

Analýza diagnostických nástrojů pro hodnocení rozvoje dětí v mateřských školách

Marie Bruštková

Bakalářská práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Marie Brušíková**
Osobní číslo: **H14615**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Analýza diagnostických nástrojů pro hodnocení rozvoje dětí v mateřských školách**

Zásady pro vypracování:

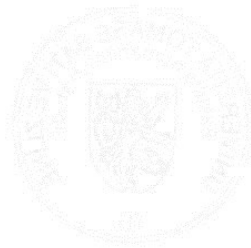
Vymezení teoretických východisek z oblasti pedagogické evaluace a diagnostiky v mateřské škole, představení vybraných diagnostických nástrojů pro sledování a hodnocení rozvoje dětí v mateřské škole.

Příprava metodiky výzkumné části, stanovení cíle výzkumu a výzkumných otázek.

Realizace kvantitativního výzkumu formou analýzy dokumentů.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.



Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

KALEJA, Martin. Edukace dětí předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7464-630-0.

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

MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika. 2. doplněné a aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-014-2.

PIERANGELO, Roger a George A. GIULIANI. The special educator's comprehensive guide to 301 diagnostic tests. Rev. and expanded ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2006. ISBN 0-7879-7813-2.

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

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Ilona Kočvarová, Ph.D.**

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **6. prosince 2016**

Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2017**

Ve Zlíně dne 6. prosince 2016


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 13. 12. 2016

.....


1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce má teoreticko – empirický charakter. Cílem práce je prostudovat a analyzovat dostupnou literaturu v oblasti pedagogické evaluace a diagnostiky vývoje dětí předškolního věku a následně sestavit soubor diagnostických nástrojů a analyzovat je z hlediska zvolených kritérií. V teoretické části vymezujeme problematiku pedagogické evaluace a pedagogické diagnostiky dítěte předškolního věku. V empirické části jsou pak prezentovány výsledky z kvantitativně orientovaného výzkumu s využitím metody analýzy dokumentů. Na základě zjištěných dat jsme získali patnáct hlavních oblastí, ve kterých jsme nástroje porovnali mezi sebou a zjistili jsme, jaké jsou mezi nimi rozdíly.

Klíčová slova: pedagogická diagnostika, pedagogická evaluace, diagnostické nástroje

ABSTRACT

This Bachelor Thesis has a theoretical and an empiric character. The aim of the thesis is to read the available literature up and analyze it in the field of pedagogical evaluation and diagnostics of development in preschool children and then to create a group of diagnostics tools and analyze them from the selected criteria. The theoretical part deals with the theme of the pedagogical evaluation and the pedagogical diagnostics of preschool children. The empirical part presents the data obtained from the quantitatively oriented research with use of the analyzed documents. According to detected data, we obtained fifteen main fields and by the tools comparison we found out the differences between them.

Keywords: pedagogical diagnostics, pedagogical evaluation, diagnostics tools

V úvodu děkuji Mgr. Iloně Kočvarové, Ph.D. za odborné vedení, ochotu, trpělivost, konzultace a cenné rady v průběhu zpracování této práce. Také bych chtěla poděkovat všem ředitelům a učitelům mateřských škol za poskytnutí diagnostických nástrojů.

V neposlední řadě děkuji své rodině a za veškerou podporu a pomoc v průběhu celého studia.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	12
1.1 DEFINICE POJMU PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA	12
1.2 KDO PROVÁDÍ PEDAGOGICKOU DIAGNOSTIKU	14
1.3 METODY PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY	14
1.4 NÁSTROJE PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY.....	16
1.5 OBLASTI PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY	17
1.5.1 Motorika, grafomotorika	17
1.5.2 Zrakové vnímání a paměť	18
1.5.3 Sluchové vnímání a paměť.....	18
1.5.4 Vnímání prostoru	19
1.5.5 Vnímání času.....	19
1.5.6 Základní matematické představy.....	19
1.5.7 Řeč.....	20
1.5.8 Sociální dovednosti	20
1.5.9 Sebeobsluha.....	21
1.5.10 Hra.....	21
1.5.11 Rozumové schopnosti	21
1.6 DIAGNOSTIKA DĚTÍ SE SPECIÁLNĚ VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	22
2 OD PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY K EVALUACI V MATEŘSKÉ ŠKOLE	24
2.1 DEFINICE POJMU PEDAGOGICKÁ EVALUACE	24
2.2 TYPY A FÁZE PEDAGOGICKÉ EVALUACE	25
2.3 AUTOEVALUACE	26
II PRAKTICKÁ ČÁST	28
3 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	29
3.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	29
3.2 METODOLOGIE VÝZKUMU	29
4 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	32
4.1 ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA DIAGNOSTICKÝCH NÁSTROJŮ	32
4.2 POROVNÁNÍ DIAGNOSTICKÝCH NÁSTROJŮ.....	34
4.2.1 Informace o dítěti	36
4.2.2 Informace o rodině	37
4.2.3 Informace o diagnostickém nástroji	37
4.2.4 Přílohy k diagnostickému nástroji.....	38
4.2.5 Motorika.....	39
4.2.6 Sebeobsluha.....	41
4.2.7 Zrakové vnímání	42

4.2.8	Sluchové vnímání	44
4.2.9	Prostorové vnímání	45
4.2.10	Vnímání času	46
4.2.11	Základní matematické představy	46
4.2.12	Řeč	48
4.2.13	Sociální dovednosti	49
4.2.14	Rozumové schopnosti	50
4.2.15	Hra	51
5	SHRNUTÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI	54
5.1.1	Doporučení pro praxi	55
ZÁVĚR		57
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY		58
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK		61
SEZNAM GRAFŮ		62
SEZNAM TABULEK		63
SEZNAM PŘÍLOH		64

ÚVOD

Pedagogická diagnostika je důležitou součástí ve výchovně - vzdělávacím procesu, protože díky ní je učitel schopen zajistit individuální přístup k dítěti, zjistit aktuální úroveň rozvoje dítěte a na základě toho pak usměřňovat svoje postupy pro práci s ním.

Důležitou součástí pedagogické diagnostiky je tedy zjišťování informací o dítěti, kdy nám vyvstává otázka, kam tyto informace zaznamenáváme. Proto jsme se v naší bakalářské práci rozhodli zaměřit na diagnostické nástroje používané učiteli v mateřských školách. Cílem bakalářské práce je především prostudovat a analyzovat dostupnou literaturu v oblasti pedagogické evaluace a diagnostiky vývoje dětí předškolního věku a následně sestavit soubor diagnostických nástrojů a analyzovat je z hlediska zvolených kritérií.

V teoretické části jsme si stanovili za cíl vymežit problematiku pedagogické evaluace a pedagogické diagnostiky u vývoje dětí předškolního věku. V první kapitole se věnujeme problematice pedagogické diagnostiky v mateřské škole, ve které vymezujeme klíčové pojmy, stručně popisujeme oblasti rozvoje dítěte, diagnostické metody či nástroje. V závěru kapitoly se okrajově zabýváme problematikou diagnostiky dětí se speciálně vzdělávacími potřebami. Druhá kapitola je věnována pedagogické evaluaci, která úzce souvisí s pedagogickou diagnostikou. Nejdříve definujeme pojem pedagogické evaluace a následně popisujeme evaluační proces. Závěr kapitoly je věnován autoevaluaci, kterou musí školy povinně provádět.

