

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a neprimární pedagogiky

**Bakalářská práce**

Magdaléna Bečicová

Využití metod pedagogické diagnostiky u dětí předškolního  
věku

Olomouc 2022

Vedoucí práce: Mgr. Alena Srbená, Ph.D.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pouze s využitím pramenů, uvedených v seznamu literatury.

V Olomouci dne: 20. 04. 2022

Podpis:

## **Poděkování**

Děkuji především paní Mgr. Aleně Srbené Ph.D. za odborné vedení práce, profesionální přístup a její cenné rady při zpracování bakalářské práce.

Dále děkuji učitelům mateřských škol, kteří mi umožnili provést potřebný výzkum.

Velké díky patří i mé rodině a přátelům, za jejich podporu.

# OBSAH

ÚVOD.....	6
I. TEORETICKÁ ČÁST .....	7
1 Předškolní výchova a vzdělávání .....	7
1.1 Charakteristika předškolní výchovy a vzdělávání .....	7
1.2 Dítě a mateřská škola .....	8
1.3 Charakteristika dítěte předškolního věku .....	9
2 Pedagogická diagnostika .....	11
2.1 Definice pedagogické diagnostiky .....	11
2.2 Pedagogická diagnostika dítěte předškolního věku .....	12
2.3 Nástroje pedagogické diagnostiky .....	13
2.4 Portfolio dítěte .....	14
2.5 Chyby při diagnostikování .....	15
3 Metody pedagogické diagnostiky .....	16
3.1 Pozorování .....	16
3.1.1 Strukturované a nestrukturované pozorování .....	17
3.2 Rozhovor .....	18
3.2.1 Typy rozhovoru .....	19
3.3 Dotazník .....	19
3.3.1 Dotazník a jeho struktura .....	20
3.4 Testové metody .....	20
3.4.1 Testy a jejich druhy .....	21
3.5 Anamnéza .....	21
3.6 Rozbor dětských prací .....	22
3.7 Analýza .....	23
3.8 Hra .....	24
Závěr teoretické části .....	25

II. PRAKTICKÁ ČÁST .....	26
4 Úvod k praktické části .....	26
4.1 Cíl výzkumu.....	26
4.1.1 Dílčí cíle .....	26
4.2 Stanovení předpokladů .....	26
4.3 Charakter výzkumného vzorku .....	27
4.4 Struktura výzkumného vzorku .....	27
4.5 Charakter výzkumné metody .....	27
4.6 Provedení výzkumného šetření .....	28
5 Výsledky výzkumného šetření .....	29
5.1 Dosažené vzdělání a délka praxe respondentů.....	29
5.2 Charakteristika podmínek třídy .....	32
5.2.1 Věková skupina dětí .....	33
5.3 Pedagogická diagnostika v mateřských školách.....	35
5.4 Výzkumné šetření týkající se metod pedagogické diagnostiky .....	39
5.4.1 Využití a účinnost metod.....	40
5.4.2 Faktory ovlivňující výběr metody k pedagogické diagnostice.....	42
5.4.3 Kombinace metod.....	43
5.4.4 Pedagogická diagnostika a online aplikace .....	45
5.4.5 Usnadnění pedagogické diagnostiky dítěte .....	46
5.5 Práce s portfoliem dítěte .....	48
5.6 Práce s výsledky pedagogické diagnostiky v závěru předškolního vzdělávání.....	51
5.7 Závěr výzkumného šetření .....	53
ZÁVĚR.....	55
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	58
SEZNAM GRAFŮ, TABULEK A OTÁZEK.....	61

## ÚVOD

V předškolním období je pro dítě nezbytné i předškolní vzdělávání. Dítě proto navštěvuje mateřskou školu, nebo jiné předškolní zařízení, v němž je formováno a připravováno pro vstup do základní školy.

Je otázkou, jakou důležitost dnes učitelé pedagogické diagnostice přikládají. Pedagogická diagnostika je v průběhu předškolního vzdělávání neopomenutelná. Pedagogickou diagnostiku dítěte v mateřské škole provádí učitel, který je zároveň i průvodcem dítěte po celou dobu předškolního vzdělávání. Při diagnostikování je pozornost směřována na silné, ale taky slabé stránky dítěte. V kompetenci učitele je tak s těmito silnými i slabšími stránkami dítěte vhodně pracovat.

Teoretické část bakalářské práce je složena ze tří hlavních kapitol, které se následně dělí do několika podkapitol. Úvodní kapitola pojednává o samotném předškolním vzdělávání, v němž se veškeré pedagogické diagnostikování odehrává. Jelikož v předškolním vzdělávání sehraává hlavní roli dítě, část bakalářské práce se věnuje právě i dítěti v předškolním věku a jeho charakteristickým znakům. Posupně se dostáváme ke stěžejnímu tématu, kterým je pedagogická diagnostika. V této kapitole si více přiblížíme nejen definici pedagogické diagnostiky, ale taky její nástroje, nebo možné pochybení při procesu diagnostikování. Za zmínku stojí taky portfolio dítěte, které je nástrojem pedagogické diagnostiky, a s nímž učitel v průběhu předškolního vzdělávání dítěte pracuje. Nejdůležitější část bakalářské práce však tvoří metody pedagogické diagnostiky, které jsou důležitým prvkem procesu diagnostikování. O metodách bude pojednávat třetí, tedy poslední kapitola. Přiblížíme si několik druhů diagnostických metod, jejich charakteristické znaky a členění. Metody pedagogické diagnostiky mají za cíl zkoumat všechny oblasti dítěte různými způsoby. Zaměřují se na dítě a jeho rozvoj po dobu předškolního vzdělávání.

Cílem této bakalářské práce a obsahem její praktické části je zaměřit se primárně na metody užívané v pedagogické diagnostice, a zjistit jejich uplatnění v praxi. Ve výzkumném šetření hledáme odpověď na to, které diagnostické metody jsou učiteli nejvíce využívány, a zároveň které z metod jsou i nejvíce osvědčeny. Celkově je výzkumné šetření zaměřeno na přístup učitelů k pedagogické diagnostice v mateřských školách.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Předškolní výchova a vzdělávání

První kapitola s názvem předškolní výchova a vzdělávání pojednává o důležitosti předškolního vzdělávání, tedy i o mateřské škole a přístupu učitele k dítěti. Podstatnou část této kapitoly pak tvoří pohled na dítě, které sehrává v předškolním vzdělávání hlavní roli.

### 1.1 Charakteristika předškolní výchovy a vzdělávání

Vzdělávání jde ruku v ruce s výchovou. Tyto dva pojmy se často slučují pod nadřazený pojem a tím je edukace. Pokud se zaměříme na období před vstupem do školy, mluvíme o edukaci předškolní (Majerčíková, Kasáčová a Kočvarová, 2015).

Dítě nepřemýšlí, jako dospělý, a tudíž ho ani nelze s dospělým srovnávat. I přes to je však možné vzájemné obohacení mezi těmito dvěma, ač odlišnými, světy. Dítě může z okolí mnoho přijímat a taky může mnoho dávat (Bruceová, 1996). Dítě potřebuje svůj svět, své místo, v němž se může formovat. Místo, které je bezpečné, v němž vládne klid a je bez přítomnosti dospělých, tedy mimo pedagogického pracovníka. Dospělý též nemá být pouze vůdcem, který chce dítě na dospělost připravit (Montessoriová in Bruceová, 1996).

Celkově lze říct, že to, jak je dítě v raném věku vedeno, má zásadní vliv na jeho budoucí působení. Už jen proto, že dítě přijímá víceméně vše, co je mu předloženo. Mnoho lidí má na základě vlastních zkušeností pocit, že výchova a správné vedení dítěte je poměrně banální záležitost, kterou je schopen zvládnout téměř každý. Působení na dítě by se nemělo vymykat kontrole, a proto je důležité mít předem stanovený výchovný plán s jasným cílem. Je nezbytné, zaměřit se na všechny složky výchovného procesu. Tedy na to, kam má výchova směřovat, nástroje a pomůcky, prostory a v neposlední řadě dítě a naše chování (Opravilová 2016).

Počátky vzdělávání lze situovat již do velmi raného období dítěte, respektive do období ihned po narození. Člověk se učí od útlého věku většinou nezáměrně. Průcha rozlišuje několik druhů učení, které se od sebe liší, formalitou, motivací, záměrem, či jinými specifickými rysy. (Průcha, 2016). O učení v raném věku se zmiňuje i Matějček (2013), který je názoru, že je nezbytné, aby vjemy kolem dítěte probíhaly znovu a měly svůj systém, svá pravidla. Učení napomáhá osobnostnímu rozvoji dítěte. Jak ve své publikaci pojednává i Pritchard (2009), učení je něco, co se děje zcela přirozeně a v mnoha případech taky bez povšimnutí. Dítěti jsou nabízeny různé podněty, motivačně vedené činnosti, díky nimž může získávat nové znalosti

a poznatky nenásilnou formou. Za cíl není považováno jen množství nových skutečností, nýbrž vybudovat u dítěte pozitivní vztah k dalšímu učení. Učitel má snahu dítěti pomáhat s poznáváním okolního světa, přiblížit mu potřebné informace o světě. V dítěti je nutno probudit především zájem (Opravilová, 2016). Motivaci k činnosti si však dítě často poskytuje i samo. Proto není ani tak důležité, aby učitel do motivování výrazně zasahoval. Učitel by neměl činnosti dítěte narušovat (Frobel, Montessoriová a Steiner in Bruceová, 1996).

Vzdělávání dětí předškolního věku vede především ke zdravému růstu osobnosti dítěte. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2021) nám nabízí pohled na klíčové kompetence, které jsou podstatným bodem předškolní edukace.

Záměrem je jak ztotožnění se s kompetencemi, tak rozvinutí potřebných dispozic dítěte a následné uplatnění těchto dispozic v životě (Průcha a kol. 2016). Zkoumá úroveň rozvoje, čeho dítě již dosáhlo a co zvládá, a dále taky na předmět jeho zájmu (Svobodová a kol., 2010).

## **1.2 Dítě a mateřská škola**

Od věku tří let se u dítěte rozvíjí ty nejdůležitější základy, mezi které patří například řeč, poznávání svého těla nebo taky oblast emocí. Od pěti let jsou tyto základy pak stále více rozvíjeny a zároveň je důležitým činitelem v rozvoji i dospělý. Emoce se prohlubují, dítě se učí řešit jak problémy, tak i vlastní neúspěch. Dítě si více věří (Pfeffer, 2003). V tomto věku je dítě taky připraveno vstoupit do společnosti, především k dětem stejného věku. Má touhu se svými vrstevníky trávit čas. Tuto touhu často dítě ukojí právě při nástupu do mateřské školy. Zde se utváří důležité dispozice pro budoucí život dítěte. Jsou jimi například spolupráce, tolerance, projev soucitu a mimo jiné i komunikační dovednosti. Dítě buduje nové přátelské vztahy, které hrají nezanedbatelnou roli v jeho vývoji. Příjemné prostředí mateřské školy může pomoci dítěti, které prožívá problémové či nepříjemné situace v rodině. Mateřská škola tedy může být útočištěm a zároveň nabízí odbornost ve vedení, výchově i vzdělávání dítěte (Matějček, 2013).

Nerozlišuje se zde, z jaké rodiny dítě pochází, nebo jaké je rasy. Všechny děti se též nevyvíjí stejně a jejich adaptace na prostředí mateřské školy může být rozdílná. Zároveň však tyto děti v průběhu předškolního vzdělávání udělají nejvíce pokroků. Různé studie prokazují větší míru úspěšnosti po nástupu do školy u dětí, které docházelo do mateřské školy po delší dobu (Bacus, 2004).



Děti jsou vedeny především k souladu s ostatními a též přebírají odpovědnost za své jednání. Učí se důležitým dispozicím v této vztahové oblasti. Mateřská škola má za cíl budování a tvoření dobrých vztahů. Učitel je důležitým prostředníkem, který vnáší do prostředí pocity bezpečí, je opěrným bodem pro dítě (Kořátková, 2014).

Dítě v mateřské škole tedy postupně a nenásilně přechází ze svého dětského života ke vzdělávání. Nepředpokládá se, že každé dítě dosáhne stejných schopností a dovedností, vývoj každého dítěte je individuální. Mateřská škola má však za úkol dítěti nabízet mnoho podnětů sociálních, komunikačních, tvořivých nebo taky kultivačních, které si v průběhu vzdělávacího procesu dítě osvojuje a díky nimž je posléze patřičně připraveno na nástup do školy. Pro děti, které mají nějaké výraznější deficity, by měl být k dispozici individuální, podpůrný program (Kolláriková, Pupala, 2010).

### **1.3 Charakteristika dítěte předškolního věku**

Období, kdy je dítě považováno za předškolní, se určuje třetím rokem a končí kolem šesti let vstupem na základní školu. V tomto období nastává zejména mnoho posunů všech oblastí osobnosti dítěte, tedy oblasti tělesné, duševní i sociální (Kolbábková, Klenková, 2003). Mnohdy se může zdát, že úkolem tohoto období je pouze připravit dítě pro vstup do školy. Ovšem všechen vývojový i výchovný proces formování dítěte, byl budován během dlouhých let. O školských institucích neměl nikdo ani ponětí. I kdyby školy neexistovaly, nelze opomíjet důležité vývojové fáze, které jsou podstatné pro správný a nenarušený vývin dítěte (Matějček, 2013).

Velký skok lze u dítěte pozorovat v oblasti rozumové. Dá se říct, že rozumově je na tom dítě lépe, než v motorických dovednostech. Ovšem posun nastává i v této motorické oblasti, kdy dítě umí skákat, zvládá scházet a vycházet schody střídáním nohou. Jemná motorika je též rozvinutější. Dítě nemá větší problémy s modelováním či skládáním stavebnic nebo kostek (Špaňhelová, 2004). Totéž zmiňují i Kolbábková a Klenková (2003) a pouze dodávají, že postupně se dítě dostává k samotným konstruktivním hrám.

Co se kresby týče, zdokonaluje se ve všech sférách, ať už se jedná o geometrické tvary nebo kresbu postavy. Za zmínku stojí i poznávací funkce, konkrétněji názorné myšlení, které lze otestovat na známém příkladu, tedy určení množství korálků v odlišně velkých nádobách (Špaňhelová, 2004). Ke kognitivním funkcím se dále řadí paměť, zejména mechanická. Mimo to fantazie, myšlení, nebo orientace v čase i prostoru (Kolbábková a Klenková, 2003).

V oblasti řeči dítě postupně prochází od jednoduchých pojmů, až k chápání jasných pokynů (Špaňhelová, 2004). Dítě kolem pátého roku je tedy komunikačně zdatné, dorozumění schopné. Až na několik gramatických nebo artikulačních odchylek, mluví dítě plynule a okolí nemá problém mu porozumět. Disponuje už i rozumem a vyrovnaností, které následně uplatňuje v některých ze svých zájmových oblastí (Kořátková, 2014).

Hlavní činností, která napomáhá vývoji dítěte, je hra. Hra není nikdy bezvýznamnou a má svůj velký účel v životě dítěte. V tomto věku je taktéž důležitá společná hra a dítě samo rádo vyhledává spoluúčastníky, zejména vrstevníky. Vrstevníci, tedy kamarádi, jsou pro dítě v tomto věku nezbytnou potřebou a je této potřebě zcela otevřeno. Dítě dokáže projevit i nesouhlas s chováním svého hracího partnera. Většinou je to formou dočasného vyčlenění ze hry. Ovšem i tento způsob má svou pozitivní stránku v tom, že se dítě snaží nalézt vhodnou cestu k opětovnému začlenění, hledá tedy řešení (Kořátková, 2014).

Co si dítě v tomto období žádá, je porozumění. Často může být jednání dítěte pouze špatně pochopeno a už reakce na toto jednání může v dítěti způsobit frustrace nebo komplexy. Dospělý by se měl dítěti naslouchat a snažit se porozumět jeho touhám, i přes to, že to není vždy jednoduché (Bacus, 2004). Vliv může mít i strach v různé podobě (Svobodová, 2007). Matějček (1994) vyzdvihuje potřebu pestrých podnětů a jejich dostatečné množství. Dále zmiňuje, že dítě potřebuje smysluplný svět, který má řád.

Důležitá a nezbytná potřeba představuje citové vazby a vztahy. Poslední dvě potřeby zahrnují postavení ve společnosti a otevřenou budoucnost (Krejčová, Kargerová a Syslová, 2015). Závěrem lze pouze konstatovat, jak důležité je věnovat dítěti v předškolním období pozornost. Náš zájem o dítě může mít zásadní vliv na jeho rozvoj.

## 2 Pedagogická diagnostika

Následující kapitola se zaměřuje na pedagogickou diagnostiku, její definici, možné nástroje, které lze při diagnostikování použít a na závěr i případné chyby, kterých se při diagnostikování může učitel dopustit.

Nejedna publikace o tématu pedagogická diagnostika pojednává. Téměř každá z těchto publikací se ovšem shodne, že ve středu zájmu je jedinec a individuální nazírání na něj. Důraz je kladen na komplexní poznávání jeho osobnosti, ať už jsou to dovednosti, schopnosti nebo chování, činnosti, ve kterých jedinec vyniká či nikoli (Bednářová, Šmardová, 2015). Důležitou součástí poznání jedincovy osobnosti je i jeho adaptace ve společnosti a sociální vztahy. Kontakty s rodinou nebo s jedinci stejné věkové kategorie, prostředí, ve kterém žije, nebo které navštěvuje. Tyto poznatky se řadí do vnějších vlivů a plní nemenší funkci, než vlivy vnitřní (Tomanová, 2006). Teprve poté můžeme tvořit postup následné práce s jedincem. Může se stát, že člověk, který zkoumání jedince provádí, se zaměří více na to, jakými dispozicemi by měl jedinec v daném věku oplývat, což je velmi zavádějící (Bednářová, Šmardová, 2015). Celý tento proces musí odpovídat jak věku, tak zejména schopnostmi jedince a měl by být zcela objektivní (Křováčková, 2014). Diagnostikování, které probíhá dříve, než je jedinec poznán, často zapříčiní nesprávnou diagnózu. Práce s jedincem tak není efektivní a může spíše uškodit (Bednářová, Šmardová, 2015).

### 2.1 Definici pedagogické diagnostiky

Pojem diagnostika je v podstatě moderního rázu. Předchůdci dnešní pedagogiky tento pojem nahrazovali pojmem hodnocení, který je i dnes úzce s diagnostikováním jedince spojen. Hodnocení formou písemných testů a známek, sahá již do dávnější historie. Teprve v průběhu 19. století začala vznikat diagnostika, jakou známe dnes, a kterou zjišťujeme pomocí různých metod (Kollariková, Pupala, 2010).

Pedagogická diagnostika představuje zejména snahu pracovat s jedincem a jeho případnými deficity, pomocí vhodně zvolených kroků. Opět je nutno zmínit osobitý přístup, který je nedílnou součástí. Diagnostikou lze získat informace o jedinci, které je následně možno zkoumat a klasifikovat, a pomocí nichž určujeme diagnózu. Tyto dva, ač velmi podobné pojmy, jimiž je diagnostika a diagnóza, se od sebe však liší. Diagnostikou chápeme samotný průběh poznávání a zkoumání jedince, kdežto diagnózou rozumíme konečné stanovisko, což předkládá ve své publikaci i Jedlička a spol. (2018). A právě vyhodnocením pedagogické diagnostiky může učitel zvolit patřičný postup pro následnou práci s dítětem

(Křováčková, 2014). Jak ale zmiňuje Opravilová (2016), konkrétním a úplným závěrem procesu diagnostikování se věnuje především odborník, aby nenastalo urychlené a nepromyšlené zhodnocení stavu dítěte.

