

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Diplomová práce

Univerzita Hradec Králové

Pedagogické fakulta

Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Pohled pedagogů 1.tříd ZŠ na využití diagnostického nástroje iSophi

Diplomová práce

Autor: Michaela Mrázková
Studijní program: Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Vedoucí práce: Mgr. Janet Wolf, Ph.D. et Ph.D.
Oponent: Mgr. Jitka Vítová, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Michaela Mrázková

Studium: P17P0100

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Název diplomové práce: Pohled pedagogů 1. tříd ZŠ na využití diagnostického nástroje iSophi

Název diplomové práce AJ: The perception of 1st grade primary teachers on the use of the diagnostic tool iSophi

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem diplomové práce je zjistit pohled pedagogů na využití diagnostiky iSophi u žáků 1. tříd ZŠ. Teoretická část se zaměřuje na diagnostiku žáků, diagnostické materiály a informace, které má učitel k dispozici na začátku školy. Dále reflektuje vývojová specifika a školní zralost žáka. Pro empirickou část byl zvolen kvalitativní výzkum. Ten bude založen na rozhovorech s učiteli 1.tříd ZŠ, kteří měli k dispozici diagnostiku iSophi.

Zadávací pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Janet Wolf, Ph.D. et Ph.D.

Oponent: Mgr. Jitka Vítová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 21.11.2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu. Dále prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, disertačními a habilitačními pracemi na UHK).

V Hradci Králové 17.4.2023

.....

Michaela Mrázková

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí své diplomové práce Mgr. Janet Wolf, Ph.D. et Ph.D. za odborné vedení a cenné připomínky při tvorbě této práce. Poděkování patří i všem učitelkám za jejich spolupráci, čas a ochotu při poskytování rozhovorů.

Anotace

Cílem diplomové práce je zjistit pohled pedagogů na využití diagnostiky iSophi u žáků 1. tříd ZŠ. Teoretická část se zaměřuje na diagnostiku školní zralosti a připravenosti a diagnostické materiály k jejich určení. Dále reflektuje vývojová specifika předškolního věku a specifika školní zralosti a připravenosti žáků. Pro empirickou část byl zvolen kvalitativní výzkum. Ten bude založen na rozhovorech s učitelkami 1.tříd ZŠ, které se setkaly s diagnostickým nástrojem iSophi.

Diplomová práce je rozdělena na dvě hlavní části. První část zahrnuje teoretické ukotvení základních pojmů, které souvisejí s tématy školní zralosti a připravenosti a jejich určování. Obsahem druhé části práce jsou metody sběru dat a analýza dat. Pomocí polostrukturovaných rozhovorů byl veden kvalitativní výzkum. Rozhovory byly vedeny se šesti učitelkami 1. tříd základních škol, v jejichž třídách proběhlo testování diagnostickým nástrojem iSophi. Závěrečná část práce je věnovaná vyhodnocení a interpretaci dat.

Klíčová slova: školní zralost, diagnostika školní zralosti, předškolní věk, mladší školní věk, diagnostické materiály k určování školní zralosti, vstup do školy, zápis do 1. třídy, kritéria ke vstupu na ZŠ

MRÁZKOVÁ, Michaela. *Pohled pedagogů 1.tříd ZŠ na využití diagnostického nástroje iSophi*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023. Vedoucí práce Mgr. Janet Wolf, Ph.D. et Ph.D., 79 s., diplomová práce.

Annotation

The aim of the diploma thesis is to find out the view of teachers on the use of iSophi diagnostics in primary school pupils. The theoretical part focuses on the diagnosis of school maturity and readiness and diagnostic materials for their determination. It also reflects the developmental specifics of preschool age and the specifics of school maturity and readiness of students. Qualitative research was chosen for the empirical part. This will be based on interviews with primary school teachers who have encountered the iSophi diagnostic tool.

The diploma thesis is divided into two main parts. The first part includes a theoretical grounding of basic concepts related to the topics of school maturity and readiness and their determination. The content of the second part of the work are methods of data collection and data analysis. Qualitative research was conducted through semi-structured interviews. Interviews were conducted with six primary school teachers, in whose classes the iSophi diagnostic tool was tested. The final part of the work is devoted to data evaluation and interpretation.

Keywords: school maturity, diagnostics of school maturity, preschool age, younger school age, diagnostic materials for determining school maturity, entry to school, enrollment in the 1st grade, criteria for entry to primary school

MRÁZKOVÁ, Michaela. *The perception of 1st grade primary teachers on the use of the diagnostic tool iSophi* Hradec Králové, Faculty of Education University of Hradec Králové, 2023. Supervisor Mgr. Janet Wolf, Ph.D. et Ph.D., 79 p., Diploma Dissertation.

OBSAH

Úvod	1
1 Charakteristika dítěte předškolního věku.....	2
1.1 Motorický vývoj.....	3
1.2 Kognitivní (rozumový) vývoj	4
1.3 Emoční a sociální vývoj	5
2 Školní zralost a připravenost	7
2.1 Školní zralost.....	8
2.2 Školní připravenost	9
2.3 Znaky školní zralosti a připravenosti	11
2.3.1 Fyzický (tělesný) rozvoj	12
2.3.2 Kognitivní rozvoj	14
2.3.3 Emocionální a sociální rozvoj.....	16
2.4 Školní nezralost.....	18
2.4.1 Odklad školní docházky.....	20
3 Diagnostika školní zralosti	22
3.1 Zápis do základní školy	23
3.2 Zjišťování školní zralosti	24
3.2.1 Diagnostické metody	25
3.2.2 Diagnostické nástroje.....	28
3.3 Diagnostický nástroj iSophi	31
4 Metodologie	34
4.1 Metodika výzkumného šetření	34
4.1.1 Kvalitativní výzkum	34
4.1.2 Polostrukturovaný rozhovor	36
4.1.3 Kódování.....	36
4.2 Výzkumný cíl a výzkumné otázky	37
4.3 Charakteristika výzkumného souboru.....	37
4.3.1 Charakteristika respondentek.....	38
4.4 Realizace a limity výzkumu	39
4.5 Etický rámeček průzkumu	40
5 Analýza rozhovorů.....	42
5.1 Kódy a kategorizování	42
5.1.1 Kategorie 1: Testování nástrojem iSophi.....	43

5.1.2	Kategorie 2: Seznámení s nástrojem iSopli a s výsledky testování	44
5.1.3	Kategorie 3: Přínos a využití výsledků z testování	45
5.1.4	Kategorie 4: Další využití nástroje iSopli samotnými učiteli	46
6	Interpretace získaných dat.....	48
6.1	1. výzkumná podotázka.....	48
6.2	2. výzkumná podotázka.....	49
6.3	Shrnutí výzkumu	50
7	Diskuse	52
	Závěr	54
	Seznam použité literatury	55
	Přílohy.....	60

ÚVOD

Cílem diplomové práce Pohled pedagogů 1. tříd ZŠ na využití diagnostického nástroje iSophi je zjistit pomocí polostrukturovaných rozhovorů, jak učitelé, v jejichž 1. třídách proběhlo testování diagnostickým nástrojem iSophi, hodnotí možnosti a využití nástroje.

Toto téma jsem si zvolila proto, že úzce souvisí s mým dosavadním studiem. Vzhledem k tomu, že mám vystudovanou střední školu v oboru učitelství pro mateřské školy a nyní jsem se věnovala studiu učitelství pro 1. stupeň základních škol na vysoké škole, je mi toto téma blízké. Pojmy školní zralost a připravenost a zápis do 1. třídy totiž spojují mateřskou a základní školu. Má diplomová práce je zároveň jedním z výsledků specifického projektu zabývajícím se diagnostickým nástrojem iSophi, na kterém jsem participovala.

Teoretická část se věnuje vysvětlení pojmů souvisejících s tématem práce a je rozdělena do třech hlavních částí: Charakteristika dítěte předškolního věku, Školní zralost a připravenost, Diagnostika školní zralosti. První kapitola se týká vývojové psychologie, konkrétně tedy vývoje v předškolním věku a při vstupu do školy. Druhá kapitola obsahuje charakteristiky školní zralosti a připravenosti a s nimi související školní nezralost a problematiku odkladu školní docházky. Na druhou kapitolu navazuje kapitola třetí, kde je rozebrána diagnostika školní zralosti, je zde zmíněn zápis do ZŠ, a také jsou zde vypsány některé dostupné a využívané diagnostické metody a nástroje, mezi které patří i diagnostický nástroj iSophi, který je pilířem celé diplomové práce. Celá teoretická část se opírá o odborné prameny a literaturu různých autorů.

Empirická část je založena na kvalitativním výzkumu, který se zaměřoval na učitele 1. tříd, kteří měli možnost setkat se s diagnostickým nástrojem iSophi. Cílovou skupinou výzkumu byli tedy ti učitelé, v jejichž 1. třídách proběhlo testování pomocí nástroje iSophi. Byly s nimi vedeny polostrukturované rozhovory, které měly posbírat informace o pohledu učitelů na využití diagnostického nástroje iSophi. Tato část obsahuje metodologii, pod kterou spadá popis metod využitých pro výzkum a jejichž definice jsou opět podloženy odbornou literaturou, analýzu a interpretaci dat. V závěru práce jsou shrnuty výsledky výzkumného šetření, které vypovídají o tom, jak učitelé hodnotí diagnostický nástroj iSophi a možnosti jeho využití.

1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Předškolní věk bývá definován obdobím přibližně od 3 do 6 let. Konec této etapy je dán především sociálním aspektem, kterým je nástup do školy. Ten sice úzce souvisí s fyzickým věkem dítěte, avšak může se lišit v rozmezí jednoho, případně i více let. Mezi hlavní rysy tohoto věku patří postupné snižování vázanosti na rodinu a rozvoj aktivit, které umožňují uplatnění a prosazení se dítěte ve vrstevnické skupině. Dítě si začíná osvojovat běžné normy chování a přijatelnou úroveň komunikace. Myšlení je však stále egocentrické a prelogické. Překonat tyto bariéry je jedním z hlavních úkolů předškolního věku a také předpokladem pro nástup do školy (Vágnerová, 2000).

Langmajer a Krejčířová (2006) vnímají předškolní období již od narození dítěte až po vstup do školy. Tato část života je plná bouřlivého vývoje a změn, které se týkají fyziologické, psychické i sociální oblasti.

Období, kdy dítě přechází z předškolní instituce či z rodinného prostředí do školního prostředí je jedním z nejdůležitějších a nejnáročnějších zlomů v životě dítěte (Pilařová, a další, 2012).

Předškolní věk, jak je dobře známo, je klasickým **obdobím hry**. Ta je pro dítě hlavní aktivitou, skrz kterou se učí, získává nové poznatky o sobě, ostatních, i o světě.

„Hra již nemá povahu experimentování, zkoumání věci a procvičování různých pohybů, jak tomu bylo v batolecím období. Hra předškolního dítěte je rozvinutější, má předem stanovený cíl či úmysl. Dítě se při hře zaměřuje na vytvoření něčeho nového (konstrukční hry) nebo na zkoušení sociálních rolí (námětové hry – na prodavače, na maminku a tatínka, na vojáky).“ (Skorunková, 2013 str. 84)

Sindelarová (2007 str. 3) považuje období hry jako jedno z nejdůležitějších v životě člověka a uvádí, že *„už nikdy v našem životě se nenaučíme v tak krátké době tolik, co jsme se naučili do nástupu do školy. Ve srovnání s tím, co se naučíme v prvních letech našeho života, je všechno ostatní (čtení, psaní a počítání nebo později to, co potřebujeme v našem zaměstnání) daleko méně než tato „dětská hra“. A protože toto první učení je základem pro všechno následující učení, je tohle období tak důležité.“*

1.1 Motorický vývoj

Motorický vývoj je nezbytnou součástí plného rozvoje dítěte. Dítě v tomto období, vlivem růstu a protáhnutí končetin, vyrůstá do výšky. Hýří aktivitou, čehož je potřeba využít vzhledem k tomu, že předškolní děti mívají často sklon k otylosti. Pohyb dítěte také začíná nabývat na kvalitě, celkový pohyb může dítě více koordinovat, provádět detailněji a plynuleji (Vágnerová, 2012).

Pohybový rozvoj úzce souvisí se zráním CNS (které podmiňuje zrání a vývoj celé osobnosti dítěte), mění se pohybové funkce, zdokonaluje se **hrubá motorika**. Na počátku předškolního období jsou pohyby jako chůze, běhání, skákání, výstup a sestup po schodech ještě spíše nekoordinované, avšak v průběhu vývoje se automatizují a zdokonalují (Šimíčková- Čížková, 2010). Pohyby jsou hbité, plynulejší, přesnější a lépe koordinované. Rozvoj hrubé motoriky můžeme tedy pozorovat například při vycházkách, kdy děti zkoumají terén, přizpůsobují se mu a objevují různé překážky (Pilařová, a další, 2012). „*Koncem tohoto období je dítě schopno zvládat činnosti, které již vyžadují složitou pohybovou koordinaci, např. jízda na koloběžce, kole, bruslení, lyžování, plavání.*“ (Šimíčková- Čížková, 2010 str. 75)

„*V předškolním věku dozrávají mozkové funkce umožňující koordinaci hrubé motoriky. Děti si v tomto věku užívají pohyb, dávají přednost fyzickým aktivitám před činnostmi vyžadujícími soustředění. Pohybová aktivita je nezbytnou součástí zdravého vývoje a předškoláci potřebují na pohybové aktivity čas i prostor.*“ (Thorová, 2015 str. 382)

Rozvoj **jemné motoriky** lze sledovat například při stavění, modelování, házení, skládání, navlékání a jiných „drobných pohybech“ (Pilařová, a další, 2012). Šimíčková- Čížková (2010 str. 75) doplňuje: „*umožňuje dětem manipulaci s tužkou, nůžkami, jíst přiborem, házet a chytat míč, rozvíjí se manuální zručnost. Po čtvrtém roce se vyhraňuje převaha jedné ruky.*“

Narůstají schopnosti v oblasti sebeobsluhy, kdy se dítě již samostatně obléká i svléká, uklízí a skládá si věci. Dokáže samostatně pečovat o svoji hygienu (Zelinková, 2001). Dítě může pomáhat doma při jednoduchých pracích, čímž se podporuje jeho sebevědomí a pěstuje smysl pro povinnost (Říčan, 2004).

1.2 Kognitivní (rozumový) vývoj

K pojmu kognitivní vývoj se Vágnerová (2012 str. 11) vyjadřuje takto: „[...] zahrnuje psychické procesy, které se nějak spolupodílejí na poznávání a uchování získaných poznatků. Jsou to kompetence, které člověk využívá při příjmu a zpracování informací, při myšlení, rozhodování a učení, a které ovlivňují i z toho vyplývající úroveň adaptace.“

Nejdůležitějším ze všech poznávacích procesů je pro dítě předškolního věku **vnímání**, díky kterému získává informace o okolním světě. K rozvoji dochází především vlastními prožitky, skrze to, co dítě subjektivně a bezprostředně upoutá. Vnímáme díky smyslům, tedy díky zraku, sluchu, čichu, chuti, hmatu, dále vnímáme prostor a čas (Klenková, a další, 2003).

„Pozornost je na začátku ještě nestálá a přelétavá, s postupujícím věkem se dítě lépe a déle soustředí, vytvářejí se počátky úmyslné pozornosti. Stálost a úmyslnost pozornosti nezávisí pouze na věku, ale též na temperamentových zvláštěnostech a druhu činnosti, kterou dítě vykonává.“ (Šimíčková-Čížková, 2010 str. 76)

Pro **paměť** je typická obraznost, živelnost a citovost. Dítě si zapamatovává podněty bez většího úsilí, později již dochází k úmyslnému zapamatování, avšak převážně mechanicky (Vašutová, 2005). Čačka (2000 str. 72) uvádí, že: *„záměrná paměť ještě není příliš spolehlivá. Bezděčně a mechanicky si děti v tomto stadiu osvojují hlavně konkrétní a názorné jevy.“* Úmyslné zapamatování se začíná objevovat na vrcholu stadia, a to především díky hrám s pravidly (Čačka, 2000). Pilařová a Šimek (2012 str. 9) uvádí skutečnost, že *„záměrná paměť se začíná vyvíjet až kolem pátého roku.“*

Velkou roli v kognitivním vývoji má i **představivost a fantazie**. Dle Šimíčkové-Čížkové (2010) je schopnost dítěte reprodukovat děj pohádky či popisovat prožité události důkazem o plynulejším vybavování představ. S dalšími autory, jako je Čačka (2000) či Vašutová (2005) se shoduje na tom, že záliba v pohádkách roste, fantazie se uplatňuje jak ve výtvarném projevu, tak v námětových hrách i v běžných situacích života. Tito dva zmínění autoři dále pokračují také tím, že úprava skutečnosti dětmi předškolního věku či vymýšlení skrze jejich fantazii a emoce nelze pokládat za lhaní.

1.3 Emoční a sociální vývoj

Emoční prožívání dítěte předškolního věku popisují Pilařová a Šimek (2012 str. 22) jako „*velmi intenzivní, ale zároveň krátkodobé a proměnlivé.*“

Dle Vašutové (2005), stejně jako dle dalších autorů jako Thorová (2015) nebo Vágnerová (2000), probíhá první socializace v rodině, kde se dítě učí základním normám a pravidlům chování. S rodiči se dítě identifikuje, představují vzor a model chování a různých rolí. „*Přejímá názory dospělých nekriticky, tak jak jsou mu předkládány.*“ (Vašutová, 2005 str. 45)

Zároveň se vázanost na rodinu pomalu uvolňuje a dítě postupně navazuje kontakt i s vrstevníky. Potřeba a schopnost navázání sociálního kontaktu s dětmi podobného věku je znakem zralosti předškolního dítěte (Vašutová, 2005). V dětském kolektivu se cítí spokojeně, vznikají krátkodobá přátelství, která jsou však důležitou zkušeností. Říčan (2004 str. 125) dále uvádí, že: „*rodina mu už nestačí, ke svému rozvoji potřebuje pronikat do „velkého světa“ mimo ni.*“

Na emocionálním a sociálním vývoji se podílejí tzv. **vyšší city**, ze kterých vyplývá několik druhů citů, které klasifikovala Šimíčková- Čížková (2010):

City sociální, které se ztotožňují s předchozími odstavci. Vytvářejí se tedy zpočátku ve vztahu k dospělým, později potřebou vazeb na vrstevníky. Také se vytváří tzv. sebecit, což je citový vztah k sobě samému.

City intelektuální neboli poznávací vyvolávají kladné emoce. Týkají se radosti, kterou dítě získá poznáváním či novou činností nebo zkušeností.