Klíčová je však praktická část práce, ve které jsme si vymezili hlavní výzkumný cíl, kterým je popsat a porovnat jednotlivé diagnostické nástroje, které v současné době využívají učitelé mateřských škol v praxi. Pro účely bakalářské práce jsme zvolili kvantitativně orientovaný typ výzkumu a využili jsme metodu analýzy dokumentů. V této části jsme analyzovali diagnostické nástroje podle kritérií, udělovali jim body a díky tomu jsme mohli tyto nástroje porovnat a zjistit, jak se navzájem liší. V závěru praktické části jsme se snažili navrhnout moderní využití těchto nástrojů s použitím počítačového softwaru.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA V MATEŘSKÉ ŠKOLE

První kapitola práce je věnována problematice pedagogické diagnostiky v mateřské škole. Nejdříve definujeme pojem pedagogická diagnostika a uvedeme několik autorů, kteří se touto problematikou zabývají. Zaměříme se také na to, kdo všechno může tuto diagnostiku provádět a jaké nástroje k tomu může využívat. Důležitou součástí této kapitoly je stručná charakteristika oblastí rozvoje dětí a popis základních metod pedagogické diagnostiky. V závěru kapitoly jsme se zaměřili na diagnostiku dětí se speciálně vzdělávacími potřebami.

Pedagogická diagnostika má dlouholetou tradici, kdy zjišťování úrovně vzdělání, hodnocení žáka nebo zjišťování příčin obtíží žáků ve výchově a vzdělávání bylo známé již v době J. A. Komenského. (Mojžíšek, 1986) Samotný pojem i obor pedagogické diagnostiky je však poměrně mladý a do popředí se dostává až v 60. letech 20. století (Zelinková, 2001).

Dříve se pedagogická diagnostika soustředovala pouze na dítě. Nyní můžeme diagnostikovat i skupiny žáků, způsob práce učitelů, rodiče či vnější podmínky výchovy a vzdělávání. (Gavora, 2010)

1.1 Definice pojmu pedagogická diagnostika

Pedagogickou diagnostikou se zabývá celá řada autorů, kteří však používají rozdílné pojmenování tohoto oboru. Chráska nebo Gavora používají pojem pedagogická diagnostika na rozdíl od Hrabala, který používá označení pedagogicko-psychologická diagnostika.

Chráska pedagogickou diagnostiku definuje jako „speciální pedagogickou disciplínu, která se zabývá objektivním zjišťováním, posuzováním a hodnocením vnitřních a vnějších podmínek i průběhu a výsledků výchovně – vzdělávacího procesu“ (Chráska, 1988 in Zelinková, 2001, s. 11).

Dále Zelinková (2001) ve své knize uvádí, že pedagogická diagnostika je dlouhodobý a plánovitý proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu i jeho aktérů.

Gavora (2010) upozorňuje na nepřesné používání pojmů diagnostika a diagnostikování. Pedagogická diagnostika je podle něho vědní disciplína, která se zabývá otázkami

diagnostikování ve výchovně - vzdělávacím procesu a představuje tedy teorii diagnostikování. Pedagogické diagnostikování pak chápe jako zjišťování, analyzování a hodnocení úrovně rozvoje žáka jako objektu a subjektu výchovného a vzdělávacího působení.

Hrabal (2002, s. 11) oproti tomu používá termín pedagogicko-psychologická diagnostika, kterou chápe jako „poznávání a hodnocení individuálních zvláštností a specifík osobnosti vychovávaného s orientací na prognózu“. Zjednodušeně se dá říct, že je to psychologická diagnostika aplikovaná v pedagogické oblasti, kterou provádí jak učitel, tak psycholog. Učitel se nesnaží pouze zjistit, jak dítě plní požadavky, ale zamýšlí se i nad tím, jak by je mohlo plnit a tím přesahuje hranice pedagogické diagnostiky v psychologickém směru. (Hrabal, 2002)

Rozdílné je i členění pedagogické diagnostiky, kdy se v mateřské škole nejvíce využívá rozdělení na formální a neformální diagnostikování. Častěji se vyskytuje **diagnostikování neformální**, které můžeme označit za laické. Toto diagnostikování provádí učitel spontánně a prakticky nepřetržitě. Snahou učitele je zhodnotit dítě a na základě toho se rozhodnout o dalším postupu. Oproti tomu **formální diagnostikování** provádí učitel v daném schématu, které má svá pravidla a předem stanovené metody a postupy. Také je jasně dána evidence získaných dat. Učitel získává informace z různých zdrojů, zaznamenává je a systematicky s nimi dál pracuje. (Sedláčková, Syslová a Štěpánková, 2012)

Během diagnostikování se učitel zaměřuje na složku **obsahovou a procesuální**. Obsahová složka zahrnuje zjišťování dosažené úrovně vědomostí, dovedností a návyků u dětí. Složka procesuální se naopak zaměřuje na proces výchovy a vzdělávání. Můžeme si všimnout, jakým způsobem tento proces probíhá, jak ovlivňuje žáka, ale také můžeme sledovat práci učitele a použití metodických postupů. (Sedláčková, Syslová a Štěpánková, 2012)

Diagnostický proces tvoří tři hlavní fáze a to vstupní, průběžná a výstupní. Během **vstupní fáze** se učitel soustřeďuje na získávání informací o dosavadním vývoji dítěte, o rodině, ze které dítě pochází. Vstupní záznam o dítěti získává učitel z rozhovoru s rodiči nebo z informací získaných prostřednictvím dotazníku. Oblast rodinné anamnézy je důležitá proto, aby učitelé věděli, s jakými zkušenostmi dítě do mateřské školy přichází. Během **průběžné fáze** učitel sleduje, jak se dítě vyvíjí z hlediska jednotlivých oblastí osobnosti – tělesné, psychické a sociální, ale také z hlediska rozvoje kompetencí. Nejlepší příležitost,

jak získat informace, je pozorovat dítě při hře. Shromažďování informací v průběhu celé docházky dítěte do mateřské školy slouží k tomu, aby učitel dobře dítě poznal a připravil tak adekvátní nabídku činností k jeho rozvoji. **Výstupní fáze** se týká zpracování informací na konci předškolního vzdělávání, při odchodu dítěte do základní školy. Jsou zde zahrnuty informace o školní zralosti dítěte. (Sedláčková, Syslová a Štěpánková, 2012)

1.2 Kdo provádí pedagogickou diagnostiku

Pedagogickou diagnostiku neprovádí pouze jedna osoba. Zjednodušeně můžeme říct, že ji provádí každý, kdo přemýšlí nad dítětem, zejména je to však učitel, který je hlavním, ale není jediným diagnostikem. Diagnostikovat mohou i další pedagogičtí pracovníci – ředitelé škol nebo výchovní poradci. Pokud má dítě učební, zdravotní či jiné problémy, diagnostiku provádějí školní psychologové, speciální pracovníci nebo lékaři. Laickou diagnostiku provádějí i rodiče. (Gavora, 2010)

Učitel v mateřské škole je zpravidla první odborník z oblasti pedagogiky, který přichází s dítětem do styku a tak může pomocí včasné diagnostiky odhalit problém a zajistit dítěti adekvátní pomoc (Berčíková, Šmelová a Stolinská, 2014). Učitel by měl mít proto osvojeny diagnostické kompetence, které představují „soubor vědomostí a zručností, které jsou potřebné na odborné vedení diagnostikování, a které umožní vykonávat efektivně diagnostické činnosti“ (Gavora, 2010, s. 22).