Diagnóza se v pedagogice vyjadřuje buď písemným způsobem, nebo slovně. Vyhodnocený závěr stanovuje celkový posudek o jedinci, shledává příčiny, které ovlivňují jeho schopnosti. Příkladem může být neúspěch kvůli nepozornosti. Diagnóza je vyjádřením celého procesu diagnostikování s rozdílnou časovou délkou i rozdílným stupněm obtížnosti či formou zpracování. Díky celému tomuto procesu a následnému určení diagnózy, je možno k jedinci přistupovat individuálně a zcela jedinečně (Višňovský, 2006). Dle Bureše, Vališové a Kasíkové (2011), je v určitých případech vhodné stanovit, jak závažný a intenzivní daný jev je, nebo jaké míry dosahuje. S tím souvisí i určení, nebo alespoň odhadnutí, následného vývoje tohoto jevu, což se odborně nazývá pedagogická prognóza.

Proces diagnostikování v pedagogické sféře má možnost provádět učitel nebo jiný pedagogický pracovník, který jsou zároveň ve spojení s medicínským a psychologickým prostředím (Kolláriková, Pupala, 2010).

Kromě pedagogické diagnostiky, která zkoumá edukační proces jedince, následně tento proces hodnotí a určuje jeho postup rozvoje, je známa taky diagnostika psychologická a sociální. Učitel se zaměřuje na tu oblast, která je v kompetenci s jeho vzděláním. Psychologická diagnostika jde však víceméně mimo pedagogickou činnost a již z názvu vyplývá, že je více v souladu s psychologickou činností. Předmětem zkoumání je psychická stránka jedince a odhalování jeho deficitů. Do sociálního diagnostikování lze řadit společenské vazby, ať už problémové či nikoli (Jedlička, Kořa a Slavík, 2018). O rozdílu mezi pedagogickou a psychologickou sférou diagnostiky, pojednává taktéž Mertin a Gillernová (2003). Psychologická diagnostika se vyznačuje svým zkoumáním jedince v jeho vývoji, dále vlastnostmi a psychickými stavy, kterými je například prožívání nebo změna nálad. Oblast pedagogická posuzuje to, co dítě zná a umí, nebo taky to, co se již naučilo. V obou případech je snaha nalézt příčinu, určit diagnózu a následně díky vhodným postupům s jedincem pracovat (Mertin a Gillernová, 2003).

## **2.2 Pedagogická diagnostika dítěte předškolního věku**

Už při samotném pozorování a zkoumání dítěte delší dobu je učitel schopen nastínit řešení případného problému. Důraz je kladen na zkoumání dítěte po delší čas, jelikož

krátkodobým pozorováním vznikají nepřesné závěry. Práce s dítětem je proces. Pedagogická diagnostika neznámá vždy jen zkoumání problému. Sleduje i kvalitní výkony jedince, na základě nichž se potom učitel věnuje oblastem, kde jsou schopnosti jedince nižší (Opravilová, 2016). Tentýž názor zastává i Kollariková a Pupala (2010), dle nichž nelze dávat kvality jedince do pozadí, a kde je díky těmto kvalitám poté možnost rozvíjet oblasti s odchylkami.

Ovšem místa, v nichž má jedinec nedostatky větší, je dobré objevit co nejdříve i z toho důvodu, že proces zdokonalení těchto nedostatků nebo deficitů, je dlouhodobější. V častých případech dnes deficity dítěte znamenají odklad vstupu do základní školy. Úkolem učitele je proto tyto slabší oblasti řešit a snažit se o jejich nápravu, aby byl jedinec připraven pro následný nástup do první třídy (Opravilová, 2016). Dle Kořátkové (2014) se tento pozorovaný jedinec řadí do první ze tří možných diagnostických rovin, kde jsou záměrně sledovány jeho schopnosti a v návaznosti je mu poté vhodně zvolena vzdělávací nabídka. Dále pojednává o skupině, kde je nutno posoudit odlišnosti vědomostní úrovně jedinců, tvořící skupinu, pro další tvorbu plánu práce. Třetí diagnostickou rovinu tvoří samotný pedagogický proces. Tato rovina hodnotí odvedenou práci, tedy to, jak hodnotná a užitečná byla, a především se zde řadí i osobní zhodnocení výkonu (Kořátková, 2014).

Diagnostikování se může lišit i tím, v jaké době zrovna probíhá. Jedná-li se o dítě, které právě nastoupilo do mateřské školy, bude se učitel snažit toto dítě nejdříve poznat. Tím se tedy jedná o diagnostiku vstupní. Během doby, co dítě mateřskou školu navštěvuje, učitele zajímají zejména pokroky, které dítě dělá a jestli je volen správný edukační přístup. Jedná se o průběžnou diagnostiku. Závěrečná diagnostika, tedy výstupní, hodnotí kompletní edukační proces, který na dítě působil po celou dobu jeho docházení do mateřské školy (Mertin a Gillernová, 2003).

### **2.3 Nástroje pedagogické diagnostiky**

Tyto nástroje slouží zejména jako pomoc učitelům při diagnostické činnosti. Nástroje nejsou striktně dány. Mateřská škola si může svůj nástroj určit, nebo i vytvořit. Je však pravdou, že již používané a známé nástroje, byly vytvořeny odborníky a obsahují taktéž příručku ke správnému diagnostikování. Ne vždy je ale tato příručka pochopena a správně pojata. V případě, že je nástroj tvořen samotnými učiteli, je větší pravděpodobnost, že bude nástroj chápán velmi podrobně a nedojde k žádnému nedorozumění. Tvorba je přirozená. Při vlastní tvorbě je důležité, aby nebyla opomenuta žádná oblast rozvoje (Syslová,

Kratochvílová a Fikarová, 2018). Při užití diagnostických nástrojů, je vhodný též určitý postup. Mimo objektivní hodnocení získaných výsledků se zde řadí například validita, která zkoumá, jestli metoda plní svůj účel a nemají na ni vliv jiné faktory. Jedním ze základních postupů je pak reliabilita, která hodnotí, jak moc je nástroj k diagnostikování spolehlivý (Mertin a Gillernová, 2003).

Příkladem nástroje pedagogické diagnostiky může být Oregonská metoda. Ta se využívá především v mateřských školách s programem Začít spolu. Tato metoda získává údaje o dítěti pozorováním. Následně rodiče poskytnou doplňující informace. K dispozici je několik oblastí, v nichž je dítě pozorováno a následně hodnoceno. Dítě je hodnoceno na stupnici od jedné do pěti. Čím vyšší číslo učitel zaznačí, tím lepší úroveň dítě dosáhlo (Syslová, Kratochvílová a Fikarová, 2018). Nutno podotknout, že Oregonská metoda je poněkud obtížná, zejména na vyhodnocování. Učitel by tedy měl projít vzděláváním, které by ho na práci s tímto typem diagnostického nástroje připravilo (Gardošová, Dujková a spol., 2012).

## **2.4 Portfolio dítěte**

Učitelé mateřských škol v rámci pedagogické diagnostiky získávají poznatky o dětech. Tyto poznatky jsou výsledky z procesu diagnostikování, které učitel získává různými metodami nebo nástroji. Je však nutné, aby byly výsledky nějakým způsobem zaznamenány. Každý učitel si proto určuje takový způsob zaznamenávání, který je pro něj vyhovující. Může se jednat o již osvědčený záznamový systém, nebo jejich vlastní. Portfolio je zejména souhrn prací dítěte, v němž je možno vidět pokroky, kterých dítě během svého předškolního vzdělávání dosáhlo. Jedná se o nástroj k diagnostické činnosti učitele, s nímž se v průběhu docházky dítěte do mateřské školy neustále pracuje. Na základě portfolia může učitel stanovit cíle a vhodné metody, které budou podporovat rozvoj dítěte. Dle diagnostického portfolia lze dítě hodnotit zejména pak před vstupem do základní školy. Portfolio je tedy důležité jak pro dítě, tak pro učitele. Portfolio má poskytovat údaje o dítěti a jeho vývoji jak učitelům, tak rodičům. Jeho úkolem je motivovat dítě k různým činnostem. Nedílnou součástí je i hodnocení portfolia. Hodnocení provádí učitel, ale zejména pak i samo dítě, které provádí sebereflexi (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018).

## 2.5 Chyby při diagnostikování

Chybování v diagnostikování může vycházet z různých původců. Mezi ně patří nízké znalosti o průběhu a provedení pedagogické diagnostiky, špatně zvolené pomůcky nebo jsou pomůcky vynechány. Diagnostika může být pochybná i v případě, pokud učitel neoplývá potřebnými znalostmi a hodnotí na základě malého množství zjištěných údajů. Dále taky, jestliže není dostatečně objektivní, nebo nároky na diagnostikovaného jedince neodpovídají jeho možnostem. Část z příčin vzniku chyb lze korigovat, a to se týká zejména osobního postoje učitele (Tomanová, 2006). Na Tomanovou ve své publikaci navazuje Šmelová a Prášilová (2018). Pozornost je věnována pěti nejvíce častým původcům chyb při diagnostické činnosti. Mezi prvními se nachází celková nevědomost vzdělávacích základů a neuzívání systémů k hodnocení. K tomu se řadí nepatřičné užívání metod opět v důsledku nízkého povědomí. Taky komplexní nazírání na proces diagnostikování a postoj k této činnosti patří k častým zdrojům pochybení. Posledním zdrojem je nedodržování daných postupů pro uskutečnění diagnostiky (Šmelová, Prášilová a kol., 2018).

Za zmínku stojí i některé konkrétní příklady chyb, kterých se učitel může snadno dopustit. Díky pozitivnímu ohlasu na dítě, může začít na toto dítě učitel nahlížet až příliš kladně, což u dítěte může zvyšovat sebevědomí i kvalitu výkonů. V důsledku oblíbenosti jedince však dochází ke konfliktům s okolím, jelikož hodnocení učitele tak není zcela objektivní. V opozici pak stojí Golemův efekt, který vzniká negativním nazíráním na dítě. Důsledkem je poté nízká motivace dítěte ke zlepšení (Bureš, Vališová a Kasíková, 2011). Totéž zmiňuje i Šmelová, Prášilová a kol. (2018), kdy je příčinou Golem-efektu negativní pohled na dítě, a tudíž i očekávání učitele o jeho výkonech není kladné. Pygmalion-efekt je oproti předchozímu jevu pozitivnějšího charakteru. Vhledem k dobrým a kladným informacím o dítěti se od něj i nadále očekává jen kladných výkonů.

Další publikace Pygmalionův efekt definuje tak, že učitel do jedince profiluje očekávání a představu, což má zásadní vliv na výkon jedince. Souvislost s Pygmalionským efektem má i sebesplňující předpověď. Učitel může mít o dítěti své domněnky, které mohou mít pravdivý, ale i nepravdivý charakter. Jestliže dítě o této své domněnce přesvědčuje, dítě si začíná tuto učitelovu představu přivlastňovat. Jestliže tedy učitel považuje dítě v určité oblasti za neschopné a dává to dítěti najevo, dítě se ani nebude v této oblasti snažit úspěšným stát (Průcha, 2009). Při diagnostikování dítěte je tedy vhodné dodržovat určitý postup a snažit se být objektivní.

### 3 Metody pedagogické diagnostiky

Způsobů a metod provedení diagnostiky je celá řada. V mateřských školách se uplatňuje pouze několik z nich vzhledem k obtížnosti, či věku diagnostikovaných jedinců (Tomanová, 2006). Užití pouze jedné z metod se považuje za nespolehlivé, tudíž se jako vhodné nabízí slučování, tedy uplatňování různých metod zároveň (Syslová, Kratochvílová a Fikarová, 2018). O kombinování metod se zmiňuje i Kolláriková a Pupala (2010), a dodávají, že kromě srovnávání a usuzování závěrů získaných informací, pomocí sloučených metod, lze pomocí těchto metod získat přesnější a rozmanitější schéma dítěte.

Je vhodné při některých metodách dodržovat jistou posloupnost, což se týká především pozorování nebo rozhovoru. Jiné metody můžou mít zase danou strukturu, například v podobě záznamu odpovědi. To se týká především různých dotazníků a testů. Lze jen dodat, že každá z metod by měla být prováděna se záměrem a jasným cílem (Bureš, Vališková a Kasíková, 2011).

#### 3.1 Pozorování

Pozorování se řadí k nejvíce užívaným metodám a je zároveň i metodou nejstarší. Není omezena prostorem a může probíhat téměř všude a vždy. Tato metoda se soustředí na jedince a hodnotí jeho reakce v daných situacích a činnostech. Sleduje vše, co je možno uslyšet, změřit či vidět. Pokud jde o záměrné a účelné sledování, je podstatné zaznačit několik bodů, kterými je například čas a místo uskutečnění, záměr, s nímž bylo pozorování realizováno, nebo taky, kdo je sám pozorovatel a jeho závěrečné vyhodnocení pozorovaného. Metoda pozorování umožňuje proniknout více do nitra osobnosti dítěte (Syslová, Kratochvílová a Fikarová, 2018).

Podle Mertina a Gillernové (2003) je nejužívanější formou extrospekce, při níž je dítě sledováno. Oproti tomu stojí introspekce, při níž probíhá pozorování sebe sama, které ale ještě dítě není schopno provádět.

Pro učitele je tato metoda neoddelitelnou součástí jejich pedagogické činnosti. Pozorování musí být objektivní, pozorovatel by měl vždy upustit ze svých očekávání a nenechat se ovládnout emocemi. Pro roli pozorovatele je důležité znát svou vlastní osobnost, neprofilovat svá přání a představy do pozorovaného. Zásadní je i počet informací, který o pozorovaném učitel má. Čím více údajů, tím přesnější výsledky lze získat (Krejčová, Kargerová a Syslová, 2015).



Dále se objevuje i pozorování utajené neboli skryté, při němž nemá jedinec tušení, že je sledován. Pozorování probíhá nenásilně, tudíž je i chování jedince přirozené. Oproti tomu existuje pozorování zjevné. Jedinec musí být obeznámen s důvodem pozorování i s tím, že je pozorován (Jedlička, Kořa a Slavík, 2018). Stejně tak i publikace Skutíla a spol. (2011) pojednává o různých druzích dělení pozorování. Za zmínku stojí přímé pozorování, při němž se pozorovatel zaměřuje na vybraný objekt. V protipólu je pak pozorování nepřímé, kde se jedná o vyhodnocování zkoumaného, jehož přímé pozorování prováděla osoba jiná.

### **3.1.1 Strukturované a nestrukturované pozorování**

Učitel volí mezi strukturovaným a nestrukturovaným pozorováním, z nichž častěji volenou verzí je pozorování nestrukturované. Učitel si tak nepřipravuje žádné pomůcky k provedení, jeho úkolem je pouze sledovat chování a reakce jedince. Při volbě strukturovaného sledování si je učitel zcela vědom, co a jak chce na jedinci pozorovat. Má předem připravený systém pro realizaci diagnostické metody, díky které reflektuje a rozčlení fakta, a provede hodnocení (Kollariková, Pupala, 2010). Tyto pojmy zaznamenává ve své publikaci taky Tomanová (2006). Zmiňuje, že strukturované, systematické pozorování je dáno konkrétně stanoveným předmětem pozorování, jeho jasným cílem i způsobem provedení. Již ze slova systematický lze odvodit, že je k dispozici určitý systém neboli jasná struktura provedení záznamů. Nestrukturovaným pozorováním jedince se nejdříve snaží učitel danou problematiku pochopit, pokouší se správně uchopit nový jev. Tento proces není určen dobou trvání ani formou provedení. Není jej nutno zkoumat detailně, učitel zaznamenává postřehy.

Mertin a Gillernová (2003) pojednávají o strukturovaném a nestrukturovaném pozorování jen krátce, avšak výstižně. Podle nich je vhodné sledovat třeba jen jeden element chování, na který se poté může učitel plně zaměřit. Toto se vztahuje k pozorování strukturovanému. U druhé varianty, mimo již výše zmíněné definice, poukazují na užívání pomůcek, které danou pozorovanou situaci pomůžou znovu zachytit a zanalyzovat.

Podrobnější charakteristika strukturovaného pozorování zahrnuje zejména předem stanovený plán práce a formulář pro zaznamenání získaných údajů. Nezbytné je, stanovit si jasné body, na které se bude pozorovatel zaměřovat. Patří zde například jednání, reakce, emoce, komunikační dovednosti, samostatnost nebo schopnost spolupráce pozorovaného. Obsahem je dále i vnější vzhled jedince, jeho tělesné proporce, způsob oblékání a hygiena. Lze říct, že jedinec je pozorován zcela komplexně. Formulář neboli arch obsahuje kolonky, do nichž si pozorovatel značí zjištěné informace o pozorovaném jedinci (Jedlička, Kořa a Slavík, 2018).

## 3.2 Rozhovor

Poznat osobnost dítěte nelze jen pozorováním jeho chování a schopností. Je proto možné použít jiné metody, mezi které se řadí i rozhovor. Přímým kontaktem s dítětem se nabízí opět hlubší nahlédnutí do nitra jedince. Touto dialogickou metodou dítě dává najevo chod svých myšlenek, k nimž se řadí i jeho tužby a přání, strachy, představy, mezilidské vztahy nebo důvody určitého chování (Syslová, Kratochvílová a Fikarová, 2018).

Vzhledem k tomu, že je rozhovor metoda osobnější, přátelský přístup a komfort dítěte je důležitou součástí. (Kollariková a Pupala, 2010) Podle Křováčkové (2014) lze díky rozhovoru rozpoznat momentální prožívání dítěte.

I když se to tak nemusí jevit, rozhovor je metodou poněkud obtížnější. Je to zejména kvůli správnému sestavení otázek a jejich vhodnému obsahu a v souladu s tím i následný způsob kladení otázek. Věk a úroveň komunikace dítěte, je stěžejním bodem ke správnému užití této metody (Mertin a Gillernová, 2003).

Důležitým je nejen rozhovor s dítětem, ale taky s rodičem, který může podat další informace o dítěti. Zásadní, pro uskutečnění takových rozhovorů, je volba přijatelného prostředí a času, kde se nebudou nacházet rušivé elementy. Je nezbytné vytvořit klidnou atmosféru, kde nebude prostor pro napětí. Forma, kterou je rozhovor zaznamenán, záleží na domluvě s druhou stranou, v tomto případě tedy s rodiči. K dispozici je buď psaná forma, nebo nahrávka. Stěžejní je taktéž zacílení rozhovoru a sestavení vhodných dotazů, které budou rodiči předloženy. Prostor pro vyjádření by měl být dán především rodiči (Syslová, Kratochvílová a Fikarová, 2018).

I další publikace předkládá, jak již bylo zmíněno výše, že je třeba věnovat rozhovoru dostatečný čas, nejlépe předem dohodnutý. Hovor by měl být více na přátelské bázi, tudíž se lze vyhnout formalitám, ale taky přílišné náklonnosti. Jde zejména o pohodlí pro rodiče. Otázky by měly být jasného charakteru a měly by být připraveny předem. Kvalitní rozhovor může mít pozitivní vliv pro následnou adaptaci dítěte i jeho rodičů do prostředí mateřské školy (Lažová, 2013).

Rozhovor má též několik funkcí, avšak tento odstavec bude zaměřen pouze na výběr z nich. Nejdříve je třeba navázat kontakt s dotyčnou osobou. Zde se jedná o funkci kontaktní. Funkce orientační zahrnuje objasnění, čeho se rozhovor bude týkat a zároveň zjistit potřebné informace o osobě, s níž rozhovor probíhá. Vědomostní i psychickou stránku představuje funkce diagnostická (Jedlička, Kořa a Slavík, 2018).