City estetické se rozvíjejí při výtvarných, hudebních činnostech, při hře či předčítání pohádky a dítě skrze ně vnímá krásno. Projevují se u činností, které dítě považuje za krásné a jsou mu příjemné.

City etické neboli morálka se projevují uvědoměním a chápáním dobrého a špatného, co dítě smí a co nesmí, co je správné a co nikoli. Dítěti dělá dobře pochvala, naopak při kárání může pocítit vinu.

Citové projevy předškolního dítěte jsou emočně nestabilní, lehce přecházejí do afektu, ať už vzteku, nebo strachu. Stejně tak však projevuje i smysl pro humor

a legraci (Čačka, 2000). Čačka dále dodává, že později se začíná dítě ve svých emocích lépe orientovat, dokáže vysvětlit, proč je smutný nebo veselý a zároveň začíná brát ohled na druhé, začíná chápat a vnímat jejich emoce, což je zárodek pozdější empatie, což uvádí i Jucovičová a Žáčková (2014).

2 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST

Hlavní aktivitou dítěte v předškolním věku byla hra. S nástupem na základní školu se dítě začíná učit v řízené situaci. Aby obstálo v kolektivu, je potřeba naučit se přizpůsobovat a ovládat. (Thorová, 2015) Proto byla doba nástupu dítěte do školy určena mezi šestým a sedmým rokem. V tomto období nastávají různé vývojové změny podmíněné zráním centrální nervové soustavy, dále jen CNS, a učením (Vágnerová, 2000).

Dle zákona 561/2004 sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a vzdělávání (dále školský zákon) může být do základní školy přijato takové dítě, které je přiměřeně vyspělé po duševní a tělesné stránce. Standartně nastupuje k povinné školní docházce v tom školním roce, který následuje po dni, kdy bylo dítěti šest let a požádá-li o to jeho zákonný zástupce. K přijetí za jiných situací se vyjadřují ještě další strany – školské poradenské zařízení či odborný lékař (školský zákon 561/2004, § 36).

„Zahájení základní školní docházky přináší dítěti i jeho rodičům významné změny v dosavadním způsobu života a pro většinu dětí znamená určitou míru zátěže.“ (Košek Bartošová, a další, 2014)

Přechod dítěte do základní školy je pro něj i jeho rodinu významným životním mezníkem. Završuje se tak období předškolního věku a začíná vývojová etapa mladšího školního věku. Při vstupu do povinného školního vzdělávání jsou podstatné vývojové charakteristiky dítěte, které jsou označovány jako školní zralost a školní připravenost (Průcha, 2016).

Termíny školní zralost a školní připravenost se často zaměňují. Oba se totiž podílejí na stavu kvality vývoje dítěte, který by měl zaručit zvládnutí požadavků, které jsou na dítě ve vzdělávání na základní škole kladeny (Kořátková, 2008).

Thorové (2015 str. 398) se jeví jako vhodnější používat zažitý jednotný pojem **školní zralost**. *„Školní zralostí se myslí předpoklady, které souvisí spíše s biologickým zráním celého organismu a zejména centrálního nervového systému (motorika, pozornostní funkce, emoční kontrola). Za školní připravenost jsou označovány dovednosti získané výchovou (sebeobslužné dovednosti, pracovní návyky, dodržování norem chování, vědomosti), které souvisí s vlivy prostředí (rodiny, školky), jež na dítě*

působí.“ Podle Otevřelové (2016) se sice oba termíny někdy překrývají, ale každý znamená trochu něco jiného.

Vágnerová (2000) vymezuje termíny pomocí kompetencí. Školní zralost jako kompetence závislé na zrání organismu a školní připravenost jako kompetence, které jsou do jisté míry závislé na prostředí a učení. Proto se i v této práci věnuji každému termínu zvlášť.

2.1 Školní zralost

S termínem *školní zralost* se setkáváme ve dvacátých letech minulého století, a to v dílech vídeňské psychologické školy Charlotty Bühlerové, jak uvádí Matějček (2013). Tématem se zabýval již J. A. Komenský ve své Velké didaktice, což nám dokazuje, že tato oblast rozhodně není nová. Pojem se stal odborným termínem, jež můžeme nalézt v Pedagogickém slovníku. V šedesátých letech dvacátého století byla školní zralosti věnována značná pozornost. Začal být vnímán fakt, že ačkoli dítě dosáhne šesti let, nemusí být na takovém stupni vývoje, který mu umožňuje účastnit se vyučování (Křováčková, a další, 2014). Názory většiny autorů, kteří se zabývají školní zralostí, jsou shodné či podobné.

„V biologickém slova smyslu to (školní zralost) vyjadřuje určitý stupeň zralosti CNS, který je podmínkou pro druhy učení vyžadované ve škole.“ (Pilařová, a další, 2012)

Pedagogické pojetí školní zralosti (Průcha, a další, 2003 str. 243) *„znamená stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy. Toto pojetí vychází z teorií vývojové psychologie, které vysvětlují, jak dítě dozrává ve své centrální nervové soustavě, ve svých mentálních schopnostech, vnímání, pozornosti, řečových a komunikačních dovednostech...“*

V psychologickém slovníku je pojem školní zralost vymezen jako *„způsobilost dítěte absolvovat školní vyučování. Předpokládá urč. rozvoj jazyka a myšlenkových operací, schopnost aktivní pozornosti, soustředění i určitou úroveň sociálních dovedností.“* (Hartl, a další, 2015 str. 708)

Podle Otevřelové (2016) jsou školní zralostí myšleny vnitřní vývojové předpoklady, které se vztahují k funkcím závislých na zrání. Přiměřená zralost CNS je nezbytná, ovlivňuje například sluchovou a zrakovou percepci, motorickou a sensorickou koordinaci nebo laterální. „*Projevuje se odolností dítěte vůči zátěži, jeho schopností se soustředit a emoční stabilitou.*“ (Křováčková, 2014 str. 13)

Bednářová a Šmardová (2010 str. 2) vymezují školní zralost jako: „*dosažení takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu; nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí.*“

„*Školní zralost je jedním z předpokladů přijatelného zvládnutí role školáka. Jde především o určitou úroveň zralosti CNS, která se projevuje změnou celkové reaktivity dítěte, zvýšenou odolností k zátěži a schopností koncentrace pozornosti. Zrání ovlivňuje i rozvoj motoriky a senzomotorické koordinace, zrakového a sluchového vnímání. Školní úspěšnost závisí i na rozvoji poznávacích schopností, které ovlivňuje zrání i učení. Podmínkou přijatelné adaptace na školu je rovněž dosažení určité úrovně autoregulace.*“ (Vágnerová, 2000, str. 146-147)

2.2 Školní připravenost

Jak již bylo zmíněno, termíny školní zralost a školní připravenost se občas prolínají, náplní obou je totiž zjištění, zda je dítě na nároky školy připraveno po všech stránkách. V souvislosti se školní připraveností hovoříme o výchově a vnějším prostředí, které mají vliv na předškolákov vývoj. Jedná se tedy o oblast sociálních zkušeností (Otevřelová, 2016). „*Zahrnuje kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické, které dítě nabývá a rozvíjí učením, sociální zkušeností.*“ (Bednářová, a další, 2010 str. 2)

Šimíčková (2008 str. 16) uvádí k pojmu školní zralost: „*tento pojem používají pedagogové k vystižení určité úrovně vědomostí, dovedností a návyků, které by mělo dítě před vstupem do základní školy ovládat.*“

V poslední době je školní připravenost chápána jako **aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte ve všech jeho oblastech**. Posuzovatel, který má rozhodnout, zda je dítě

připravené na vstup do školy, musí vždy brát ohled nejen na vnitřní předpoklady, ale i na vnější výchovné podmínky, které určují psychickou vyspělost podmíněnou biologickým zráním organismu a vlivy prostředí (Pilařová, a další, 2012).

Podle Golemana (2011) závisí školní připravenost dítěte pro školní docházku na znalosti, jak se učit. Vyjmenovává také sedm nejdůležitějších aspektů této schopnosti:

Sebevědomí, které se projevuje tím, že dítě má pod kontrolou své pohyby, chování i okolní svět. Věří, že se jeho práce setká s úspěchem a má jistotu také v tom, že v případě potřeby jsou mu dospělí nablízku.

Zvídavost, kdy má dítě touhu dovídat se nové věci a pociťovat radost z učení.

Schopnost jednat s určitým cílem, což souvisí i s uvědomováním si vlastních schopností.

Sebeovládání, díky němuž je dítě schopné se přizpůsobit a ovládat své chování (vnitřní sebekontrola).

U **Schopnosti pracovat s ostatními** se nejedná jen o to, jak dítě rozumí ostatním, ale také jak je samo chápáno ostatními.

Schopnost komunikovat, vyměňovat si s ostatními myšlenky, pocity a představy pomocí slov. S tím souvisí také důvěra dítěte v lidi kolem sebe a příjemné pocity ze vzájemné interakce, ať už s dětmi, nebo dospělými.

Schopnost spolupracovat, tedy umět nalézt rovnováhu mezi potřebami ostatních a potřebami vlastními při společné práci.

Košťátková a Vágnerová (in Urbanovská, 2019) považují školní připravenost za stav, který je ovlivněn výchovou, učením a působením vlivů sociálního prostředí a lze jej do značné míry ovlivnit podnětným prostředím s dostatkem komunikačních možností.

S tím, že je důležitá také hodnota, jakou rodina školnímu vzdělávání přičítá a jaký zaujímá celkový postoj ke škole, souhlasí i Vágnerová (2000). Dodává, že škola od svých žáků očekává určité sociální dovednosti, které považuje za samozřejmost, a proto je žákova úroveň připravenosti v této oblasti velice důležitá. Autorka pak dále definuje školní připravenost jako motivaci ke školní práci, rozlišování různých rolí a adekvátního chování, které je s rolí spojeno. Dále uvádí jako nutnou určitou verbální komunikaci, respektování běžných norem chování a také hodnotového systému.

Většina dosud zmíněných autorů se tedy shoduje na definici, kdy je školní připravenost dána tím, do jaké míry si dítě osvojilo kompetence (tj. rozlišování sociálních rolí, znalost a respektování běžné normy chování apod.), které se mohlo naučit na základě záměrného působení rodičů či jiných dospělých a také na základě vzdělávání v mateřské škole. Školní zralost závisí na biologickém zrání CNS, je tudíž do značné míry určena genetickou vybaveností jedince a intervence dospělých nemá prioritní vliv (Průcha, 2016).

Najdou se ale autoři, jako Šimíčková (2008) či Kolláriková a Pupala (2010), kteří do jisté míry kritizují využívání pojmu *školní zralost* a preferují termín *školní připravenost* jakožto výstižnější. „*Domníváme se, že zvýrazňuje širší souvislosti a může implikovat i školní zralost v ortodoxním pojetí.*“ (Kolláriková, a další, 2010 str. 220) Ortodoxní pojetí klade v publikaci velký důraz na zrání a opomíjení ostatních vlivů a aspektů. Pojem školní připravenost považují za „historicky“ se vyvíjející charakteristiku, která je ovlivněná měnící se koncepcí výchovně-vzdělávací praxe. Autoři tvrzení (Kolláriková, a další, 2010 str. 220) dále vysvětlují: „*Jde zároveň o charakteristiku komplexní, která zahrnuje stupeň biologického a psychického vývoje dítěte, sociální a výchovné vlivy i požadavky školy.*“

„*Obecně lze tedy říci, že připravenost dítěte pro školu můžeme vymezit jako schopnost plnit požadavky, které vyplývají z povahy školní práce. Velkou roli přitom nehrají pouze fyziologické předpoklady závislé na věku dítěte, které zdůrazňuje pojem „školní zralost“, ale důležitou úlohu zde sehrává vliv sociálního prostředí, kde jde především o kvalitu stimulace naplňování potřeby jistoty a bezpečí. Připravenost lze tedy vyjádřit jako funkci primární socializace a věku.*“ (Šimíčková, 2008 str. 12)

2.3 Znaky školní zralosti a připravenosti

V předchozích kapitolách bylo vysvětleno, jak různí autoři vnímají rozdíly mezi školní zralostí a připraveností, jak tyto pojmy definují. Nyní se zaměříme na jednotlivé oblasti, podle kterých je možné určit, zda je pro dítě vhodné do školy nastoupit, či nikoli.

„*Jsou dána určitá kritéria, která musí dítě před vstupem do školy zvládnout. Jedná se o soubor požadavků v oblasti tělesné, duševní a sociální. Školní zralost je*

ovlivněna úrovní rodiny i možnými zděděnými činiteli, popřípadě některými organickými postiženími dítěte.“ (Klenková, a další, 2003 str. 4)

Jak je již uvedeno výše, Marie Vágnerová (2000) rozděluje školní zralost a připravenost dle kompetencí. Vzhledem k tomu, že kompetence obecně znamená schopnost či předpoklad zvládat určitou činnost, situaci, či funkci, použila jsem toto rozdělení právě v této kapitole.

1. *Školní zralost*, tedy kompetence, které jsou závislé na zrání organismu:

- emoční stabilita a odolnost vůči zátěži,
- kvalitnější koncentrace pozornosti,
- adaptace na školní režim,
- laterální ruky, motorická a senzomotorická koordinace a manuální zručnost,
- zrakové a sluchové vnímání,
- koordinace činnosti obou hemisfér,
- myšlení na úrovni konkrétních logických operací,
- autoregulace založená na vůli a spojená s vědomím povinnosti.

2. *Školní připravenost*, tedy kompetence, které jsou závislé do jisté míry na prostředí a učení:

- respekt k hodnotám a smyslu školního vzdělání,
- rozlišení různých rolí a diferencování chování, které je s nimi spojeno,
- úroveň verbální komunikace,
- respekt k běžným normám chování i hodnotovému systému (Vágnerová, 2000).

CNS zahrnuje oblast tělesnou, psychickou a emočně-sociální. Způsobitost dítěte v těchto odvětvích ovlivňuje úspěšnost školní docházky a zvládnutí požadavků školy (Průcha, 2016). K těmto oblastem se obecně váže spíše termín *zralost*.

2.3.1 Fyzický (tělesný) rozvoj

Fyzickou (nebo také tělesnou, somatickou či biologickou) zralost a zároveň celý zdravotní stav posuzuje pediatr, případně další lékařští odborníci. Těmi bývají posuzovány obvykle tyto znaky:

Věk dítěte, který je prvním rozhodujícím faktorem pro zápis do první třídy. Jak jsme již zmiňovali na začátku druhé kapitoly, dle zákona mohou do školy nastoupit ty děti, které k 31. srpnu téhož roku dovrší šesti let. Podmínečně jdou k zápisu ty děti, kterým bude šest let do konce kalendářního roku (Pugnerová, a další, 2019).

K věku dítěte se váže i **výška a váha** dítěte a tzv. *Kapalimiv index*. Ten se zjišťuje poměrem váhy a míry dítěte. „*Pokud vyjdeme z průměrných ideálních údajů, podle nichž má školsky zralé dítě měřit 120 cm a vážit 20 kg, získáme ideální věk dítěte pro zahájení povinné školní docházky: 120:20=6.*“ (Pilařová, a další, 2012 str. 10) Stejně míry uvádí například i Jucovičová (2014) a Otevřelová (2016), další autoři se dle různých výzkumů pohybují v podobných cifrách. Pro představu Říčan (in Šmelová, a další, 2012) udává hodnoty 6letých dětí v podobě 117 cm a 22 kg. Je však nutné posuzovat dítě individuálně a údaje brát jako orientační. Langmeier (2006) podotýká, že samotná výška a váha jsou tím nejméně důležitým ukazatelem, na školní zralost mají minimální vliv.

Tělesné proporce se však v době nástupu do školy mění velice nápadně. Hrudník se protahuje, trup zplošťuje, končetiny se prodlužují a také se zmenšuje poměr hlavy k tělu. Tento stav bývá označován jako **dokončení první strukturální přeměny** (Pugnerová, a další, 2019). Tyto změny vedou k dosažení *filipínské míry* – tj. „*ruka natažená přes vzpřímenou hlavu dosáhne na ušní lalůček na druhé straně.*“ (Langmeier, a další, 2006 str. 112)

Obě metody, *Kapalimiv index* i *filipínská míra*, ale bývají v současné době, i přes fakt, že je uvádí mnoho odborných zdrojů, považovány za zastaralé, orientační, a ne zcela prokazatelné, jak uvádí ve svých publikacích Jucovičová (2014) i Pugnerová (2019).

„*Pohyby dítěte se nadále zdokonalují, jsou stále účelnější a závisí na vědomí. V předškolním období by dítě mělo již zvládat sebeobslužné činnosti. Rozvíjí se jeho jemná motorika, zejména souhrn drobného svalstva prstů.*“ (Klenková, a další, 2003 str. 4)

Dalším ukazatelem zralosti může být **výměna dentice**. Mléčné zuby vypadávají a jsou nahrazovány stálým chrupem. Svou roli hraje také **celkový zdravotní stav** dítěte – aktuální i dlouhodobý. Celková odolnost organismu se zvyšuje díky zlepšení imunity. Dítě se lépe vyrovnává s běžnými nemocemi (nachlazení, rýma) a celkově je méně nemocné (Klégrová, 2003).

2.3.2 Kognitivní rozvoj

„V předškolním věku se intenzivně rozvíjejí všechny poznávací procesy, a tím může dítě důkladněji poznávat okolní svět.“ (Klenková, a další, 2003 str. 4)

Tuto oblast můžeme v některých publikacích nalézt, mimo v nadpisu uvedené, také pod pojmem psychická zralost či připravenost. Oblast zahrnuje myšlení a vnímání, paměť, schopnost udržet pozornost. Spadá do ní i úroveň komunikačních a řečových dovedností. Kvalita jednotlivých funkcí je opět výsledkem zrání (CNS), ale také působením okolí (Bednářová, a další, 2017).

Období je popisováno jako **doba realismu**. První je realismus naivní, kdy je dítě ovlivňováno názory dospělých (rodičů a učitelů), později přechází v realismus kritický, kdy si už dítě začíná tvořit vlastní názory. Dítě se chce orientovat dobře ve světě, ale odpovědi si hledá samo, namísto dokola pokládané otázky „Proč?“ dospělým, typické pro předchozí období. Proto má tomto věku dítě v oblibě encyklopedické knihy (Pilařová, a další, 2012).

Rozumově zralé dítě tedy chápe skutečnost realisticky a také začíná **logicky myslet** (zatím jen co se týče konkrétních předmětů a úkolů). Sice stále uvažuje spíše mechanicky, a ne zcela správně, ale jednoduchým způsobem začíná pomalu logicky vyvozovat příčinu a následek (Jucovičová, a další, 2014).