V mateřské škole má pedagogická diagnostika svá specifika a značnou výhodou učitelů je, že jsou s dětmi v intenzivním kontaktu velkou část dne. Sledují dítě během různých situací, např. jak se chová v kolektivu, při individuální práci nebo při kontaktu s rodiči. Učitel tak získá cenné informace, které dokreslují celkový pohled na dítě. (Berčíková, Šmelová a Stolinská, 2014)

1.3 Metody pedagogické diagnostiky

Pro zjištění informací o dítěti můžeme používat různé diagnostické metody či nástroje. V mateřské škole jsou nejpoužívanější metody pozorování, anamnéza, testy vědomostí a dovedností nebo analýza dětských výtvorů. Rozhovor nebo dotazník může být využit k získání informací od rodičů. (Krejčová, Kargerová a Syslová, 2015)

Jednou z nejdůležitějších metod pedagogické diagnostiky je **pozorování**. Pozorování je proces, při němž učitel sleduje dítě při hře, činnosti nebo práci a zaznamenává projevy

dítěte s cílem rozhodnout o jeho optimálním vedení. (Zelinková, 2001) Zaznamenávání vede k zjištění silných a slabých stránek, zájmů či ke zjištění individuálních potřeb a má učitelé poskytnout návody pro efektivnější práci s dítětem. Nejobtížnější úkol při pozorování spočívá v minimalizaci subjektivity. Pozorování je zaměřeno na projevy dítěte, které lze vidět, slyšet a měřit. (Mertin a Krejčová, 2016)

Pozorování může být náhodné nebo systematické. Systematické pozorování předpokládá vytvoření záznamového archu. Podle doby trvání rozlišujeme pozorování krátkodobé a dlouhodobé. (Zelinková, 2001) Dále rozlišujeme pozorování strukturované, nestrukturované a polostrukturované. Při strukturovaném pozorování využíváme předem připravený soupis projevů, které chceme pozorovat a zapisujeme, zda se příslušný projev objevil či neobjevil. K tomu používáme připravené záznamové archy. U nestrukturovaného pozorování se zaměřujeme na jakékoliv projevy sledované osoby, které můžeme pokládat za významné. Kombinace obou typů je polostrukturované pozorování. Při tomto pozorování máme k dispozici seznam toho, co potřebujeme pozorovat, ale všímáme si i dalších projevů, které se aktuálně vyskytnou. (Mertin a Krejčová, 2016)

Další základní diagnostickou metodou je **rozhovor**. Ten je používán, když hledáme bezprostřední, osobní a mnohdy i důvěrné informace. Během rozhovoru je důležité zajistit klidné prostředí a vyvarovat se rušivých momentů. Rozhovor může být strukturovaný, kdy jsou předem jasně stanoveny otázky. Naopak nestrukturovaný rozhovor představuje volné vyprávění rodičů nebo dítěte, ve kterém spíše podněcujeme respondenta k aktivitě. Během rozhovoru pokládáme otevřené a uzavřené otázky. Obvykle kombinujeme oba druhy. (Zelinková, 2001)

Anamnéza je diagnostickou metodou, pomocí které získáváme takové informace z uplynulého života dítěte, které mohou přispět k objasnění současného stavu. Cílem zjišťování anamnestických údajů je zefektivnění práce s dítětem. Vždy však platí, že zjišťujeme pouze to, co je nezbytně nutné. Na anamnestické informace je vhodné se cíleně zaměřit v případě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle zaměření rozlišujeme anamnézu osobní, rodinnou a školní. **Osobní anamnéza** je zdrojem poznatků o perinatálním i perinatálním vývoji dítěte a o jeho vývoji v předškolním věku. Získané údaje mohou pomoci při hledání příčin případných obtíží. **Rodinná anamnéza** nám podává informace o způsobu výchovy v rodině, vlivu členů rodiny na dítě aj. **Školní anamnéza** je důležitou oblastí, která zahrnuje nejen hodnocení předcházejícími a současnými učiteli, ale také dalšími jedinci, kteří s dítětem přišli do styku. (Zelinková, 2001)

Další využívanou metodou je **dotazník**, což je způsob písemného kladení otázek, při kterém získáváme písemné odpovědi. Pomocí dotazníku můžeme získat údaje od velkého množství respondentů v poměrně krátkém čase. Velkou pozornost bychom měli věnovat přípravě dotazníku, jeho zadávání a vyhodnocení údajů. Přesná formulace cíle je základní podmínkou účelnosti, kdy z cíle vychází struktura dotazníku a formulace otázek. U dotazníku rozlišujeme otázky uzavřené, polouzavřené a otevřené. (Zelinková, 2001)

Mezi další metody patří **testy vědomostí a dovedností**. Tyto testy bývají zaměřeny na hodnocení pokroku dětí a používají se spíše na základních školách. Řadíme mezi ně i kresebné techniky, které se využívají i ve školách mateřských. (Mertin a Krejčová, 2016)

Další metoda využívaná v mateřské škole je **analýza dětských výtvorů**, u které jde o rozbor hotového materiálu nebo výrobku (Mertin a Krejčová, 2016).

Při použití výše uvedených diagnostických metod se můžeme setkat s chybami, které mohou nastat vlivem nevhodných vnějších či vnitřních podmínek. Mezi vnější podmínky patří např. špatné osvětlení, denní doba, nedostatek motivace či negativní vztah učitele a dítěte. Naopak mezi vnitřní podmínky řadíme nedostatečnou přípravu učitelů, neznalost vývojové psychologie, ale hlavně neznalost v oblasti pedagogické diagnostiky. Kombinací vnějších a vnitřních podmínek může dojít k nejrůznějším chybám. Jednou z nich jsou **projekční chyby**, u kterých učitel přenáší některé ze svých vlastností nebo přání na druhé osoby a na základě toho tyto osoby hodnotí. Dalším pochybením jsou **posuzovací tendence** získané na základě vlastních zkušeností z osobního nebo profesního života. Mezi další chyby můžeme zařadit **haló efekt**, což je vliv prvních dojmů nebo **golemův efekt**, který je založen na negativním očekávání učitele. Naopak **pygmalion efekt** je založen na pozitivním očekávání, kdy učitel vnímá hlavně reakce, které potvrzují toto očekávání. (Sedláčková, Syslová a Štěpánková, 2012)

1.4 Nástroje pedagogické diagnostiky

V současné době existuje mnoho testů a diagnostických nástrojů, které mohou učitelé využívat k diagnostikování. V literatuře neexistuje jednotný pojem pro tyto diagnostické nástroje. Smolíková a Krupcová (2007) používají označení diagnostické archy či záznamové archy. Podobně i Mertin a Gillernová (2015) ve své knize pracují s pojmy záznamové karty a záznamové archy. V praxi se však můžeme setkat s nejrůznějšími názvy pro tyto nástroje. Objevuje se např. označení individuální záznam o dítěti, hodnotící list

dítěte, záznam o pozorování dítěte, přehled o individuálním rozvoji a učení dítěte nebo jen pedagogická diagnostika. Pro potřeby naší bakalářské práce budeme používat pojem diagnostické nástroje.

Jedny z nejvyužívanějších testů, které učitelé v mateřských školách využívají, jsou Kresba lidské postavy a Jiráskův Orientační test školní zralosti. Orientační test školní zralosti slouží k odbornému posouzení školní zralosti, ale jak již bylo uvedeno výše, mohou ho použít i učitelé mateřských škol. Ideální však je, když spolupracují s odborným pracovištěm a s rodiči. (Mertin a Gillerová, 2015)

V metodice od Smolíkové a Kupcové (2007) je uveden diagnostický nástroj, u kterého byly vytvořeny kritéria na základě cílových dovedností dítěte, které vycházejí z očekávaných výstupů z rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). Tyto dovednosti byly rozpracovány do tzv. **vývojových řad**, které zachycují jednotlivá stadia rozvoje a zdokonalování konkrétních dovedností u dítěte. Důležitou podmínkou pro výběr dovedností bylo, aby byly stupňovatelné, tedy aby učitel mohl sledovat posun dítěte a také, aby byly snadno viditelné a daly se sledovat v přirozených projevech a činnostech dítěte.