### 3.2.1 Typy rozhovoru

Stejně, jako u metody pozorování, lze rozhovor dělit. Strukturovaným rozhovorem rozumíme jasně daný postup při dotazování. Jsou tedy přesně stanoveny otázky. I vzhledem k jeho časové nenáročnosti při hodnocení, nemusí být užíván pouze zkušenými tazateli. Odpovědi jsou značeny do formuláře. Jako pozitivum se shledává možnost porovnávání mezi různými tázanými jedinci. Nevýhodou je, že jedinec nemá možnost volného vyjádření, dotazy jsou zcela řízené. Existuje však i polostrukturovaný rozhovor. Ten je, dá se říct, volnější a méně násilný. Průběh dotazování je taktéž daný, ale je více dbáno na individualitu jedince, tedy i na jeho aktuální rozpoložení. Vzniká větší pouto mezi tazatelem a dotazovaným, avšak tento typ rozhovoru je více náročný, co se času týče (Jedlička, Kořa a Slavík, 2018).

Mimo strukturovaný a polostrukturovaný typ rozlišuje Skutil a spol. (2011) i nestrukturovaný rozhovor. Tento typ je založen na volné, nestrojené bázi, bez připravených dotazů. Pouze téma je dané. Jelikož ale nelze předvídat, jak se bude rozhovor vyvíjet, je důležité, aby byl tazatel bystrý a při nečekaných situacích zvládal správně a rychle jednat. Pro vyhodnocení je však tento typ, stejně jako polostrukturovaný typ rozhovoru, složitější (Skutil a kol. 2011).

## 3.3 Dotazník

Dotazníková metoda probíhá vždy písemnou formou. Výzkumník písemně tvoří a sestavuje srozumitelné otázky, které následně respondent zodpoví. Největší výhodou dotazníkové metody spočívá v množství odpovědí, které jsou zároveň snadno a poměrně rychle získatelné. Při tvorbě dotazníku má výzkumník možnost využít motivaci či popsat podrobnější vysvětlení toho, o co se bude v dotazníku jednat (Jedlička, Kořa a Slavík, 2018). Lépe zpracovatelné jsou dotazníky, v nichž jsou zakomponovány i možnosti odpovědí. V případě, že jsou odpovědi otevřené, je sice tvorba dotazníku snadnější, ovšem zpracování je složitější (Křováčková, 2014). Kromě otevřených položek, při nichž má jedinec možnost se svobodně vyjádřit a uzavřených položek, kde jsou odpovědi v nabídce, existuje ještě dotazník polouzavřený. Ten nabízí taktéž možnosti odpovědí, avšak může požadovat i následné odůvodnění zaznamenané odpovědi, kde má jedinec prostor pro volné vyjádření (Kolláriková a Pupala, 2010).

Dotazník je v předškolních zařízeních tvořen především pro rodiče, kteří můžou podat podnětné informace o dítěti nebo o prostředí a chodu mateřské školy (Syslová, Kratochvílová a Fikarová, 2018).

Kolláriková a Pupala (2010) taktéž zaznamenávají, že rodič může poskytnout důležité informace pomocí dotazníku. Jedná se tak například o zdraví dítěte, o prostředí, ve kterém vyrůstá, nebo o rodinné situaci.

Mertin a Gillernová (2003) ještě doplňují, že dotazník je rodičům dán především před vstupem jejich dítěte do mateřské školy. Posléze je možno poskytnout rodičům dotazník v průběhu docházení dítěte do mateřské školy, anebo poté před odchodem dítěte z předškolního zařízení. V případě, že chce mateřská škola znát názor rodičů na její edukační působení, je vhodné použít dotazník otevřený a nejlépe anonymní.

### **3.3.1 Dotazník a jeho struktura**

V úvodu dotazníku by se měly nacházet základní informace o dotazovaném. Je však důležité si nejprve ujasnit, co je nutné o dotazovaném vědět. Záleží na záměru tohoto výzkumu. Obsah hlavní části pak tvoří zejména otázky. Úvodní otázky by měly být lehčího charakteru. Pokud jsou v dotazníku zakomponovány různé druhy otázek, je vhodné, aby se střídaly (Gavory in Skutil a kol. 2011). Tomanová (2006) uvádí, taktéž uvádí, že je vhodné nejdříve pokládat otázky, které jsou jednodušší a zároveň i přitažlivější. Dále zmiňuje, že není nutné, aby byly otázky pokládány chronologicky. Je možné je různě prolínat.

Jiná publikace však uvádí, že systematické a logické uspořádání dotazníku posléze může zjednodušit vyhodnocování (Jedlička, Kořa a Slavík, 2018). Na závěr dotazníku pak patří poděkování dotazovanému jedinci (Skutil a kol. 2011).

## **3.4 Testové metody**

Testové metody sledují zejména to, jakých pokroků dítě dosáhlo. Didaktické testy, které se zaměřují na porovnávání dětí mezi sebou, se užívají spíše ve školách. Testy v mateřské škole probíhají slovně a mají zájem především o sledování pokroků dítěte samotného (Mertin, Gillernová, 2003). Testem lze sledovat a hodnotit, na jaké úrovni je vzdělání dítěte a zároveň je zkoumána i jeho osobnost. Odpověďmi nebo výkony je možno zjistit poznatky o jednání či prožívání dítěte (Šmelová, Prášilová a kol., 2018).

Je mnoho různých testových metod. Jednou z nich může být Test nedokončených vět. Dítě tvoří odpovědi na nedokončené věty. Jeho odpovědi musí být to, co mu první přijde na mysl, díky čemuž můžou vyjít napovrch postoje dítěte, nebo se projeví určité emoce. Nejčastěji test probíhá v rámci rodiny, stejné věkové kategorie, nebo i v rámci sebe samého (Křováčková, 2014).

Co se týče vědomostních testů, nejsou u nás velmi užívané a to z důvodu cenové náročnosti. Zároveň není jistota, jak moc jsou tyto testy důvěryhodné a jestli vůbec tímto druhem testu jedince zatěžovat. Je však možné test upravit a zjednodušit vložением obrázků či kreseb. Existují taky testy, díky nimž lze odhalit poruchy učení. Týkají se například zrakové percepce a paměti, nebo taky určení laterality (Kolláriková, Pupala, 2010).

### **3.4.1 Testy a jejich druhy**

Standardizované testy jsou ty, které tvořili odborníci. Jsou kvalitní, ověřené a lze se na ně tedy spolehnout. Nestandardizované tvoří učitel sám. Slouží mu k hodnocení vzdělávacího procesu. Je sledován posun jedince při edukaci, tady to, jestli výkon dítěte odpovídá daným cílům (Šmelová, Prášilová a kol., 2018). Učitel se pomocí nestandardizovaného testu, který si sám vytvoří, může zaměřit na oblasti dítěte, které by měly být před vstupem do základní školy rozvinuty. Učitel může dítěti pokládat různé otázky, kterými zjišťuje, jakých myšlenkových operací je dítě schopné (Tomanová, 2006).

Třetím druhem je test kvazistandardizovaný. Nedosahuje kvality jako test standardizovaný, avšak je na lepší úrovni, než test tvořený učitelem. Účelem je sledovat úroveň dětí ve školách. Po tomto odborném dělení lze testy dělit ještě dál. Jedná se o dělení například podle materiálu, který je při testování používán. Může jím být třeba i papír a tužka. Dělení dle výsledků se zaměřuje na jednoduchost, nebo komplexnost. Zmínit lze i testy nízké strukturované, která mají více řešení, nebo vysoce strukturované, v nichž se nachází řešení jen jedno (Šmelová, Prášilová a kol., 2018).

## **3.5 Anamnéza**

Tato metoda se zabývá minulými prožitky jedince. Události ze života jedince hrají důležitou roli jednak v poznávání jedincovy osobnosti a jednak lze lépe porozumět problému. (Skutil a kol. 2011). Jak píše Zelinková (2007), díky poznání minulosti jedince můžeme lépe chápat jeho aktuální prožívání. Anamnézou probíhá většinou formou rozhovoru. Dotazovanými jsou převážně rodiče (Zelinková, 2007). Kromě rozhovoru lze při anamnéze použít i dotazníkovou metodu (Musilová, 2003).

Otázky se vztahují na vývoj dítěte již od prenatálního období a jeho průběh. Tento příklad anamnézy by se nazýval osobní (Zelinková, 2007). Problémy, které dítě má a na jejichž příčinu se snaží učitel přijít, můžou mít svůj původ ve zdraví, výchově nebo genetice. Zdraví dítěte bývá častým bodem zkoumání. Mimo to i náladovost dítěte a celkové chování.

Dále je známá též anamnéza rodinná. Ta se zajímá o výchovu a rodinné vlivy. Snaží se nalézt důvody, pocházející z rodinné sféry, které by mohly mít za důsledek problém dítěte (Zelinková, 2007). Řadí se zde například kolik má dítě sourozenců a kolikáté je v pořadí (Šmelová, Prášilová a kol., 2018).

Školní nebo sociální anamnéza se zaměřuje na to, jaký má dítě vztah k zařízení, které navštěvuje, tedy u předškolních dětí se jedná o mateřskou školu (Zelinková, 2007). Anamnéza se zaměřuje i na chování a jednání dítěte při společných činnostech (Šmelová, Prášilová a kol., 2018). Musilová (2003) ještě dodává, že k oblastem tohoto druhu anamnézy se řadí i vztahy dítěte a učitele. Informace o dítěti můžou poskytnout rodiče nebo pedagogičtí pracovníci.

### **3.6 Rozbor dětských prací**

Touto metodou se rozumí zejména rozbor dětské kresby. Celkově však tato metoda hodnotí především vývojovou úroveň a kreativitu a je považována spíše za doplňkovou. Nelze se zaměřit pouze na jeden dětský výtvar, jelikož nepodá o dítěti veškeré potřebné informace. Z hlediska času je možno u dítěte zaznamenávat značné změny v kresbě. Kresba postavy nebo taky obrázek domu a stromu, se proměňuje s věkem dítěte. Pozorováním dítěte může učitel odhalit laterální nebo i stupeň grafomotoriky dítěte. Dětská kresba je vhodným diagnostickým prvkem využívaným před nástupem dítěte do školy (Syslová, Kratochvílová a Fikarová, 2018).

Kresba je zároveň dobrou přípravou pro pozdější psaní. Děti, u nichž je kresba na dobré úrovni, často nemívají často se psaním větší problém. Jednou z oblastí, jejíž úroveň lze díky kresbě zjišťovat, je jemná motorika dítěte. Dále kresba odhaluje schopnost dítěte orientace v prostoru nebo taky jeho intelektovou či emocionální úroveň. Může být pro dítě zklidňujícím a léčebným prostředkem. Problémy a nezralost v oblasti jemné a hrubé motoriky může učitel zaznamenat pozorováním dítěte. Příkladem může být celková neobratnost dítěte nebo nezáměr o výtvarné tvoření. V případě, že dítě přece jen kreslí, jsou jeho obrázky oproti ostatním méně pestré. Dalším příkladem je, že dítě nevyhledává pomůcky a činnosti, kde je užívání jemné motoriky zapotřebí.

Dá se říct, že kresba dětí stejného věku má mnoho podobných prvků. Není ale pravidlem, že musí být kresba vždy v souladu s intelektem dítěte. Proto nelze dítě hodnotit pouze podle jeho kresby. V pěti letech je kresba dítěte mnohdy ještě jednodimenzionální,

ovšem můžou být i výjimky. V šestém roce je pak kresba dítěte většinou již dvojdimenzionální (Bednářová a Šmardová, 2010).

V případě, kdy je kresba předmětem výzkumu, je vhodné zaznamenat jak čas kresby, tak následný komentář dítěte ke své kresbě. Na kresbu se poté nazírá ze stránky formální i obsahové. Pozornost je nutno věnovat všem detailům kresby. V kresbě lze taktéž rozlišovat, jak je dítě schopno navazovat linie, jakou silou kreslí a taky, zda je kresba symetrická.

Zmínit lze i kresbu rodiny. Při této metodě má dítě svobodu pro své vlastní vyjádření. Jeho úkolem je nakreslit svou rodinu, ale jakým způsobem už je zcela na něm. Při hodnocení se klade důraz na velikost a uspořádání postav, z čehož je možno poznat případné problémy v rodině (Skutil a kol., 2011).

Mimo další autory taky Křováčková (2014) pojednává o kresbě začarované rodiny. Úkolem dítěte je dát všem osobám z rodiny podobu zvířete. Často dítě volí zvířata podle jejich pohádkových vlastností. Následuje rozhovor s dítětem o kresbě, při němž se zjišťují například vazby v rodině, či charakteristiky členů.

### **3.7 Analýza**

Analýza úzce souvisí s rozbořením dětských prací. Zaměřuje se na hodnocení činností dítěte, mezi které může patřit i kresba, nebo jakákoli jiná výtvarná práce. Sledovat lze taky hudební činnosti nebo pracovní úlohy (Šmelová, Prášilová a kol., 2018). Jiná publikace definuje analýzu produktů jako sledování a hodnocení práce dítěte, ať už se jedná o výtvarnou činnost, tvoření nějakého výrobku, nebo fyzické dovednosti dítěte. Hodnotí se to, jak bylo zadání dítětem splněno v rámci jeho individuálních možností. Kromě motivace nelze opomíjet, jak se dítě k práci staví, jaké je jeho zapálení, snaha. Důraz je kladen i na možné mentální odchylky (Musilová, 2003).

Tyto činnosti jedince formují a zároveň vyniká na povrch jedincova osobnost. Analýza tedy podává důležité informace o jedinci samotném, zejména o jeho osobnostních rysech. Při každé činnosti se výzkumník zaměřuje na jinou oblast. V některých případech se jedná o úroveň logického myšlení, v případech jiných se hodnotí kreativita, nápad či zručnost. Do sledovaných oblastí se může řadit i soustředěnost a pozornost jedince, nebo jeho porozumění zadání. Za zmínku stojí i práce s chybou, to znamená její rozbor. Pokud je pozornost chybě věnována, lze odhalit možnou poruchu jedince (Jedlička, Kořa a Slavík, 2018).

O práci s chybou pojednává taky Zelinková (2007), podle níž je možno se dopracovat k minimalizaci chybování. Je nezbytné odhalovat důvody, způsobující chybování jedince.

Důvody chybování však nemusí pocházet pouze z jedince, ale i z nesprávné činnosti učitele. Učitel má však snahu chyby, ať už své, nebo jedincovy, objevovat včas. Následně se snaží hledat vhodné řešení. Čemu by se měl učitel vyhýbat, je opakované upozorňování na chyby jedince, v důsledku čehož může docházet k demotivaci jedince.

Dle Křováčkové (2014), je analýza při pedagogické činnosti neopomenutelná. Taký dokumenty, kterým je například Rámcový vzdělávací program, je vhodné analyzovat. Díky analýze je možno více poznat a pochopit jedince a pozorovat jeho vývoj.

Výhodou analyzování dokumentů může být otevřená cesta k těžko získatelným údajům a nazírání na tyto údaje v dokumentech bude vždy objektivní, jelikož jsou už jasně dané. Subjektivita však hraje roli při vybírání podkladů k analýze. Zároveň mohou mít tyto podklady subjektivní zabarvení od svého tvůrce. Tím pádem je velmi důležité, jaké podklady budou pro analýzu vybrány (Skutil a kol., 2011).

### **3.8 Hra**

Hra nemá jednoznačnou definici. Je však vnímána, jako nezbytná součást formování a utváření osobnosti dítěte. Pro hru se dítě samo rozhoduje, není nucená ani násilná, tudíž u dítěte dochází k seberealizaci a zároveň i k učení. Existuje poměrně velký počet znaků, díky nimž lze hru jasně rozpoznat (Suchánková, 2014). Hra má svůj časoprostor, který se vymyká reálnému životu dítěte. Realita všedního života však může do hry pronikat a prolínat její průběh. S vytvořením prostoru ke hře, může dítěti dopomáhat dospělý, například přisunem vhodných předmětů nebo hraček. Jedním ze znaků je taktéž nejasný průběh a vývoj hry. Není možné přesně sdělit, jaký závěr bude hra mít (Svobodová a kol., 2010). Něktými z dalších znaků může být například kreativita, radost, hraní rolí (Suchánková, 2014). Radostí, jak zmiňuje Kořátková (2005), dává dítě najevo svou spokojenost z činnosti.

Vlivem radostných momentů při hře pak dítě vnáší radost i do vztahů kolem. Kromě radosti ze hry a úspěšných chvil, se dítě učí snášet i nepříjemnosti, jako je prohra či nezdár. Ten je nedílnou součástí a dítě se s nezdarem bude setkávat pravděpodobně stále. Pozornost dospělých a jejich větší zájem o dítě, ať už sledováním dítěte při hře, nebo zapojení se do hry, může ovlivnit a urychlit rozvoj dítěte. Nelze opomenout, že to, co dítě vidí, ho zároveň vychovává. Je tedy třeba, být dobrým vzorem (Žáčková a Jucovičová, 1999).

Hra může obsahovat pravidla a řád, nebo je spontánní. Taková hra vychází z nitra dítěte, z jeho motivace a většinou ji lze vidět při volné hře (Suchánková, 2014). Volnou hrou se rozumí zkoumání okolí a chodu světa zcela individuálním formou. Dítě si určuje své tempo



poznávání, není nikým a ničím řízeno (Kořátková, 2014). Dítě si v období do šesti let potřebuje volně a spontánně hrát. Mnoho z dospělých nezvládá hru považovat za něco užitečného. Pokud je dítěti tato spontánnost odírána, může se po nástupu do školy u dítěte projevit nezáměr o učení, začne učení vnímat, jako něco nepříjemného (Kořátková, 2005).

V případě, kdy chce učitel využít hru, jako diagnostickou metodu, se zaměřuje, aby měla hra edukační charakter. Je vhodné řízenou hru běžně řadit do režimu dne, ale zároveň si dávat pozor, aby nedocházelo k úbytku radosti dítěte ze hry. Svou roli hrají taky pomůcky ke hře, tedy hračky, které by měly být podnětné (Kořátková, 2014). Učitel se snaží, aby byla hra dobře motivovaná a vzbudila zájem dítěte, což někdy nemusí vyjít podle představ, jelikož dětské myšlení není totožné s myšlením dospělého. Dítě nevnímá hru jako místo, kde jsou mu předloženy pravidla. Hra je a bude vždy důležitou součástí dětství, tudíž by neměla být brána pouze jako edukační prostředek (Opravilová, 2016). Při hře není hlavní ani tak výsledek. Už samotný proces hry a její průběh je účelný (Dostál a Opravilová, 1988).

V průběhu hry se dítě samovolně učí a získává nové poznatky (Kořátková, 2005). To, že se dítě hrou vlastně učí, zmiňuje i Krejčová, Kargerová a Syslová (2015). Hra je projevem potřeb a motivů, vycházejících z nitra dítěte, a je tedy zcela jedinečnou.

Pokud si dítě nedokáže hrát samostatně, je nutné se nad tím více zamyslet, jelikož to může značit nějaký problém. Úlohou učitele je zajistit dětem vhodné prostředí a kvalitu pomůcek, které by dětem pomáhaly při jejich hře. Pokud si děti chtějí hrát společně, je vhodné určit alespoň několik stěžejních pravidel. Takové učení se pravidlům, pomůže dítěti v jeho sociálních sférách i následně v životě. Zároveň by však učitel neměl narušovat dětskou hru, jak už bylo několikrát zmíněno. Při pozorování hry se učitel zaměřuje na jednotlivé děti a jejich chování. Zkoumá, v čem vynikají a v čem mají nedostatky. Dlouhodobějším pozorováním může zjistit, jak tyto nedostatky řešit, jak dítě správně motivovat. Jako příklad lze uvést konstruktivní úlohy, při kterých mají větší nedostatky dívky. Ovšem v případě, že je jim poskytnut konstruktivní materiál, který je pro ně více atraktivní, v činnosti mohou začít více vynikat (Kořátková, 2005).

