, 4 – méně důležité).
40. Tabulka č. 40: Využíváte informace získané na základě pedagogické diagnostiky pro komunikaci s rodiči?
41. Tabulka č. 41: Vedete u žáků portfolia?

42. Tabulka č. 42: Pokud ano, k čemu portfolia využíváte?
43. Tabulka č. 43: Jaké portfolio využíváte?
44. Tabulka č. 44: Portfolio:
45. Tabulka č. 45: Bylo by podle Vás vhodné, abyste z MŠ získal/a portfolia dětí?
46. Tabulka č. 46: Pokud ano, v čem by Vám tato portfolia byla užitečná?
47. Tabulka č. 47: Jestliže portfolia vedete, poskytnete tato portfolia vyšším ročníkům?
48. Tabulka č. 48: Dostáváte informace o dítěti, které nastoupilo do povinného školního vzdělávání?
49. Tabulka č. 49: Jestliže jste v předchozí otázce zaznamenal/a mateřskou školu, jakou formou Vám MŠ tyto informace sdělují?
50. Tabulka č. 50: Pomohlo by Vám, kdyby Vám MŠ poskytovaly informace z pedagogické diagnostiky žáků, kteří nastoupili do první třídy základní školy?
51. Tabulka č. 51: Jestliže jste v předchozí otázce zaznamenal/a „ano“, v čem by Vám tyto informace byly užitečné?
52. Tabulka č. 52: Jakou formu sdělování informací o žácích byste preferoval/a?

53. Graf č. 1: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů
54. Graf č. 2: náleží k tabulce č. 2
55. Graf č. 3: náleží k tabulce č. 3
56. Graf č. 4: náleží k tabulce č. 4
57. Graf č. 5: náleží k tabulce č. 5
58. Graf č. 6: náleží k tabulce č. 6
59. Graf č. 7: náleží k tabulce č. 7
60. Graf č. 8: náleží k tabulce č. 8
61. Graf č. 9: náleží k tabulce č. 9
62. Graf č. 10: náleží k tabulce č. 12
63. Graf č. 11: náleží k tabulce č. 13
64. Graf č. 12: náleží k tabulce č. 14
65. Graf č. 13: náleží k tabulce č. 15
66. Graf č. 14: náleží k tabulce č. 16
67. Graf č. 15: náleží k tabulce č. 18
68. Graf č. 16: náleží k tabulce č. 19

69. Graf č. 17: náleží k tabulce č. 20
70. Graf č. 18: náleží k tabulce č. 23
71. Graf č. 19: náleží k tabulce č. 24
72. Graf č. 20: náleží k tabulce č. 25
73. Graf č. 21: náleží k tabulce č. 27
74. Graf č. 22: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů
75. Graf č. 23: náleží k tabulce č. 30
76. Graf č. 24: náleží k tabulce č. 31
77. Graf č. 25: náleží k tabulce č. 32
78. Graf č. 26: náleží k tabulce č. 33
79. Graf č. 27: náleží k tabulce č. 34
80. Graf č. 28: náleží k tabulce č. 35
81. Graf č. 29: náleží k tabulce č. 37
82. Graf č. 30: náleží k tabulce č. 38
83. Graf č. 31: náleží k tabulce č. 39
84. Graf č. 32: náleží k tabulce č. 40
85. Graf č. 33: náleží k tabulce č. 41
86. Graf č. 34: náleží k tabulce č. 43
87. Graf č. 35: náleží k tabulce č. 44
88. Graf č. 36: náleží k tabulce č. 45
89. Graf č. 37: náleží k tabulce č. 47
90. Graf č. 38: náleží k tabulce č. 48
91. Graf č. 39: náleží k tabulce č. 50
92. Graf č. 40: náleží k tabulce č. 52

SEZNAM PŘÍLOH

1. Dotazník pro učitele mateřské školy
2. Dotazník pro učitele základních škol

Příloha 1

Dotazník pro učitele mateřské školy

Vážení učitelé,

jsem studentkou 2. ročníku navazujícího magisterského studia na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, program Předškolní pedagogika. Touto cestou Vás chci požádat o vyplnění dotazníku k mé diplomové práci, která nese název „Pedagogická diagnostika na konci předškolního vzdělávání a na počátku povinné školní docházky“.

Dotazník obsahuje 28 otázek týkajících se pedagogické diagnostiky ve Vaší práci a Vaší spolupráce se základní školou z hlediska pedagogické diagnostiky.

Dotazník je anonymní a jeho výsledky budou použity pouze k výzkumným účelům.

Děkuji Vám za váš čas, který jste se rozhodli věnovat mému výzkumnému šetření.

1. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- a) Středoškolské vzdělání ukončené maturitní zkouškou
- b) Vyšší odborné vzdělání
- c) Vysokoškolské vzdělání

2. V jakém zařízení pracujete?

- a) Samostatná mateřská škola
- b) Mateřská škola a základní škola

3. Jaká je délka Vaší praxe v mateřské škole?

- a) do 5 let
- b) 6 – 20 let
- c) 21 a více let

4. Jak provádíte pedagogickou diagnostiku?
- a) Samostatně
 - b) Ve spolupráci s kolegou/kolegyní
5. Pedagogickou diagnostiku provádíte:
- a) Pouze v období povinného předškolního vzdělávání
 - b) Po celou dobu
6. Jak často provádíte pedagogickou diagnostiku u dětí v rámci povinného předškolního vzdělávání?
- a) Jednou za rok
 - b) Jednou za půl roku
 - c) Jednou za čtvrt roku
 - d) Jednou za měsíc
 - e) Jiná odpověď: _____
7. Jakým způsobem provádíte záznamy pedagogické diagnostiky?
- a) Záznamy do archu
 - b) Volné záznamy (např. do sešitu)
 - c) Jiné: _____
8. Jakým způsobem provádíte záznamy pedagogické diagnostiky?
- a) Papírová forma
 - b) Elektronicky
 - c) Jiná odpověď: _____
9. Máte stanovené oblasti pro posuzování dítěte?
- a) Ano
 - b) Ne - zaznamenávám volně bez kritérií

10. Jestliže jste v předchozí otázce odpověděl/a „ano“, podle čeho posuzujete stanovené oblasti?

11. Jak využíváte zjištěné informace?

12. Jaké metody využíváte? Uveďte nejčastěji používané metody od 1 (nejčastěji) do 8 (nejméně používané)

- a) Pozorování
- b) Rozhovor s dětmi
- c) Rozhovor s rodiči
- d) Analýza činností dítěte
- e) Analýza hry
- f) Anamnéza
- g) Metody ověřování vědomostí a dovedností
- h) Analýza pedagogické dokumentace

13. Na jaké oblasti schopností a dovedností se při diagnostikování zaměřujete? (uveďte všechny vyhovující odpovědi)

- a) Samostatnost
- b) Chování
- c) Navozování vztahů
- d) Řeč a komunikativní schopnosti
- e) Hrubá a jemná motorika
- f) Rozumové schopnosti
- g) Adaptabilita
- h) Jiné: _____

14. Které oblasti jsou pro vás z hlediska sledování dítěte na konci předškolního vzdělávání nejdůležitější? Prosím očísľujte (1 – nejdůležitější – 4 – méně důležité)

- Psychická oblast
- Fyzická oblast
- Sociální oblast
- Emocionální oblast
- Všechny oblasti jsou pro mě stejně důležité

15. Využíváte informace získané na základě pedagogické diagnostiky pro komunikaci s rodiči?

- a) Ano
- b) Ne

16. Vedete u dětí portfolia?

- a) Ano
- b) Ne

17. Pokud ano, k čemu portfolia využíváte? Prosím, uveďte konkrétně.

18. Jaké portfolio využíváte?

- a) Sběrné (sbírka všech prací dítěte)
- b) Výběrové (určité práce dětí)
- c) Diagnostické (doplňeno dalšími materiály, např. záznamy z pozorování atd)
- d) S portfoliem nepracuji

19. Pokud portfolia vytváříte, poskytnete tato portfolia základní škole, do které dítě nastoupí?

- a) Ano

b) Ne

20. Poskytujete ostatní záznamy pedagogické diagnostiky učitelům 1. ročníků?

- a) Ano
- b) Pouze pokud je škola v dosahu, pokud se základní školou spolupracujeme
- c) Pouze u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami
- d) Ne

21. Pokud jste zaznamenal/a v předchozí otázce „ano“, uveďte prosím, konkrétně, které záznamy poskytujete:

22. Jakou formou poskytujete informace z pedagogické diagnostiky dětí základní škole? (osobně, záznamy apod.)

23. Obrací se na Vás základní školy s dotazy na zjištěné informace z pedagogické diagnostiky dětí v rámci povinné předškolní docházky?

- a) Ano
- b) Ne

24. Domníváte se, že by základní škola měla od mateřské školy získávat informace o dítěti z pedagogické diagnostiky (jestliže by souhlasili rodiče dítěte)?

- a) Ano
- b) Ne

25. Jakou formu sdělování informací o dětech byste preferoval/a?

- a) Slovní
- b) Záznamy z pedagogické diagnostiky

c) obojí

26. Myslíte si, že by bylo dobré, aby základní školy navazovaly na pedagogickou diagnostiku, kterou vedli pedagogové v MŠ, například aby pokračovali ve vedení portfolií? Prosím, odůvodněte svoji odpověď.