Složitější nástroj pro hodnocení vývoje dětí je Oregonská metoda používaná v programu Začít spolu. Pro práci s ní je nutné absolvovat vzdělávací seminář. Skládá se z 60 položek (zkrácená forma z 35 položek) a větší důraz je kladen na sociální a osobnostní vývoj a hodnocení herních schopností. Hodnocení probíhá podle stupně pomoci na pětistupňové škále. Součástí metody jsou i příklady k hodnocení. (Gardošová, 2003)

1.5 Oblasti pedagogické diagnostiky

Bednářová a Šmardová (2007) ve své publikaci rozdělují diagnostiku dítěte předškolního věku do následujících oblastí:

1.5.1 Motorika, grafomotorika

Do této oblasti řadíme kromě hrubé motoriky, jemné motoriky a grafomotoriky také motoriku mluvidel a očních pohybů (Bednářová a Šmardová, 2007). Motorika představuje celkovou pohybovou schopnost člověka a hraje důležitou roli ve vývoji dítěte. Hrubá motorika zahrnuje pohyby velkých svalových skupin, oproti tomu jemná motorika zahrnuje pohyby drobných svalových skupin. (Zelinková, 2001) S jemnou motorikou úzce

souvisí oblast grafomotoriky a kresby. Všímáme si obsahu kresby, pracovních návyků a také grafomotorických prvků, které se ve spontánní kresbě objevují. Kolem třetího roku by se dítě mělo učit špetkový úchop a než dítě začne více kreslit, měli bychom zjistit jeho lateralitu. (Bednářová a Šmardová, 2007)

Pro zjištění laterality potřebujeme získat souhrn informací. Nejsnazší způsob, jak informace získat, je pozorováním. Můžeme využít i testy k určení laterality, kdy nejnámější z nich je Zkouška laterality od Matějčeka a Žlaba (1972). Za dominantní ruku považujeme tu, která vykonává pohyb při činnostech. Podobně zjišťujeme lateralitu oka nebo nohy. (Bednářová a Šmardová, 2007)

Oslabení motorických schopností a dovedností ovlivňuje nejen tělesnou zdatnost, ale také zapojení do kolektivu, vnímání, řeč, kresbu a později i psaní. (Bednářová a Šmardová, 2007).

1.5.2 Zrakové vnímání a paměť

Zrakem jedinec přijímá nejvíce informací z okolí. Je prostředkem k poznávání hmotného světa i prostředkem komunikace. Pro zrakové vnímání u dítěte předškolního věku je charakteristický konkrétní obsah a zaměření spíše na celek než na detail. Pro čtení je důležité stimulovat pravidelnost očních pohybů žádoucím směrem a to zleva doprava a odshora dolů. Oslabení zrakového vnímání v předškolním věku se promítne do čtení, psaní a počítání. Zrakové vnímání můžeme rozdělit do několika oblastí a to: vnímání barev, vnímání figury a pozadí, zrakové rozlišování, vnímání části a celku, oční pohyby a zraková paměť. Tyto oblasti jsou vzájemně propojené a oslabení v jedné oblasti se často promítne do oslabení dalších. Dobře rozvinuté oblasti jsou pro dítě dobrým základem pro získávání a zpracování informací. Naopak na oslabené oblasti se může učitel zaměřit a rozvíjet je. (Bednářová a Šmardová, 2007)

1.5.3 Sluchové vnímání a paměť

Sluch je jedním z prostředků komunikace a významně ovlivňuje rozvoj řeči i abstraktního myšlení. Již v prenatálním období vnímá dítě různé zvuky. Po narození dítě reaguje především na hlas matky a kolem třetího až čtvrtého měsíce se otáčí za zdrojem zvuku. Lokalizace zvukových podnětů se podílí i na rozvoji prostorové orientace. Pro lepší přehlednost můžeme sluchové vnímání rozdělit do oblastí: naslouchání, sluchové rozlišování, sluchová paměť, sluchová analýza a syntéza, vnímání rytmu. Oblasti se

vzájemně prolínají a některé schopnosti a dovednosti lze zařadit do více oblastí. (Bednářová a Šmardová, 2007)

1.5.4 Vnímání prostoru

Vytváření představ o prostoru a pojmenování prostorových vztahů je dlouhodobý proces. Základem je senzomotorické vnímání, které má své začátky již v kojeneckém věku. Dítě nejprve zaměřuje pozornost na podněty z okolí, např. se otáčí za zvukem či sleduje pohybující se hračku. S rozvojem motoriky tyto zdroje lépe prozkoumává, učí se odhadovat vzdálenosti a získává představu o velikosti předmětů. Oslabení prostorového vnímání se může odrážet v obtížnějším získávání pohybových dovedností a může mít vliv na sebeobsluhu a samostatnost. Dále může ovlivňovat činnosti jako kreslení nebo hry se stavebnicemi. Vnímání prostoru je úzce propojeno s vnímáním času. (Bednářová a Šmardová, 2007)

1.5.5 Vnímání času

Děti předškolního věku žijí především přítomností, proto se u nich vnímání času rozvíjí velmi pozvolna. Vnímání plynutí času je pro ně vymezeno událostmi, které je obklopují a které se pravidelně střídají. Uvědomování si časových úseků je značně subjektivní a zkreslené. S vnímáním plynutí času souvisí **vnímání časové posloupnosti**, uvědomování si příčiny a následku, začátku a konce. (Bednářová a Šmardová, 2007)

1.5.6 Základní matematické představy

Pro osvojení základních matematických představ potřebuje dítě rozvinout mnoho schopností, dovedností a získat potřebné vědomosti. Důležitá je úroveň rozvoje motoriky, prostorového vnímání, vnímání času a časové posloupnosti. Významná je i úroveň rozvoje řeči, kdy dítě musí porozumět slovům a jejich významu. Vliv má také úroveň rozvoje zrakového a sluchového vnímání. Všechny popsané schopnosti a dovednosti tvoří základ tzv. předčíselných představ, které jsou předpokladem pro porozumění matematickým pojmům, symbolům a vztahům mezi nimi. Na základně předčíselných představ se budují číselné představy, kam spadá určování množství a chápání číselné řady. Dítě předškolního věku si v rámci základních matematických představ osvojuje pravidla pro porovnávání, třídění, řazení předmětů, určování množství a učí se poznávat geometrické tvary. (Bednářová a Šmardová, 2007)

1.5.7 Řeč

Vývoj řeči je jedním z nejdůležitějších momentů v životě dítěte. Již novorozenec křikem komunikuje se svým okolím, aby uspokojil základní potřeby. Postupně se řeč stává prostředkem komunikace a také nástrojem myšlení. Pro vývoj řeči má velký význam zrání hrubé motoriky, protože ve vertikální poloze může dítě snadněji mluvit. Dalším důležitým faktorem je zrak. Prostřednictvím zraku dítě odezírá pohyby mluvidel, neverbální komunikaci, ale hlavně první slova spojená se zrakovými vjemy. Nevyhnutelný pro vývoj řeči je také sluch. Mezi vnější faktory ovlivňující vývoj řeči patří sociální prostředí, kdy rodina má hlavní úlohu v rozvoji řeči v raném věku dítěte. Řeč lze rozdělit do následujících čtyř jazykových rovin:

Foneticko - fonologická rovina se zabývá sluchovým rozlišováním hlásek a jejich výslovností. Od šestého měsíce dokáže dítě vyčleňovat hlásky mateřského jazyka. Tento vývoj je zdoluhavý a teprve kolem šestého až sedmého roku je schopno rozlišovat všechny hlásky. **Morfologicko - syntaktická rovina** zahrnuje používání slovních druhů, tvarosloví a větosloví. Nejprve dítě používá podstatná jména a slovesa. Kolem čtvrtého roku by již mělo používat všechny slovní druhy. Postupně se učí časovat, skloňovat a rozlišovat jednotné a množné číslo. **Lexikálně - sémantická rovina** se věnuje pasivní a aktivní slovní zásobě. Aktivní slovní zásoba se u dítěte začíná rozvíjet kolem prvního roku a pro rozvoj řeči je důležité všechno pojmenovávat. **Pragmatická rovina** se zabývá užitím řeči v praxi. Dítě získává dovednosti, jak získat nebo oznámit informace, vyjádřit pocity, prožitky, události nebo jak usměrnit sociální interakce. Důležitou složkou je i neverbální komunikace. (Bednářová a Šmardová, 2007)

1.5.8 Sociální dovednosti

Sociální dovednosti ovlivňují to, jak ostatní lidé dítě přijímají a jak se k němu chovají. Kontaktem s druhými lidmi si dítě osvojuje způsoby chování a začíná se orientovat ve vztazích a situacích. Tomuto procesu říkáme **sociální učení**. Největší význam v sociálním učení má nápodoba a následné upevnění určitého způsobu chování. Sociální dovednosti ovlivňuje spousta vlivů, mezi které můžeme zařadit sociokulturní a ekonomické podmínky, rodinu, z které dítě pochází a zdravotní stav dítěte. Významným činitelem jsou i osobnostní charakteristiky dítěte, komunikační schopnosti nebo úroveň rozumového vývoje. Mezi sociální dovednosti, které si dítě na základě sociálního učení osvojuje, patří komunikace, adaptace na nové prostředí, přiměřené reakce na nové situace, sebeovládání,

porozumění emocím a chování druhých lidí a sebehodnocení. (Bednářová a Šmardová, 2007)

1.5.9 Sebeobsluha

Zvládání sebeobslužných dovedností souvisí s vývojem dítěte v dílčích oblastech jako je vnímání, motorika, vizuomotorika, ale také s jeho osobnostními charakteristikami např. temperamentem, trpělivostí, soustředěností aj. Velice záleží i na rodičích, jakým způsobem se dítěti věnují, kdy častým nedostatkem z jejich strany bývá málo trpělivosti a nedůslednost. Zvládnutí hygieny, oblékání a stolování je nezbytným prostředkem k autonomii dítěte. Snahou dítěte je se osamostatnit a získat sebedůvěru. (Bednářová a Šmardová, 2007)

1.5.10 Hra

Hra je pro dítě nejpřirozenější a nejdůležitější činností. Prostřednictvím hry získává zkušenosti s okolním světem, lidmi, ale také poznává samo sebe. Hra rozvíjí celou osobnost dítěte a přináší mu pocit radosti. S věkem se hra mění, postupně se stává složitější, nápaditější a více zahrnuje sociální vztahy. Během hry můžeme sledovat, jak se dítě při hře chová, jak komunikuje s ostatními, jaké je jeho zaujetí hrou nebo kterým hrám dává přednost. (Bednářová a Šmardová, 2007)

1.5.11 Rozumové schopnosti

Autorky Klenková a Kolbábková (2003) ve své knize rozepisují navíc oblast **rozumových schopností**. Do této oblasti spadá rozvoj myšlení, poznávacích schopností a jazykových dovedností. Smyslové vnímání dítěte se rozvíjí hrou či pozorováním a současně se rozvíjí i jeho fantazie, představivost a řeč. Získané zkušenosti a znalosti se fixují v paměti dítěte a projevují se také v jeho chování a jednání.

Získané informace je důležité někde zaznamenávat a uchovávat, proto pro dlouhodobou pedagogickou diagnostiku je nezbytná pedagogická dokumentace. Součástí pedagogické dokumentace je portfolio dítěte. Portfolio je soubor různých produktů dítěte, které dokumentují jeho vývoj za určité období. Hlavní funkcí portfolio je poznat dítě, jeho silné a slabé stránky. Může však obsahovat i materiály signalizující nějaké problémy. To je pro učitele informace, v jakých oblastech dítě potřebuje podporu a na co je potřeba se zaměřit. (Krejčová, Kargerová a Syslová, 2015)

Důležité je vytvoření portfolia při práci s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami, protože tvoří základ k individualizovanému vzdělávání a díky němu může učitel přizpůsobit vzdělávací činnosti k individuálním potřebám dětí (Mertin a Krejčová, 2016).

1.6 Diagnostika dětí se speciálně vzdělávacími potřebami

Integrace dětí se speciálně vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) do škol je v posledních letech velmi diskutované téma, proto se v této kapitole budeme zabývat diagnostikou dětí se SVP. V zákoně č. 561/2004 Sb. je uvedeno, že „dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností na rovnoprávném základě s ostatními, potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“

Ve vyhlášce č. 147/2011 Sb. je uvedeno, že mezi žáky se SVP řadíme děti s těžkým zdravotním postižením a znevýhodněním, sociálním znevýhodněním, případně také s mimořádným nadáním. Mezi žáky s těžkým zdravotním postižením zařazujeme ty s těžkým zrakovým, sluchovým, tělesným postižením, s těžkou poruchou dorozumívacích schopností, souběžným postižením s více vadami, autismem a mentálním postižením a hluchoslepí.

Pacholík a kol. (2015, s. 16) uvádí, že „inkluzivní edukace navazuje na osobnostní dispozice dítěte tak, aby z ní maximálně vzdělanostně profitovalo a přitom se cítilo úspěšně a šťastně.“

Inkluzivní vzdělávání umožňuje aktivní soužití a vzájemné učení všech dětí, bez rozdílů v životních a edukačních činnostech. Je respektována jedinečnost osobnosti každého dítěte. Úspěšnost inkluzivního vzdělávání nejvíce ovlivňuje učitel. Učitel by se měl snažit uspokojovat individuální vývojové potřeby dítěte, pomáhat mu při konkrétních situacích, tedy když to potřebuje, ulehčovat mu učení a podporovat jeho seberozvoj. Učitel při práci s dítětem se SVP uplatňuje speciální přístupy, které jsou důležité pro jeho učení, dorozumívání a sociální interakci. (Pacholík a kol., 2015)

Na procesu diagnostikování dětí se SVP, se podílí skupina osob, kterými zpravidla bývají učitelé a speciální odborníci. Tito odborníci používají nejrůznější nástroje, testy a strategie pro zjišťování a posuzování informací. Důležitou součástí tohoto procesu jsou také rodiče. (Pierangelo a Giuliani, 2006)

Kalaja (2016) rozděluje speciální vzdělávací potřeby do šesti kategorií, kterými jsou komunikační kompetence, sluchové postižení, tělesné postižení a zdravotní oslabení, zrakové postižení, mentální postižení a charakteristiky sociálních vyloučení.

Pacholík a kol. (2015) ve své publikaci uvádí podobné rozdělení, ale navíc rozepisují problematiku nadaných dětí. Za nadané děti bývají považovány ty, jejichž schopnosti a dovednosti jsou rozvinutější než u jejich vrstevníků. Pro identifikaci nadaných dětí se často používá diagnostická metoda pozorování, při které učitel nebo rodič sleduje dítě v problémových situacích, ve kterých má něco vyřešit, vytvořit či vymyslet.