## **Závěr teoretické části**

V teoretické části jsme si objasnili pojmy týkající se předškolního období dítěte, k čemuž se řadí i předškolní vzdělávání a dítě v kontextu předškolního vzdělávání. Důležitým tématem pak byla pedagogická diagnostika a její charakteristika. Zaměřili jsme se i na nástroje využívané při diagnostické činnosti. Poslední kapitola se zabývala jednotlivými metodami pedagogické diagnostiky, jejich charakteristikou a využitím v praxi.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

### 4 Úvod k praktické části

Pedagogická diagnostika je nedílnou součástí práce učitele v mateřských školách. Diagnostika probíhá po celou dobu docházky dítěte do mateřské školy a lze díky ní zaznamenávat jak pokroky dítěte, tak jeho slabší místa. K pedagogické diagnostice jsou využívány různé metody, pomocí nichž lze dítě zkoumat a zároveň lépe poznat.

#### 4.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem tohoto výzkumného šetření je zjistit, které metody pedagogické diagnostiky jsou nejvíce využívány učiteli mateřských škol a které z metod se zároveň i nejvíce osvědčily.

Vyvstala potřeba řešit i jiné oblasti, které buď využití metod předcházejí, nebo jsou jejich nedílnou součástí. Touto oblastí je myšlen proces pedagogické diagnostiky dítěte, k němuž se užívané diagnostické metody řadí a práce s výsledky pedagogického diagnostikování.

##### 4.1.1 Dílčí cíle

- Zjistit, která metoda pedagogické diagnostiky se učitelům mateřských škol nejvíce osvědčila.
- Zjistit, jak často učitelé diagnostikují a jakou důležitost dle nich pedagogická diagnostika představuje.
- Zjistit, zda jsou uplatňovány výsledky z diagnostikování i při následné práci s dítětem.

#### 4.2 Stanovení předpokladů

- Nejčastěji užívanou metodou je metoda pozorování
- Učitelé využívají kombinace více metod, nezaměřují se pouze na jednu metodu
- Pedagogická diagnostika je přínosná a pro většinu učitelů důležitá
- Učitelé pracují s výsledky pedagogické diagnostiky při následné práci s dítětem

### **4.3 Charakter výzkumného vzorku**

Respondenty představují učitelé mateřských škol. Ve výjimečných případech se zapojili i učitelé z dětských skupin. Byly osloveny mateřské školy zejména z Olomouckého kraje. Dále taky ze Středočeského a Zlínského kraje. Dotazník byl rozeslán i na internetové stránky, jejichž členové jsou taktéž učiteli mateřských škol.

Do výzkumného šetření se zapojilo celkem 108 respondentů.

### **4.4 Struktura výzkumného vzorku**

Celkově bylo osloveno 28 mateřských škol. Při osobním doručování byly navštíveny zejména mateřské školy v Olomouci. Počet pedagogických pracovníků v jednotlivých mateřských školách se pohyboval v rozmezí od 4 až do 11. Nejčastěji se ve třídě nacházeli 4 učitelé. Členem učitelského sboru je ve většině mateřských škol, které byly osloveny, i pedagogický asistent, který se však dotazníkového šetření nemohl účastnit, jelikož pedagogická diagnostika není předmětem jeho oboru. Totéž se týká i učitelů z dětských skupin, z nichž ne všichni byli kompetentní k vyplnění dotazníku.

### **4.5 Charakter výzkumné metody**

Pro výzkumné šetření byla zvolena kvantitativní metoda zkoumání. Přesněji se jedná o dotazníkovou metodu. Dotazník je vždy sestaven písemně. Jeho velkou výhodou je množství odpovědí, které lze získat poměrně snadno. V úvodu dotazníku je žádoucí obeznámit respondenty, čeho se bude výzkumné šetření týkat, a za jakým účelem byl dotazník sestaven.

Dotazník obsahuje 20 otázek, které se dělí do tří celků. V dotazníku se střídají otázky otevřené, polozavřené i uzavřené. Několik otázek obsahuje i možnost komentáře, kam může respondent dopsat své poznámky či postřehy. Část dotazníku se soustředí na podmínky mateřské školy, ať už se jedná o počet dětí ve třídě, nebo dosažené vzdělání učitele. Další část se zaměřuje na pedagogickou diagnostiku a její metody. Závěr výzkumného šetření je zaměřen na pedagogické portfolio a následnou práci s ním.

V první a druhé otázce je středem zájmu učitel, jeho vzdělání i léta přímé praxe. Třetí otázka se zaměřuje na počet dětí ve třídě, od čehož se poté může odvíjet i to, kolik času může učitel dětem věnovat. Následující dvě otázky se týkají věku dítěte v dané třídě.

Další část dotazníku tvoří otázky na samotnou pedagogickou diagnostiku a její metody. Šestá a sedmá otázka pojednává o důležitosti pedagogické diagnostiky a jejímu přínosu. Otázka číslo osm zjišťuje, jak často učitelé provádí pedagogickou diagnostiku dětí. Otázka číslo devět dává odpověď na užívané zdroje při pedagogickém diagnostikování. Následující otázky pojednávají již o metodách. Konkrétně se jedná o desátou otázku, která zaznamenává metody nejvíce užívané, a otázku jedenáctou, v níž je možno zjistit metody nejvíce osvědčené učitelem při diagnostikování. Dvanáctá otázka se zaměřuje na to, čemu dává učitel přednost při volbě metody k pedagogické diagnostice. Otázka třináct navazuje na předchozí otázky, pojednávající o různých metodách, a zajímá se o to, jestli se jednotlivé metody nějak prolínají během diagnostikování. Pokud má respondent nějaký nápad, jak pedagogické diagnostikování dětí usnadnit, může se vyjádřit v otázce čtrnáct. Otázku číslo patnáct zajímá, zda jsou využívány i online aplikace, kterými lze taktéž diagnostiku provádět.

Poslední část je tvořena otázkami ohledně zaznamenávání výsledků z procesu pedagogického diagnostikování. V šestnácté otázce zjišťujeme, kam jsou výsledky zaznamenány, sedmnáctá otázka se ptá na následné využití zjištěných výsledků při práci s dítětem a otázka číslo osmnáct na tuto otázku navazuje s tím, zda jsou při práci s dítětem preferovány zjištěné a zaznamenané výsledky, nebo spíše jen intuice. Případně může respondent zvolit i varianty obě. Předposlední devatenáctá otázka zjišťuje, jestli učitel pracuje s výsledky i při závěrečném hodnocení na konci předškolního vzdělávání. V poslední řadě, tedy ve dvacáté otázce, se ptáme, zda učitelé základních škol tyto výsledky ve formě portfolia požadují při zápisu.

## **4.6 Provedení výzkumného šetření**

Dotazníkově šetření probíhalo jak online, tak osobním doručením. V případě potřeby osobního doručení dotazníku do mateřské školy, bylo žádoucí dané mateřské škole vždy nejdříve zavolat, poskytnout informace a požádat o spolupráci. Většina mateřských škol poskytla pozitivní zpětnou vazbu. Některé na základě přetíženosti a absence času odmítly, některé požadovaly pouze zaslání dotazníku na emailovou adresu.

Osobní doručování dotazníků se však osvědčilo, jako nejlepší varianta. S učiteli tak bylo možno některé otázky i prodiskutovat, či objasnit. Zároveň je i téměř jisté, že potřebné odpovědi pro výzkumné šetření, se z těchto mateřských škol vrátí. Při rozesílání dotazníků online není zcela jisté, zda všichni dotazovaní odpověď poskytnou.

## 5 Výsledky výzkumného šetření

Výsledky z výzkumného dotazníkového šetření jsou zaznamenány do přehledných grafů nebo tabulek, k nimž je přidán komentář, který objasňuje jejich podstatu.

V tomto výzkumném šetření se nejedná o statistické vyhodnocování dat. Výsledky nelze zobecňovat, neboť platí pouze pro daný vzorek, jímž je určitá skupina učitelů předškolních zařízení.

### 5.1 Dosažené vzdělání a délka praxe respondentů

Jak již bylo zmíněno výše, respondenty v mém výzkumném šetření představují učitelé předškolních zařízení, zejména mateřských škol.

Úvodní otázky dotazníkového šetření mely za úkol zjistit, jaké má učitel vzdělání, nebo kolik let je již v praxi. Tyto informace můžou objektivně poskytnout informace o tom, zda dosažené vzdělání ovlivňuje proces pedagogické diagnostiky v mateřské škole, nebo konkrétně i užívání daných metod. Můžeme si klást otázku, zda učitel s dosaženým vzděláním v oboru práce, v našem případě tedy v oboru předškolní pedagogiky, rozumí pojmu pedagogická diagnostika a jejím metodám více, nebo o tom dosažené vzdělání vůbec nerozhoduje a záleží zcela na individuálním postoji učitele samotného.

*Otázka č. 1: Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?*



*Graf 1: Tento graf znázorňuje dosažené vzdělání jednotlivých respondentů*

*Vysvětlivky: Bc. – bakalářský titul, Mgr. – Magisterský titul, VOŠ – Vyšší odborná škola*

Z grafu je patrné, že z celkového počtu respondentů 108 (100 %) je naprostá většina přímo z oboru. Jejich studijní obor byl tedy se zaměřením na předškolní pedagogiku. Ze

střední pedagogické školy, která je ukončena maturitou, odpovědělo na dotazník celkem 42 (39 %) respondentů. Respondentů, kteří vystudovali vysokou školu se zaměřením na předškolní pedagogiku, odpovědělo dokonce až 50 (47 %). Pokud bychom tyto dva výsledky sloučili a přidali k nim ještě počet respondentů z VOŠ, kterých je 6 (6 %), získáme celkový počet respondentů, kteří pracují ve svém oboru. Dohromady tedy počet respondentů se vzděláním v oboru činí 98 (91 %).

Tabulka níže, udává přesný počet jednotlivých oborů, které se v dotazníku objevily. Ne všichni respondenti, pracující v mateřských školách mají pouze vzdělání z předškolní pedagogiky. Objevují se zde i obory, jako sociální pedagogika (počet respondentů: 6/6 %) nebo obor speciální pedagogiky (počet respondentů: 4/4 %).

### Tabulka č. 1

Počet respondentů: 108

	SPgŠ	Bc. PrePed	Mgr. PrePed	VOŠ	Bc. SocPed	Mgr. SocPed	Bc. SpecPed	Mgr. SpecPed
<b>Počet</b>	42	34	16	6	5	1	3	1
<b>Počet v %</b>	39 %	32 %	15 %	6 %	5 %	1 %	3 %	1 %

Tabulka č. 1: Určuje výsledky dosaženého vzdělání respondentů i v procentech.

Vysvětlivky:

SPgŠ – Střední pedagogická škola

PrePed – Preprimární (Předškolní) pedagogika

SocPed – Sociální pedagogika

SpecPed – Speciální pedagogika

Komentář respondenta:

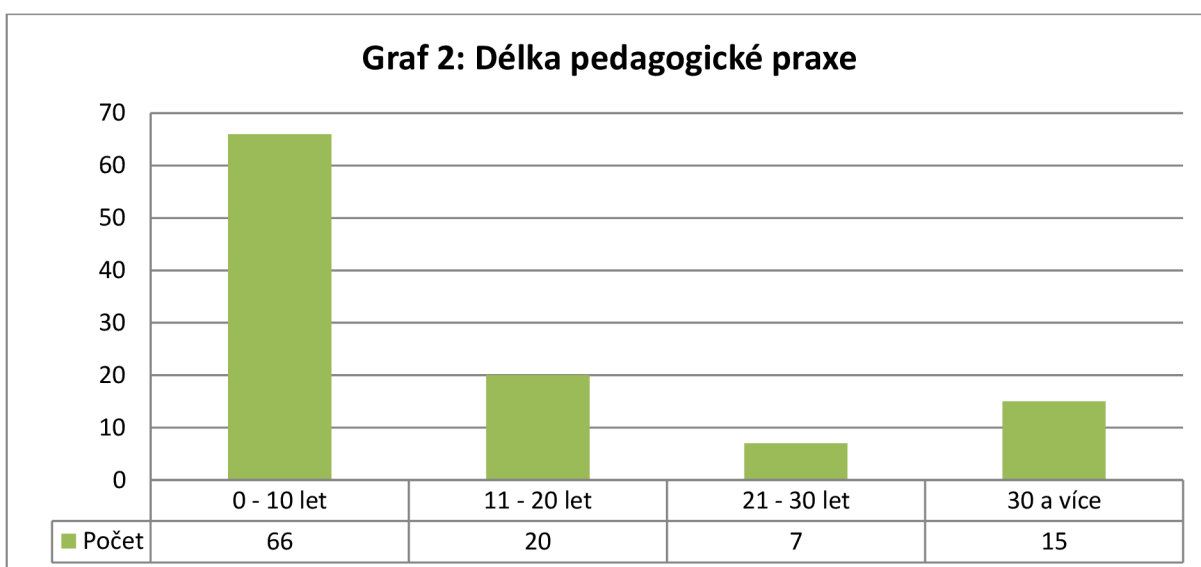
- Učitelé z dětských skupin se příliš v pedagogické diagnostice neorientují (odpověděli 2 respondenti)
- V případě, že nemám vzdělání z předškolní pedagogiky a pracuji v mateřské škole, musím si veškeré poznatky o pedagogické diagnostice dostudovat (odpověděl 1 respondent)

Díky tomu, že u několika otázek z dotazníku byla k dispozici respondentovi kolonka pro komentář, měl respondent možnost vlastního vyjádření. Bylo tak možno získat informace navíc. Dva z respondentů napsali komentář, že učitelé z dětských skupin se pedagogickou diagnostikou nezabývají natolik, tudíž nejsou ani tolik obeznámeni se všemi metodami, které lze při diagnostikování použít.

V komentáři se jeden respondent zmínil, že pokud nemá vzdělání z předškolní pedagogiky, ale přesto pracuje v mateřské škole, musí si materiály k pedagogické diagnostice dostudovat dodatečně a postupně.

Celkově z této výzkumné otázky vyplývá, i vlivem přidaných komentářů, že více mají o pedagogické diagnostice a jejích metodách povědomí respondenti, kteří mají dosažené vzdělání z předškolní pedagogiky.

*Otázka č. 2: Kolik let praxe máte již za sebou?*



*Graf 2: Tento graf určuje, kolik let jsou respondenti již v praxi.*

**Tabulka č. 2**

*Počet respondentů: 108*

	<b>Počet respondentů:</b>	<b>Počet v %:</b>
<b>0 – 10 let</b>	66	61 %
<b>11 – 20 let</b>	20	19 %
<b>21 – 30 let</b>	7	6 %
<b>30 a více</b>	15	14 %

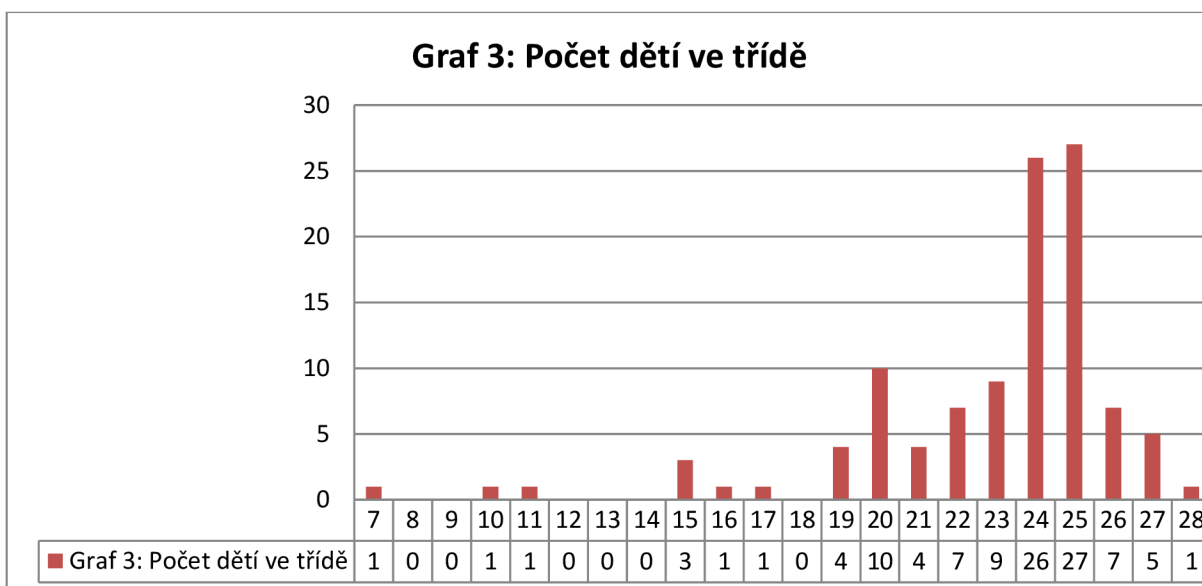
*Tabulka č. 2: Určuje výsledky délky pedagogické praxe i v procentech.*

V předchozích odstavcích bylo zmíněno, že pedagogické diagnostikování a vše, co se ho týká, takže i užívání metod, se může odvíjet jak od dosaženého vzdělání, tak právě od délky praxe učitele. O tom, jak učitelé nazírají na pedagogickou diagnostiku, bude pojednávat následující text.

Graf je rozdělen do čtyř sloupců, z nichž každý představuje jisté věkové rozmezí, určující délku praxe učitelů. Výsledky grafu ukazují, že větší část učitelů není v praxi příliš dlouho. Až 66 (61 %) respondentů se ve své pedagogické praxi pohybuje pod 10 let. Další dva sloupečky z grafu představují rozmezí od 11 do 30 let praxe. V tomto rozmezí se dohromady nachází 27 respondentů, z nichž pod 20 let praxe má 20 (19 %) respondentů a nad 20 let praxe 7 (6 %) respondentů. Poslední skupinu tvoří respondenti s délkou praxe více než 30 let. Těch odpovědělo 15 (14 %). Ze získaných odpovědí lze vyvodit závěr, že pedagogická praxe respondentů zatím ve většině případů není ještě příliš dlouhá.

## 5.2 Charakteristika podmínek třídy

*Otázka č. 3: Kolik se ve třídě nachází dětí?*



*Graf 3: Tento graf určuje počet dětí ve třídě. Čísla jsou zaznamenávány na stupnici od 7 do 28. (7 nejnižší počet dětí ve třídě, 28 nejvyšší počet dětí ve třídě)*

V návaznosti na vzdělání učitelů a jejich délku praxe je nutné se zaměřit i na podmínky třídy – tedy kolik se ve třídě nachází dětí a kolik je jim let. Ne u všech dětí se totiž provádí pedagogická diagnostika stejně.



Graf 3 znázorňuje počet dětí ve třídách jednotlivých mateřských škol. Jelikož byly osloveny mateřské školy z různých míst a třeba i s odlišným programem, počet se liší. Jak lze z grafu vyčíst, nejnižší počet dětí ve třídě je sedm. V takovém případě je přístup k dětem více individuální, tudíž existuje předpoklad, že i pedagogické diagnostice se lze věnovat více. Totéž platí i u mateřských škol, kde se počet pohybuje kolem 10 a 11 dětí. Avšak během dotazníkového šetření prostřednictvím osobního doručení, jsem měla možnost do tříd nahlédnout a promluvit i s vedením předškolních zařízení. Ve většině případů takto nízkého počtu dětí ve třídě, se jednalo o dětské skupiny, které, jak již bylo zmíněno výše, se pedagogickou diagnostikou až tolik nezabývají.