Spáčilová (2009) dále uvádí důležitost rozvoje **diferencovaného vnímání**, při kterém přechází globální a celostní vnímání v analytické, a tak umožňuje dítěti diferencovat zvukové a vizuální prvky. Klenková a Kolbábková (2003 str. 4) doplňuje: *„vnímání můžeme rozdělit na zrakové, sluchové, dotykové, chuťové, čichové, vnímáme také prostor a čas.“*

Zralost smyslových funkcí, tedy schopnost sluchového a zrakového vnímání a rozlišování, je důležitá pro úspěch v triviu (čtení, psaní, počítání). Stejně tak je důležitá schopnost **analyticko-syntetické činnosti**. *„Dítě si všímá podobností a rozdílů, je schopno vnímat a chápat jednotlivosti, vztahy mezi nimi, dokáže myšlenkovitě rozčlenit celek na části a ty opět podle určitého hlediska složit.“* (Spáčilová, 2009 str. 65)

Stěžejní význam má také **vůlí ovládaná koncentrace, úmyslná pozornost**. Žák je ve škole nucen se soustředit a aktivně vnímat sdělení učitele. Z počátku se dokáže dítě

soustředit v kuse přibližně jen deset minut, ale s postupným dozríváním CNS se tato doba prodlužuje. S pozorností dozrívá i paměť. Ta přechází z mimovolné (spontánní) paměti k **úmyslnému a konkrétně logickému zapamatování** (Pugnerová, a další, 2019).

„Děti v tomto věku se stále ještě nejefektivněji učí skrze manipulaci konkrétních, praktických materiálů společně s rozumným používáním poněkud abstraktních materiálů.“ (Slentz, a další, 2001 str. 134)

V neposlední řadě je třeba zmínit také fantazii, která se v předškolním věku rovněž intenzivně rozvíjí. Dítě ji uplatňuje jak ve hře, tak v každodenním životě (Klenková, a další, 2003).

Ve škole se musí dítě nejen vědomě soustředit na různá sdělení, ale musí jim také rozumět a reagovat na ně. Proto je ve stejném období patrný také pokrok ve vývoji **řeči**. Pro tu jsou stěžejní tři oblasti: výslovnost, slovní zásoba a celkové porozumění řeči.

Mezi hlavní ukazatele řeči patří **výslovnost**, dítě by mělo správně vyslovovat. Špatná výslovnost hlásek (netýká se r a ř) totiž může znamenat i jejich špatný zápis, který dítě nebude schopno samo odhalit (Beníšková, 2007). *„Tato dětská patlavost, tzv. dyslálie by měla být v nástupu do školy již překonána. Praktické zkušenosti však naznačují, že 20 % až 30 % dětí prvních tříd vykazuje drobné vady výslovnosti.“* (Šmelová, a další, 2012 str. 80) V případě, že dítě zaostává v některé složce řeči, je vhodné navštívit logopeda, který zahájí nápravu, a to ještě před nástupem do školy.

Slovní zásoba by měla být přiměřeně rozvinutá, pro šestileté dítě je udáván rozsah aktivní zásoby 3-4 tisíce slov. Pasivní slovní zásoba je však mnohonásobně vyšší, zde záleží na kvalitě podnětů z okolí (Šmelová, a další, 2012). Na tom, co přesně by měly děti umět verbálně sdělit a vyjádřit se autoři shodují. Uvedeme zde například autorky Jucovičovou, Žáčkovou (2014) a Beníškovou (2007), které uvádí, že by dítě mělo umět pojmenovat běžné věci a situace, dokázat sdělit, co prožilo nebo prožívá, vyjádřit své přání, umět o něco požádat, zeptat se, když něčemu nerozumí či vyjádřit nesouhlas.

Další důležitou oblastí je **Porozumění řeči a vyjadřování**. Při posuzování stupně vývoje řeči je mimo výše zmíněné potřebná také *„vyjadřovací pohotovost“*, díky které umí dítě pohotově, gramaticky správně a se správnou větnou stavbou formulovat myšlenky. Důležitá je také *„dostatečná akustická verbální pozornost, tedy vlastně schopnost naslouchat, rozumět a zapamatovat si slovní celky.“* (Kutálková, 2014 str. 142)

Beníšková (2007) dále rozvádí, že by dítě mělo rozumět tomu, co mu říká paní učitelka, chápat požadavky a instrukce, které jsou mu sdělovány. Dále by mělo dokázat říct, co potřebuje, umět poprosit a poděkovat. Také by mělo ovládat různé způsoby řeči – domluví se spolužáky, ví, že učitelům se vyká a že některé slova se při hovoru s nimi nehodí.

Premack a Woodruff ve své publikaci uvádějí schopnost a motivaci zapojit se do vzájemné komunikace jako jeden z předpokladů úspěšného začlenění dítěte do školního procesu. K této schopnosti vzájemné komunikace, ať už verbální či neverbální, přiřazují pojem „teorie mysli“ (theory of mind – TOM). Teorie mysli je fáze takové kognitivní kapacity, kdy je dítě schopno porozumět přesvědčením, přáním a záměrům druhých, ať už se shodují nebo odlišují s těmi vlastními (Premack, a další, 1978). Wellman a spol. dodává, že u dětí s běžným vývojem dochází k celistvosti a stabilizaci TOM již kolem čtvrtého roku (Wellman, a další, 2001).

„Komunikace (z lat. communicario = společná účast, sdílení) znamená dovednost člověka užívat výrazové prostředky nejen k výměně informací, ale i k vytváření, udržování a přestování mezilidských vztahů. Patří k nejdůležitějším nástrojům učení. Komunikace je propojena s vývojem sociálních dovedností.“ (Thorová, 2015 str. 224)

2.3.3 Emocionální a sociální rozvoj

Neméně důležitou, avšak často opomíjenou složkou školní zralosti a připravenosti je emocionální a sociální zralost. Při zápisu či vyšetření školní zralosti se často předpokládá, že si stydlivé či bojácné dítě časem zvykne, „otrká se“, nebo do nástupu v září „dozraje“. Jucovičová a Žáčková (2014 str. 32) však dále zdůrazňují, že: *„dítě přechází ze světa her do světa práce a povinností, získává nové životní role a bude muset v těchto rolích fungovat ve větším kolektivu dětí a při větší zátěži. Opomíjením či bagatelizováním této složky můžeme napáchat ve vývoji dítěte velké škody.“*

Vágnerová (2000 str. 144) zastává názor: *„V souvislosti se socializační úrovní je lepší mluvit o sociální připravenosti, protože socializace je více závislá na zkušenostech dítěte než na jeho zralosti.“*

Pod tuto kategorii zařazuje Kolláriková a Pupala (2010 str. 221) „*přijetí nové role školáka, schopnost respektovat školní normy chování, způsob komunikace s učitelem a spolužáky aj.*“

„Po vstupu do školy se mění životní styl dítěte i celé rodiny. Dítě získává novou roli, stává se školákem. Zatím si roli procvičovalo jen v symbolické hře „na školu“ podle vlastní fantazie a získaných informací od dospělých i starších dětí. Role školáka může mít pro dítě různý význam v závislostech na názorech a postojích rodičů... Dítě by však mělo dosáhnout určité úrovně socializace, aby bez větších problémů přijalo novou roli, která přináší i různé zátěžové situace. Dítě nemá ve škole takovou jistotu a bezpečí jako v rodině, zvláště nemá-li zkušenost z mateřské školy. Musí se podřídít autoritě učitele, odložit svá přání na pozdější dobu. Sociálně adekvátně vyspělé dítě by mělo být schopné přiměřeným způsobem komunikovat s učitelem a spolužáky, umět diferencovat roli žáka – spolužáka i učitele jako autority.“ (Kolláriková, a další, 2010, str. 226-227)

Autoři, jako například Šimíčková (2008), Bednářová a Šmardová (2010) či Spáčilová (2009) uvádějí, že začlenění se do skupiny vrstevníků, komunikace se spolužáky a spolupráce s nimi ve skupině je velice důležitou schopností, kterou by mělo zralé dítě ovládat. S nástupem do školy totiž přichází nejen role žáka, ale také role spolužáka.

Bednářová a kol. (2017) a Kolláriková a Pupala (2010) uvádí ještě další nastupující roli, která vyplývá z očekávání rodiny, a tou je role školáka. V té jde především o to, že si dítě uvědomuje své domácí povinnosti, které jsou spojené se školou a bez problémů je plní. Význam této role ovlivňují názory a postoje rodičů, jejich vztah k hodnotám vzdělávání a vlastní zkušenosti. Zde se může s problémem setkat například dítě příliš ambiciózních rodičů, kteří očekávají, kolikrát zcela automaticky, úspěšnost od svého potomka. Ten se pak obává, že nezvládne všechny své úkoly perfektně.

Goleman proto ve své knize (2011) zdůrazňuje důležitost rodiny v této oblasti, protože právě zde se dítě poprvé setkává s tím, jak projevovat emoce, jak je poznat u ostatních, učí se, co má cítit k sobě a ostatním a jak s tím zacházet. Nazývá rodinný život „první školou emocí“. Toto učení se nevztahuje jen na přímý vztah mezi rodičem a dítětem, ale dítě pozoruje dospělého také v interakcích s ostatními. Tento názor zastává mimo jiné i Urbanovská a kolektiv (2019 str. 12): „*Pro dítě je v těchto oblastech působení rodiny jedním z nejvýznamnějších elementů. Dosažení odpovídající socializační*

úrovně včetně komunikačních kompetencí a obecně komplexní rozvoj všech složek dětské osobnosti je a priori v kompetenci rodiny, sekundárně pak hraje důležitou roli i předškolní zařízení.“

Emočně a sociálně zralé dítě má být však na rodině méně závislé, vydrzet bez matky několik hodin a aktivně pracovat i mimo přítomnost a oporu rodičů (Křováčková, a další, 2014). Dosud zmíněné aspekty, které se buď prolínali, nebo spadali spíše pod sociální zralost, doplníme znaky emoční zralosti výše zmíněných autorů:

- schopnost sebeřízení, odložení potřeby okamžitého naplnění svých přání, kontrola nápadů a impulsů,
- věku přiměřená emocionální stabilita a nezávislost, odolnost vůči frustraci a nezdarům,
- schopnost podřídít se vyučovací hodině, přijmout stanovený program (Křováčková, a další, 2014).

„Emoční a sociální zralostí rozumíme tedy přiměřenou kontrolu citů a impulzů, schopnost pobývat bez úzkosti mimo svou rodinu v kolektivu vrstevníků, umět s nimi komunikovat, přijmout novou roli žáka a spolužáka, podřídít se autoritě učitele. Dítě po této stránce zralé je také schopno odložit splnění momentálních přání, podřídít se určitému režimu, usměrnit svou potřebu pohybu, nedožadovat se pozornosti a usměrnit další osobní potřeby, pokud to vyžaduje společný cíl či společně prováděný úkol. Zvláště obtížná je adaptace na hodnocení a srovnávání výkonů dítěte učitelem.“ (Šmelová, a další, 2012 str. 85)

2.4 Školní nezralost

Dosažení školní zralosti je proces, při němž dochází k vývojovým změnám, probíhající podle určitých zákonitostí. Tyto změny probíhají v centrální nervové soustavě (CNS), mozku a jeho částech. *„Školně zralé dítě prošlo vývojovou změnou, převážně fyziologicky podmíněnou, nezralé nikoliv.“* (Šimíčková, 2008 str. 11)

Křováčková a Skutil dělí školní nezralost do těchto kategorií:

- „nedostatky v somatickém vývoji a zdravotním stavu,
- opožděný mentální vývoj, snížená inteligence,
- nerovnoměrný vývoj, oslabení dílčích schopností a funkcí,
- neurotický povahový vývoj, neurotické rysy a symptomy,
- nedostatky ve výchovném prostředí – psychická deprivace – sociokulturně znevýhodněné prostředí.“ (Křováčková, a další, 2014 str. 107)

Obdobné rozdělení uvádí i Svoboda a kolektiv (Svoboda, a další, 2009).

Čačka (2000) dělí projevy školní nezralosti na *globální*, kam spadá například zvýšená unavitelnost, neklid, nesamostatnost, či neadekvátní kontakt s pedagogem, anebo *parciální*, které se projevují nedostatkem dílčích schopností jako nezralost percepce či paměti a jiné specifické poruchy, které vedou k obtížím zvládnání trivia (čtení, psaní, počítání).

Další rozdělení typů nedostatečné školní zralosti a připravenosti uvádí Kolláriková, Pupala a kolektiv autorů (2010), které bylo prokázáno na základě výzkumného šetření. Řadí zde:

Děti výrazně retardované – výrazně u nich zaostává psychická struktura osobnosti oproti normě, nesplňují požadavky školní zralosti a připravenosti pro nástup do primárního vzdělávání. Mohou být však školsky připravené pro školy speciální.

Děti s mírně podprůměrně rozvinutými dispozicemi – pomalé tempo dozrávání, často s obecně nižším stupněm vývoje, především v kognitivní oblasti. Celkově nižší úroveň školní zralosti a připravenosti.

Děti „klasicky“ nezralé – dítě neprošlo potřebnými vývojovými změnami, často z důvodu nižšího věku (děti narozené červen–srpen). Rozvoj v nezbytně nutných oblastech pro vzdělávání je snížen kvůli fyziologické nezralosti.

Děti s nerovnoměrným vývojem jednotlivých psychických funkcí – nejčastější forma, nevyrovnanost v různých oblastech vývoje, např. intelektové předpoklady jsou v normálu, ale percepce jsou nevyzrálé (snížená koncentrace pozornosti, nižší úroveň grafomotoriky). Z hlediska nápravy těchto nevyrovnaností je nutné se zaměřit na to, zda je tento stav jen přechodný, do jaké míry ho lze „vyrovnat“, či zda nejde o trvalou charakteristiku osobnosti, kterou lze nanejvýš kompenzovat v různém rozsahu (Kolláriková, a další, 2010, str. 221-222).

Pro školsky nezralé dítě je škola příliš zatěžující. Žák nemá takové výsledky, jaké se očekávají, zbytečně zažívá selhání, ke kterému by za rok už nemuselo dojít. Pro takové děti je vhodným řešením odklad školní docházky (Beníšková, 2007).

2.4.1 Odklad školní docházky

„Odklad školní docházky je preventivní opatření, které má chránit děti školně nezralé před selháváním.“ (Klégrová, 2003 str. 31)

V současnosti se můžeme setkat v první třídě až se čtvrtinou dětí, které za sebou mají odklad školní docházky, tedy takové, které nastoupily do školy o rok déle, než jak je určeno dle kalendářního věku (Beníšková, 2007).

Školský zákon vymezuje odklad školní docházky takto: *„Není-li dítě tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte v době zápisu dítěte k povinné školní docházce podle § 36 odst. 4, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení, a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.“ (Školský zákon, 2004)*

O odklad žádá vždy zákonný zástupce, avšak toto rozhodnutí dokládá řediteli školy s vyjádřením příslušných institucí. Těmi je myšlen odborný lékař – pediatr, či jiný lékař, který má dítě v péči, např. neurolog, imunolog atp. nebo klinický psycholog a školské poradenské zařízení – tedy pedagogicko-psychologická poradna či speciálně pedagogické centrum (Jucovičová, a další, 2014).

Pilařová a Šimek (2012 str. 36) uvádějí, že: *„O odložení povinné školní docházky lze uvažovat, pokud je dítě např. nesoustředěné, neklidné, přebíhá od jedné činnosti k druhé, je neobratné a nesamostatné, impulzivní, neumí se podříditi autoritě, objevuje se u něj agresivita, velmi špatně navazuje kontakt s vrstevníky, je přecitlivělé až plačtivé, nebo naopak pomalé, bázlivé, nápadně unavitelné, nekomunikující až apatické.“*

Křováčková a Skutil (2014) však dále doplňují, že pouze odklad školní docházky je vhodný v případě dětí se zdravotními obtížemi, s nerovnoměrným či opožděným vývojem, případně s dílčím oslabením. Pokud se jedná o děti ze znevýhodněného

prostředí, je nutné zajistit v rámci odložení školní docházky také docházku do mateřské školy či přípravné třídy.

Mimo klasický odklad existuje ještě dodatečný odklad povinné školní docházky. K němu dochází v případě, kdy dítě sice nastoupí do první třídy, ale v průběhu docházky se zjistí, že na školu ještě nestačí, je nad jeho síly. O dodatečném odkladu musí být rozhodnuto do pololetí první třídy, žák se vrátí do školky nebo přípravné třídy a nastoupí v září dalšího školního roku (Beníšková, 2007). „...*má chránit ty děti, u kterých se z jakýchkoli důvodů nepodařilo posoudit školní zralost předem a které nastoupily nezralé.*“ (Klégrová, 2003 str. 36)

Autoři, jako například výše zmíněná Beníšková (2007), Klégrová (2003) či Jucovičová a Žáčková (2014) se shodují na tom, že by tento krok měl být spíše výjimečný. Ačkoli se může opravdu nezralým žákům ulevit, je tu stále velké riziko vzniku pocitů méněcennosti z důvodu selhání a neúspěchu, což má špatný vliv na psychiku a může to negativně ovlivnit i druhý nástup do školy. Lepším krokem je rozhodně včasné odložení školní docházky, které je pro děti menším zklamáním. Na druhou stranu je to pořád lepší řešení, než když musí dítě první třídu přetřpět s vědomím, že ji bude opakovat.

3 DIAGNOSTIKA ŠKOLNÍ ZRALOSTI

Aby se dalo co nejvíce předejít případům například právě dodatečného odkladu, je důležitým krokem určení úrovně školní zralosti. Existují různé metody diagnostiky školní zralosti, liší se také v tom, kdo diagnostiku provádí.

„Diagnostika školní zralosti a připravenosti dítěte patří mezi zásadní diagnostické kompetence učitele/ky mateřské školy i základní školy. Jejím cílem není pouze posoudit způsobilost dítěte k zahájení školní docházky, ale především se, v rámci průběžné pedagogické diagnostiky, podílet na prevenci možných obtíží žáků.“
(Křováčková, 2014 str. 27)

V případě, kdy dítě navštěvuje mateřskou školu, se na diagnostice podílejí učitelky mateřských škol. *„Obecně ovšem v současnosti neexistuje povinnost provádět diagnostiku připravenosti dětí v MŠ přesto, že její výhodou by byla možnost dlouhodobého a komplexnějšího sledování a hodnocení vývoje dítěte. Neexistuje rovněž jednotná metodika pro zjišťování školní zralosti v MŠ. Nejběžnější je **diagnostika připravenosti dítěte pro vstup do školy při zápisu, kterou procházejí všechny děti před vstupem do prvního ročníku.**“* (Spáčilová, 2009 str. 67)

Mateřská škola hraje, hned po rodině, nejdůležitější roli v dosavadním životě dítěte. Učitelka v MŠ má možnost dítě pozorovat a poznávat a stává se průvodcem na cestě k jeho vzdělání. Nedílnou součástí této role je mít rozvinuté diagnostické dovednosti. Díky nim dokáže dítě dobře poznat a dle toho individualizovat přístup k němu (Bednářová, a další, 2017).