Na závěr této kapitoly můžeme říci, že provádění pedagogické diagnostiky je dobré k tomu, aby se učitel lépe zorientoval v přirozených potřebách a projevech dítěte. Výsledky pedagogické diagnostiky by měly přispět ke zlepšení a zkvalitnění edukačního procesu a k pochopení individuality dítěte. Učitel v mateřské škole by měl být proto schopen stanovit pedagogickou prognózu. (Opravidlová, 2016)

2 OD PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY K EVALUACI V MATEŘSKÉ ŠKOLE

S pedagogickou diagnostikou úzce souvisí pedagogická evaluace. V této kapitole se proto zaměříme na vysvětlení základních pojmů z této oblasti, uvedeme si rozdíl mezi evaluací a hodnocením a popíšeme evaluační proces. Závěr kapitoly bude věnován autoevaluaci.

„Termínem pedagogická evaluace se označuje relativně nová disciplína pedagogiky, která se zabývá hodnocením jevů a procesů edukační reality“ (Průcha, 2015, s. 124).

Jedním z prvních dokumentů, kde se pojem evaluace ve školském prostředí vyskytuje, je Bílá kniha (Syslová, 2012). V tomto dokumentu je termín chápán ne jenom jako tradiční hodnocení jednotlivých žáků, ale i jako hodnocení jednotlivých škol a celého vzdělávacího systému. Potřeba evaluace vyplývá ze získané autonomie škol, kterou je nutné vyvažovat systematickým hodnocením dosažených výsledků, aby byla zajištěna kvalita i efektivita vzdělávání. (Havlová, Havlínová a Vencálková, 2001)

2.1 Definice pojmu pedagogická evaluace

Ne všichni autoři používají pojem pedagogická evaluace. Smolíková, Kupcová (2008, s. 4) používají pojem evaluace, který chápou jako „proces vyhodnocování vzdělávacích činností, situací, podmínek i výsledků vzdělávání. Vyznačuje se tím, že probíhá systematicky, pravidelně a že s výsledky se v praxi systematicky pracuje.“

Obecnější definici ve své knize uvádí Bečvářová (2003, s. 112), která vymezuje evaluaci jako „proces systematického shromažďování informací a analýzy informací podle předem stanovených kritérií za účelem dalšího rozhodování.“

Jedním z autorů, který pracuje s pojmem pedagogická evaluace je Průcha (2015), který ji chápe především jako teorii o tom, že všechny jevy edukační reality jsou nějakým způsobem hodnotitelné. Dále uvádí, že to není jen teorie, ale současně také metodologie se souborem speciálních postupů, metod a technik, které určují jakými způsoby hodnocení provádět.

V odborné literatuře i zákonných dokumentech je užíván pojem evaluace i hodnocení. Syslová (2012) ve své knize vysvětluje, že evaluaci bychom měli vnímat jako proces vedoucí ke zlepšení kvality. Naproti tomu hodnocení je nutné vnímat jako činnost spíše jednorázovou, bez dalšího vývoje. Podobně i v RVP PV (2016) je hodnocení vnímáno

jako méně efektivní a systematické. Pojmy evaluace (autoevaluace) a hodnocení (vlastní hodnocení) je vhodné rozlišovat především na odborné úrovni, z hlediska praxe to nemusí být nutné. (Syslová, 2012)

Jak již z výše uvedených definic vyplynulo, nedílnou součástí evaluace jsou kritéria, podle kterých sledovaný jev vyhodnocujeme. Kritéria vyjadřují optimální představu o činnosti mateřské školy, ke které bychom měli směřovat. Mají zpravidla podobu otázek, na které odpovídáme nebo výroků u kterých vyjadřujeme souhlas nebo nesouhlas. (Smolíková a Kupcová, 2008)

Povinnost evaluovat vyplývá školám ze Školského zákona č. 561/2004 Sb. Dále v RVP PV (2016) je uvedena povinnost autoevaluace, která je nezbytnou a samozřejmou součástí škol, které si v rámci tvorby školního vzdělávacího programu vytváří vlastní systém autoevaluace.

Svobodová (2010) ve své knize uvádí termín **formální evaluace**, při které se školy snaží vytvořit co nejvíce formálních důkazů o tom, že evaluace proběhla, i když účinnost celého procesu byla minimální. Tento způsob evaluace se realizuje především tam, kde má vedoucí pracovník obavu, aby vše bylo provedeno správně a podle pokynů inspekce či nadřízeného orgánu.

2.2 Typy a fáze pedagogické evaluace

Ve školách se můžeme setkat s dvěma typy, kterými jsou interní a externí evaluace. **Interní evaluace** se týká vnitřního neboli vlastní hodnocení, autoevaluace. Jde o hodnocení efektivnosti jednotlivých vzdělávacích činností probíhajících ve škole. Cíle si škola stanovuje sama. Vnitřní evaluace pomáhá škole uvědomit si aktuální situaci, objevovat rezervy a tím najít cestu ke zlepšení a celkovému rozvoji. Nejtěžší při interní evaluaci je schopnost sledovat vlastní práci z nadhledu. **Externí evaluace** se zaměřuje na celkové fungování systému školy. Cíle si nestanovuje škola, ale jsou dány zvnějšku, stejně tak i metody, formy a kritéria evaluace. Externí evaluaci nejčastěji provádí Česká školní inspekce, ale provádět ji může i zřizovatel. (Syslová, 2012)

Interní a externí evaluace by neměly být oddělené procesy, protože samostatně nevystihují celý školní vzdělávací proces ve všech oblastech. Vzájemná komplementarita získaných dat z obou typů evaluace může školám přinést kvalitní informace o aktuálním stavu školy a umožnit jim změnit tento stav k lepšímu. (Syslová, 2012)

Během celého evaluačního procesu se střídají fáze, kterými jsou sběr informací o jevu, analýza informací a plán dalšího postupu. Nejdříve však musí nastoupit fáze motivační, která je klíčová pro celý evaluační proces. Tato fáze zajišťuje, do jaké míry se budou účastníci evaluace na tomto procesu podílet s vnitřním zájmem. Při motivační fázi rozlišujeme motivaci vnitřní a vnější. Pro evaluační proces je cennější vnitřní motivace, protože jedinec lépe porozumí smyslu evaluace a může tak být více úspěšný při dosahování cílů, než pokud by to dělal jen z donucení. Během druhé fáze se hledají a realizují vhodné metody, díky nimž se shromažďují data o sledovaném jevu. Při třetí fázi se zpracovávají a analyzují získané informace a data z předchozí fáze. Poslední fází je plán dalšího postupu, kdy se hledají nejvhodnější strategie, jak dál postupovat, aby došlo ke zlepšení zkoumaného jevu. Také se rozhoduje o dalších metodách, díky nimž bude možné ověřit účinnost provedených opatření. (Svobodová, 2010)

2.3 Autoevaluace

Podle Syslové (2012) je autoevaluace systematické a plánované hodnocení na základě předem stanovených kritérií, které směřují ke zkvalitnění práce školy a jsou prostředkem pro zavádění a řízení změn ve škole.

Podobně je na autoevaluaci nahlíženo i v RVP PV (2016), kde je autoevaluace vymezena jako proces realizovaný uvnitř mateřské školy, který vede k průběžnému vyhodnocování vzdělávacích činností, podmínek a organizace školy. Poskytuje školám zpětnou vazbu k zlepšení vlastní činnosti a je také východiskem pro její další práci.