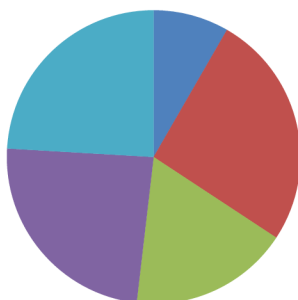
Průměrný počet dětí ve třídě je 25 (až 27 respondentů zaznamenalo tuto odpověď) Nejvíce početná třída má až 28 dětí a naopak nejméně početná třída má dětí pouze 7.

### 5.2.1 Věková skupina dětí

*Otázka č. 4: Kolik mají děti ve třídě let?*

**Graf 4: Věková skupina dětí ve třídě**

■ 2 a více ■ 3 a více ■ 4 a více ■ 5 a více ■ třída je heterogenní



*Graf 4: Tento graf určuje četnost dané věkové skupiny dětí v jednotlivých třídách.*

**Tabulka č. 3**

Věk	Počet tříd této věkové skupiny	Počet tříd této věkové skupiny v %
<b>2 a více</b>	9	8 %
<b>3 a více</b>	28	26 %
<b>4 a více</b>	19	18 %
<b>5 a více</b>	26	24 %
<b>Třída je heterogenní</b>	26	24 %

*Tabulka č. 3: Určuje výsledky dané věkové skupiny dětí v jednotlivých třídách i v procentech.*

Z hlediska pedagogické diagnostiky nelze opomenout ani věk dítěte. Nejvíce důležité pro pedagogickou diagnostiku je dítě ve věku od tří do šesti let. Výsledky, které vypovídají přesněji o stavu dítěte, však učitel získá až v pozdějším věku, tedy nejčastěji před vstupem do základní školy.

Nejčastěji se věková skupina dětí ve třídách respondentů pohybuje od tří let výš (viz. graf 4). Nejedná se tedy už o děti nejmenší, avšak nejedná se ještě ani o předškoláky. Třídu s takovou věkovou skupinou dětí má 28 respondentů (26 %). Druhou nejčastější věkovou skupinu tvoří děti nad pět let (odpovědělo 26 respondentů, což je 24 %) a stejný počet respondentů odpověděl, že je jejich třída heterogenní – věk dětí je různý a může se pohybovat v rozmezí od 2 let až do doby před vstupem do základní školy.

Respondentů, v jejichž třídě se nachází především děti kolem čtyř let, odpovědělo 19 (18 %) a nejméně respondentů má ve třídě děti již od dvou let (odpovědělo 9 respondentů, což je 8 %). Lze však předpokládat, že i v některých heterogenních třídách, se mohou nacházet děti dvouleté.

*Otázka č. 5: Kolik se ve třídě nachází dvouletých dětí?*

K předchozí otázce se váže i otázka ohledně počtu dvouletých dětí ve třídě. U dvouletých dětí je diagnostikování ještě příliš obtížné, jelikož dítě je stále v procesu velkého vývoje.

Stále je však patrné, že dvouletých dětí se v mateřských školách vyskytuje malé množství. Jak lze vyčíst z tabulky č. 4, celkový počet dětí ve třídách respondentů je 2471 a z toho pouze 48 dětí je dvouletých, což činí 2 % z celkové sumy.

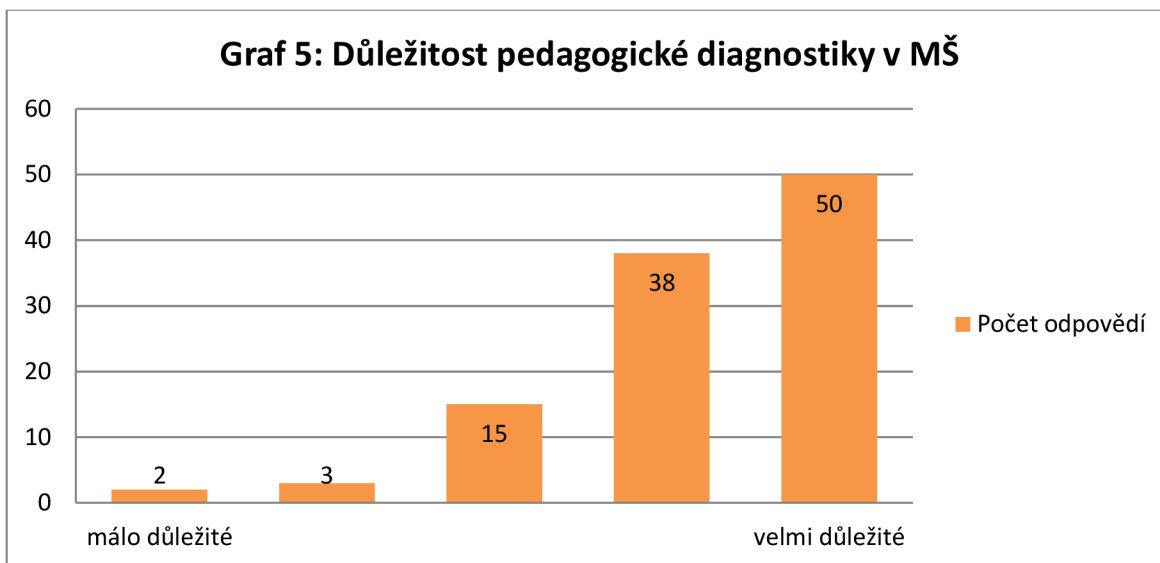
**Tabulka č. 4**

	<b>Počet</b>	<b>Počet v %</b>
<b>Celkový počet dětí</b>	2471	100 %
<b>Počet dvouletých dětí</b>	48	2 %

*Tabulka č. 4: Určuje celkový počet dětí ve třídách i v procentech a následně zjišťuje, jaké procento tvoří děti dvouleté.*

### 5.3 Pedagogická diagnostika v mateřských školách

Otázka č. 6: Jak je důležité provádění pedagogické diagnostiky v MŠ?



Graf 5: Tento graf určuje důležitost pedagogické diagnostiky v mateřských školách.

Tabulka č. 5

Důležitost pedagogické diagnostiky:	Počet odpovědí	Počet odpovědí v %
1 (málo důležité)	2	2 %
2	3	3 %
3	15	14 %
4	38	35 %
5 (velmi důležité)	50	46 %

Tabulka č. 5: Určuje výsledky důležitosti pedagogické diagnostiky i v procentech.

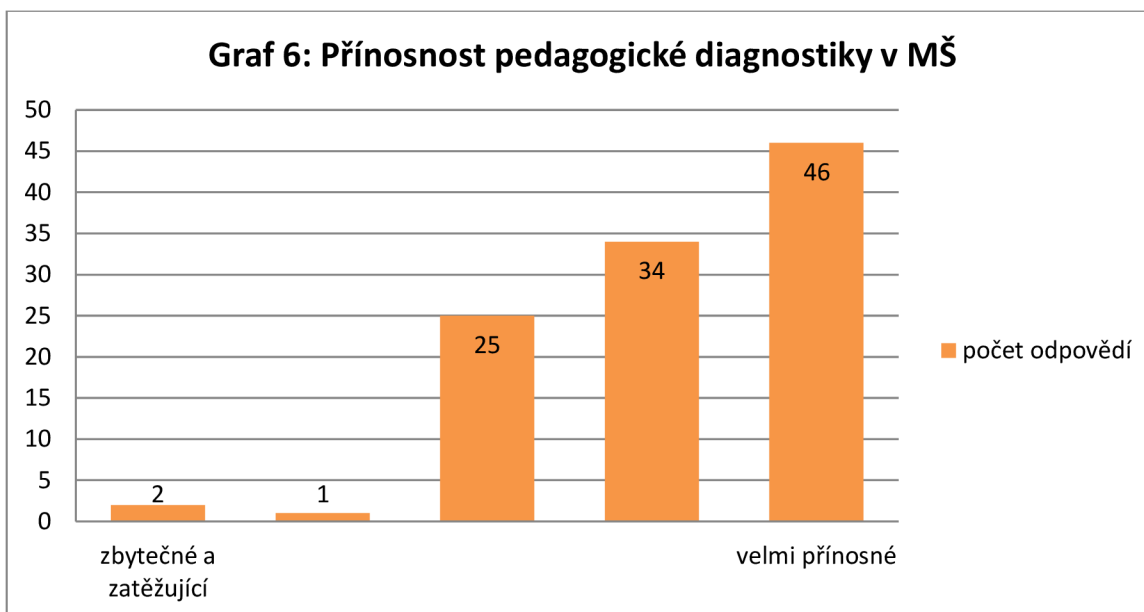
Další oblast dotazníku se zaměřovala více na samotnou pedagogickou diagnostiku, konkrétně na její roli v mateřských školách. Zda je podle respondentů důležitá či nikoli. Na otázku důležitosti pedagogické diagnostiky potom navazuje další otázka, která se ptá na to, zda respondenti vnímají pedagogickou diagnostiku spíše jako přínosnou, nebo zatěžující.

Tyto dvě otázky mají taktéž svou důležitost zejména kvůli postoji učitelů k pedagogické diagnostice dětí, od čehož se posléze odvíjí i kvalita provádění pedagogické diagnostiky a používání diagnostických metod.

V dotazníku měli respondenti k dispozici škálu se stupnicí od čísla jedna po číslo pět. Číslo jedna představovalo malou důležitost a oproti tomu číslo pět značilo velkou důležitost

pedagogické diagnostiky. V případě, že respondent odpověděl číslem čtyři a pět, má pro něj pedagogická diagnostika velký smysl. Z grafu 5 je patrné, že naprostá většina, tedy 88 (81 %) respondentů, považuje pedagogickou diagnostiku za důležitou a nezbytnou. Škálové číslo tři, které lze pojmout, jako neutrální odpověď, zaznamenalo 15 (14 %) respondentů. Jako málo důležitá se pedagogická diagnostika jeví pouze pěti respondentům.

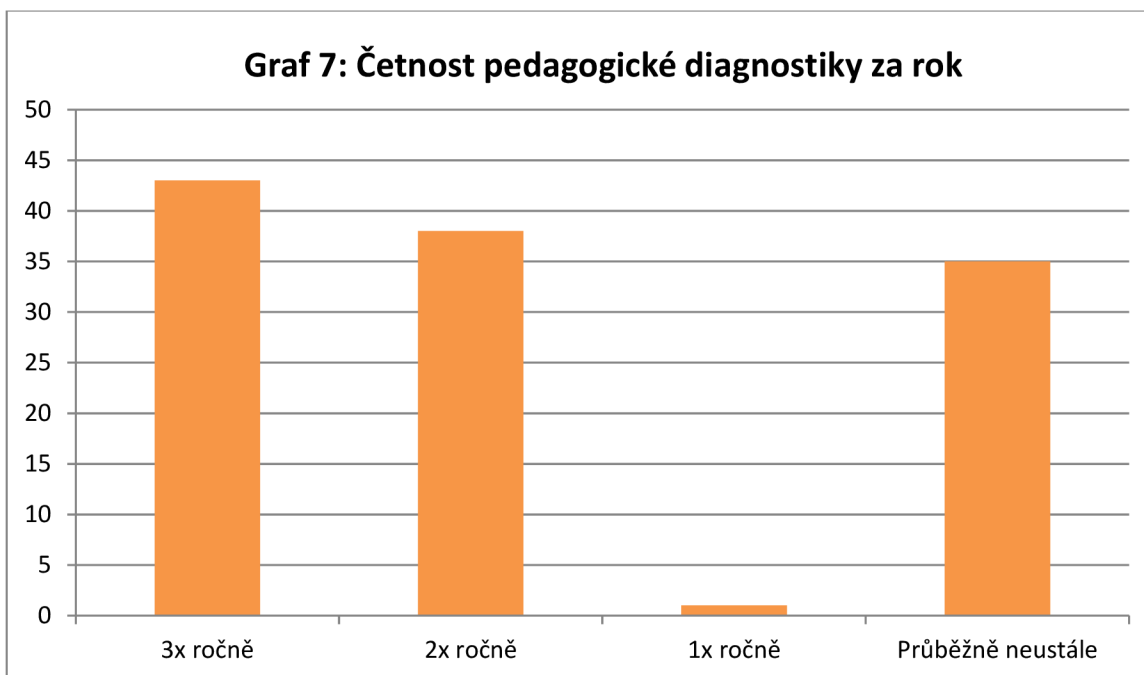
*Otázka č. 7: Považujete pedagogickou diagnostiku spíše za obtíž nebo přínos?*



*Graf 6: Tento graf zjišťuje, jak přínosná se pedagogická diagnostika respondentům jeví.*

V návaznosti je otázka č. 7, která, stejně jako otázka č. 6, chtěla zjistit postoj učitelů k pedagogické diagnostice v praxi. Zda podle nich má smysl se diagnostikování dětí zabývat. Stejně, jako u grafu 5, i graf 6 znázorňuje zejména kladné odpovědi. Jako přínosná se pedagogická diagnostika v mateřských školách jeví z celkového počtu 108 až 80 (74 %) respondentům. Neutrální postoj k tomuto dotazu zaujalo 25 (23 %) respondentů, kteří se tak nepřiklání více k ani jedné z možností. Důležitým poznatkem však je, stejně, jako u grafu předchozího, že negativních odpovědí je i v tomto případě velmi malé množství. Jako zatěžující se pedagogická diagnostika jeví pouze třem respondentům.

*Otázka č. 8: Jak často provádíte pedagogickou diagnostiku?*



*Graf 7: Tento graf určuje, kolikrát respondent provádí pedagogickou diagnostiku za rok.*

**Tabulka č. 6**

	<b>Počet odpovědí</b>	<b>Počet odpovědí v %</b>
<b>3x ročně</b>	43	37 %
<b>2x ročně</b>	38	32 %
<b>1x ročně</b>	1	1 %
<b>Průběžně neustále</b>	35	30 %

*Tabulka č. 6: Určuje počet odpovědí ohledně četnosti pedagogické diagnostiky za rok i v procentech.*

*Komentář respondenta:*

- *diagnostikování dítěte při volné hře (odpověděli 3 respondenti)*
- *diagnostikování dítěte při rozhovoru v průběhu hry nebo činnosti (odpověděl 1 respondent)*
- *diagnostikování dítěte při běžných činnostech (odpovědělo 5 respondentů)*

Tato otázka se zaměřuje na to, jak je věnována pedagogické diagnostice pozornost, tedy kolikrát za rok ji učitel provádí. V otázce bylo na výběr několik možností odpovědí, z nichž mohl respondent vybrat více možností, případně přiložit poznámku, komentář.

Nejčastější variantou je diagnostikování třikrát za rok. Odpovědělo tak 43 (37 %) respondentů. Toto zjištění by nemělo být překvapením, jelikož pedagogická diagnostika by správně třikrát za rok probíhat měla. Ve dvou případech respondenti poznamenali, že provádí diagnostiku třikrát ročně pouze v případě, kdy je dítě v mateřské škole nové. V ostatních případech diagnostikují děti pouze dvakrát za rok. Co se týče diagnostikování dětí dvakrát za rok, shodlo se 38 (32 %) respondentů. Na variantu pedagogického diagnostikování dětí jednou ročně odpověděl pouze jeden respondent.

Beru taky v potaz poslední sloupeček z grafu 7, ve kterém velká část respondentů odpověděla, že diagnostikují průběžně. To znamená, že diagnostikování probíhá neustále, různými metodami i způsoby. Lze zde zařadit pedagogické rozhovory, výsledky prací dětí a pozorování dítěte zejména při hře, na čemž se shodlo nejméně 9 respondentů. Všechny tyto vedlejší informace byly napsány do poznámkové kolonky.

*Otázka č. 9: Z jakých zdrojů čerpáte informace o pedagogické diagnostice?*



*Graf 8: Tento graf určuje, v jaké míře jsou jednotlivé zdroje k pedagogické diagnostice využívány*

*Vysvětlivky:*

*Bednářová a Šmardová – Diagnostika dítěte předškolního věku*

*Syslová – Pedagogická diagnostika v MŠ - práce s portfoliem*

*iSophi – online aplikace určená k pedagogické diagnostice školní zralosti*

*RVP PV – Rámcový vzdělávací program k předškolnímu vzdělávání*

**Tabulka č. 7**

Zdroje	Počet odpovědí	Počet odpovědí v %
--------	----------------	--------------------

<b>Bednářová, Šmardová</b>	70	56 %
<b>Vlastní zdroj</b>	51	40 %
<b>Syslová</b>	1	1 %
<b>RVP PV</b>	1	1 %
<b>iSophi</b>	2	2 %
<b>Celkový počet možných odpovědí:</b>	125	

*Tabulka č. 7: Určuje četnost odpovědí ohledně zdrojů k pedagogické diagnostice i v procentech.*

*Komentář respondenta:*

- *zkušenosti nabírám od starších kolegů z pedagogického sboru (odpověděli 2 respondenti)*

Nedílnou součástí pedagogické diagnostiky jsou i zdroje, z nichž učitel čerpá nebo se jimi inspiruje. Středem zájmu bylo zjistit, zda pedagogická činnost respondentů vychází z kvalitní literatury, nebo jiných zdrojů. Otázka měla tři možnosti odpovědi. Respondent měl možnost zvolit buď publikaci od Jiřiny Bednářové a Vlasty Šmardové, jakýkoli vlastní zdroj, který má k dispozici, nebo mohl napsat libovolný jiný zdroj, z něž čerpá. Odpovědi bylo tedy možno zvolit i více, pokud respondent chtěl. V tabulce č. 7 lze vidět celkový počet 125 odpovědí k této otázce.