Tyto dovednosti zpřesňuje a rozvádí Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Říká, že: *„je nutné, aby vzdělávací působení učitele vycházelo z pedagogické diagnostiky – z pozorování a uvědomění si individuálních potřeb a zájmů dítěte, ze znalosti aktuálního stavu jeho vývoje, konkrétní životní a sociální situace, pravidelného sledování jeho vývoje a vzdělávacích pokroků. Jen tak je možno zajistit, aby pedagogické aktivity probíhaly v rozsahu potřeb jednotlivých dětí, aby každé dítě bylo stimulováno, byla podporována jeho poznávací motivace. Dítě se tak prostřednictvím vzdělávacích aktivit postupně rozvíjí v základních dovednostech (motorických,*

poznávacích ad.) vzhledem ke svým optimálním možnostem tak, aby docílilo úspěchu, který je jeho okolím oceněn a samo se cítilo úspěšné.“ (RVP PV, 2016)

3.1 Zápis do základní školy

Průběh zápisu do prvních tříd rovněž není stanoven vyhláškou či zákonem, školy si jej proto řídí samy dle vlastních potřeb a zvyklostí. Zápis vede učitel/ka prvního stupně, často přímo budoucí třídní učitelka, ale může být přítomen také školní psycholog či speciální pedagog. Zápis může probíhat tradiční formou, kdy dítě nakreslí obrázek, předvede básničku nebo písničku a vede rozhovor s učitelem, nebo se mohou zapojit i hry, které prověřují různé schopnosti a dovednosti dítěte (Jucovičová, a další, 2014).

Složky, které jsou předmětem diagnostiky dětí předškolního věku, uvedl ve své publikaci Průcha (2016 str. 77): *„zjišťuje se především stav mentálního vývoje, tj. poznávacích procesů (myšlení, paměť, představivost aj.), a s tím spjatý vývoj jazykových schopností a komunikačních dovedností.*“ Dále se zjišťují motorické dovednosti, emoční zralost a stav socializace (Průcha, 2016).

Možný průběh zápisu popisuje Klégrová (2003, str. 38-39) takto: *„dítě během zápisu většinou kreslí, buď volně co se mu líbí, nebo dostane již nějaký zaměřenější úkol. Učitel si všímá, kterou rukou dítě kreslí, sleduje držení tužky, tlak na tužku, plynulost tahu a samozřejmě i celkové provedení kresby... V krátkém rozhovoru s dítětem učitel zjistí, jak se dítě dokáže vyjadřovat, jak dokáže samostatně komunikovat s dospělým, zda správně vyslovuje. Součástí řečového projevu u zápisu je také nacvičená básnička. K úkolům při zápisu je dobré přidat také něco z počítání... Učitel také sleduje pracovní tempo, soustředění a všechny další projevy dítěte, které s jeho školní zralostí souvisejí.*“

Co přesně je požadováno po dítěti při zápisu ještě detailněji rozvádí Beníšková (2007).

Učitel sleduje:

- Zda dítě řekne své **jméno, adresu, věk**.
- Zda dítě pozná **barvy**.

- Zda dítě pojmenuje **základní geometrické tvary** – kruh, čtverec, obdélník, trojúhelník.
- Zda dítě již pozná **nějaká písmena** – např. se podepíše (není však nutné, naučí se to ve škole).
- **Úroveň řeči** – básnička/písnička, výslovnost.
- **Orientace v prostoru a čase** – nahoře-dole, vlevo-vpravo, včera-dnes-zíttra.
- **Úroveň kresby** – kresba postavy, úchop tužky.
- **Lateralita** – pravák/levák.
- **Chování dítěte** – úzkost, nejistota, práce pod vedením cizí osoby.

Autorka, společně s Klégrovou ještě uvádí, že ve většině škol je rodičům předložen dotazník, tzv. zápisový list, kde vyplní základní údaje o dítěti, případně i o rodině. Těmito údaji může být také zdravotní stav dítěte, zda má sourozence, jestli navštěvovalo mateřskou školu a jak dlouho, zda je pravák či levák. Rodič také může uvést případné schopnosti a dovednosti dítěte (Klégrová, 2003).

Ve starších publikacích se setkáme s datem konání zápisů do základní školy v lednu až únoru. V roce 2017 se však termín posunul a od té doby probíhají zápisy v dubnu (Pugnerová, a další, 2019).

3.2 Zjišťování školní zralosti

„Základem moderního pojetí pedagogické diagnostiky je objevit pomocí kvalitních nástrojů aktuální informace o dítěti, jeho silné a slabé stránky, v rámci individuálního procesu a vzdělávání na získané výstupy reagovat a dítěti poskytovat potřebnou komplexní podporu v rozvoji.“ (Pekárková, a další, 2020 str. 30)

Obor pedagogické diagnostiky nabízí k realizaci diagnostiky dítěte předškolního věku různé metody a nástroje, které se liší náročností na přípravu, provedením a vyhodnocováním. Není dobré spoléhat se jen na jeden zdroj, proto je vhodné metody kombinovat, což vyžaduje jisté znalosti a zkušenosti (Bednářová, a další, 2017).

Mimo vlastních metod využívá pedagogická diagnostika také řadu metod z psychologie, které upravuje pro své potřeby (Zelinková, 2001).

3.2.1 Diagnostické metody

Pozorování

Pozorování patří mezi nejčastější a nejdůležitější metody pedagogické diagnostiky.

„Pozorování jako metoda pedagogické diagnostiky je proces systematického sledování a zaznamenávání projevů dítěte (i učitele) s cílem rozhodnout o optimálním vedení dítěte. Není omezeno na školní třídu, probíhá všude, kde dochází k interakci mezi dětmi, dětmi a dospělými, kde se dítě nějakým způsobem projevuje.“ (Zelinková, 2001)

Pozorování může být náhodné či záměrné. Sedláčková a kolektiv (2012 str. 31) pojmy dále specifikuje: *„Při **náhodném pozorování** zaznamenává učitel především takové projevy chování, které ho něčím překvapují – může jít o pokrok dítěte či naopak o výjimečné chování (např. agresi, neadekvátní emocionální reakci atd.). **Záměrným pozorováním** sleduje především dosažené výsledky nebo specifika v projevech jednotlivých dětí.“*

U této metody je důležité zaznamenávat informace o pozorování. Zapsané údaje jsou stěžejní částí, zápis by měl proto obsahovat místo a čas pozorování, informace o předmětu a situaci pozorování. Dále kdo prováděl pozorování, zpracoval protokol a k jakým výsledkům došel (Spáčilová, 2009).

Rozhovor

Diagnostika skrze rozhovor je vzhledem k věkovým zvláštěstím dětí předškolního věku velice vhodnou a využívanou metodou. Mezi jeho výhody patří právě přístupnost z hlediska použitelnosti pro učitele. Ten může jeho postup měnit a přizpůsobovat dle konkrétní situace. Stěžejní je zde individuální přístup a bezprostřední kontakt a komunikace s dítětem. Mezi nevýhody může být zařazena časová náročnost a způsob zaznamenávání – záznamy během rozhovoru jsou rušivým elementem. Nejvhodnější je použití (skrytého) magnetofonu (Spáčilová, 2009).

Rozhovor může být strukturovaný, kde máme předem stanovený cíl, nebo nestrukturovaný, kde dotazovaný volně vypráví. Třetím typem je polostrukturovaný

rozhovor, kde jsou respondenti nabízeny možné alternativy odpovědí, u kterých se požaduje vysvětlení odpovědí. Velmi důležité je klást vhodně zvolené a formulované otázky. Svou roli hraje také místo a čas, dále musíme brát zřetel na věk dotazovaného (Šmelová, 2016).

Dotazník

Dotazník je psaná forma řízeného rozhovoru. Je sestaven z otázek, u kterých používáme písemnou formu odpovědí. Hlavní výhodou je menší časová náročnost oproti rozhovoru. Dává nám možnost získat informace od více lidí najednou, tudíž získat velké množství informací za krátkou dobu. Mezi další výhody patří také snadná administrace. Největší nevýhodou bývá to, že respondent nemusí odpovídat pravdivě, může své odpovědi přizpůsobovat podle toho, co se od něj očekává (Spáčilová, 2009).

Nejčastěji se využívá v mateřské škole pro sběr informací od rodičů. Důležitá je přesná formulace otázek, které mohou být: *otevřené*, kde respondent není omezen výběrem možností a může se samostatně vyjádřit, *uzavřené*, u kterých je na výběr z připravených odpovědí a *polouzavřené*, které nabízí varianty odpovědí s možností doplnění vlastního vyjádření (Sedláčková, a další, 2012).

Anamnéza

„Anamnéza je jednou z metod, jejíž pomocí získáváme takové informace z uplynulého života žáka, které mohou přispět k objasnění současného stavu.“
(Zelinková, 2001 str. 31)

Anamnézu můžeme rozdělit na osobní, rodinnou, sociální a školní.

V *osobní anamnéze* se zajímáme o vývoj v prvních letech života, o zdravotní stav (nemoci, úrazy, alergie, léky). V *rodinné anamnéze* se dozvídáme o stylu a způsobu výchovy, o struktuře a vztazích v rodině. *Sociální anamnéza* nám prozradí, jakým způsobem se dítě začleňuje mezi vrstevníky, jaké má zájmy. Se sociální anamnézou souvisí i *školní anamnéza*, která se zaměřuje na to, zda dítě již navštěvovalo nějaké zařízení a jak se mu tam vedlo. Metodu anamnézy využívá učitel nejčastěji na začátku

školní docházky s cílem nastavit vhodné podmínky pro dítě, které mu usnadní adaptaci na nové školní prostředí (Bednářová, a další, 2017).

Anamnéza se nejčastěji provádí skrz rozhovor či dotazník se zákonnými zástupci žáka nebo přímo s žákem. Hlavním záměrem učitele je zefektivnění práce se žákem (Mertin, a další, 2016).

Rozbor dětské kresby

Rozbor dětské kresby patří mezi další diagnostické metody, která vypovídá o dětské kreativitě, naznačuje stupeň jeho vývoje a učitelka tak může lépe porozumět vnitřnímu světu dítěte. Je třeba ji využívat spíše jako doplněk jiných diagnostických metod, protože jedna kresba nemůže odhalit vše (Syslová, a další, 2018).

Bednářová a kolektiv (2017 str. 103) dodává, že: *„Analýza dětské kresby patří do rukou odborníkům. V mateřské škole ji však můžeme využít jako orientační informaci o celkovém vývoji dítěte (např. kresba postavy, domu), k mapování vývoje grafomotoriky. Kresba může vyjadřovat také aktuální emoční ladění dítěte a určité situace, které dítě nedokáže vyjádřit jinak.“*

„Kresebné techniky lze tedy využívat pro testování úrovně nadání, kreativity, poznávacích schopností, ale také jako zdroj informací o prožívání žáků.“ (Mertin, a další, 2016 str. 105)

Testy

Mezi diagnostické metody řadíme i testy. Je to druh zkoušky, která je zaměřena na zjištění úrovně v určité oblasti. Využívá se jak v pedagogice, tak zejména v psychologii (Zelinková, 2001).

„Rozlišují se testy standardizované psychologické, které jsou nástrojem k měření schopností, nadání, výkonů, postojů, zájmů, kognitivních funkcí, a testy pro pedagogické účely, jež jsou vytvářeny se záměrem dílčího poznání a jsou využívány k posouzení stavu, pokroku nebo schopností a dovedností dosažených jednotlivcem nebo skupinou.“ (Sedláčková, a další, 2012 str. 35)

3.2.2 Diagnostické nástroje

V období předškolního věku dětí se rodiče často potýkají s tím, co přesně by tedy jejich dítě mělo umět. Pedagogové mateřských škol zase mohou tápat v tom, co, kdy a jak u dětí rozvíjet. V zájmu obou stran je správný vývoj dětí a vytvoření správných podmínek. Výsledkem je potřeba uceleného systému, který by jim s touto situací pomohl (Bednářová, a další, 2008).

Autorky Bednářová a Šmardová vytvořily diagnostickou publikaci **Diagnostika dítěte předškolního věku** (2007). Jejím cílem je poskytnutí rodiči a pedagogy žádaného uceleného systému. Ten poukazuje na samostatné oblasti vývoje, ale také na to, jak jsou propojené a navzájem si podmíněné. V úvodu dále vysvětlují posloupnost a časovost vývoje dítěte, tedy že dítě ke schopnostem dozrává v určitém čase a po určitých krocích. Diagnostika dítěte předškolního věku sleduje rozvoj následujících oblastí: „*motoriky a grafomotoriky, zrakového vnímání a paměti, sluchového vnímání a paměti, vnímání prostoru, vnímání času, základních matematických představ, řeči (myšlení), sociálních dovedností, sebeobsluhy (samostatnosti), hry.*“ (Bednářová, a další, 2008 str. 2) Dílčí položky sledovaných oblastí jsou zanášeny do tabulky záznamového archu a jsou seřazeny dle věku. Stupeň jednotlivých schopností a dovedností sledujeme na škále nezvládá – zvládá s dopomocí – zvládá samostatně. V druhé části nalezneme náměty pro rozvoj deficitu v dané oblasti. Publikace je velice oblíbená a využít ji mohou rodiče, pedagogové mateřských škol, speciální pedagogové, logopedi, psychologové a pedagogové základních škol při zápisu do školy (Vítová, a další, 2021).

Autorky Vítová, Maněnová a Wolf ve své publikaci Pohledy na diagnostiku školní připravenosti (2021) dále uvádějí **Klokanův kufr**, jakožto pomůcku, která je praktickou aplikací knihy Bednářové a Šmardové. „*Klokanův kufr je diagnosticko-intervenční nástroj, který naučí dítě všemu, co potřebuje umět před nástupem do školy.*“ (Vítová, a další, 2021, str. 38) Je komplexně pojatý, pomáhá diagnostikovat silné i slabé stránky a nadále s nimi pracuje. Úkoly jsou ve třech úrovních dle náročnosti a rozděleny jsou do třech barevných boxů, které obsahují diagnostické karty, pracovní skládačky, vkládačky, motorické pomůcky a další. Celý tento materiál je uložen do dřevěné skříňky na kolečkách – kufru (Vítová a další, 2021).

K nejznámějším testům školní zralosti, patří Jiráskův **Orientační test školní zralosti**. „Vznikl v 60. letech minulého století jako screeningový nástroj pro zdravotnickou službu.“ (Mertin, a další, 2016 str. 154) Test obsahuje tři úkoly, které jsou zaměřené na zachycení změn v poznávacích procesech dítěte a v jeho jemné motorice – kresba mužské postavy, napodobení psacího písma, obkreslení bodů (Šmelová, a další, 2012). O tom, že je dodnes test využíván značí i fakt, že jej zmiňuje mnoho autorů ve svých publikacích, které se věnují pedagogické diagnostice. Mimo citované také již zmínění autoři Svoboda, Krejčířová, Vágnerová (2009), Pilařová a Šimek (2012), nebo Spáčilová (2009). Jak ale správně uvádí Mertin (2016), při hodnocení školní zralosti a připravenosti jej nelze brát jako jediný zdroj informací, protože test mapuje jen určitou oblast, a to především grafomotoriky a vizuomotoriky.

Křováčková (2014) uvádí ve své knize tyto dvě diagnostické metody:

Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky od Daniely Švancarové a Anny Kucharské. Díky tomuto testu můžeme vyhledat děti s nerozvinutými percepčními a motorickými oblastmi v takové míře, jaká je potřebná pro zahájení školní docházky. Dále můžeme odhalit dílčí deficity, které by mohly vést k výskytu specifických poruch učení. Po proškolení jej mohou využívat nejen poradenští pracovníci, psychologové a speciální pedagogové, ale také učitelky mateřských a základních škol. Test obsahuje 13 subtestů rozložených v 56 položkách. Subtesty zahrnují sluchové a zrakové oblasti včetně zrakové a zrcadlové diferenciací, zjišťují krátkodobou paměť, artikulační obratnost, úroveň jemné motoriky a schopnost učení. Mertin (2016), který metodu zmiňuje ve své knize dodává, že: „ačkoli se jedná o metodu výrazně komplexnější než *Orientační test školní zralosti*, nelze se spoléhat pouze na výsledný skóre. Snadno se může přihodit, že průměrný výsledek neodhalí, že děti možná na vynikající úrovni zvládají jednu oblast, ale ve druhé se jeví výrazně podprůměrné.“ (Mertin, a další, 2016 str. 155)

Druhou uváděnou metodu, **Předcházíme poruchám učení**, vytvořila Brigitte Sindelarová. Diagnostický soubor cvičení je určen dětem před zahájením školní docházky a v první třídě. Aktuální úroveň jednotlivých dílčích souborů je zjišťována skrz 19 úkolů a je vyhodnocována pomocí stromu. V publikaci nalezneme jako didaktickou část, která obsahuje zadání úkolů včetně pracovních listů a karet, tak i program nácviku (Vítová, a další, 2021).

Konkrétními úkoly a oblastmi, dle kterých se zjišťuje úroveň dítěte, jsou: rozdíly v párových obrázcích a tvarech, ukryté tvary, rozdíly mezi dvěma slovy a mezi slovy nemajícími smysl, ukrytá slova, spojení mezi viděným a slyšeným vjemem, spojení mezi slyšeným a viděným vjemem, paměť na obrázky, tvary, na řadu slov a slabik, zapamatovat si obrázky a vyjádřit je slovy, zapamatovat si slova a vyhledat k nim obrázky, pohotovost mluvidel, koordinace ruky a oka při psaní, vyhledávání obrázků a slov, vnímání vlastního těla a prostoru (Sindelar, 2007).

Cílem je vyhledat přesnou oblast deficitu a dále ji rozvíjet pomocí programu nácviku. Materiál se do Čech dostal díky docentce Věře Pokorné (Vítová, a další, 2021). Publikace je volně dostupná, mohou ji využívat rodiče, psychologové i vychovatelé, tudíž je vhodná a využívaná učitelkami v základních i mateřských školách (Křováčková, 2014).