Základem autoevaluace je naučit se rozpoznávat, co je ve škole kvalitní a současně se naučit pracovat s chybami a nedostatky tak, aby škola tyto chyby dokázala sama identifikovat a následně napravit (Syslová, 2012). Aby autoevaluace byla účinná, měla by být prováděna pravidelně a systematicky (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2016).

Smolíková a Kupcová (2008) rozdělují autoevaluaci do čtyř hlavních oblastí. První oblastí je **hodnocení školního vzdělávacího programu**. Škola by měla mít zájem na tom, aby její školní vzdělávací program byl kvalitní. Kritéria, podle kterých můžeme hodnotit, se vztahují k pěti oblastem a jsou uvedeny v RVP PV. Další oblastí jsou **podmínky ke vzdělávání**. Podmínky, které škola má nebo si je vytváří, ovlivňují kvalitu vzdělávání, proto je důležité jim věnovat pozornost. Cílem vyhodnocování je podmínky monitorovat,

sledovat jejich kvalitu, vývoj a změny. V RVP PV je popsán ideální stav podmínek a také jejich rozdělení. Jsou zde zařazeny věcné podmínky, životospráva, psychosociální a organizační podmínky, řízení, personální a pedagogické zajištění i spoluúčast rodičů. Třetí oblastí, kterou hodnotíme, je **průběh vzdělávání**, kde je hodnocena práce pedagogů a zkoumáme jejich pedagogický styl nebo vzdělávací nabídku. Poslední oblastí je **hodnocení výsledů vzdělávání**. V této oblasti sledujeme individuální vzdělávací pokroky u dětí s cílem zjistit, zda se děti ve svém rozvoji a vzdělávání posunují a zároveň zajistit, aby tento posun byl co neoptimálnější vzhledem k jejich možnostem.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

V praktické části bakalářské práce se věnujeme analýze diagnostických nástrojů, které v současné době využívají učitelé mateřských škol k hodnocení rozvoje dětí. V následujících podkapitolách nejdříve objasníme cíle výzkumu, poté popíšeme výzkumnou metodu a postup při výzkumném šetření.

3.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním výzkumným cílem praktické části bakalářské práce bylo popsat a porovnat jednotlivé diagnostické nástroje, které v současné době používají učitelé mateřských škol ze Zlínského kraje v praxi.

Z hlavního výzkumného cíle nám vyplývají dílčí výzkumné cíle:

- zjistit, jaké diagnostické nástroje používají učitelé mateřských škol pro diagnostiku a shromáždit je pro potřeby analýzy;
- analyzovat jednotlivé diagnostické nástroje z hlediska zvolených kritérií;
- porovnat jednotlivé diagnostické nástroje mezi sebou;
- navrhnout moderní možnosti použití a analýzy diagnostických nástrojů v mateřské škole s využitím počítačového softwaru.

Z hlavního výzkumného cíle nám vychází i hlavní výzkumná otázka, která zní: Jaké diagnostické nástroje využívají učitelé mateřských škol v praxi a jaké jsou mezi nimi rozdíly?

Na základě dílčích výzkumných cílů jsme si stanovili tyto výzkumné otázky:

- Jaké diagnostické nástroje používají učitelé v mateřských školách?
- Jaká je úroveň jednotlivých diagnostických nástrojů z hlediska daných kritérií?
- Jaký je rozdíl mezi jednotlivými diagnostickými nástroji?
- Jaké jsou další možnosti využití a analýzy diagnostických nástrojů v mateřských školách?

3.2 Metodologie výzkumu

Abychom mohli odpovědět na uvedené otázky, zvolili jsme kvantitativně orientovaný výzkum, při kterém jsme použili metodu analýzy dokumentů. V publikacích se setkáme

s použitím pojmu analýza dokumentů i obsahová analýza dokumentů. Jsme si vědomi, že jednotliví autoři používají tyto pojmy různě, my je však chápeme jako synonyma a pro účely bakalářské práce používáme pojem analýza dokumentů.

Výzkumný vzorek naší bakalářské práce tvořilo 25 diagnostických nástrojů používaných v praxi učiteli mateřských škol pro diagnostikování dětí. Tyto nástroje byly získány formou dostupného výběru. Používané diagnostické nástroje si mateřské školy opatřily různými způsoby. Některé si je okopírovaly z knih nebo příruček, další si je stáhly z internetových stránek, ale většina mateřských škol si je vytvářela sama anebo si již existující nástroje upravily podle svých potřeb. Proto byly sesbírané diagnostické nástroje velmi různorodé.

Před začátkem výzkumného šetření jsme z 25 mateřských škol ze Zlínského kraje sesbírali diagnostické nástroje, které jsme si označili čísla od 1 do 25 a následně je analyzovali podle zvolených kritérií.

Nejprve bylo našim záměrem charakterizovat **základní znaky diagnostických nástrojů** a to strukturu, uspořádání, řazení položek, opakovanost jejich aplikace, frekvenci vyplňování a způsob zaznamenávání informací

V rámci analýzy jsme se zaměřili na **bohatost obsahové náplně diagnostických nástrojů**. Kritéria hodnocení jsme vytvořili induktivně na základě postupné analýzy jednotlivých diagnostických nástrojů a chápeme je pro účely naší analýzy jako indikátory kvality těchto nástrojů. Při analýze jsme hodnotili, jaké položky (z hlediska obsahového zaměření) byly v diagnostických nástrojích uvedeny a v jakém počtu se u nich vyskytovaly (tedy jak podrobně byly jednotlivé obsahové oblasti sledovány). Uvědomujeme si, že jsou to omezená kritéria a že by bylo možné diagnostické nástroje hodnotit i z jiných hledisek, např. z hlediska jejich odborné úrovně, přesnosti formulace položek, přehlednosti a formátování textu či náročnosti jejich použití pro učitele. Námi vytvořená datová matice tedy umožňuje ještě další možnosti analýzy, které jsme v rámci této práce nevyužili, a nabízí se tedy možnost zpracovat ještě další navazující šetření.

Získaná data jsme zapisovali do programu Microsoft Excel. Ze zjištěných dat jsme vytvořili patnáct hlavních oblastí, díky nimž jsme mohli posuzovat náplň jednotlivých diagnostických nástrojů a porovnat je mezi sebou. Při analýze jsme diagnostickým nástrojům udělili na základě bohatosti jejich náplně body a podle počtu získaných bodů jsme na závěr sestavili pořadí od nejlépe k nejhůře hodnoceným. U oblastí informace o

dítěti, informace o rodině, informace o diagnostickém nástroji a přílohy k diagnostickému nástroji jsme zjišťovali, které položky se v diagnostických nástrojích objevují, a v případě jejich výskytu jsme každé položce udělili bod. U oblastí zaměřující se na rozvoj dítěte jsme body udělovali podle počtu položek, které učitel při diagnostikování vyplňuje, tedy každé oblasti jsme udělili tolik bodů, kolik se objevilo položek spadající do této oblasti. Také jsme si všímali, zda hlavní oblasti byly rozděleny na dílčí podoblasti. Pokud se toto rozdělení objevovalo, udělili jsme nástroji body navíc a to v počtu, kolik podoblastí se vyskytovalo.

4 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V této kapitole popisujeme výsledky z analýzy dokumentů, z které nám vzniklo patnáct hlavních oblastí. Zaměříme se na základní charakteristiky diagnostických nástrojů a na jejich komparaci.