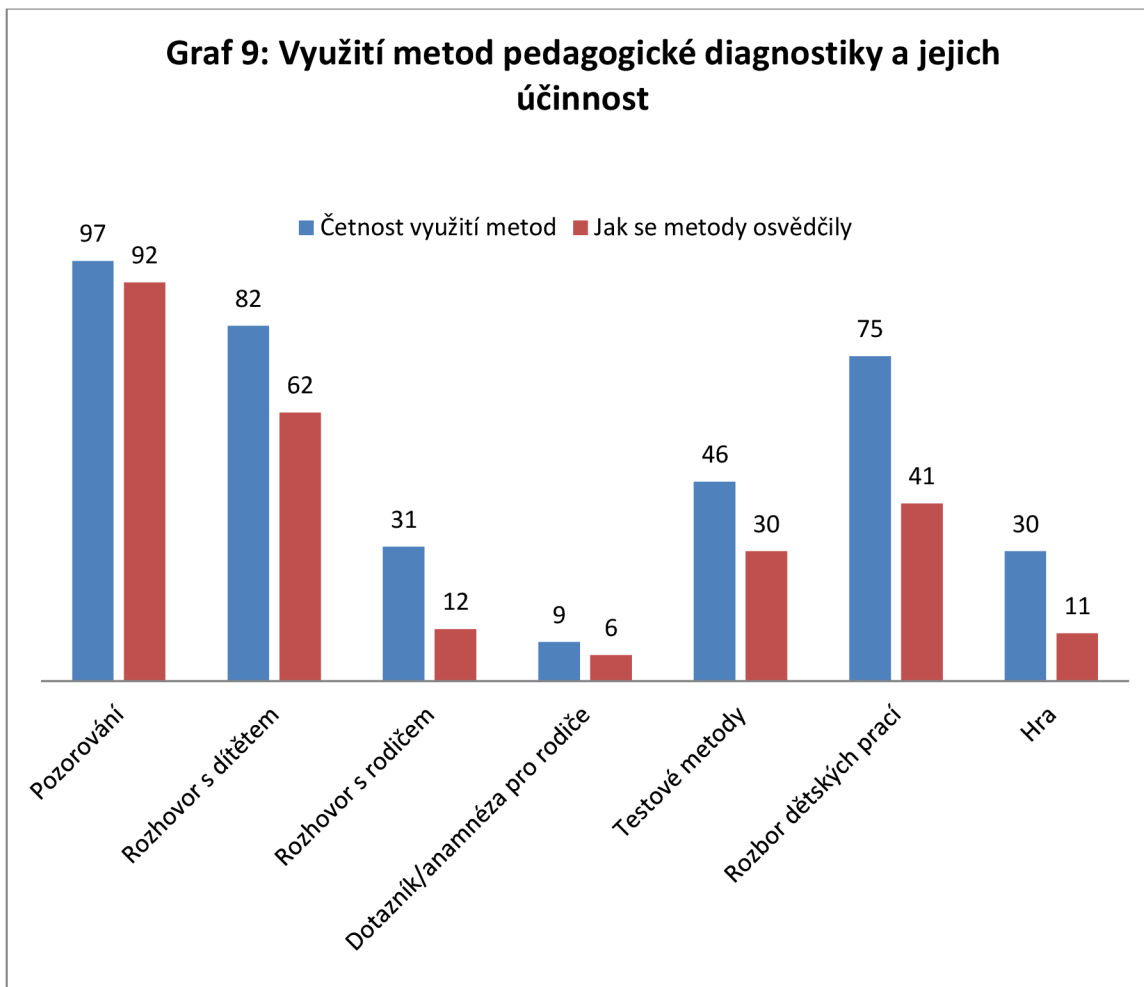
I přes to, že byly v nabídce pouze dvě možnosti odpovědi plus možnost otevřené odpovědi, až 56 % respondentů určilo jako primární zdroj k pedagogické diagnostice publikaci od Bednářové a Šmardové a 40 % respondentů se řídí podle vlastních zdrojů. Dohromady tedy 96% respondentů zvolilo jednu nebo obě z nabízených možností. Do zbylých 4% se řadí respondenti, kteří užívají publikaci od Zory Syslové, nebo vycházejí především RVP PV. V nabídce se objevila i možnost iSophi, což je online aplikace určená k pedagogické diagnostice školní zralosti (tuto odpověď zvolili 2 respondenti). V komentářích pod otázkou se dva respondenti zmínili, že při diagnostikování vycházejí taky ze zkušeností starších kolegů z pedagogického sboru.

## **5.4 Výzkumné šetření týkající se metod pedagogické diagnostiky**

*Otázka č. 10: Kterou z pedagogických metod využíváte nejčastěji?*

Otázka č. 11: Která z diagnostických metod se nejvíce osvědčila?

#### 5.4.1 Využití a účinnost metod



Graf 9: Tento graf znázorňuje jak využití metod pedagogické diagnostiky dětí v praxi, tak jejich účinnost – tedy to, které se nejvíce osvědčily pro diagnostikování dítěte.

Tabulka č. 8

	Pozorování	Rozhovor s dítětem	Rozhovor s rodičem	Dotazník /anamnéza	Testové metody	Rozbor prací	Hra
<b>Metody</b>	97	82	31	9	46	75	30
<b>%</b>	90 %	76 %	29 %	8 %	40 %	69 %	28 %
<b>Úroveň osvědčení</b>	92	62	12	6	30	41	11
<b>%</b>	85 %	57 %	11 %	6 %	28 %	38 %	10 %

Tabulka č. 8: Znázorňuje hodnoty grafu 9 i v procentech.

Komentář respondenta:



- *rozbor kresby a cílené úkoly jsou zásadní a osvědčené v rámci pedagogické diagnostiky (odpověděli 2 respondenti)*
- *používám orientačně tečkovací test, testy od J. Bednářové, kresbu postavy (odpověděl 1 respondent)*
- *hru především pozoruji, řadím pod metodu pozorování (odpověděli 4 respondenti)*

Následující dvě otázky se týkají především metod pedagogické diagnostiky. Konkrétně se v nich zaměřuji na to, které z metod jsou v mateřských školách nejvíce a nejčastěji užívány a zda jsou tyto nejčastěji užívané metody zároveň i respondenty nejvíce osvědčené. Graf obsahuje sloupce dvou barev. Barva modrá znázorňuje využití metody pedagogické diagnostiky v praxi a barva červená posléze, do jaké míry se dané metody osvědčily.

Nejdříve budou posouzeny sloupce, znázorňující užití metody v praxi. Jako nejvíce častá metoda se jeví pozorování, které může probíhat neustále a za každých okolností a nejsou k ní potřeba žádné speciální pomůcky. Tuto možnost zvolilo 90 % respondentů. Je tedy patrné, že metodu pozorování si primárně volí většina učitelů. Druhou nejčastější diagnostickou metodou je rozhovor s dítětem. Až 76% respondentů uvedlo tuto diagnostickou metodu jako často užívanou. Na třetím místě je metoda rozboru dětských prací, kterou zvolilo 69% respondentů. V komentáři pod otázkou dva respondenti do této metody řadí zejména rozbor kresby a cílené úkoly, které se osvědčily jako velmi přínosné, vzhledem k pedagogické diagnostice. Nelze opomenout ani testové metody, kterými pedagogickou diagnostiku provádí 40 % respondentů. Mezi testové metody, které jeden z respondentů uvedl, se řadí například testy od Jiřiny Bednářové, nebo kresba postavy, či tečkovací test, které však lze provádět pouze orientačně. Na téměř stejné úrovni užívání se nachází rozhovor s rodičem (29%) a hra (28 %). Co se hry týče, zdá se, že ji zvolilo poměrně malé procento respondentů, vzhledem k její důležitosti. Avšak čtyři z respondentů hru dítěte přirozeně zařadili pod metodu pozorování, jak je patrné z komentáře pod otázkou. Nejméně pozornosti je věnováno dotazníkům. Pouze 8 % respondentů zvolilo tuto možnost. Vzhledem k pracovní vytíženosti učitelů lze předpokládat, že na tvoření dotazníků nezbývá příliš času.

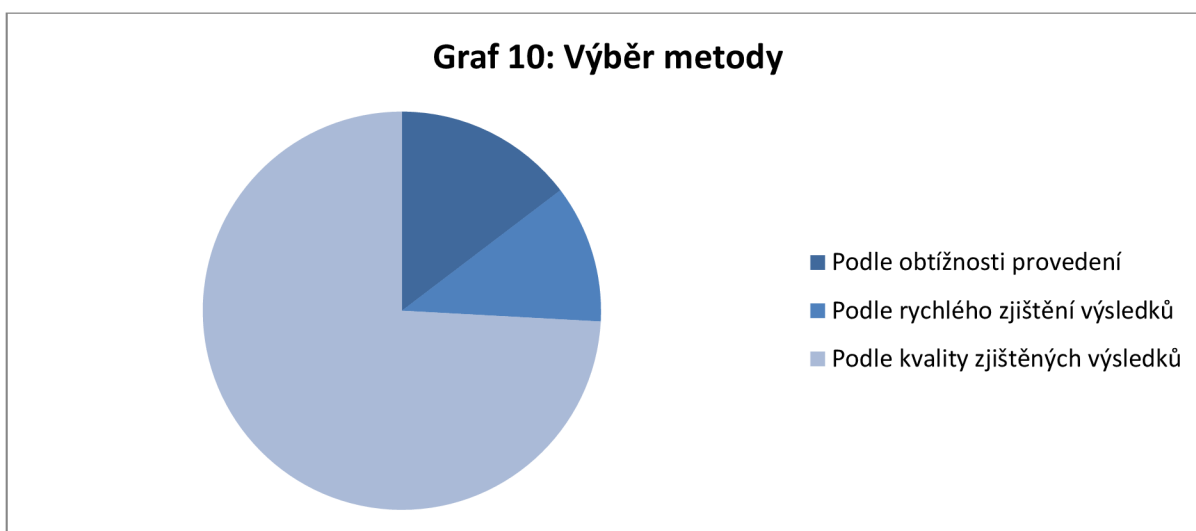
Následně posoudím sloupce, které znázorňují, jak se jednotlivé diagnostické metody osvědčily v praxi. Metoda pozorování se tak ukázala nejen jako nejvíce užívaná, ale i jako nejvíce osvědčená. Až 85 % respondentů zaznamenalo metodu pozorování, jako nejvíce efektivní. Pořadí se stejně jako v předchozím odstavci nemění. Druhou, nejvíce osvědčenou metodou, je rozhovor s dítětem, který zvolilo 57% respondentů a třetí pozici má taktéž rozbor

dětských prací, který zaznamenalo celých 38 % respondentů. Změna víceméně nenastává ani následně. Testová metoda si získala 28 % respondentů. Zbývající tři metody se procentuálně pohybují na podobné úrovni (cca 10 %).

Z grafu 9 celkově vyplývá, že většina pedagogů volí ve své praxi zejména metodu pozorování a jsou s ní i nejvíce spokojeni. Dle jejich názoru jim z diagnostického hlediska o dítěti tato metoda vypoví nejvíce. Tento závěr bylo možno předpokládat, jelikož pozorování je nejjednodušší a opravdu i efektivní způsob, jak se o dítěti mnoho dozvědět. Zároveň mě však zajímalo i nazírání respondentů na ostatní diagnostické metody i v souvislosti s počtem dětí ve třídě, či jejich věkovém rozmezí, což bylo zjišťováno v předchozích otázkách.

#### 5.4.2 Faktory ovlivňující výběr metody k pedagogické diagnostice

*Otázka č. 12: Podle čeho metody pedagogické diagnostiky vybíráte?*



*Graf 10: Tento graf určuje, podle čeho si respondenti nejčastěji vybírají metody pro pedagogické diagnostikování.*

Vzhledem k tomu, že je metod k pedagogickému diagnostikování spousta, je nutno zjistit, na co se respondenti zaměřují při jejich výběru nejvíce. Zda si metody vybírají na základě míry obtížnosti provedení, rychlého zjištění výsledků, nebo jim záleží především na kvalitě dosažených výsledku danou metodou.

**Tabulka č. 9**

	Počet odpovědí	Počet odpovědí v %
<b>Obtížnost</b>	17	15 %

<b>Rychlost</b>	13	11 %
<b>Kvalita</b>	86	74 %
<b>Celkový počet:</b>	116 odpovědí	

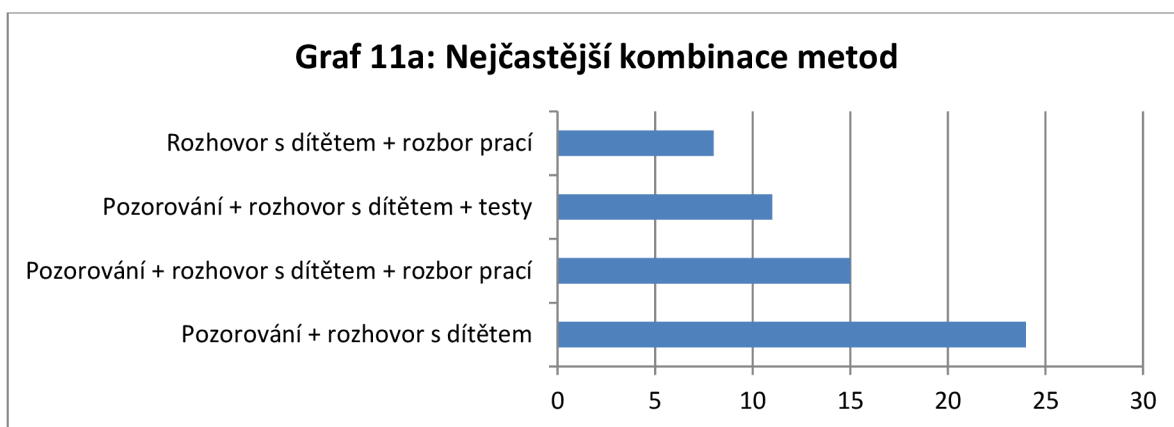
Tabulka č. 9: Určuje počet odpovědí, vztahujících se k výběru metod, i v procentech.

Z grafu i tabulky je patrné, že naprostá většina respondentů preferuje kvalitu dané diagnostické metody. Celkem se jedná až o 74 % respondentů. Dle obtížnosti provedení si danou metodu vybírá 15 % respondentů a na téměř totožné úrovni se nachází i poslední možná odpověď, tedy výběr metody podle rychlosti provedení. Tuto možnost zvolilo 11 % respondentů.

Tato otázka více objasnila preference učitelů při volbě metody k pedagogickému diagnostikování. Jelikož většina preferuje kvalitní výběr metody, poukazuje to i na skutečnost, že se tento výběr vztahuje na nejčastěji volené metody. Z předchozího grafu 9 bylo zjištěno, že se jedná o metodu pozorování, rozhovor a rozbor prací dítěte.

### 5.4.3 Kombinace metod

Otázka č. 13: *Prolínají se různé metody během diagnostikování?*

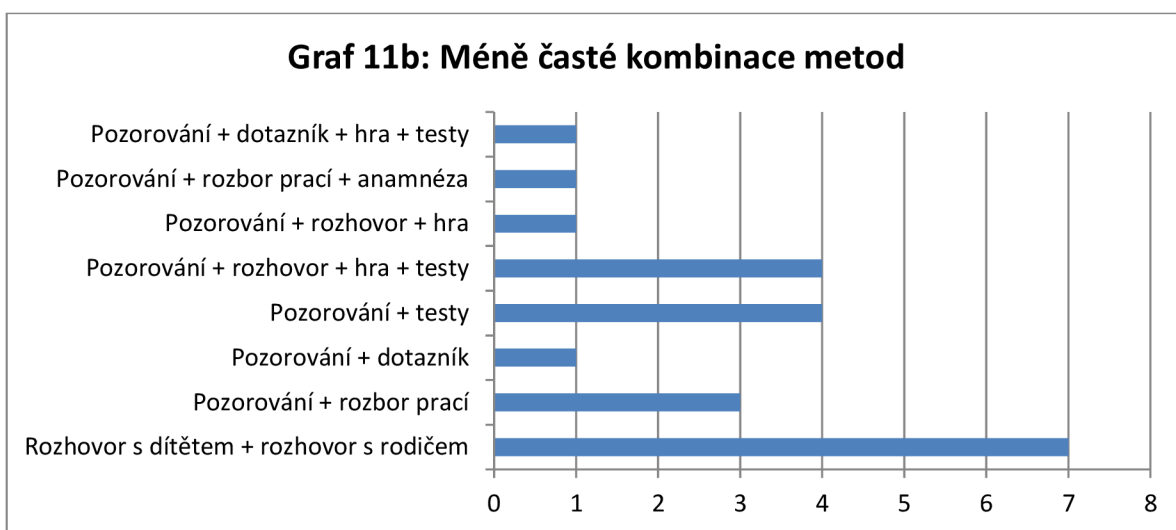


Graf 11a: Tento graf znázorňuje četnost nejčastějších kombinací diagnostických metod.

Zajímavostí je i prolínání jednotlivých metod. Tato otázka se snaží zjistit, jaké kombinace metod respondenti při pedagogické diagnostice dítěte používají. Zda se stále drží osvědčených metod, nebo kombinují i metody méně časté.

První graf (11a) poukazuje na nejčastější kombinace, které respondenti v praxi užívají. Graf opět potvrzuje, že nejčastěji voleno metodou je pozorování a rozhovor s dítětem. Tentokrát se jedná o prolínání těchto dvou metod, což v praxi užívá 24 respondentů. K pozorování a rozhovoru s dítětem přidalo 15 respondentů ještě rozbor prací dítěte. Poslední

kombinace z tohoto grafu, kterou provádí osm respondentů, zahrnuje diagnostickou metodu rozhovor s dítětem a rozbor prací dítěte.



*Graf 11b: Tento graf znázorňuje četnost méně častých kombinací diagnostických metod.*

Ve výzkumném dotazníku se objevilo i množství dalších kombinací, které však už nebyly tak časté. Řadí se zde rozhovor s dítětem v kombinaci s rozhovorem s rodičem, kterou v praxi uplatňuje sedm respondentů. Čtyři respondenti zaznamenali kombinaci metody pozorování s různými testy a stejný počet respondentů k těmto dvěma metodám přidává ještě rozhovory a hru. Pozorování prolínající se s rozbohem dětských prací užívají v praxi tři respondenti. Pouze jedna odpověď byla zaznamenána u čtyř kombinací. Jedná se o prolínání metody pozorování s dotazníkem, pozorování s rozhovorem a hrou, dále pozorování v kombinaci s rozbohem dětských prací a anamnézou a poslední řadě se jedná o pozorování, dotazník, hru a testové metody.

Jak lze z obou grafů vyčíst, významnou roli má pro většinu respondentů bezkonkurenčně metoda pozorování, ať už je v kombinaci s kteroukoli jinou metodou.

**Tabulka č. 10**

	<b>Počet odpovědí:</b>	<b>Počet odpovědí v %:</b>
<b>Celkový počet respondentů:</b>	108	100 %
<b>Respondenti, kteří zvolili kombinaci metod:</b>	80	74 %
<b>Respondenti, kteří nezvolili žádnou</b>	28	26 %

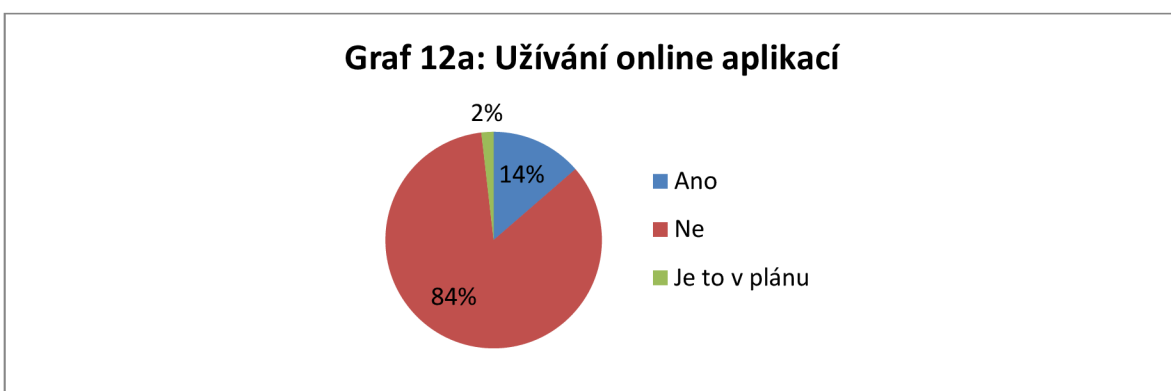
<b>kombinaci:</b>		
-------------------	--	--

Tabulka č. 10: Udává počet odpovědí, týkajících se kombinací metod, i v procentech.