PREDICT, z anglického slovního spojení Pre-school Diagnostic and Communication Tool, tedy předškolní diagnostika a komunikace, je nástroj, který vznikl v rámci mezinárodního projektu „Good Start to School“. Jeho prostřednictvím lze sledovat rozvoj klíčových kompetencí dětí předškolního věku dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. (Syslová, a další, 2018) Vítová a spol. (2021) dodává, že se na jeho tvorbě spolupodíleli kolegové z Maďarska a Slovenska. Díky sdružení kompetencí na základě obsahové podobnosti vzniklo deset oblastí, které se sledují v průběhu docházky dítěte do mateřské školy pomocí diagnostického nástroje. Jsou jimi: „*gramotnost, zdraví, komunikace, sebepojetí, respekt, aktivita, samostatnost, přístup k učení, pravidla, řešení problémů.*“ (Syslová, a další, 2018 str. 79) Vyhodnocení dětí v dané oblasti i celé třídy v procentech umožňuje elektronická forma záznamového archu (Vítová, a další, 2021).

MATERS je zkrácený název pro test mapující připravenost na školu. Jedná se o screeningový nástroj českých autorek, Vlčkové a Polákové. V knize Vítové a kol. (2021 str. 40) jsou vypsány tři kategorie, ve kterých je dítě hodnoceno:

- *úroveň kognitivních funkcí (verbální, abstraktně vizuální a kvantitativní myšlení, paměť, grafomotorické schopnosti, sluchové a zrakové vnímání, řeč, komunikační dovednosti a výslovnost, vnímání prostoru),*
- *úroveň pracovních předpokladů a návyků,*
- *úroveň sociálně adaptivního chování.*

První část může probíhat skupinově, až s 8 dětmi, druhá část probíhá individuálně. Materiál bývá využíván v poradenských zařízeních (PPP, SPC), protože je určen pouze pro zaškolené psychology a speciální pedagogy. „*Materiál obsahuje manuál, testovací sešity, záznamové listy, pravítko, trojhranné pastelky, trojhrannou obyčejnou tužku, sadu 12 barevných mušliček (kostek) a podnětové karty.*“ (Vítová, a další, 2021 str. 40)

Existují tedy diagnostické materiály a nástroje, které jsou v kompetenci nejen odborníků, ale také pedagogů mateřských a základních škol, z praxe však vyplývá, že pedagogická diagnostika je i tak často intuitivní. Dostupné materiály totiž bývají zastaralé, nebo sledují jen určitou oblast vývoje (např. Jiráskův Orientační test školní zralosti). Jedním z mála komplexních diagnostických nástrojů, který je komerčně dostupný a mapuje všechny složky vývoje, je diagnostický nástroj iSophi (Vítová, a další, 2021).

3.3 Diagnostický nástroj iSophi

Diagnostický nástroj vytvořila pedagogicko-psychologická poradna Step, konkrétně Mgr. Martina Švandová, Ph.D. a Mgr. Simona Pekárková, Ph.D., které pracují jako psychologičky a speciální pedagožky. Vedou pedagogicko-psychologickou poradnu a mají praktické zkušenosti ze vzdělávacích systémů v evropských i mimoevropských zemích.

Autorky na webových stránkách iSophi uvádějí benefity nástroje:

„Hlavními výhodami nástroje jsou jednoduchost používání, uživatelská pohodlnost a přehledné výstupy. Důvodem k jeho užívání nejčastěji bývá:

- I** *intuitivnost užívání*
- S** *systematické uložení*
- O** *okamžitý výstup*
- P** *prostupnost všech věkových skupin od 3 do 7 let*
- H** *hromadné výsledky celé třídy*
- I** *informace pro učitele i rodiče.*“ (Pekárková, a další, 2021)

Diagnostický systém iSopfi se skládá ze tří částí:

Diagnostický nástroj iSopfi pro učitele – skládá se z 87 položek a hodnotí dovednosti dítěte v 7 vývojových oblastech: zvukové vnímání, grafomotorika, matematické myšlení, prostorové dovednosti, vnímání času, verbální uvažování a vizuální vnímání;

Rodičovský dotazník – rodiče vyplní 92 otázek dle svého pohledu na úroveň dovedností dítěte ve 12 oblastech: sedm oblastí shodných s diagnostikou iSopfi a navíc zahrnuje oblasti zaměřující se na pozornost, orientaci na cíl, hrubou a jemnou motoriku, emoční a sociální kompetence. Otázky se týkají každodenního režimu jejich dítěte a jsou formulovány v běžném jazyce, snadno srozumitelným stylem;

Počítačová promítací hra „Jdu do školy“ – hodnotí 6 vývojových oblastí: zvukové vnímání, matematické myšlení, prostorové dovednosti, vnímání času, verbální uvažování a zrakové vnímání.

Diagnostický nástroj iSopfi pro učitele je základním nástrojem diagnostického systému iSopfi. Hodnotí školní zralost dítěte v 7 oblastech (viz výše), které jsou nezbytné pro osvojení trivia v prvních školních letech (Mílková, a další, 2020).

Cílem pro vytvoření materiálu bylo usnadnit učitelkám mateřských škol pedagogickou diagnostiku školní zralosti a připravenosti. „*Výsledky dítěte v dílčích oblastech jsou hodnoceny škálou: nízká úroveň – snížená úroveň – přiměřená nebo velmi dobrá úroveň dovedností.*“ (Vítová, a další, 2021 str. 41)

Test se skládá celkem z 18 různých úkolů, kdy každý z nich má další samostatné položky. Ty jsou hodnoceny podle způsobu řešení či odpovědi dítěte. Přímá práce s dítětem na těchto 18 úkolech zabere učiteli okolo 25–35 minut (Pekárková, a další, 2020). Součástí nástroje je průvodce a záznamový list pro učitele, pracovní listy a karty a testové kartičky rozdělené dle úkolů do jednotlivých úložných boxů, které jsou barevně odlišeny podle konkrétní oblasti. Díky těmto pomůckám je diagnostický proces pro dítě zajímavý (Vítová, a další, 2021).

K nástroji byla vyvinuta také aplikace, která umožňuje zanášení dat namísto použití tradičních záznamových listů. Po dokončení jsou výsledky automaticky vyhodnoceny a učitelé získají přehledný souhrn v podobě grafů a doprovodných popisů. Výsledky umožňují učitelům identifikovat silné dovednosti, slabé stránky a mezery

v učení dětí (Mílková, a další, 2020). Digitální záznam nabízí možnost srovnání diagnostiky z více období jednoho dítěte (např. podzim–jaro), kde učitel (popřípadě rodič) vidí pokroky dítěte v jednotlivých oblastech. Mezi další funkce se řadí hromadné zaznamenávání výsledků celé skupiny dětí (např. třídy v MŠ). Učitel má poté přehled, u kolika dětí (a jakých konkrétně) je třeba rozvíjet danou oblast. To velmi značně přispívá ke zlepšení individuálního přístupu (Pekárková, a další, 2020).

Článek v Informatoriu z července roku 2021 uvádí, že: *„V současné době je systém iSophi již kompletní a standardizovaný. Jsou k dispozici 3 nástroje – pro věk 3–4 roky, 4–5 a 5–7 let. Nástroji lze prakticky pokrýt celé období docházky dítěte do mateřské školy. Pedagogickou diagnostiku iSophi aktuálně používá kolem 700 mateřských škol a byla využita již u více než 8 000 dětí.“* (Pekárková, a další, 2021 str. 16) V tomto článku je také vyjádření od České školní inspekce, které byl nástroj Pedagogické diagnostiky iSophi představen: *„Používání tohoto nástroje může sloužit nejen ke zvyšování kvality vzdělávacího procesu (např. individualizace přístupu, sledování pokroku, podpora formativního hodnocení, odhalení dětí se SVP, předcházení odkladům školní docházky), informovanosti a komunikace (učitel, vedení školy, rodiče), ale i jako případný podklad pro vyšetření dětí ve školském poradenském zařízení (potřeba podpůrných opatření, školní nezralost, mimořádné nadání).“* (Pekárková, a další, 2021 str. 17)

Více informací o nástroji lze získat skrze webinář, který je přístupný na webových stránkách. V případě zájmu je nabízeno proškolení práce s nástrojem přímo ve školce. Mateřská škola také může zažádat o provedení diagnostiky konzultanty iSophi (Pekárková, a další, 2021).

4 METODOLOGIE

V následujících kapitolách jsou popsány výzkumné metody, které byly zvoleny pro tuto diplomovou práci. Dále je zde uveden cíl práce, hlavní výzkumná otázka a výzkumné podotázky, charakteristika výzkumného souboru a další informace týkající se průběhu výzkumu.

4.1 Metodika výzkumného šetření

Pro empirickou část diplomové práce je využita metoda kvalitativního výzkumu, jehož cílovou skupinou jsou pedagogové 1. tříd ZŠ, u nichž ve třídě proběhlo testování diagnostickým nástrojem iSophi. S učiteli byl jednotlivě veden polostrukturovaný rozhovor, ze kterého byl pořízen zvukový záznam, který následně sloužil k anonymizovanému přepisu. Z přepisů byly technikou kódování vytvořeny kódy, díky nimž je možné zodpovědět výzkumné otázky.

4.1.1 Kvalitativní výzkum

K vedení výzkumu můžeme přistoupit dvěma základními přístupy, kvantitativně a kvalitativně. Proto je zprvu třeba vysvětlit, jak se od sebe liší. Největší rozdíly jsou brány ve využívaných metodách. Pro kvantitativní výzkum se využívá dotazníkového šetření, kdežto u kvalitativního jde nejčastěji o rozhovor. (Švaříček, Šed'ová, 2014, str. 13–16).

Metodologie kvalitativního výzkumu je chápána jako usuzovací metoda, založena na indukci. Začíná se zde sběrem dostatečného množství dat, ve kterých pak nalzáme podobnosti a pravidelnosti. Ty jsou formulovány do předběžných závěrů, které ověřujeme přes další oporu získaných dat (Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 13–24).

„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému.

Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“ (Creswell in Hendl, 2005, str. 50)

Termín *kvalitativní výzkum* může být poněkud zavádějící, protože pro každého může znamenat něco jiného. Obecně lze říct, že se jedná o takový výzkum, který nelze provést skrz statické procedury či jiné způsoby kvantifikace tak, abychom došli ke kýženému výsledku. Výzkum se může týkat příběhů, chování, vzájemných vztahů a celkově života lidí. Mezi metody kvalitativního výzkumu, kterými můžeme shromažďovat údaje, řadíme například pozorování a rozhovor. Dále lze použít různé dokumenty, knihy, videokazety, ale i údaje kvantifikované pro jiné účely, např. sčítání lidu (Strauss, Corbinová, 1999).

Výhody kvalitativního výzkumu můžeme spatřovat v získání podrobného popisu a vzhledů při zkoumání jedince či skupiny. Výzkum probíhá v přirozeném prostředí, čímž dobře reaguje na místní situace a podmínky a zaměřuje se na hledání lokálních souvislostí. Dále umožňuje studovat procesy a navrhopvat teorie (Hendl, 2005).

Nevýhody kvalitativního výzkumu můžeme spatřovat v časové náročnosti jak sběru, tak analýzy dat, která většinou nelze zobecnit na populaci či jiné prostředí. Výsledky jsou totiž ovlivněny výzkumníkem a jeho osobními preferencemi. Je také náročné ověřovat teorie a hypotézy (Hendl, 2005).

Kvalitativní výzkum jsem zvolila z důvodu zájmu o konkrétní a subjektivní názory respondentů, a také z toho důvodu, že zatím není mnoho učitelů, kteří měli možnost setkat se s diagnostickým materiálem iSophi, tudíž je zkoumán nízký počet respondentů.

4.1.2 Polostrukturovaný rozhovor

„Rozhovor (interview) je nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu.“ (Švaříček, Šed'ová et al., 2007, s. 159)

*Polostrukturovaný rozhovor je nejfrekventovaněji používanou formou rozhovoru. Je důležité stanovit si schéma, které je specifikováno okruhy otázek, na které se bude tazatel ptát, a je pro tazatele závazné. Pro tento typ rozhovoru je typické, že otázky mohou být kladeny na přeskáčku a být upřesňovány doplňujícími otázkami, kdy se dotazovaného ptáme, jak danou věc myslel a necháme si jeho odpověď vysvětlit. Dalšími formami jsou *rozhovor strukturovaný*, kdy je schéma pevně dané stejně jako pořadí a znění otázek, tudíž nejsou umožněny úpravy či změny a *rozhovor nestrukturovaný*, který se svými vnějšími znaky podobá běžnému rozhovoru, protože postrádá předem připravené schéma a okruhy otázek, tazatel se drží jen hlavního tématu, které je předmětem výzkumu (Miovský, 2006).*

Po konzultaci se svým vedoucím diplomové práce jsem zvolila *polostrukturovanou* formu rozhovoru, a to především vzhledem k tématu práce, na které mohou mít respondenti odlišné názory a mohou také dodávat své vlastní zkušenosti, čímž rozhovor obohatí. Dále já, jakožto tazatel, se mohu doptávat či naopak otázky přeskakovat, přizpůsobovat sktrukturu rozhovoru konkrétní situaci.

4.1.3 Kódování

„Fáze kódování – tedy analýzy – začíná v momentě, kdy máme nasbírané určité množství dat. Na základě prvních komparací mezi daty vybíráme důležité kódy a píšeme si k nim poznámky.“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, str. 88)

Podobně vysvětluje systém kódování i Miovský (2006, str. 210): *„kódování kvalitativních dat v obecném významu stojí na začátku procesu zpracování a třídění dat. Kódování je procesem, v němž neagregovaná data (prvotní, autentickou podobu záznamu dat) převádíme do datových segmentů (jednotek), s nimiž je možné dále pracovat. V tomto procesu identifikujeme nebo přiřazujeme těmto segmentům názvy.“*

Pro svůj výzkum jsem zvolila druh *otevřeného* kódování, a to především kvůli jeho přehlednosti a srozumitelnosti. Rozhovory jsem pečlivě procházela a přiřazovala výroky různé kódy, které jsem pak seskupovala do kategorií, které souvisí s výzkumnými otázkami.

„Otevřené kódování je část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů za pomoci pečlivého studia údajů. Bez tohoto prvního a základního analytického kroku by nemohl proběhnout zbytek analýzy ani následná komunikace. Během otevřeného kódování jsou údaje rozebrány na jednotlivé části a pečlivě prostudovány, porovnáním jsou zjištěny podobnosti a rozdíly. Též jsou kladeny otázky o jevech údají reprezentovaných. Během tohoto procesu jsou zvažovány a zkoumány naše vlastní i cizí domněnky o jevu, což vede k novým objevům.“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 43)

4.2 Výzkumný cíl a výzkumné otázky

Cílem diplomové práce je zjistit pohled pedagogů 1. tříd ZŠ na využití diagnostického nástroje iSophi, formulace **hlavní výzkumné otázky** tedy zní:

Jak učitelé hodnotí diagnostický nástroj iSophi a možnosti jeho využití?

Výzkumné podotázky:

Otázka č. 1: Jaký přínos spatřují učitelé v diagnostickém nástroji iSophi?

Otázka č. 2: Do jaké míry učitelé využívají diagnostický nástroj iSophi ve své praxi?

4.3 Charakteristika výzkumného souboru

Ve svém výzkumu jsem pracovala se čtyřmi učitelkami 1. stupně základních škol. Pro jejich výběr bylo podstatné jediné kritérium, a to takové, že byly v letech 2020-2021 třídní učitelkou 1. třídy ZŠ, která v té době prošla testováním pomocí diagnostického nástroje iSophi ve spolupráci s Univerzitou Hradec Králové.

4.3.1 Charakteristika respondentek

Charakteristika respondentky Jany

První respondentkou byla paní učitelka Jana, která se věnuje pedagogické činnosti již 40 let. Její třída čítala 15 žáků a díky tomu, že se testovalo na více etap, stačili se vrátit i nemocní žáci, tudíž testováním prošla celá třída.

Charakteristika respondentky Ziny

Druhou respondentkou byla paní učitelka Zina, jejíž učitelská praxe činí 32 let. V její třídě bylo v době prvního testování 13 žáků, z nichž u 10 proběhlo testování. Zbylí žáci nebyli přítomni ve škole z důvodu nemoci. V její třídě proběhlo ještě druhé testování, a to ke konci toho stejného školního roku.

Charakteristika respondentky Kláry

Třetí respondentkou se stala paní učitelka Klára, která se pohybuje ve školství již 9 let, avšak učitelkou na 1. stupni ZŠ byla teprve prvním rokem, předtím učila ve škole mateřské. Testováním prošlo všech 9 žáků 1. třídy. Během testování nebyla přítomna ve škole, obdržela jen výsledky a s nástrojem se seznámila alespoň přes webové stránky.

Charakteristika respondentky Jarmily

Čtvrtou respondentkou byla paní učitelka Jarmila, jejíž praxe jakožto učitelky na 1. stupni ZŠ činí již přes 35 let. Z celkového počtu 17 žáků prošlo testováním 15 žáků.

4.4 Realizace a limity výzkumu

Realizace výzkumu se nakonec ukázala poměrně náročnou vzhledem ke značným limitům, především co se oblasti respondentů týče.

Záměrem bylo vést výzkumné šetření s pedagogy, jejichž žáci 1. tříd prošli testováním diagnostickým nástrojem iSophi, což bylo také jedinou, avšak zásadní podmínkou. S účastníky byl veden polostrukturovaný rozhovor, jehož zvuková stopa byla nahrávána a později přepisována. Rozhovory probíhaly ke konci roku 2021 a během roku 2022.

Od vedoucí práce jsem měla informace, na kterých školách probíhalo testování, takže jsem se přes e-maily poslané ředitelům/ředitelkám daných škol dostala ke kontaktům na konkrétní paní učitelky testovaných tříd. Bohužel respondentů nebylo nakonec tolik, kolik jsem očekávala. Z původních pěti zamýšlených škol se v 1. třídách testovalo iSophi materiálem jen ve čtyřech z nich. Po mém šetření se totiž ukázalo, že pátá škola využívá zmíněný materiál pouze v mateřské škole, což bylo pro mou práci nepoužitelné. Ze zbylých čtyř škol se mi podařilo spojit se s učitelkami pouze ze tří. Skrze e-mailové zprávy jsem domlouvala schůzky – dvě proběhly osobně, dvě, po návrhu ze strany respondentek, proběhly přes komunikační platformu Microsoft Teams formou videohovoru. Ve finále proběhly tedy pouze čtyři rozhovory. Nabízela se mi na rozhovor i paní ředitelka z jedné z těchto škol, ale vzhledem k tomu, že není učitelkou 1. třídy, ani neviděla průběh testování, pouze jeho výsledky, by byl přínos tohoto rozhovoru pro mou práci poměrně nepodstatný.

Před oficiálními výzkumnými rozhovory proběhl s jednou z respondentek pilotní rozhovor, díky kterému jsem mohla přijít na chyby v postavení otázek, upravit či přidat otázky. Rozhovor jsem následně upravila do finální podoby (viz Příloha 1).