27. Domníváte se, že je pedagogická diagnostika pro Vás jako učitele důležitá?

- a) Ano
- b) Ne (stačí, že děti dobře znám)
- c) Nevím, nedokážu posoudit

28. Pokud jste v předchozí otázce zaznamenal/a „ano“, proč je pro Vás jako učitele pedagogická diagnostika důležitá?

Příloha 2

Dotazník pro učitele základních škol

Vážení učitelé,

jsem studentkou 2. ročníku navazujícího magisterského studia na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, program Předškolní pedagogika. Touto cestou Vás chci požádat o vyplnění dotazníku k mé diplomové práci, která nese název „Pedagogická diagnostika na konci předškolního vzdělávání a na počátku povinné školní docházky“.

Dotazník obsahuje 24 otázek týkajících se pedagogické diagnostiky, kterou realizujete v prvním roce nástupu dítěte do základní školy v možné návaznosti na mateřskou školu. Dotazník je anonymní a jeho výsledky budou použity pouze k výzkumným účelům.

Děkuji Vám za váš čas, který jste se rozhodli věnovat mému výzkumnému šetření.

1. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?
 - a) Středoškolské ukončené maturitní zkouškou
 - b) Vyšší odborné vzdělání
 - c) Vysokoškolské vzdělání

2. Vaše základní škola je:
 - a) samostatná základní škola
 - b) sloučené pracoviště základní školy a mateřské školy

3. Jaká je délka Vaší praxe na základní škole?
 - a) do 5 let
 - b) 6 – 20 let
 - c) 21 a více

4. Pedagogická diagnostika je pro Vás nejvíce důležitá:

- a) Na počátku povinné školní docházky
- b) Po celou dobu povinné školní docházky
- c) Nepovažuji za důležité

5. Jak často provádíte pedagogickou diagnostiku?

- f) Jednou za rok
- g) Jednou za půl roku
- h) Jednou za čtvrt roku
- i) Jednou za měsíc
- j) Jiná odpověď: _____

6. Jakým způsobem provádíte záznamy pedagogické diagnostiky?

- a) Záznamy do archu
- b) Volné záznamy (např. do sešitu)
- c) Jiné: _____

7. Jakým způsobem provádíte záznamy pedagogické diagnostiky?

- a) Elektronicky
- b) Papírová forma
- c) Jiná odpověď: _____

8. Jak využíváte zjištěné informace?

9. Jaké metody používáte? Uveďte nejčastěji používané metody od 1 (nejčastěji) do 8 (nejméně používané)

- i) Pozorování
- j) Rozhovor s dětmi
- k) Rozhovor s rodiči
- l) Dotazník
- m) Analýza činností dítěte
- n) Analýza hry
- o) Anamnéza

- p) Metody ověřování vědomostí a dovedností
- q) Analýza pedagogické dokumentace
- r) Testové metody

10. Na jaké oblasti schopností a dovedností se při diagnostikování zaměřujete? (uveďte všechny vyhovující odpovědi)

- i) Samostatnost
- j) Chování
- k) Navozování vztahů
- l) Řeč a komunikativní schopnosti
- m) Hrubá a jemná motorika
- n) Rozumové schopnosti
- o) Adaptabilita
- p) Jiné: _____

11. Které oblasti jsou pro vás z hlediska sledování dítěte na počátku povinné školní docházky nejdůležitější? Prosím očísľujte (1 – nejdůležitější – 4 – méně důležité)

- Psychická oblast
- Fyzická oblast
- Sociální oblast
- Emocionální oblast
- Všechny oblasti jsou pro mě stejně důležité

12. Využíváte informace získané na základě pedagogické diagnostiky pro komunikaci s rodiči?

- c) Ano
- d) Ne

13. Vedete u žáků portfolia?

- a) Ano

b) Ne

14. Pokud ano, k čemu portfolia využíváte?

15. Jaké portfolio využíváte?

- e) Sběrné (sbírka všech prací dítěte)
- f) Výběrové (určité práce dětí)
- g) Diagnostické (doplněno dalšími materiály, např. záznamy z pozorování atd.)
- h) S portfoliem nepracuji

16. Portfolio:

- a) Zakládám nové
- b) Pokračuji ve vedení portfolií z mateřské školy

17. Bylo by podle Vás vhodné, abyste z MŠ získal/a portfolia dětí?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nedovedu posoudit

18. Pokud ano, v čem by Vám tato portfolia byla užitečná?

19. Jestliže portfolio vedete, poskytujete tato portfolia i vyšším ročníkům?

- a) Ano
- b) Ne

20. Dostáváte informace o dítěti, které nastoupilo do povinného vzdělávání?

- a) Ano, informace o dítěti dostávám od rodičů

- b) Ano, informace o dítěti dostávám od mateřské školy
- c) Ano, informace dostávám od rodičů i od mateřské školy
- d) Nedostávám žádné informace o dítěti, které nastoupilo do první třídy

21. Jestliže jste v předchozí otázce zaznamenala mateřskou školu, jakou formou Vám MŠ tyto informace sdělují?

22. Pomohlo by Vám, kdyby Vám mateřské školy poskytovaly informace z pedagogické diagnostiky u žáků, které nastoupily do první třídy základní školy?