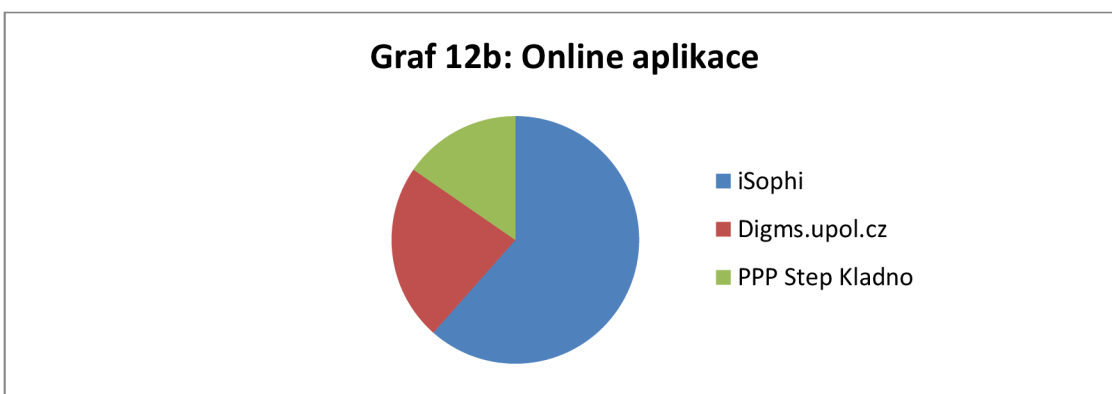
Tato tabulka jen dodatečně určuje množství respondentů, kteří se na kombinace a prolínání diagnostických metod buď zaměřují, nebo se k této otázce nevyjádřili. Metody tedy kombinuje 74 % respondentů a zbylých 26 % žádnou kombinaci ne zvolilo, lze tedy předpokládat, že k diagnostikování dítěte si volí raději jen jednu metodu.

#### 5.4.4 Pedagogická diagnostika a online aplikace

Otázka č. 14: Používáte nějaké online aplikace, které slouží k diagnostikování dítěte?



Graf 12a: Tento graf určuje četnost užívání online aplikací k pedagogické diagnostice v procentech.



Graf 12b: Tento graf určuje, četnost užívání online aplikací k pedagogické diagnostice.

#### Tabulka č. 11

	Počet odpovědí:
iSophi	8

<b>Digms.upol.cz</b>	3
<b>PPP Step Kladno</b>	2

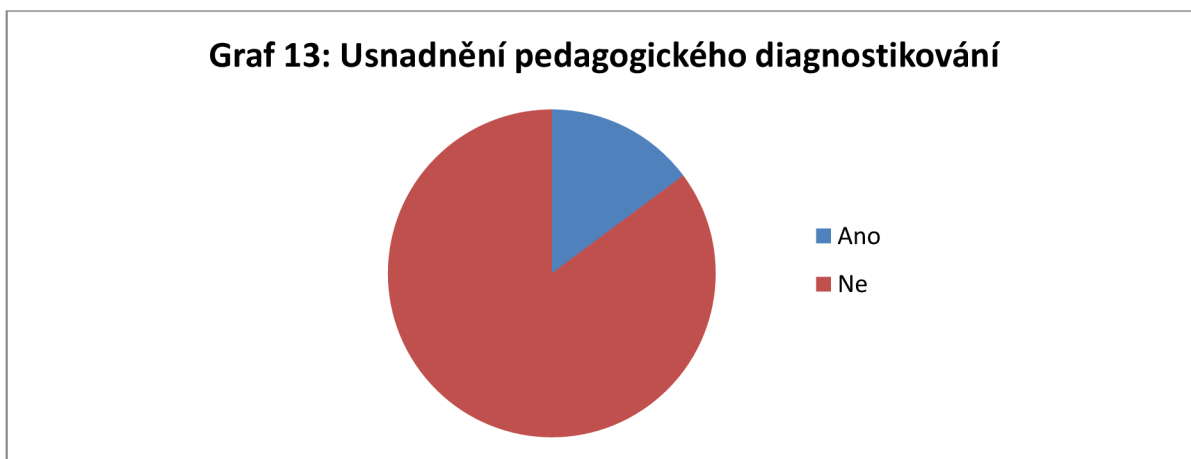
Tabulka č. 11: Určuje četnost užívání jednotlivých online aplikací.

Velký počet mateřských škol využívá k diagnostikování pouze osvědčené metody a nástroje. Stále více se však do povědomí dostávají i online aplikace, které možná někomu vyhovují i více. Úkolem této otázky bylo zjistit, zda se online aplikace, které pomáhají při diagnostikování, již dostaly do povědomí učitelů mateřských škol. Z grafu 12a je možno jednoznačně vyčíst, zda mateřské školy s online aplikacemi již pracují či nikoli. Celkem 93 respondentů (84 %) s online aplikacemi k pedagogickému diagnostikování nepracuje. Dalších 15 (14 %) respondentů online aplikace pravidelně využívá a dva respondenti odpověděli, že má jejich mateřská škola v plánu začít online aplikace využívat. Jak ukazuje graf 12b, online aplikací existuje i více. Mezi tyto zvolené online aplikace se řadí iSophi, kterou si k diagnostikování zvolilo osm respondentů. Prozatím je tedy nejčastěji zvoleným online nástrojem k diagnostikování. Aplikaci Digms. upol používají momentálně tři respondenti z mého výzkumu. Poslední, možná i méně známou, online aplikací, je PPP Step Kladno, kterou využívají respondenti dva.

Z této výzkumné otázky vychází, že se online aplikace začínají postupně v mateřských školách prosazovat. Zjistila jsem taky, že online aplikací je větší množství. Pokud se tedy mateřská škola rozhodne online aplikace využívat, mají možnost výběru hned z několika variant.

#### 5.4.5 Usnadnění pedagogické diagnostiky dítěte

Otázka č. 15: Máte nějaký nápad, jak celkově usnadnit pedagogické diagnostikování?



*Graf 13: Tento graf určuje četnost respondentů, kteří požadují usnadnění diagnostikování, a kteří naopak ne.*

**Tabulka č. 12**

	<b>Počet odpovědí:</b>
<b>Více času</b>	1
<b>Speciální pomůcky</b>	1
<b>Digitální verze diagnostikování</b>	4
<b>Důvěra dítěte</b>	1
<b>Především hlavně pozorovat dítě</b>	3
<b>Zaznamenávat výsledky podle sebe</b>	2
<b>Zaznamenávat do přehledné tabulky</b>	2
<b>Normovaný test pro všechny předškoláky</b>	1
<b>Vycházet více z RVP PV</b>	1

*Tabulka č. 12: Předkládá jednotlivé názory respondentů pro usnadnění jejich diagnostické činnosti.*

*Vysvětlivky:*

*RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*

Zda by bylo možné pedagogické diagnostikování nějak usnadnit, popisuje otázka č. 14. Respondenti měli možnost zvolit odpověď ano, nebo ne. V případě, že zvolili možnost ano, do komentáře pod otázkou v dotazníku napsali své nápady, na které by se dle nich mělo více zaměřit při diagnostické činnosti. Pro větší část z celkového počtu 108 respondentů, přesněji pro 92 (85 %) respondentů, je pedagogická diagnostika vyhovující. Zbýlých 16 (15 %) respondentů, má několik připomínek, které jsou zmíněny v tabulce č. 11. Pro čtyři z nich by bylo vhodné provádět pedagogickou diagnostiku jen v digitální podobě. Další tři respondenti vidí podstatu diagnostikování především v pozorování dítěte. Co se týče zaznamenávání výsledků z pedagogické diagnostiky, dva respondenti by chtěli mít možnost, zaznamenat výsledky podle sebe a další dva požadují přehlednější tabulky, než jsou jejich dosavadní. Zbývajících pět komentářů patří vždy jednomu ze zbylých pěti respondentů. Zmiňují zde větší časovou dotaci, speciální pomůcky, normovaný test pro všechny předškoláky, větší využití RVP PV při diagnostikování a nakonec je důraz kladen i na důvěru dítěte.

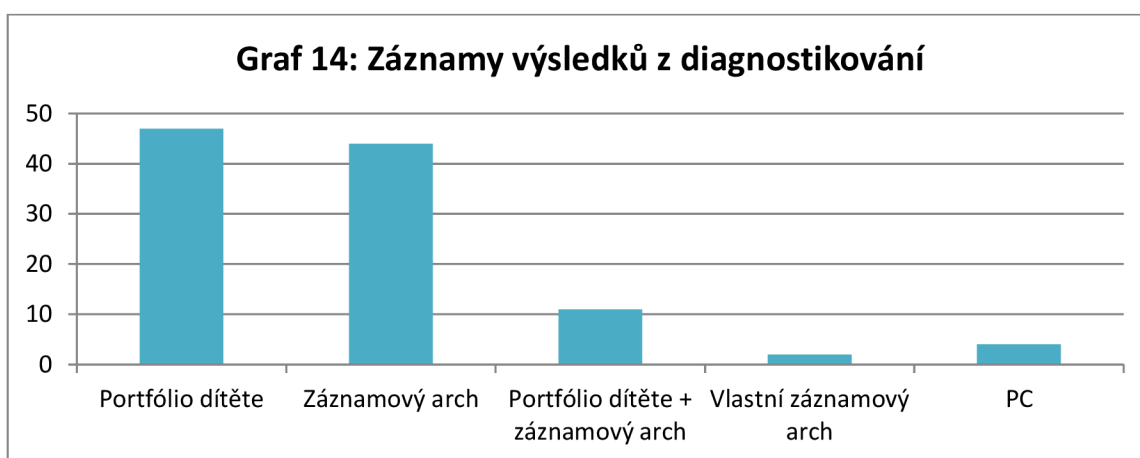
PO shrnutí výsledků z této otázky lze dojít k závěru, že většina učitelů by proces pedagogického diagnostikování neměnila, což znamená, že i výběr diagnostických metod je pro učitele vyhovující. Pouze několik z nich má připomínky, které jsou však podnětné a je určitě vhodné brát je v potaz.

## 5.5 Práce s portfoliem dítěte

Vzhledem k tomu, že portfolio dítěte by mělo být nedílnou součástí pedagogického diagnostikování, věnuje se tomuto tématu i několik otázek tohoto výzkumného šetření. Záznamy z diagnostikování můžou mít různou podobu. Každá mateřská škola může mít jiný způsob zaznamenávání výsledků.

Odpovědi respondentů slouží zejména k ověření jejich diagnostické činnosti. Můžeme si položit otázku, zda se potvrdí důležitost pedagogické diagnostiky, jejíž nedílnou součástí je užívání diagnostických metod, a zda opravdu učitelé vycházejí ze zjištěných poznatků o dítěti i při následné práci s ním.

*Otázka č. 16: Kam zaznamenáváte výsledky z diagnostikování?*



*Graf 14: Tento graf udává, kam jsou nejčastěji zaznamenávány výsledky pedagogické diagnostiky dítěte.*

**Tabulka č. 13**

	Počet odpovědí:	Počet odpovědí v %
<b>Portfolio dítěte</b>	47	44 %
<b>Záznamový arch</b>	44	41 %
<b>P + Z</b>	11	10 %



<b>Vlastní záznamový arch</b>	2	2 %
<b>PC</b>	4	4 %

*Tabulka č. 13: Udává četnost a způsob zaznamenávání výsledků z diagnostikování i v procentech.*

*Vysvětlivky:*

*P + Z: portfolio dítěte + záznamový arch*

Prvním bodem k tématu práce s portfoliem dítěte, byl způsob zaznamenávání výsledků z diagnostické činnosti, tedy to, kam jsou tyto výsledky nejčastěji zaznamenávány. Všechny 108 respondentů poskytlo na tento dotaz odpověď. Znamená to, že všichni respondenti nějakým způsobem, ať už svým vlastním, nebo ověřeným, výsledky z pedagogického diagnostikování zaznamenávají.

Nejčastěji respondenti značí výsledky z diagnostikování do portfolio dítěte (44 %), které je zároveň i souborem dětské činnosti. Záznamový arch užívá 41 % respondentů. Portfolio a taky záznamový arch používá 10 % respondentů. Objevila se i možnost vlastního záznamového archu, který mají k dispozici 2 % respondentů. Poslední variantou odpovědi je zaznamenávání výsledků do počítače. Tímto způsobem zaznamenávají výsledky 4 (4 %) respondenti.

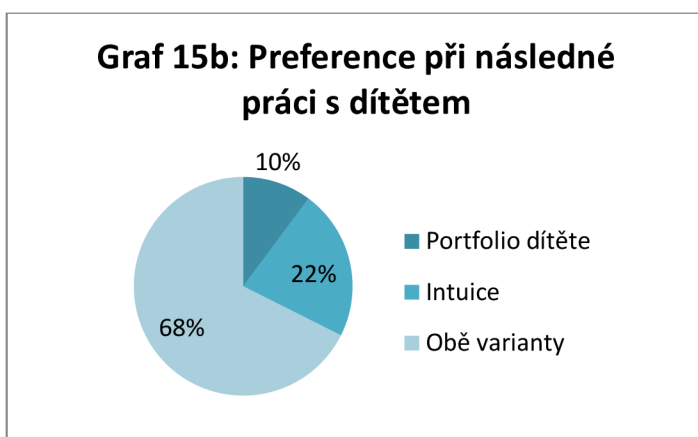
Je tedy patrné, že portfolio dítěte a záznamový arch jsou stále nejčastější možností zaznamenávání výsledků z pedagogického diagnostikování.

*Otázka č. 17: Využíváte výsledky z diagnostikování při následné práci s dítětem?*



*Graf 15a: Tento graf určuje četnost využití výsledků pedagogického diagnostikování diagnostickými metodami při následné práci s dítětem. Odpovědi jsou zaznamenány v procentech.*

Otázka č. 18: Vycházíte při práci s dítětem spíše intuitivně, nebo dle portfolia?



Graf 15b: Tento graf určuje četnost možných preferencí respondenta při následné práci s dítětem. Odpovědi jsou zaznamenány v procentech.

*Komentář respondenta:*

- jeden z respondentů v komentáři zmínil, že portfolio dítěte využívá i při konzultacích s rodiči dítěte

Zda se učitelé zaměřují na pedagogickou diagnostiku dítěte, kterou zjišťují jednotlivými metodami nebo jejich kombinacemi, pouze jednorázově, nebo s jejich výsledky pracují i po samotném diagnostikování, zaznamenává graf 15a a graf 15b. První graf 15a se obecně táže na využití získaných výsledků z diagnostikování při následné práci s dítětem. Lze z něj vyčíst, že naprostá většina 93 %, což je celých 100 respondentů, výsledky z diagnostikování při následné práci s dítětem využívá. Zbývajících 7 % (8 respondentů) se výsledkům z pedagogického diagnostikování dítěte dále nevěnuje.

Z grafu 15b je poté možno, v návaznosti na graf 15a, předpokládat, že přístup k dětem respondentů, kteří se dále výsledky z diagnostikování nezabývají, je více intuitivní, není tedy ovlivňován zjištěnými poznatky o stavu dítěte. Celkový počet respondentů, kteří k dětem přistupují spíše intuitivně, je 24 (22 %). Pouze na základě portfolia přistupuje k dítěti 10 % respondentů. Nejčastější odpovědí, celých 66 % respondentů tuto variantu zvolilo, se stala kombinace těchto dvou možností. To znamená, že se respondenti řídí získanými výsledky z diagnostikování dítěte ve formě portfolia, avšak jejich přístup je zároveň i intuitivní a jednájí podle toho, co je v danou chvíli zrovna potřeba.

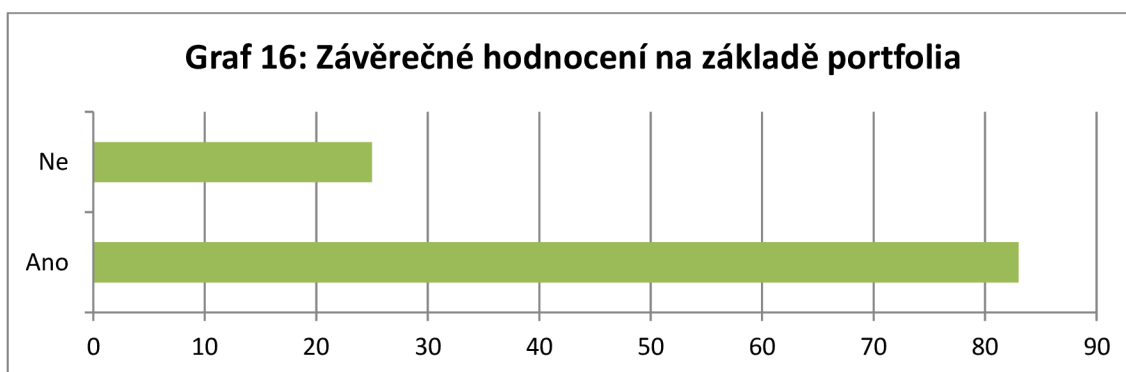
Z této části výzkumného šetření vyplývá, že většina respondentů nebere celkově pedagogickou diagnostiku na lehkou váhu. Výsledky z diagnostikování jsou ve většině

případů vzorně zaznamenávány a respondenti se snaží podle zjištěných výsledků řídit i při následné práci s dítětem.

## 5.6 Práce s výsledky pedagogické diagnostiky v závěru předškolního vzdělávání

Poslední část výzkumného šetření tvoří otázky ohledně využití portfolia dítěte v závěru jeho předškolního vzdělávání. Získané poznatky poslouží spíše jako doplňující informace, které zároveň i celé toto výzkumné šetření uzavřou. Otázky se ptají na to, zda je na výsledky z pedagogického diagnostikování dítěte diagnostickými metodami kladen důraz v závěru předškolního vzdělávání. Do portfolia jsou během docházky dítěte do mateřské školy přikládány veškeré jeho práce, které znázorňují pokroky dítěte v jednotlivých oblastech a které lze následně z diagnostického hlediska hodnotit

*Otázka č. 19: Provádíte koncem předškolního vzdělávání závěrečné hodnocení dítěte dle portfolia?*



*Graf 16: Tento graf určuje četnost odpovědí v souvislosti se závěrečným hodnocením dítěte na základě zjištěných poznatků z diagnostikování dle portfolia.*

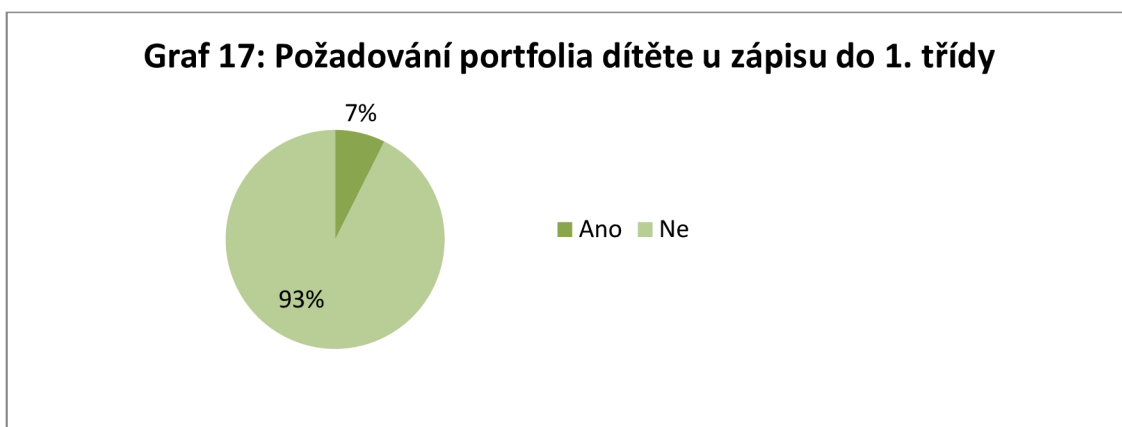
**Tabulka č. 14**

	Počet odpovědí:	Počet odpovědí v %:
Ne	25	23 %
Ano	83	77 %
<b>Celkový počet:</b>	108	

*Tabulka č. 14: Určuje četnost odpovědí ohledně závěrečného hodnocení na základě portfolia i v procentech.*

Z grafu 16 a tabulky níže vyplývá, že nejvíce respondentů se na konci předškolního vzdělávání řídí podle výsledků z diagnostikování, které probíhá po celou dobu docházky dítěte do mateřské školy. Přesněji se jedná o 83 respondentů (77 %). Respondent díky portfoliu zaznamenává jak pokroky dítěte, tak jeho slabší stránky a měl by na konci předškolního vzdělávání dítě komplexně znát. Zbylých 25 (23 %) respondentů portfolio dítěte k závěrečnému hodnocení nepoužívá.