Po provedení všech rozhovorů následovala jejich transkripce. Přepis jsem prováděla pomocí selektivního protokolu, kdy jsem využila jen podstatné informace od respondentů. Někteří se totiž během rozhovoru dostali do oblastí, které nesouvisely s tématem a nebyly tedy pro výzkum podstatné. Mluvený projev respondentů byl upraven do spisovného jazyka.

Poté následovala fáze kódování získaných dat. Pomocí techniky otevřeného kódování byly stanoveny jednotlivé kategorie, které sloužily k vyhodnocení dat.

Za limit výzkumu lze považovat situaci během pandemie COVID-19, která ovlivnila především průběh testování diagnostickým nástrojem iSophi ve školách, které tak neproběhlo v plánovaný čas, což ovlivnilo i samotný následný výzkum. Hlavním limitem však může být prozatím nižší povědomí o diagnostickém nástroji v širší populaci, (přinejmenším během výzkumu), což ovlivnilo jak nižší dostupnost odborné literatury, tak nižší počet respondentů. Pro svůj výzkum jsem oslovila školy, kde proběhlo testování v rámci specifického projektu ve spolupráci s Univerzitou Hradec Králové, protože tak jsem mohla získat kontakty na dané učitelky. Počet těchto škol nebyl příliš vysoký

a k tomu se mi nepodařilo získat rozhovor od všech možných respondentů – jedna paní učitelka rozvázala mezi testováním a prováděnými rozhovory pracovní poměr, tudíž jsem ji již neměla jak kontaktovat, druhá paní učitelka se mi zkrátka neozývala na emaily. V neposlední řadě musím podotknout, že respondentky celkově nebyly příliš výřečné a odpovědi moc nerozváděly. Pokud jsem se snažila doptávat dalšími otázkami, tak spíše odbíhaly od tématu. To celé mohl být mimo jiné také důsledek časové vzdálenosti mezi samotným testováním a provedeným rozhovorem.

Jsem si tedy vědoma toho, že především vzhledem k nízkému vzorku testovaných nemá výzkum samotný tak vysokou udávací hodnotu, v jakou jsem na začátku doufala. Nicméně sepsané a získané informace v této práci jsou dobrým základem a podkladem pro další výzkumy a šetření, které jistě probíhají, a ještě budou probíhat, protože celý projekt iSophi má svou budoucnost teprve před sebou.

4.5 Etický rámec průzkumu

Hendl píše ve své publikaci (2005) o důležitosti etických otázek ve společenskovědním výzkumu. Je třeba dodržovat při výzkumu pravidla etického jednání:

- *„Potřeba získat poučený (informovaný) souhlas. To znamená, že osoba se zúčastní studie pouze pokud s tím souhlasí. Předtím musí být plně informovaná o průběhu a okolnostech výzkumu.*
- *Přístup k nezletilým. Nezletilí nemohou dát informovaný souhlas, pokud však jsou schopni, musí se takové prohlášení získat.*
- *Pasivní nebo aktivní souhlas. Aktivní souhlas znamená podepsání příslušného dokumentu. Pasivní souhlas tento podpis nevyžaduje. Formulář s podpisem vrací jen ten, kdo nesouhlasí s účastí ve výzkumu.*
- *Zatajení informací účastníkům. Na konci studie, pokud došlo k nevyhnutelnému zatajení informací, musí být účastníci úplně obeznámeni s okolnostmi výzkumu.*
- *Svoboda odmítnutí. Účastníkům musí být řečeno, že mohou kdykoliv ukončit svoji účast v projektu. Musí se respektovat i požadavek nezletilého.*
- *Anonymita. V ideálním případě identita účastníků není výzkumníkům známá. Pokud není možné zajistit anonymitu, identita nesmí být odhalena nikomu dalšímu.“*
(Hendl, 2005 str. 155)

Rozhovor jsem vždy začala krátkým představením sebe sama a také představením teoretické části mé diplomové práce. Poté jsem požádala každého respondenta o souhlas s nahráváním. Sdělila jsem jim, že nahrávka bude použita pouze pro anonymizovaný přepis rozhovoru, což znamená, že s daty se bude pracovat anonymizovaně – nebude uveden název školy a místo jejich jména bude použit pseudonym. Dále byli respondenti obeznámeni s tím, že účast na rozhovoru je zcela dobrovolná, mohou rozhovor kdykoli ukončit či odmítnout odpovědět na otázku.

Veškeré informace byly respondentům sděleny předem. Po pilotním rozhovoru jsem se rozhodla seznámit zbylé respondentky v emailu také s tím, na co se přibližně budu ptát, čeho se rozhovor bude zhruba týkat. Tento krok učitelky ocenily, protože se mohly na rozhovor alespoň lehce připravit, nebyly poté tak nervózní. Především se mohly nad tématem zamyslet předem a vzpomenout si tak na více věcí, přeci jen probíhaly rozhovory poměrně dlouhou dobu po testování.

5 ANALÝZA ROZHovorŮ

Následující část se věnuje analýze rozhovorů s učitelkami 1. tříd základních škol, v jejichž třídě proběhlo testování diagnostickým nástrojem iSophi. Budou představeny jednotlivé kategorie, které vyplynuly z rozhovorů pomocí otevřeného kódování.

5.1 Kódy a kategorizování

Výzkum se zaměřoval na pohled pedagogů 1. tříd základních škol na využití diagnostického nástroje iSophi. Na základě transkripce a kódování rozhovorů (viz přílohy č.2 a č.3) s učitelkami, v jejichž 1. třídách proběhlo testování diagnostickým nástrojem, vznikly tyto kategorie:

Tabulka 1 Seznam kódů a vzniklých kategorií

Kategorie	Podkategorie	Kód
Testování nástrojem iSophi		počet testovaných žáků
		(ne)přítomnost učitele
	Pocity žáků	zábava nadšení
	Zhodnocení testování učiteli	časová/věková přiměřenost
Seznámení s nástrojem iSophi a s výsledky testování	Seznámení s materiálem	prehlednost pomůcky vizuální stránka
		obdržení výsledků
		seznámení učitele s výsledky
		seznámení rodičů s výsledky
		individuální přístup
Přínos a využití výsledků z testování		doučování
		příprava na výuku
		konkrétní výstupy
		poznání žáků
		hodnocení žáků
	Výsledky vs. realita	shoda s vlastním šetřením utvrzení vlastního názoru
Další využití nástroje iSophi samotnými učiteli		potřeba nastudování
		zápis do 1. třídy, odklad

		SVP a PPP (speciální vzdělávací potřeby/pedagogicko- psychologická poradna)
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------

5.1.1 Kategorie 1: Testování nástrojem iSophi

První kategorie vznikla seskupením kódu týkajících se samotného průběhu testování. Zajímalo mě, zda prošla testováním celá třída, čímž by učitelky získaly plnohodnotné výsledky. Absence v období testování byla nízká, takže až na pár nemocných dětí byla diagnostickým nástrojem iSophi otestována celá třída.

Důležitou informací pro výzkum bylo, zda měly paní učitelky možnost být přítomny u testování. Je totiž určitě rozdíl, zda představení a seznámení se s nástrojem proběhlo jen po teoretické stránce, nebo zda byla diagnostika spatřena v praxi. Jelikož však testování probíhalo v dopoledních hodinách, bylo pravděpodobné, že většina učitelek v tu dobu vedla běžnou výuku. Tři dotazované respondentky vedly běžnou výuku a na testování odcházeli žáci postupně během hodiny. Dvěma z nich se podařilo alespoň na chvíli nakouknout k průběhu testování, protože byly zvědavé jak na testování, tak na samotný materiál. Čtvrtá respondentka v době testování ještě nepůsobila na škole, tudíž nástroj také neviděla. Všechny se ale shodují v tom, že by bývaly rády u testování byly, že je škoda, že tomu tak nebylo.

Samotný průběh testování a případné nuance v chování žáků tedy paní učitelky posoudit nemohly, ale díky tomu, že žáci byli bráni na testování z hodiny, do které se následně opět vraceli, měly paní učitelky možnost vidět a slyšet jejich reakci bezprostředně po zážitku. Mohly si tak všimnout chování a poznámek dětí, které se z testování vrátily. Ohlasy a pocity žáků byly celoplošně pozitivní. Testování se jim líbilo, přišlo jim zábavné a brali jej jako hru. Například respondentka Jarmila uvedla toto: *„Děti přišly většinou docela nadšené, vypadaly přirozeně, byly v klidu. Žádné negativní zprávy se mi nedonesly. Spíš, že je to bavilo, že se jim to líbilo.“* Jediný problém ze strany žáků uvádí respondentka Zina, v jejíž třídě se vyskytovali žáci, které testování z různých důvodů nebavilo: *„Většině třídy se testování líbilo, brali to jako hru, zábavu a zpestření dne. Problém byl pouze u ukrajinského chlapce, který nerozuměl zadání, měl malou slovní zásobu. Pak u chlapce s mentálním postižením, testování kvůli tomu trvalo déle,*

což ho už nebavilo a pak u jedné dívky, která měla velké problémy s porozuměním. Krátkodobá paměť, malá slovní zásoba, dvojjazyčná výchova.“

Dále učitelky hodnotily časovou náročnost podle doby, kdy byl jeden žák pryč. K té se také všechny respondentky vyjádřily kladně, všem přišla doba strávená u testování přiměřená.

5.1.2 Kategorie 2: Seznámení s nástrojem iSophi a s výsledky testování

Vzhledem k tomu, že respondentky nemohly být přítomny u testování, zajímalo mě, zda měly alespoň nějakou možnost se s diagnostickým nástrojem iSophi seznámit. Tuto možnost však měly opět jen dvě respondentky, které však byly z nástroje nadšené. Kladně hodnotily jak vizuální stránku, hezké obrázky, pomůcky a celkové zpracování, tak hlavně přehlednost a logické seřazení aktivit a jejich přiměřenost věku dětí. Vše hezky shrnula ve své odpovědi respondentka Jarmila: *„Nástroj je moc pěkně udělaný, vše je přehledné, jasné, aktivity jsou dobře seřazené, jdou logicky za sebou, k tomu jsou hezky nakreslené. Moc se mi líbil, nemám, co bych vytkla.“* S nástrojem nebyla vůbec seznámena respondentka Klára, která v době testování nebyla přítomna ve škole. Informovala se tedy dodatečně alespoň přes webové stránky. Proto také mohla hodnotit jen vnější, vizuální stránku, kdy jí přišel materiál hezky zpracovaný. Mimo to zmínila také možnost využití digitálního záznamu pomocí aplikace, o které se dozvěděla právě na stránkách a přišlo jí to velice zajímavé, jak jde již doba dopředu i v této oblasti.

Dále jsem se vyptávala na výsledky z testování, jejich obdržení a seznámení se s nimi. Průměrně došly výsledky do 14 dnů, a to v emailové podobě, kdy bylo možné si je vytisknout a dále s nimi pracovat. Všechny respondentky se samozřejmě s výsledky seznámily a důkladně si je procházely, všechny také poskytly výsledky rodičům žáků. Respondentka Jana dodala, že rodičům předala výsledky i proto, že k testování dávali souhlas, tak aby viděli, k čemu to vedlo. Respondentka Zina předávala rodičům výsledky s tím záměrem, aby i oni viděli, v čem je potřeba dětem pomoci, co mají trénovat. Z odpovědí tedy vychází, že pokud se respondentkám dostalo nějaké zpětné vazby od rodičů, byly taktéž pozitivní.

5.1.3 Kategorie 3: Přínos a využití výsledků z testování

Jako další jsem si potřebovala ověřit podstatnou věc, a to, zda paní učitelky využily výsledky testování pro svou následnou práci s žáky a jaký přínos pro ně celé testování mělo. Jak jsem očekávala, všechny respondentky je nějakým způsobem využily a byly pro jejich práci přínosem. Většinou se odpovědi shodovaly v tom, že výsledky pomohly učitelkám zaměřit svou pozornost správným směrem, na ty oblasti, kde jednotliví žáci potřebují pomoc a usnadnit tak individuální přístup k žákům.

Výsledky totiž odhalily u všech žáků jejich silné a slabé stránky. Respondentky obdržely konkrétní výstupy, jasně viděly, kdo potřebuje přidat ve sluchové či zrakové paměti, kdo potřebuje trénovat grafomotoriku apod. Ukázalo se, že některé respondentky využily získaných informací o žácích nejen o běžných vyučovacích hodinách, ale také při doučování, kde se mohly ještě více zaměřit na konkrétního žáka a jeho problém. Například paní učitelka Zina využila výsledků a možnosti pomoci svým žákům vskutku na maximum: „*Stavěla jsem na tom hodiny a u jednotlivých dětí se zaměřila na určitou složku. Rovněž jsem měla s dětmi navíc hodiny doučování, kde jsem se jim v této oblasti věnovala. Výsledky pak byly použity i v závěrečném hodnocení dětí.*“ Respondentka vedla pro zájemce i edukativně stimulační skupinky, kam chodili žáci i s rodiči, kteří se pak lépe orientovali v tom, kde má dítě problém a v čem musí zabrat.

Mezi přínosy patří dle respondentek i rychlejší poznání žáků, tím pádem rychlejší pomoc v konkrétních oblastech a v nastavení správného individuálního přístupu.

Dále bylo důležité zjistit, zda se výsledky opravdu shodovaly s realitou. Respondentky se mimo to vyjádřily také k tomu, že je těšil fakt, že se výsledky shodují s jejich vlastním šetřením, pohledem a názorem na žáky. Tam, kde ony samy viděly nebo tušily nějaký problém, se nedostatky projeví i ve výsledcích testování. Pocit uspokojení ze své práce a pokroku žáků cítila respondentka Zina, u níž ve třídě proběhlo testování dvakrát. Druhé testování brala jako kontrolu toho, jak si během roku vedla při práci s dětmi.

Respondentka Klára porovnávala výsledky s vlastním šetřením dle jiného diagnostického nástroje, který jsem ve své práci rovněž zmiňovala (viz kapitola Diagnostické nástroje): „*Výsledky jsem si následně ověřovala pomocí Klokánova kufru, zda skutečně úroveň žáků 1. ročníku je taková, jak je uvedeno ve výstupech testů. Výsledky*

jsou shodné s mým šetřením, byla jsem z toho mile překvapena.“ Dále uvádí, že je rovněž využila pro orientaci úrovně žáků a byly jí prospěšné pro posílení slabých stránek žáků.

Všechny respondentky se tedy shodly v tom, že pro ně výsledky rozhodně byly velkým přínosem, ať už jejich využití přímo v hodině či při doučování, tak v utvrzení jejich vlastního názoru.

5.1.4 Kategorie 4: Další využití nástroje iSophi samotnými učiteli

Poslední kategorie shrnuje názory na možnosti využití diagnostického nástroje iSophi samotnými učiteli v jejich budoucí práci. Chtěla jsem probrat myšlenku, kdy by sami učitelé s nástrojem pracovali.

Při této otázce mluvily všechny respondentky shodně o potřebě řádného nastudování celého nástroje a diagnostiky. Paní učitelce Jarmile by poté přišlo samotné testování smysluplnější, kdyby ho prováděla přímo třídní učitelka, protože by tak viděla rovnou děti při práci a lépe by je poznala. Ani ostatním respondentkám by po proškolení nedělalo problém testovat si vlastní třídu. Respondentka Klára ještě poznamenala, že by však bylo těžké najít ve vyučovacím procesu čas na testování.

Dále jsme se v rozhovoru dostali k tomu, jak u jednotlivých respondentek probíhají zápisy do 1. tříd, diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb, jaký přínos by pro ně měl materiál na začátku školního roku a celkové zamyšlení se nad využitím nástroje iSophi.

Z odpovědí vyplynulo, že u zápisu probíhají veskrz obdobné aktivity, které jsou obsaženy v nástroji iSophi, proto se většině respondentek zdálo jeho využití při zápisu jako dobrý nápad. Paní učitelka Jana k tomu ještě uvedla, že by se tak dalo lépe podložit i doporučení odkladu ze strany školy. Rodiče by jasně viděli, že výsledky neodpovídají školní zralosti a nemuselo by být tolik případů nezralých dětí v prvních třídách. Kdo si naopak nebyl zcela jistý využitím nástroje u zápisu byla respondentka Jarmila, která jako důvod svých pochyb uvedla, že jsou rodiče zvyklí na „klasiku“ a nemusel by se jim tento systém zápisu zamlouvat.

Z diskusí nad zjišťováním speciálních vzdělávacích potřeb (dále SVP) u žáků v souvislosti s nástrojem iSophi vyplynulo, že SVP žáka učitelky často odhalí nebo alespoň tuší již během prvního pololetí. Díky iSophi diagnostice by se na SVP mohlo přijít ještě dříve, avšak zásadní slovo má vždy pedagogicko-psychologická poradna (dále PPP). Respondentka Jana k tomuto tématu přidala svou zkušenost s PPP: *„Většinou v té první třídě do poradny neposíláme, protože poradna to ráda nemá, ty prvňáky, takže během té první třídy se snažíme nějakým způsobem dotlačit děti k takovému výsledku, aby mohly pokračovat dál, ale většinou to sklouzne do toho, že pak v té druhé třídě je stejně do té poradny posíláme.“* To nás vrací zpět k otázce, zda by nebylo praktičtější využívat nástroj iSophi již při zápisu do 1. třídy.

Pokud by se měly respondentky zamyslet nad celým nástrojem, hodnotí ho celkově jako dobrý nástroj. Dá se říct, že zde vyzdvihly to, co jim přišlo nejdůležitější z jejich pohledu. Všechny respondentky se zmínily o tom, že by nástroj využily nějakým způsobem i v budoucnu, což se dá vyčíst přímo z jejich odpovědí.

Paní učitelka Jana se zde vrátila opět k využití nástroje při zápisu, srovnává průběh jejich běžného zápisu a možnosti, které by s sebou přineslo použití nástroje iSophi: *„Ano, mně se líbil. V podstatě ty aktivity, které jsou v iSophi, jsme my tady u zápisu vždycky nějak projeli taky, ale tam se mi líbí, že to má ten výstup, že se ukáže procentuálně co a jak. My u zápisu udělali rozhovor a řekli, jo, vypadá to dobře, ale je to jen na tom našem úsudku. Tady se ale k těm výsledkům dá vracet a říct si, ano, tady potřebujeme zabrat, zde musíme zacílit.“*

Respondentka Jarmila vidí diagnostický nástroj a jeho výsledky jako velmi nápomocné na začátku 1. třídy, avšak dodává, že by nestavěla pouze na nich, protože mimo testování je pro ni důležité i vlastní pozorování žáků.