- a) Ano
- b) Ne

23. Jestliže jste v předchozí otázce zaznamenal/a „ano“, v čem by Vám tyto informace byly užitečné?

24. Jakou formu sdělování informací o žácích byste preferoval/a?

- a) Upřednostňuji osobní kontakt
- b) Písemné záznamy z pedagogické diagnostiky
- c) Obojí uvedené

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Aneta Šebelová
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	prof. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Pedagogická diagnostika na konci předškolního vzdělávání a na počátku povinné školní docházky
Název v angličtině:	Pedagogical diagnostics at the end of preschool education and at the beginning of compulsory school attendance
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá problematikou pedagogické diagnostiky na konci předškolního vzdělávání a na počátku povinné školní docházky.</p> <p>V teoretické části je představena prostřednictvím odborné literatury charakteristika dítěte na konci předškolního vzdělávání a charakteristiku dítěte na počátku povinné školní docházky a zaměřuje se na tematiku pedagogické diagnostiky. Konkrétněji se zaměřuje na pedagogickou diagnostiku v mateřské škole a pedagogickou diagnostiku na prvním stupni základní školy.</p> <p>Práce se pozastavuje také nad tematikou kompetencí učitele v rámci pedagogického diagnostikování. Část diplomové práce se věnuje spolupráce mezi mateřskou školou a základní školou. Závěr teoretické části je věnován pedagogické dokumentaci, konkrétněji portfoliu dítěte, které je významnou součástí ve vedení pedagogické diagnostiky.</p> <p>Praktická část je realizována prostřednictvím dotazníkového šetření a jejich vyhodnocení. Prostřednictvím dotazníků se snažíme zmapovat, jak učitelé mateřských škol a učitelé prvních tříd základních škol vedou pedagogickou diagnostiku v rámci povinného předškolního vzdělávání a na počátku povinné školní docházky. V zájmu těchto dotazníků je také zjistit, zda v rámci pedagogické diagnostiky existuje určitá spolupráce a návaznost mezi uvedenými stupni vzdělávání. V neposlední řadě dotazníky zjišťují, jaký mají učitelé názor na to, kdyby učitelé prvních tříd navazovali na pedagogickou diagnostiku vedenou v mateřské škole.</p> <p>Práce je určena zejména pro pedagogické pracovníky v předškolním vzdělávání a pro pedagogické pracovníky na 1. stupni základní školy.</p>
Klíčová slova:	Dítě na konci předškolního vzdělávání, dítě na počátku povinné školní docházky, pedagogická diagnostika, kompetence učitele

Anotace v angličtině:	<p>The dissertation deals with the issue of pedagogical diagnostics at the end of preschool education and at the beginning of compulsory school attendance.</p> <p>The theoretical part presents through the literature the characteristics of the child at the end of preschool education and the characteristics of the child at the beginning of school attendance compulsory. Specifically focus to pedagogical diagnostics in kindergarten and pedagogical diagnostics at the first stage of primary school.</p> <p>The work also focuses on the topics of teacher competencies in pedagogical diagnostics Part of the diploma thesis is devoted to cooperation between kindergarten and elementary school. The conclusion of the theoretical part is devoted to pedagogical documentation, more specifically to the child 's portfolio, which is part of the pedagogical diagnostics.</p> <p>The practical part is realized through a questionnaire survey and their evaluation. Through questionnaires, I try to map how kindergarten teachers and primary school teachers conduct pedagogical diagnostics in compulsory pre-school education and at the beginning of compulsory schooling. It is also in the interest of these questionnaires to find out whether there is a certain cooperation and connection between the mentioned levels of education within the framework of pedagogical diagnostics. Last but not least, the questionnaires find out what teachers of first-class think if they follow on the pedagogical diagnostics kept in kindergarten.</p> <p>The dissertation is intended mainly for pedagogical staff in preschool education and pedagogical staff at the 1st stage of primary school.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Child at the end of preschool education, child at the beginning of compulsory school attendance, pedagogical diagnostics, teacher competencies
Přílohy vázané v práci:	Dotazník pro učitele mateřské školy Dotazník pro učitele základní školy
Rozsah práce:	112
Jazyk práce:	český