*Otázka č. 20: Požadují učitelé základních škol při zápisu do 1. třídy portfolio dítěte?*



*Graf 17: Tento graf určuje četnost požadovaných portfolií dítěte při zápisu do 1. třídy.*

*Komentář respondenta:*

- *Portfolio dítěte by se základním školám nemělo poskytovat. Je to soukromý dokument. (odpověděl 1 respondent)*

V posledním grafu 17 nalezneme odpověď na to, zda při zápisu do 1. třídy požadují učitelé portfolio dítěte, tedy soubor jeho prací, získávaných v průběhu docházky do mateřské školy. Naprostá většina, 93 % respondentů, uvedla, že základní školy u zápisu portfolio dítěte nepožadují. Pouze 7 % uvedlo, že je portfolio při zápisu dítěte do školy požadováno. Jeden respondent přidal k otázce komentář, ve kterém zmínil, že by se portfolio dítěte nemělo základní škole poskytovat.

Z těchto posledních otázek vyplývá, že portfolio dítěte je ve většině mateřských škol vedeno. Slouží však především pro učitele mateřských škol, tedy pro zachycení rozvoje a pokroků dítěte v různých oblastech během docházky dítěte do mateřské školy. Při zápisu do 1. třídy portfolio již ve většině případů požadováno není.

## 5.7 Závěr výzkumného šetření

### 1. předpoklad: *Nejčastěji užívanou metodou je metoda pozorování*

#### – byl potvrzen

Pozorování se jeví, jako nejméně náročná a zároveň nejvíce známá metoda pedagogické diagnostiky, což ve své publikaci potvrzují i Syslová, Kratochvílová a Fikarová (2018). Díky získaným odpovědím z dotazníkového šetření lze bezesporu říct, že pozorování je nejčastěji užívanou diagnostickou metodou v mateřských školách. Ze 108 respondentů zvolilo pozorování, jako nejčastější, 97 (92 %) respondentů. Zároveň je z další výzkumné otázky patrné, že je metoda pozorování v mateřské škole i nejvíce osvědčená, což potvrdilo 92 (85 %) respondentů.

### 2. předpoklad: *Učitelé využívají kombinaci více metod, nezaměřují se pouze na jednu metodu*

#### – byl potvrzen

Jelikož je metod více, je vhodné používat jich i více zároveň. Totéž si myslí i respondenti, jelikož z celkového počtu 108 volí 80 (74 %) respondentů při diagnostikování dítěte kombinaci více metod. Téměř v každé z kombinací se objevila metoda pozorování, nejčastěji však v kombinaci s rozhovorem s dítětem.

### 3. předpoklad: *Pedagogická diagnostika je přínosná a pro většinu učitelů důležitá*

#### – byl potvrzen

Respondenti měli možnost na číselné škále určit, jakou důležitost pro ně pedagogická diagnostika představuje. Vyšlo najevo, že jako důležitou, ji vnímá 88 respondentů, což z počtu 108 respondentů činí 81 %. Totéž se týká i přínosnosti pedagogické diagnostiky. Celých 74 % respondentů vnímá pedagogickou diagnostiku jako přínosnou.

Většina učitelů tedy nebere pedagogickou diagnostiku na lehkou váhu a při své práci v mateřské škole ji neopomíjí. Bednářová a Šmardová (2015) považují pedagogickou diagnostiku za důležitou především pro individuální přístup k dítěti, díky němuž lze rozvíjet všechny oblasti dítěte.

### 4. předpoklad: *Učitelé pracují s výsledky pedagogické diagnostiky při následné práci s dítětem*

#### – byl potvrzen

S výsledky pedagogické diagnostiky dítěte následně pracuje až 93 % respondentů. Někteří z respondentů v následující otázce výzkumného šetření uvedli, že se při následné práci s dítětem orientují spíše na svou intuici. Avšak ve většině případů (66 %) se následná práce s dítětem odvíjí jak od intuice, tak od portfolia dítěte, do nějž jsou vkládány práce dítěte v průběhu předškolního vzdělávání. Jak uvádí Syslová, Kratochvílová a Fikarová (2018), na základě portfolia lze stanovit cíle a metody vhodné pro následný postup práce a hodnocení.

Z výzkumného šetření, jehož respondenty byli učitelé mateřské školy, vyplynul závěr, že pedagogická diagnostika je v mateřských školách velmi aktuálním a i důležitým tématem. Nejvíce užívanou metodou pedagogické diagnostiky mezi učiteli je pozorování. Zároveň se tato metoda v praxi i nejvíce osvědčila. Často metodu pozorování učitelé kombinují s dalšími metodami, například s metodou rozhovoru nebo rozboru dětských prací, které se ihned po metodě pozorování taktéž osvědčily. Učitelé nezanedbávají výsledky z diagnostikování a snaží se jimi řídit i při následné práci s dítětem.

## ZÁVĚR

Pedagogická diagnostika nám umožňuje vidět jiný rozměr dítěte. Každé dítě je individuální, a tudíž je individuální i jeho rozvoj. Právě na oblasti rozvoje se učitel při diagnostikování zaměřuje.

Hlavním cílem této bakalářské práce bylo zjistit, které metody pedagogické diagnostiky jsou v mateřských školách při diagnostikování dítěte nejčastěji užívány. Pedagogická diagnostika je celkově podstatnou činností učitele v mateřské škole. Vystala tedy i potřeba zjistit, jakou důležitost učitelé diagnostikování dítěte přikládají a zda s jejími výsledky nadále pracují.

Teoretická část bakalářské práce pojednávala o předškolním vzdělávání, tedy celkově o edukační činnosti mateřských škol a roli učitele. Zařazen zde byl i pohled na dítě v předškolním období. Další část se týkala pedagogické diagnostiky, kde jsme si tento pojem definovali a zároveň objasnili další pojmy, kterými jsou nástroje pedagogické diagnostiky a taky portfolio dítěte, které se k nástrojům pedagogické diagnostiky taktéž řadí. Poslední a taky stěžejní kapitola této bakalářské práce se věnovala metodám pedagogické diagnostiky. Tyto metody byly posléze v podkapitolách jednotlivě charakterizovány. Bylo tedy možno získat hlubší náhled do jednotlivých metod a následně je mezi sebou porovnávat. Povědomí o existenci metod pedagogické diagnostiky a jejich charakteristiky bylo podnětné především pro větší pochopení výzkumné části bakalářské práce.

Praktická část byla tvořena dotazníkovým šetřením, z něhož vyplynulo několik závěrů. Bylo zjištěno, že z množství metod pedagogické diagnostiky je nejvíce užívanou a též osvědčenou metodou v praxi pozorování. Zároveň je tato metoda často uplatňována i v kombinaci s jinými metodami. Mimo pozorování však bylo zjištěno, že pro učitele je přínosná i metoda rozhovoru s dítětem, při němž je možno získat o dítěti zajímavé poznatky a zároveň lze pozorovat i jeho vnější projevy. V mateřských školách celkově hraje pedagogická diagnostika důležitou roli a učitelé se k ní staví velmi pozitivně.

Tato práce měla zejména poukázat na to, jakými způsoby lze pedagogickou diagnostiku uchopit a jakými metodami ji lze provádět. Můžeme jen konstatovat, že pedagogická diagnostika je nejen důležitá, ale taky velmi zajímavá. Pokud věnujeme její důležitosti čas, umožní nám proniknout do hloubi dětské duše.

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Magdaléna Bečicová
<b>Katedra nebo ústav:</b>	Katedraprimární a preprimární pedagogiky
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Alena Srbená Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2022

<b>Název práce:</b>	Využití metod pedagogické diagnostiky u dětí předškolního věku
<b>Název v angličtině:</b>	Use of methods of pedagogical diagnostics in preschool children
<b>Anotace práce:</b>	<p>Obsahem této bakalářské práce je charakterizovat pedagogickou diagnostiku v předškolním období a především zjistit, která z metod pedagogické diagnostiky je v mateřských školách nejvíce užívaná a zároveň i nejvíce osvědčená.</p> <p>Teoretická část definuje pojem předškolní vzdělávání, do nějž se řadí taky pohled na dítě v předškolním období. Dále popisuje pedagogickou diagnostiku dítěte a její charakteristiku v předškolním vzdělávání. Do této charakteristiky se řadí i možné diagnostické nástroje, nebo taky chyby, kterých se při diagnostikování může učitel dopustit. Hlavní část je tvořena metodami pedagogické diagnostiky a jejich dělení. Praktickou část tvoří výsledky z dotazníkového šetření, které probíhalo v mateřských školách. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, které z diagnostických metod jsou v mateřských školách nejčastěji užívány, a které se zároveň i nejvíce osvědčily. V zájmu bylo také zjistit, jakou důležitost pedagogické diagnostice učitelé věnují a zda s jejichmi výsledky i nadále pracují.</p>
<b>Klíčová slova:</b>	předškolní vzdělávání, dítě, pedagogická diagnostika, nástroje pedagogické diagnostiky, portfolio dítěte, metody pedagogické diagnostiky, pozorování, rozhovor, dotazník, rozbor dětské práce, anamnéza, analýza, hra



<b>Anotace v angličtině:</b>	<p>The content of this bachelor thesis is to characterize pedagogical diagnostics in preschool period and especially to find out which of the methods of pedagogical diagnostics is the most used and also the most proven in kindergartens.</p> <p>The theoretical part defines the term preschool education, which also includes the view of the child in the preschool period. It also describes the pedagogical diagnosis of the child and its characteristics in preschool education. This characteristic also includes possible diagnostic tools or mistakes that a teacher may make in the process of diagnosis. The main part consists of methods of pedagogical diagnosis and their division. The practical part consists of the results from a questionnaire survey conducted in kindergartens. The aim of the research investigation was to find out which of the diagnostic methods are most frequently used in kindergartens and which are also the most successful. It was also of interest to find out what importance teachers attach to pedagogical diagnostics and whether they continue to work with their results.</p>
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	preschool education, child, pedagogical diagnostics, pedagogical diagnostics tools, child's portfolio, pedagogical diagnostics methods, observation, interview, questionnaire, analysis of children's work, anamnesis, analysis, game
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	-
<b>Rozsah práce:</b>	62
<b>Jazyk práce:</b>	český

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- BACUS-LINDROTH, Anne. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Přeložil: Lucie HUČINOVÁ. Praha: Portál, c2004, 174 s. ISBN 80-717-8862-7
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Computer Press, 2007, iv, 212 s. Dětská naučná edice. Předškoláci. ISBN 978-80-251-1829-0
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2010, iii, 100 s. Moderní metodika pro rodiče a učitele. Předškoláci a děti prvního stupně ZŠ. ISBN 978-80-251-2569-4
- BRUCEOVÁ, Tina. *Předškolní výchova: deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*. Přeložil Jakub FLORIAN. Praha: Portál, 1996, 172 s. ISBN 80-717-8068-5
- BUREŠ, Miroslav, VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ, ed. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, 456 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3357-9
- DOSTÁL, Antonín Maria a Eva OPRAVILOVÁ. *Úvod do předškolní pedagogiky*. 2. dopl. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, 263 s. Učebnice pro vysoké školy. ISBN (Váz.)
- GARDOŠOVÁ, Juliana a Lenka DUJKOVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012, 159 s. Step by Step Czech republik. ISBN 978-80-262-0106-9
- JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: Psychologie ve výchově a vzdělávání*. Grada, 2018, 1 online zdroj (528 stran). ISBN 978-80-271-2163-2
- KOLBÁBKOVÁ, Helena a Jiřina KLENKOVÁ. *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. Ilustroval Eva KOLBÁBKOVÁ. Brno: Nakladatelství MC, 2003, 125 s. ISBN 80-239-0082-X
- KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolní a elementární pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010, 455 s. ISBN 978-80-7367-828-9
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi: význam hry, role pedagoga, cíl hry, soubor her*. Praha: Grada, 2005, 184 s. ISBN 80-247-0852-3

- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014, 256 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4435-3
- KREJČOVÁ, Věra, Jana POCHE KARGEROVÁ a Zora SYSLOVÁ. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015, 182 s. ISBN 978-80-262-0812-9.
- KŘOVÁČKOVÁ, Blanka. *Diagnostika - učitel - žák*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, 84 s. ISBN 978-80-7435-498-4
- LAŽOVÁ, Ladislava. *Mateřská škola komunikuje s rodiči: výměna informací, řešení problémů*. Praha: Portál, 2013, 130 s. ISBN 978-80-262-0378-0
- MAJERČÍKOVÁ, Jana, Bronislava KASÁČOVÁ a Ilona KOČVAROVÁ. *Předškolní edukace a dítě: výzvy pro pedagogickou teorii a výzkum*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2015, 109 s. Pedagogika. ISBN 978-80-7454-554-2
- MATEJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2013, 143 s. ISBN 978-80-262-0519-7
- MATEJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada Publishing, 2005, 182 s. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1
- MERTIN, Václav a Ilona GILLNEROVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003, 230 s. ISBN 80-717-8799-X
- MUSILOVÁ, Marcela. *Případová studie jako součást pedagogické praxe*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, 42 s. ISBN 80-244-07493
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016, 220 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8
- PFEFFER, Simone. *Rozvíjíme emoce dětí: praktická příručka pro mateřské školy*. Přeložil Monika ŽÁRSKÁ. Praha: Portál, 2003, 106 s. ISBN 80-717-8764-7
- PRITCHARD, Alan. *Ways of learning: learning theories and learning styles in the classroom*. 2nd ed. London: Routledge, 2009, xi, 124 s. A David Fulton book. ISBN 9780415466080
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009, 481 s. ISBN 978-80-7367-503-5
- 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 a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013, 181 s. ISBN 978-80-262-0495-4

- SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011, 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7
- SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 2014, 182 s. ISBN 978-80-262-0698-9
- SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010, 166 s. ISBN 978-80-7367-774-9
- SYSLOVÁ, Zora, Jana KRATOCHVÍLOVÁ a Táňa FIKAROVÁ. *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018, 125 s. ISBN 978-80-262-1324-6
- ŠMELOVÁ, Eva a Michaela PRÁŠILOVÁ. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018, 229 s. ISBN 978-80-262-1302-4
- ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Dítě v předškolním období*. Praha: Mladá fronta, c2004, 71 s. ISBN 80-204-1187-9
- TOMANOVÁ, Dana. *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 113 s. ISBN 80-244-1426-0
- VÁGNEROVÁ, Marie a Youcef HADJ MOUSSA. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, 522 s. ISBN 80-7178-308-0
- VIŠŇOVSKÝ, Ludovít a Vladislav KAČÁNI. *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava: Iris, [2006?], 227 s. ISBN 80-890-1825-4
- ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 207 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7367-326-0
- ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. 2. vyd. Praha: D & H, 1999, 32 s. ISBN 8090357903
- Onli-ne zdroje:
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 13.3.2022] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

## SEZNAM GRAFŮ, TABULEK A OTÁZEK

### Seznam tabulek:

Tabulka č. 1: *Určuje výsledky dosaženého vzdělání respondentů i v procentech.*

Tabulka č. 2: *Určuje výsledky délky pedagogické praxe i v procentech.*

Tabulka č. 3: *Určuje výsledky dané věkové skupiny dětí v jednotlivých třídách i v procentech.*

Tabulka č. 4: *Určuje celkový počet dětí ve třídách i v procentech a následně zjišťuje, jaké procento tvoří děti dvouleté.*

Tabulka č. 5: *Určuje výsledky důležitosti pedagogické diagnostiky i v procentech.*

Tabulka č. 6: *Určuje počet odpovědí ohledně četnosti pedagogické diagnostiky za rok i v procentech.*

Tabulka č. 7: *Určuje četnost odpovědí ohledně zdrojů k pedagogické diagnostice i v procentech.*

Tabulka č. 8: *Znázorňuje hodnoty grafu 9 i v procentech.*

Tabulka č. 9: *Určuje počet odpovědí, vztahujících se k výběru metod, i v procentech.*

Tabulka č. 10: *Udává počet odpovědí, týkajících se kombinací metod, i v procentech.*

Tabulka č. 11: *Určuje četnost užívání jednotlivých online aplikací.*

Tabulka č. 12: *Předkládá jednotlivé názory respondentů pro usnadnění jejich diagnostické činnosti.*

Tabulka č. 13: *Udává četnost a způsob zaznamenávání výsledků z diagnostikování i v procentech.*

Tabulka č. 14: *Určuje četnost odpovědí ohledně závěrečného hodnocení na základě portfolia i v procentech.*

### Seznam grafů:

Graf 1: Dosažené vzdělání respondentů

Graf 2: délka pedagogické praxe

Graf 3: Počet dětí ve třídě

Graf 4: Věková skupina dětí ve třídě

Graf 5: Důležitost pedagogické diagnostiky v MŠ

Graf 6: Přírnost pedagogické diagnostiky v MŠ

Graf 7: Četnost pedagogické diagnostiky za rok

Graf 8: Užívané zdroje k pedagogické diagnostice

Graf 9: Využití metod pedagogické diagnostiky a jejich účinnost

Graf 10: Výběr metody  
Graf 11a: Nejčastější kombinace metod  
Graf 11b: Méně časté kombinace metod  
Graf 12a: Užívání online aplikací  
Graf 12b: Online aplikace  
Graf 13: Usnadnění pedagogické diagnostiky  
Graf 14: Záznamy výsledků pedagogické diagnostiky  
Graf 15a: Využití výsledků pedagogické diagnostiky  
Graf 15b: Preference při následné práci s dítětem  
Graf 16: Závěrečné hodnocení dítěte na základě portfolia  
Graf 17: Požadování portfolia dítěte u zápisu do 1. třídy

### **Seznam otázek:**

- Otázka č. 1: Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?*
- Otázka č. 2: Kolik let praxe máte již za sebou?*
- Otázka č. 3: Kolik se ve třídě nachází dětí?*
- Otázka č. 4: Kolik mají děti ve třídě let?*
- Otázka č. 5: Kolik se ve třídě nachází dvouletých dětí?*
- Otázka č. 6: Jak je důležité provádění pedagogické diagnostiky v MŠ?*
- Otázka č. 7: Považujete pedagogickou diagnostiku spíše za obtíž nebo přínos?*
- Otázka č. 8: Jak často provádíte pedagogickou diagnostiku?*
- Otázka č. 9: Z jakých zdrojů čerpáte informace o pedagogické diagnostice?*
- Otázka č. 10: Kterou z pedagogických metod využíváte nejčastěji?*
- Otázka č. 11: Která z diagnostických metod se nejvíce osvědčila?*
- Otázka č. 12: Podle čeho metody pedagogické diagnostiky vybíráte?*
- Otázka č. 13: Prolínají se různé metody během diagnostikování?*
- Otázka č. 14: Používáte nějaké online aplikace, které slouží k diagnostikování dítěte?*
- Otázka č. 15: Máte nějaký nápad, jak celkově usnadnit pedagogické diagnostikování?*
- Otázka č. 16: Kam zaznamenáváte výsledky z diagnostikování?*
- Otázka č. 17: Využíváte výsledky z diagnostikování při následné práci s dítětem?*
- Otázka č. 18: Vycházíte při práci s dítětem spíše intuitivně, nebo dle portfolia?*
- Otázka č. 19: Provádíte koncem předškolního vzdělávání závěrečné hodnocení dítěte dle portfolia?*
- Otázka č. 20: Požadují učitelé základních škol při zápisu do 1. třídy portfolio dítěte?*