Paní učitelka Zina hodnotí nástroj jako velmi dobrý, největší klady spatřuje v tom, že měla kontrolu na začátku i na konci roku a mohla tak zhodnotit svou práci.

Respondentce Kláře přišly výsledky užitečné, přehledné a systém iSophi může určitě doporučit, protože by se podle ní hodil každé paní učitelce v první třídě.

6 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

V této kapitole budou interpretována zjištěná data výzkumu. Budou zde zodpovězeny výzkumné podotázky a hlavní výzkumná otázka.

6.1 1. výzkumná podotázka

Na první výzkumnou podotázku, „**Jaký přínos spatřují učitelé v diagnostickém nástroji iSophi?**“, nalezneme odpovědi vlastně v každé ze vzniklých kategorií.

Jako první hodnotily respondentky nástroj jako takový, jeho přehlednost, vizuální stránku a časovou i věkovou přiměřenost. Všechny tyto kvality vedly totiž k tomu, že žáky testování bavilo a vraceli se z něj nadšení.

Dále všechny respondentky uvedly, že se seznámily s výsledky žáků z testování a z jejich odpovědí vyšlo jasně najevo, že největší přínos diagnostického nástroje iSophi spatřují právě ve využití těchto výsledků. Způsobů jejich využití už bylo zmíněno více. Každá respondentka využila výsledky testování pro následnou práci s žáky. Pomohly jim zorientovat se v potřebách a individuálních zvláštěnostech jednotlivých žáků, protože samozřejmě každý žák vynikal, a naopak případně zaostával v jiných oblastech. Učitelky se poté mohly na dané oblasti zaměřit, přizpůsobit jim výuku a pracovat s tím v hodinách. V rozhovorech bylo zmíněné i následné vedení doučování, kde učitelky s žáky problémové oblasti procvičovaly.

Na toto téma navázala i možnost využití diagnostického nástroje iSophi již u zápisu do 1. třídy, kde by byly případné problémy odhaleny ještě před nástupem do školy. Mohly by se tak řešit včas, například i odkladem školní docházky. Byla by pak nižší pravděpodobnost, že do školy nastoupí dítě nezralé. Respondentky také dodávaly, že ve školním procesu trvá mnohdy delší dobu, než se případné problémy projeví.

V neposlední řadě uváděly respondentky přínos diagnostického nástroje iSophi ve vztahu k jejich vlastnímu úsudku. Všechny se shodly v tom, že výsledky testování víceméně korespondovaly s realitou, a především i s jejich šetřením a názory o žácích.

Dle jejich slov většinou dosažené výsledky žáků očekávaly, někdy byly mile překvapeny z lepších výsledků. Jen výjimečně se stalo, že by výsledky zcela neseseděly, avšak mohlo to být spíš momentálním rozpoložením žáka, zaskočením situací nebo typem úlohy. Skutečnost, že jejich mínění o žácích se shodovalo s výsledky testování, respondentky velice těšila.

6.2 2. výzkumná podotázka

Zodpovědět druhou výzkumnou podotázku, „**Do jaké míry využijí učitelé diagnostický nástroj iSophi ve své praxi?**“, nám pomohou především kategorie 3 a 4.

Z reakcí respondentek při výzkumném šetření vyplynulo, že by diagnostický nástroj iSophi rády využily i v budoucnu. Nástroj se jim velmi líbil, výsledky testování pro ně byly užitečné v mnoha směrech, jak je již shrnuto ve výzkumné podotázce č. 1. Dále většina respondentek uvedla, že si dokáže představit provádět testování i sama, bez externího pracovníka, jako tomu bylo nyní. Minimálně po předchozím proškolení a důkladném seznámení s nástrojem v tom nevidí větší problém. Jediný problém vyvstal v oblasti časových možností. I z toho důvodu byl respondentkami několikrát zmíněn zápis do školy, kde na to čas vyhrazený je a kde by tudíž diagnostiku využily nejlépe. Testováním u zápisu by si respondentky ulehčily následnou práci s třídou, protože by například nehrozil tak vysoký výskyt nezralých dětí v 1. třídě.

Další zmíněnou výhodou, které respondentky spatřují v samostatné práci s nástrojem dle vlastní potřeby je průběžné testování, například na začátku a ke konci školního roku. To by učitelkám přineslo nejen kontrolu a zpětnou vazbu vzhledem k posunu a zlepšení žáků, ale také možnost srovnání a zhodnocení vlastní pedagogické práce.

Během rozhovoru jsem s respondentkami mluvila i o jejich způsobu určování speciálních vzdělávacích potřeb žáků, načež bylo zmíněno, že výsledky testování mohou posloužit právě i v této oblasti – odhalit speciální vzdělávací potřeby a pomoci učitelům v rozhodování při posílání žáků do pedagogicko-psychologické poradny.

6.3 Shrnutí výzkumu

Cílem mého výzkumu bylo zjistit skrze polostrukturované rozhovory pohled pedagogů 1. tříd základních škol na využití diagnostického nástroje iSophi. Díky zpracovaným odpovědím respondentů na výzkumné podotázky jsme se dostali k výslednému šetření a můžeme odpovědět na hlavní výzkumnou otázku, která zní: **Jak učitelé hodnotí diagnostický nástroj iSophi a možnosti jeho využití?**

Z výzkumu vyplývá, že učitelky, které byly respondentkami pro polostrukturovaný rozhovor, hodnotí celý diagnostický nástroj iSophi velice kladně. Díky tomu, že měly možnost seznámit se s nástrojem, mohly jej zhodnotit v celé šíři. Dostalo se nám odpovědí k náročnosti úkolů, které jsou obsahem testování. Ta je hodnocena jako přiměřená věku dětí. Pokud některým dětem dělají úkoly problém, je to zřejmě znakem již nějakého problému. Nesmíme však opomíjet, že na děti má vliv i momentální rozpoložení, mohou být například zaskočeny celou situací, pokud na ni nebyly připraveny. Ačkoli se čas strávený u testování mohl u různých dětí mírně lišit, shledávají respondentky časovou náročnost taktéž jako přiměřenou věku. Děti totiž braly ve valné většině průběh testování jako hru, nevznikaly žádné prodlevy, a proto udržely pozornost déle, než by se běžně dalo očekávat. Kladně bylo hodnoceno celkové zpracování nástroje, ať už po vizuální, tak po obsahové stránce. Vyzdvihována byla plynulost a logická návaznost úkolů, které děti v rámci testování plnily, dále využívání různých pomůcek jako kartičky, skládačky a pracovní listy. Zmíněna byla také možnost využití digitálního záznamu pomocí aplikace. Celkově neměly respondentky nástroji co vytknout.

Výzkum odhalil hned několik možností, jak by učitelky využily diagnostický nástroj iSophi. V první řadě se jednalo o užitečnost výsledků testování jejich třídy. Všechny je obdržely a seznámily se s nimi. Následně je využily pro práci s dětmi, a to především v podobě úpravy hodin a k individuálnímu přístupu k žákům, někde dokonce zavedením doučování. Výsledky pomohly respondentkám zaměřit pozornost správným směrem, především k problémovým oblastem jednotlivých dětí, pracovat s nimi

a uzpůsobovat tak výuku. Zároveň porovnávaly výsledky se svými poznatky, kde byly mile překvapeny a spokojeny s tím, že výsledky korespondují s jejich šetřením, úsudkem a s realitou. Další podstatnou oblastí využití nástroje byla shledána možnost testování nástrojem iSophi již u zápisu do 1. třídy. Z výzkumu můžeme usoudit, že by se tento

způsob jevil respondentkám jako velice efektivní. Díky iSophi dostanou do rukou odborný výstup, který slouží nejen jim, ale mohou jej předložit také rodičům, kteří by na jeho základě mohli lépe pochopit stav svého dítěte. Nemuselo by pak do škol nastupovat tolik nezralých a pro školu nepřipravených dětí. Respondentky se však ve škole setkávají běžně s žáky, kteří vyžadují speciální vzdělávací potřeby. I v této oblasti shledaly přínos, a to ten, že díky diagnostice iSophi mohou odhalit tyto potřeby dříve, protože dle jejich odpovědí vyhodnocují samy speciální vzdělávací potřeby u žáků především pozorováním, které probíhá v delším časovém úseku. Výsledky jim mohou být nápomocny i při posílání žáků do pedagogicko-psychologické poradny.

Nakonec výzkum shrnuje to, že diagnostika nástrojem iSophi byla pro všechny respondentky přínosná v mnoha oblastech a že by jej rády využily i ve své další pedagogické praxi. K tomu se navíc respondentky vyjádřily i k variantě samostatného provádění diagnostiky. Veskrz si všechny umí představit vést testování samostatně, přinejmenším po řádném proškolení a detailním seznámení s diagnostickým nástrojem iSophi.

7 DISKUSE

V této kapitole budou porovnány výsledky mého výzkumu s výzkumy jiných autorů, kteří se zabývali hodnocením a využitím diagnostického nástroje iSophi.

Dostupných zdrojů, které by se zabývaly tímto tématem, zatím není mnoho. Autorky diagnostického nástroje iSophi, Martina Švandová a Simona Pekárková, směřovaly zpočátku svou působnost primárně na mateřské školy. Avšak jak již bylo zmíněno, pojmy předškolní věk (tedy ještě mateřská škola), zápis do 1. třídy, školní zralost a nástup do základní školy spolu úzce souvisí, proto můžeme porovnávat názory učitelů 1. tříd s názory učitelů mateřských škol a jiných odborníků v této sféře.

Podíváme-li se na výzkumnou oblast, která se týká využití diagnostického nástroje iSophi učitelkami 1. tříd ZŠ, zjistíme, že všechny respondentky využily výsledky testování pro zkvalitnění výuky a práce s dětmi. Učitelky zjistily, jak na tom jednotliví žáci jsou a zaměřily se na dané problémové oblasti, zařazovaly činnosti na posílení jejich slabých stránek. Obdobně shrnují smysl dnešní moderní pedagogické diagnostiky i Pekárková a Švandová ve svém článku v Informatoriu (2020, str. 30): *„Základem moderního pojetí pedagogické diagnostiky je objevit pomocí kvalitních nástrojů aktuální informace o dítěti, jeho silné a slabé stránky, v rámci individuálního procesu a vzdělávání na získané výstupy reagovat a dítěti poskytovat potřebnou komplexní podporu v rozvoji.“*

Respondentky často zmiňovaly přínos diagnostiky iSophi prováděné při zápisu do 1. třídy. Daly by se tak dle nich včas odhalit případné problémy, řešit je s pedagogicko-psychologickou poradnou (PPP) a snížit tak počet nezralých dětí v 1. třídě. Nástroj by jim byl také nápomocný při rozhodování o doporučení dítěte do PPP. Dále vyšlo z výzkumu, že pokud by mohly respondentky pracovat s nástrojem dle vlastních potřeb, bylo by vhodné provádět diagnostiku na začátku a ke konci roku, čímž získají data o posunu a zlepšení žáků. V tomto směru jsou některé mateřské školy, které již pracují s diagnostickým nástrojem iSophi, napřed: *„Diagnostiku iSophi provádíme dvakrát za rok u předškolních 5 - 6letých dětí, vždy na začátku školního roku a v únoru-březnu před zápisem do základní školy. V tomto období jsou rodiče informováni o výsledcích a mají možnost zvážit např. návštěvu pedagogicko-psychologické poradny či případný odklad školní docházky.“* (Lucová, 2020, str. 43)

Alena Pokorná, která je speciální pedagožkou v mateřské škole, se vyjadřuje v Informatoriu (Pekárková, Švandová, 2021, str. 16) k diagnostice a pedagogicko-psychologické poradně takto: „*Chystáme se navázat spolupráci s naší PPP a budeme jednat o tom, aby získaná data byla pracovníky PPP využívána jako podklad pro psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku v PPP.*“

Důležité je také, že výzkum potvrdil skrze výpovědi učitelek přiměřenost obsahové i časové stránky vzhledem k věku dětí. Testování probíhalo hravou formou, což zajistilo i jejich soustředěnost. Toto tvrzení se shoduje s tvrzením, které uvádí samy autorky nástroje, Pekárková a Švandová, kdy jedno testování trvá přibližně 25–30 minut a: „*při rychlém střídání činností a pomůcek, takže většina dětí u ní vydrží se zaujetím do konce a učitele diagnostika neúměrně časově nezatíží.*“ (2020, str. 31)

Nejdůležitějším zjištěním výzkumu je tedy to, že respondentky hodnotí kladně celý diagnostický nástroj iSophi. Strukturu nástroje, obsahovou a vizuální stránku, možnost využití digitálního záznamu pomocí aplikace. Byl pro ně přínosem a rády by s ním pracovaly i v budoucnu. Tyto kladné postoje k nástroji sdílí s respondentkami například docentka Martina Maněnová z Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové: „*Jedná se o ojedinělý nástroj na českém trhu. Zejména pro adekvátní obsahovou strukturu, možnost využití papírové i digitální formy zpracování, jednoduchost administrování, zcela logické uspořádání a kvalitní formální úroveň všech materiálů.*“ nebo doktorka Tereza Komárková z Filozofické fakulty Univerzity Karlovy: „*Pedagogický test považují za výborný diagnostický nástroj určený pedagogům, který slouží k posouzení školní zralosti a možných oslabených oblastí u dětí ve věku 5–7 let... Velkou předností testu je jeho ojedinělost..., aktuální standardizace, moderní digitální verze, velmi dobrá struktura a relevantní obsahová stránka, příjemné uživatelské prostředí a celková formální stránka testu...*“ (in Pekárková, Švandová, 2020, str. 32)

Jak již zmiňuji v úvodu diskuse, výzkum diagnostického nástroje iSophi ve spojitosti s učiteli ZŠ nemá zatím dlouhé trvání, ze začátku se zaměřoval spíše na mateřské školy. Proto byl můj výzkumný vzorek, stejně jako dostupné prameny a literatura, omezený. Cíl práce byl však z mého pohledu naplněn, protože respondentky i další uvedené zdroje v této diskusi hodnotí diagnostický nástroj iSophi velmi pozitivně.

ZÁVĚR

Obsah diplomové práce se zabývá pohledem pedagogů 1. tříd ZŠ na využití diagnostického nástroje iSophi. Cílem práce bylo zjistit, jak učitelé hodnotí diagnostický nástroj iSophi a možnosti jeho využití.

Teoretická část je rozdělena do třech hlavních kapitol. První kapitola, Charakteristika dítěte předškolního věku, shrnuje vývojové etapy dítěte v předškolním věku a dítěte těsně před vstupem do školy. Druhá kapitola, která nese název Školní zralost a připravenost, uvádí charakteristiky těchto dvou pojmů a hlavní rozdíly v jejich pojetí. Do této kapitoly spadá také oblast školní nezralosti a odkladu školní docházky. Na druhou kapitolu navazuje třetí, stěžejní kapitola celé práce, a tou je Diagnostika školní zralosti. Začíná opět stručnou charakteristikou, následuje podkapitola o zápisu do 1. třídy a následuje přehled některých dostupných a využívaných diagnostických metod a nástrojů. Do podkapitoly diagnostických nástrojů patří především diagnostický nástroj iSophi, který byl hlavním tématem ve výzkumném šetření.

V empirické části byl proveden a popsán kvalitativní výzkum a další metody použité při výzkumu. Ten proběhl metodou polostrukturovaného rozhovoru s učiteli, v jejichž 1. třídách proběhla diagnostika nástrojem iSophi. Metodou otevřeného kódování rozhovorů byly vytvořeny kategorie, zodpovězeny výzkumné otázky a následně dosažen i cíl celé práce. Musím však podotknout, že zkoumaný vzorek, a tudíž i celý výzkum, byl limitován nízkým počtem respondentů. Teprve až by byly vedeny další podrobnější výzkumy s více respondenty, mohl by být výzkum brán jako obecně platný.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2007. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-1829-0.

BEDNÁŘOVÁ, Jitka a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2010. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-251-2569-4.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, Eva DANDOVÁ, Jana KRATOCHVÍLOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Zora SYSLOVÁ a Lenka ŠULOVÁ. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2017. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-319-3.

BENÍŠKOVÁ, Tereza. *První třídou bez pláče: výběr školy, první školní den, učitelé a spolužáci, domácí příprava, mimoškolní činnost, když nastanou problémy*. Praha: Grada, 2007. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-1906-1.

ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.

GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Vyd. 2., (V nakl. Metafora 1.). Přeložil Markéta BÍLKOVÁ. V Praze: Metafora, 2011. ISBN 978-80-7359-334-6.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

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

KLÉGROVÁ, Jarmila. *Máme doma prvňáčka*. Praha: Mladá fronta, 2003. Žijeme s dětmi. ISBN 80-204-1020-1.

KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ. *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2003. ISBN 80-239-0082-X.

- KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA. *Předškolní a primární pedagogika = Předškolná a elementárna pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.
- KOŠEK BARTOŠOVÁ, Iva a Blanka KŘOVÁČKOVÁ. *Už brzy půjdu do školy: práce s předškoláky v mateřské škole a přípravné třídě*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0702-3.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1568-1.
- KŘOVÁČKOVÁ, Blanka. *Diagnostika - učitel - žák*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-498-4.
- KŘOVÁČKOVÁ, Blanka a SKUTIL, Martin a kolektiv. *Pedagogický a psychologický slovník: terminologický slovník zaměřený na primární a preprimární vzdělávání*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-513-4.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4856-6.
- LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- LUCOVÁ, Alena. *Inovace v pedagogické diagnostice školní zralosti*. Pedagogika: Poradce ředitele mateřské školy, 2020. Dostupné z: <https://isophi.cz/napsali-o-nas/>
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0398-8.
- MCLEOD, Saul. Attachment Theory. www.simplypsychology.org. [Online] 05. 02 2017. [Citace: 10. 06 2022.] <https://www.simplypsychology.org/attachment.html>.
- MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. 2., doplněné a aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-014-2.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché. ISBN 80-247-1362-4.

MÍLKOVÁ, Eva, a další. Assessment and development of school readiness level of preschool children through using. *Interactive Learning Environments*. 2020, DOI: 10.1080/10494820.2020.1789671.

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

Pedagogická diagnostika – iSophi. iSophi [online]. Copyright © 2021 Vytvořilo [cit. 04.05.2022]. Dostupné z: <https://isophi.cz/pedagogicka-diagnostika/#informace>

PEKÁRKOVÁ, Simona a ŠVANDOVÁ, Martina. iSophi. *iSophi*. [Online] iSophi Education, 2021. [Citace: 4. 5 2022.]. Dostupné z: www.isophi.cz.

PEKÁRKOVÁ, Simona a ŠVANDOVÁ, Martina. *Nový přístup k pedagogické diagnostice*. Informatorium. 2021, Sv. 7. Dostupné z: <https://isophi.cz/napsali-o-nas/>

PEKÁRKOVÁ, Simona a ŠVANDOVÁ, Martina. *Pravidelná pedagogická diagnostika v MŠ*. Informatorium. 2020, Sv. 9. Dostupné z: <https://isophi.cz/napsali-o-nas/>

PILAŘOVÁ, Dagmar a ŠIMEK, Petr. *Diagnostika školní zralosti*. Praha: Dr. Josef Raabe, 2012. ISBN 978-80-87553-52-7.

PILAŘOVÁ, Dagmar a ŠIMEK, Petr. *Vstup do školy*. Praha : Dr. Josef Raabe, 2012. ISBN 978-80-87553-53-4.

PREMACK, David a WOODRUFF, Guy. Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*. 1, 1978, Sv. 4, 515-526.

PRŮCHA, Jan. *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer, 2016, 254 s. ISBN 978-80-7552-323-5.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PSYCHOLOGIST WORLD: *Psychology News, Tests, Theories and Guides* [online]. Copyright © 2022 Psychologist World. [cit. 10.06.2022]. Dostupné z: <https://www.psychologistworld.com/developmental/attachment-theory>.

PUGNEROVÁ, Michaela a Ivana DUŠKOVÁ. *Z předškoláka školákem*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0573-1.

RVP PV. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. *MŠMT*. [Online] 24. 08. 2016. [Citace: 08. 04 2022.]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/21069/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-pv.html>. ISSN 1802-4785.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.

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

SINDELAR, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Vyd. 4. Přeložil Věra POKORNÁ. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-262-1.

SKORUNKOVÁ, Radka. *Základy vývojové psychologie*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2013. ISBN 978-80-7435-253-9.

SLENTZ, L. Kristine a KROGH, L. Suzanne. *Teaching young children: Context for Learning*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 2001. ISBN 0-8058-2881-8.

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

STRAUSS, Anselm L. a Juliet M. CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.

SVOBODA, Mojmir, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-566-0.

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

ŠIMÍČKOVÁ, Helena. *Aspekty prvopočátečního čtení, psaní a rozvoje logického myšlení ve světě bezprostředního okolí dítěte předškolního a raného školního věku*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7368-570-6.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2433-0.

Školský zákon 561/2004 Sb. *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. [Online] 2004. [Citace: 19. 5 2022.]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022>.

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

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.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

URBANOVSÁ, Eva. *Školní připravenost pohledem speciálního pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. ISBN 978-80-244-5660-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VAŠUTOVÁ, Maria. *Pedagogické a psychologické problémy dětství a dospívání*. Ostrava : Ostravská univerzita, 2005. ISBN 80-7042-691-8.

VÍTOVÁ, Jitka, Martina MANĚNOVÁ a Janet WOLF. *Pohledy na diagnostiku školní připravenosti*. Červený Kostelec: Pavel Merart, 2021. ISBN 978-80-7465-508-1.

WELLMAN, Henry M., CROSS, David a WATSON, Julianne. Meta-analysis of theory-of-mind development: the truth about false belief. *Child Development*. 72, 2001, Sv. (3), 655-684.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

PŘÍLOHY

Příloha 1 - osnova rozhovoru

Příloha 2 - ukázka transkripce rozhovorů

Příloha 3 - ukázka kódování rozhovorů

Příloha 1 - Osnova polostrukturovaného rozhovoru

Základní údaje:

- Počet dětí ve třídě x počet otestovaných dětí
- Jak dlouhou má učitel praxi

Rozhovor:

1. Byla jste přítomna u testování, viděla jste přímo jeho průběh?
 - Pokud ano – Jaký pocit jste z toho měl?
 - Pokud ne – Byl jste v té době s ostatními žáky?
 - Pokud ani nebyla ve škole – přeskočit na užití výsledků (5. otázka)
2. Dostala jste nějakou zpětnou vazbu od dětí ohledně testování?
3. Jaký pocit jste z toho měla Vy sama?
4. Umíte si představit, že byste testování organizovala? Organizovala byste ho v celé šíři?
5. Měla jste možnost seznámit se s diagnostickým nástrojem? Pokud ano, jak se Vám líbil? (*Logičnost aktivit, jejich přiměřenost vzhledem k věku, časová náročnost apod.*)
6. Dostala jste výsledky testů dětí? Za jak dlouho a v jaké podobě? (*Písemně, elektronicky.*)
7. Seznámila jste se s výsledky?
8. Seznámila jste rodiče s výsledky? Pokud ano, jak reagovali?
9. Použila jste výsledky pro následnou práci s dítětem? Proč?
 - Pokud nepoužila výsledky pro následnou práci – Proč?
10. Korespondovaly výsledky s realitou?
 - Pokud ano, tak v čem?
 - Pokud ne, v čem?
11. Byly pro vás výsledky diagnostiky v něčem přínosné? V čem?
12. Jak u Vás probíhá zápis do 1. tříd?
13. Jakým způsobem běžně zjišťujete speciální vzdělávací potřeby u žáků?
14. Jakým způsobem dospějete k tomu, že doporučíte žáka do PPP?
15. Jak dlouho trvá, než vyhodnotíte, že žák má speciální vzdělávací potřeby?

16. Byl by pro Vás diagnostický materiál přínosný na začátku školního roku?

- Pokud ano, v čem?
- Pokud ne, v čem?

17. Přijde Vám systém iSphi jako dobrý nástroj, který využijete, nebo zůstanete u svého systému?

Příloha 2 – ukázka transkripce rozhovorů

Rozhovor bude součástí mé diplomové práce, která se zaměřuje na **Pohled pedagogů 1.tříd ZŠ na využití diagnostického nástroje iSphi.**

S daty se bude pracovat anonymizovaně (tj. Vaše jméno ani jméno školy nebude nikde použito).

Základní údaje:

– **Počet dětí ve třídě x počet otestovaných dětí?**

Ve třídě bylo 13 zapsaných dětí, testovaných bylo 10, protože některé v době testování chyběly.

– **Jak dlouhou máte praxi? 32 let**

Rozhovor:

1. Byla jste přítomna u testování, viděla jste přímo jeho průběh?

U testování jsem nebyla.

***Byla jste v té době s ostatními žáky?**

Ano, v té době jsem byla se zbytkem třídy a učila jsem.

2. Dostala jste nějakou zpětnou vazbu od dětí ohledně testování?

Většinou třídy se testování líbilo, brali to jako hru, zábavu a zpestření dne. Problém byl pouze u ukrajinského chlapce, který nerozuměl zadání, měl malou slovní zásobu. Pak u chlapce s mentálním postižením, testování kvůli tomu trvalo déle, což ho už nebavilo a pak u jedné dívky, která měla velké problémy s porozuměním. Krátkodobá paměť, malá slovní zásoba, do toho dvojjazyčná výchova. Ta tedy byla potom odeslána během roku na vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny.

***Takže jinak ale děti hodnotily testování převážně kladně?**

Ano, ano, byli nadšení.

3. Jaký pocit jste z toho měla Vy sama?

Velmi dobrý, testování bylo přiměřené věku dětí i délka testování. Moc se mi líbily pomůcky, různé ty kartičky, skládačky a pracovní listy, které byly používány k testování.

4. Umíte si představit, že byste testování organizovala? Organizovala byste ho v celé šíři?

Asi ano, dovedu si to představit. Řídila bych se věkem dítěte a jeho aktivitami.

To myslíte jak přesně teď?

No že bych pozorovala žákovu chování a třeba pro něj pak vybrala jen ty oblasti, co mu dělají problém.

5. Měla jste možnost seznámit se s diagnostickým nástrojem?

Ano, nástroj jsem viděla.

***Jak se Vám líbil?** (logičnost aktivit, jejich přiměřenost vzhledem k věku, časová náročnost apod.)

Je moc pěkně udělaný, je to přehledné, jasné, aktivity jsou dobře seřazené, logicky za sebou. Nemám co bych vytkla.

6. Dostala jste výsledky testů dětí?

Ano.

***Za jak dlouho a v jaké podobě?** (Písemně, elektronicky)

No, asi do měsíce, došly v emailové podobě, takže jsem si je vytiskla, abych se v tom lépe orientovala.

7. Seznámila jste se s výsledky?

Ano, i rodiče dostali z testování zpětnou vazbu a výsledky byly použity pak v závěrečném hodnocení dětí.

8. Takže rodiče byli s výsledky seznámeni?

Ano, v obou testování, protože u nás proběhlo v říjnu a poté i v květnu.

***Jak reagovali?**

Byli mile překvapeni, nečekali u některých dětí takový posun za cca 8 měsíců.

9. Použila jste výsledky pro následnou práci s dítětem? Proč?

Ano, z říjnového testování jsem měla vlastně diagnostiku dětí, stavěla jsem na tom hodiny a u jednotlivých dětí se zaměřila na určitou složku. Rovněž jsem měla s dětmi navíc hodiny doučování, kde jsem se jim v této oblasti věnovala a vedla pro zájemce i edukativně stimulační skupinky, kam chodili i s rodiči, aby oni sami viděli, kde je třeba zapracovat, co činí dítěti problém, kde chybuje.

10. Korespondovaly výsledky s realitou?

Ano, výsledky testů se opravdu nemýlily.

***V čem například?**

Přesně určily, které dítě má problém s grafomotorikou nebo třeba se zrakovým vnímáním.

11. Byly pro vás výsledky diagnostiky v něčem přínosné? V čem?

Určitě, stavěla jsem na nich další hodiny ve škole a následně i doučování. Pro mě to na konci roku znamenalo i kontrolu, jak jsem si vedla a většinou případů jsem cítila radost a uspokojení z mé práce, že došlo k pokroku.

12. Jak u Vás probíhá zápis do 1. tříd?

V určité dny se dostaví do školy rodič s dítětem, zápisy u nás probíhají vždy v pátek a sobotu. Proveďte se elektronický zápis a dítě přechází k přezkoušení, kde poznává barvy, tvary, napočítá do 10, porovná množství. Dále zde máme dějové obrázky, puzzle, nakreslení obrázku postavy plus podpis, pak ještě třeba předložkové vazby, roční období, pravolevá orientace. Na závěr přednese básničku či zazpívá a odnese si nějaký dárek. Na vše máme různé pomůcky, kostky, obrázky, počítadla a podobně. Šikovné děti se mohou přihlásit do třídy s Hejného metodou výuky matematiky.

13. Jakým způsobem běžně zjišťujete speciální vzdělávací potřeby u žáků?

Požádáme o vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně či ve speciálně pedagogickém centru.

14. Jakým způsobem dospějete k tomu, že doporučíte žáka do PPP?

Nejvíce asi pozorováním v hodině, chybovosti v písemném a čteném projevu, v celkovém chování, vystupováním. Všimáme si i držení psacího náčiní, výslovnosti, vztahem ke spolužákům a k pracovnímu procesu.

15. Jak dlouho trvá, než vyhodnotíte, že žák má speciální vzdělávací potřeby?

Většinou tak 3 až 4 měsíce, než člověk ty děti pozná, to, jak kdo pracuje a že je to trvalejšího charakteru.

16. Byl by pro Vás diagnostický materiál přínosný na začátku školního roku?

No rozhodně.

***V čem přesně například?**

Už teď mi ukázal, co s dětmi hlavně procvičovat, kde je největší problém a v čem potřebují pomoci. Rovněž mi pomohl určit koho zařadit do doučování či odeslat do pedagogicko-psychologické poradny.

17. Přejde Vám systém iSophi jako dobrý nástroj, který využijete, nebo zůstanete u svého systému?

Je to velmi dobrý nástroj. Mám kontrolu jednak na začátku roku, ale i zpětnou vazbu na konci. Mohu takto srovnávat, a zhodnotit si tak svou práci, zda jsem ji odvedla dobře.

Příloha 3: Ukázka kódování rozhovoru

Základní údaje:

- **Počet dětí ve třídě x počet otestovaných dětí?**

2 děti chyběly, tudíž bylo otestováno 15 dětí.

počet testovaných žáků

- **Jak dlouhou máte praxi?**

No, dlouho. Už to bude přes 35 let.

délka praxe

Rozhovor:

- 1. Byla jste přítomna u testování, viděla jste přímo jeho průběh?**

Ne, jen chvílku jsem tam byla, že jsem na jednoho žáka nakoukla. To byla škoda, protože mě zajímalo, jak si děti vedly.

(ne)přítomnost u testování

- **Pokud ne, byla jste v té době s ostatními žáky?**

Ano, během testování probíhala normální výuka, děti z ní postupně odcházely na to testování.

(ne)přítomnost u testování

- 2. Dostala jste nějakou zpětnou vazbu od dětí ohledně testování? (zda je aktivity bavily apod.)**

Děti přišly většinou docela nadšené, vypadaly přirozeně, byly v klidu. Žádné negativní zprávy se mi nedonesly. Spíš, že je to bavilo, že se jim to líbilo. Já je na to teda trošku připravila, že si je jen vyzkouší, co umí.

nadšení

zábava, hra

- 3. Jaký pocit jste z toho měla Vy sama? (náročnost testování, délka testování apod.)**

Seznámení s materiálem

Já materiál bohužel neviděla, takže náročnost nevím, ale podle stráveného času dětí odhaduji, že to bylo přiměřené. Jeden žák tam byl nějakých 15 minut, déle by se ani nesoustředili.

Hodnocení testování učiteli

Časová přiměřenost

4. Umíte si představit, že byste testování organizovala? Organizovala byste ho v celé šíři?

Z důvodu, že jsem materiál neviděla, bych si musela projít potřebné materiály a připravit se. Přijde mi ale přirozenější, kdyby to dělala sama učitelka, mohla by si tak dostudovat děti, vidět je z jiného úhlu a dostat se více „dovnitř“.

Potřeba nastudování

Poznání žáků

5. Měla jste možnost seznámit se s diagnostickým nástrojem?

Bohužel ne, viděla jsem pak jen výsledky.

Seznámení s materiálem

6. Dostala jste výsledky testů dětí?

Ano, dostala jsem je vytištěné do ruky, přišly zhruba během 14 dní.

Obdržení výsledků

7. Seznámila jste se s výsledky?

Ano, s kolegyní jsme si je prostudovaly.

Seznámení učitele s výsledky

8. Seznámila jste rodiče s výsledky?

Dostali informace emailem, odezva byla taková normální, většina své děti zná a ví, kde mají nedostatky. Někteří se ptali, co s řečí, že to chtěli aktivně doladit, takže odezvy byly dá se říct pozitivní.

Seznámení rodičů s výsledky

9. Použila jste výsledky pro následnou práci s dítětem? Proč?

Určitě, nasměrovalo mě to v individuálním přístupu. V 1. i 2. třídě jsem vedla doučování pro ty, co to potřebovali a řídila jsem se právě těmi výsledky, přizpůsobovala jsem to dle jejich konkrétních potřeb.

Individuální přístup

Doučování

10. Korespondovaly výsledky s realitou? (tj. Po delší době mohl pedagog pozorováním dětí odhalit, jak na tom v určitých kompetencích jsou, kdyby to porovnal s výsledky diagnostiky.)

Ano, určitě. Oblast pozornosti, vnímání, řeči, všude to souhlasilo s mým tušením a tím, co jsem vyzkoušela sama.

Utvrzení vlastního názoru

Shoda s vlastním šetřením

11. Byly pro vás výsledky diagnostiky v něčem přínosné? V čem?

Jistě, jak jsem již zmiňovala, nejvíce jsem výsledků využila při tom doučování, v individuálním přístupu. Pomohlo mi to k většímu poznání a rozlišení schopností dítěte. Člověk při své práci pozoruje věci z jednoho úhlu, tohle to rozšířilo, což bylo velice přínosné.

Doučování

Individuální přístup

Poznání žáků

12. Jak u Vás probíhá zápis do 1. tříd?

Je nás na to vždy více učitelek, máme různá stanoviště zaměřená na různé oblasti. Třeba řeč, to zpívají, nebo říkají básničku, barvy, pravolevá orientace, seřazení podle velikosti nebo pořadí. Míváme to formou nějaké pohádky a projedeme vždy všechny oblasti. U jednoho stolku bývají 2 děti, plus jsou přítomni rodiče. Zápis probíhá vždycky v pátek odpoledne a sobotu dopoledne.

Zápis do 1.tř.

13. Jakým způsobem běžně zjišťujete speciální vzdělávací potřeby u žáků?

(SPU, nadání, ...)

Tam je důležitý individuální přístup, sledovat, jak se dítě jeví, pracuje, jak reaguje na různé podněty.

SVP a PPP

14. Jakým způsobem dospějete k tomu, že doporučíte žáka do PPP? (Vlastní diagnostika)

Vždy spolupracuji s rodiči a pokud se v té oblasti nedaří ani při maximu našeho snažení, tak se s rodiči sejdu, společně se speciálním pedagogem a výchovným poradcem a mluvíme o té návštěvě PPP.

SVP a PPP

15. Jak dlouho trvá, než vyhodnotíte, že žák má speciální vzdělávací potřeby?

Tak vyhodnocuji to tak průběžně, většinou během měsíce už víte nebo alespoň tušíte, že něco není zcela v pořádku. Snažím se tedy pak postupovat od jednoduššího ke složitějšímu, abych zjistila, co dítě ještě zvládá a co už ne.

SVP a PPP

16. Byl by pro Vás diagnostický materiál přínosný na začátku školního roku?

Určitě, velmi mi to pomohlo, urychlilo poznávání žáků. Mohla jsem jim pak práci uzpůsobovat podle jejich potřeb, mé doučování bylo, myslím, efektivnější díky výsledkům testování.

Poznání

Doučování

Individuální přístup

17. Přijde Vám systém iSophi jako dobrý nástroj, který využijete, nebo zůstanete u svého systému?

Určitě je to skvělý materiál do začátku, výsledky bych využívala. Ale nejde stavět jen na testování, to musí jít ruku v ruce s pozorováním. Dítě může mít v den testování špatné rozpoložení, ať už je to rýma, něco ho bolí, nebo se třeba něco stalo doma. Takže bych určitě nestavěla čistě jen na tom, ale rozhodně by to bylo velmi nápomocné.

Přínos a využití výsledků

Využitím při zápisu si tedy nejsem jistá, asi by se to nelíbilo rodičům, jsou zvyklí na klasiku, učitelé také, i když děláme určité obměny.

iSophi u zápisu

Hodnocení testování učiteli

Takže když to mám shrnout, tak mi to testování přišlo fajn, výsledky jsem využila, jak jsem mohla a jak jsem již říkala, potvrdilo to moje názory. Jen je opravdu škoda, že jsem u toho testování nebyla, ráda bych to viděla, mohla bych si na to pak udělat širší názor.

Přínos a využití výsledků

Utvrzení vlastního názoru

(ne)přítomnost u testování