4.1 Základní charakteristika diagnostických nástrojů

Z důvodu, že není v žádných dokumentech jasně a jednotně, popř. legislativně stanoveno, jakou mají mít diagnostické nástroje podobu, co mají všechno obsahovat a na které oblasti se zaměřovat, proto byly získané nástroje velmi rozdílné.

Nejzjevnější rozdíl byl ve **struktuře** diagnostických nástrojů. Devatenáct diagnostických nástrojů bylo zaměřeno převážně kvantitativně. U těchto nástrojů byly vypsány konkrétní položky, podle kterých učitel diagnostikuje. Tři byly zaměřeny převážně kvalitativně. V těchto nástrojích byly uvedeny obecné položky a bylo jen na učiteli, jaké informace do diagnostického nástroje napíše. Tři diagnostické nástroje byly zaměřeny jak kvantitativně tak i kvalitativně.

Rozdílné bylo i **uspořádání** jednotlivých položek do oblastí. Ve dvaceti diagnostických nástrojích byly položky rozděleny do oblastí, které byly rozepsány v teoretické části v kapitole 1. 5. Zbývajících pět nástrojů bylo strukturováno do pěti oblastí podle RVP PV. Těmito oblastmi jsou: Dítě a jeho tělo, Dítě a psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost a Dítě a svět.

Rozdíly jsme našli také v **řazení položek** v diagnostických nástrojích, kdy ve čtyřech z nich byly položky v oblastech seřazeny podle věku dítěte. U každé položky byl uveden orientační věk dítěte, ve kterém by dovednost mělo zvládat. U zbývajících nástrojů se toto rozdělení neobjevovalo.

Další rozpor byl v **opakovanosti aplikace**, na kterou byl diagnostický nástroj určen. Patnáct z nich bylo určeno na celou dobu docházky dítěte do mateřské školy, zpravidla tedy na tři roky. Ostatních deset nástrojů bylo vytvořeno jen pro jeden rok, kdy v dalším roce bude dítěti založen list nový.

Velká různorodost se objevila i ve **frekvenci vyplňování** diagnostických nástrojů během roku. Sedm nástrojů bývá vyplňováno dvakrát ročně, nejčastěji je to na podzim a na jaře. Naopak každý měsíc bývá vyplňován jeden nástroj. Vyplňování jednou, třikrát nebo

čtyřikrát ročně se objevilo u pěti diagnostických nástrojů. U zbývajících dvanácti nástrojů nebylo uvedeno, jak často mají být vyplňovány. Závisí to proto jen na učitelích a jejich časových možnostech, kdy diagnostický nástroj vyplní.

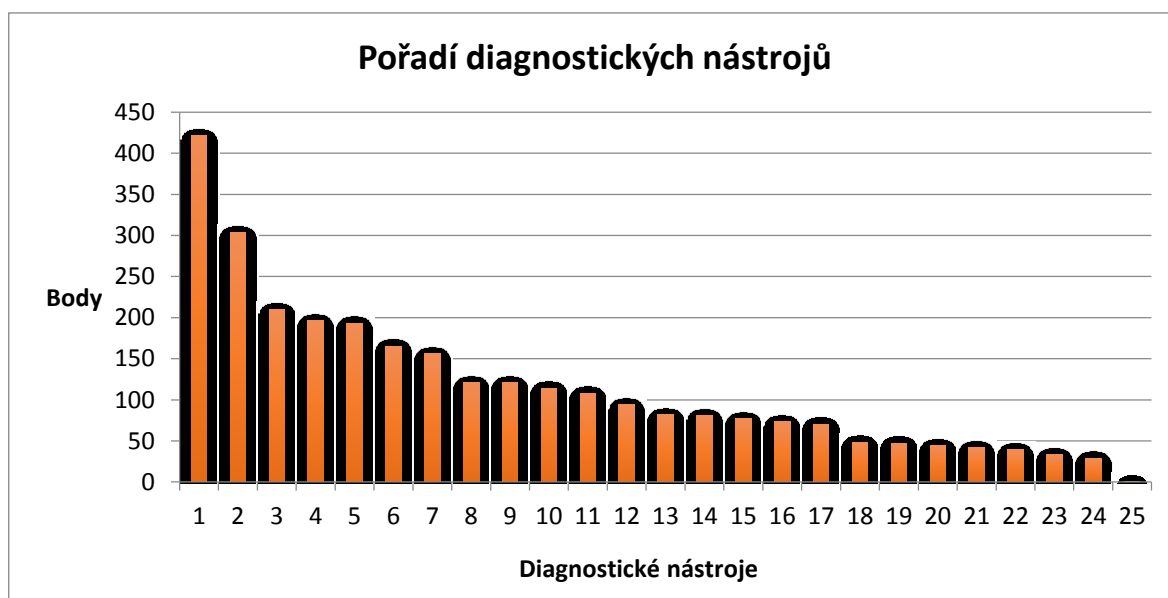
Posledním rozdílem byl i **způsob zaznamenávání informací** do diagnostických nástrojů. Nejčastěji využívanou formou záznamu byly nejrůznější typy škálování, které se objevily u 10 diagnostických nástrojů, kdy se nejčastěji jednalo o výběr ze tří možností, kterými byly: zvládá, nezvládá, zvládá s dopomocí. Další způsob, který se objevil taktéž ve stejném počtu nástrojů, byl výběr ze dvou možností. Zpravidla to byly možnosti ANO a NE či jiné grafické znázornění, za dítě dovednost v položce zvládá či ne. V šesti případech učitel informace vypisoval slovně a často nebyla uvedena ani kritéria, podle kterých by se měl řídit. U dvou diagnostických nástrojů se k položkám zapisovalo datum, kdy dítě sledovanou dovednost dokázalo. U tří diagnostických nástrojů se objevily dvě varianty způsobu záznamu informací. Obě tyto možnosti jsme zahrnuli, jelikož nešlo jasně určit, která z nich by měla být upřednostněna.

Tabulka 1 Přehled základní charakteristiky diagnostických nástrojů

Základní charakteristika diagnostických nástrojů		Počet diagnostických nástrojů
Struktura	Kvantitativní zaměření	19
	Kvalitativní zaměření	3
	Kvantitativní i kvalitativní zaměření	3
Uspořádání položek do oblastí	Podle oblastí rozvoje	20
	Podle RVP PV	5
Řazení položek	Bez řazení	21
	Podle věku	4
Opakovatelnost aplikace	Na celou dobu docházky do MŠ	15
	Na jeden rok	10
Frekvence vyplňování během roku	Neuvedeno	12
	Dvakrát ročně	7
	Jednou, třikrát nebo čtyřikrát ročně	5
	Měsíčně	1
Záznam informací	Pomocí škál	10
	Výběr ze dvou možností	10
	Slovní záznam	6
	Datum zápisu	2

4.2 Porovnání diagnostických nástrojů

Na základě analýzy, při které jsme diagnostickým nástrojům přidělovali body, jsme je následně mohli porovnat mezi sebou. Tím jsme získali uspořádaný soubor diagnostických nástrojů, seřazený od nejlépe k nejhůře hodnoceným.¹ Je nutné však doplnit, že bodování bylo zaměřeno pouze na obsahovou náplň diagnostických nástrojů, kdy v praxi nemusí platit, že nástroj s nejvyšším získaným počtem bodů je nejlepší. Naopak nástroj s nižším počtem bodů, který neobsahuje tolik položek, může být v praxi daleko lepší. Maximální počet získaných bodů byl 421 a nejnižší byl pouze jeden bod. V následujícím grafu je uveden počet získaných bodů u jednotlivých diagnostických nástrojů.



Graf 1 Pořadí diagnostických nástrojů

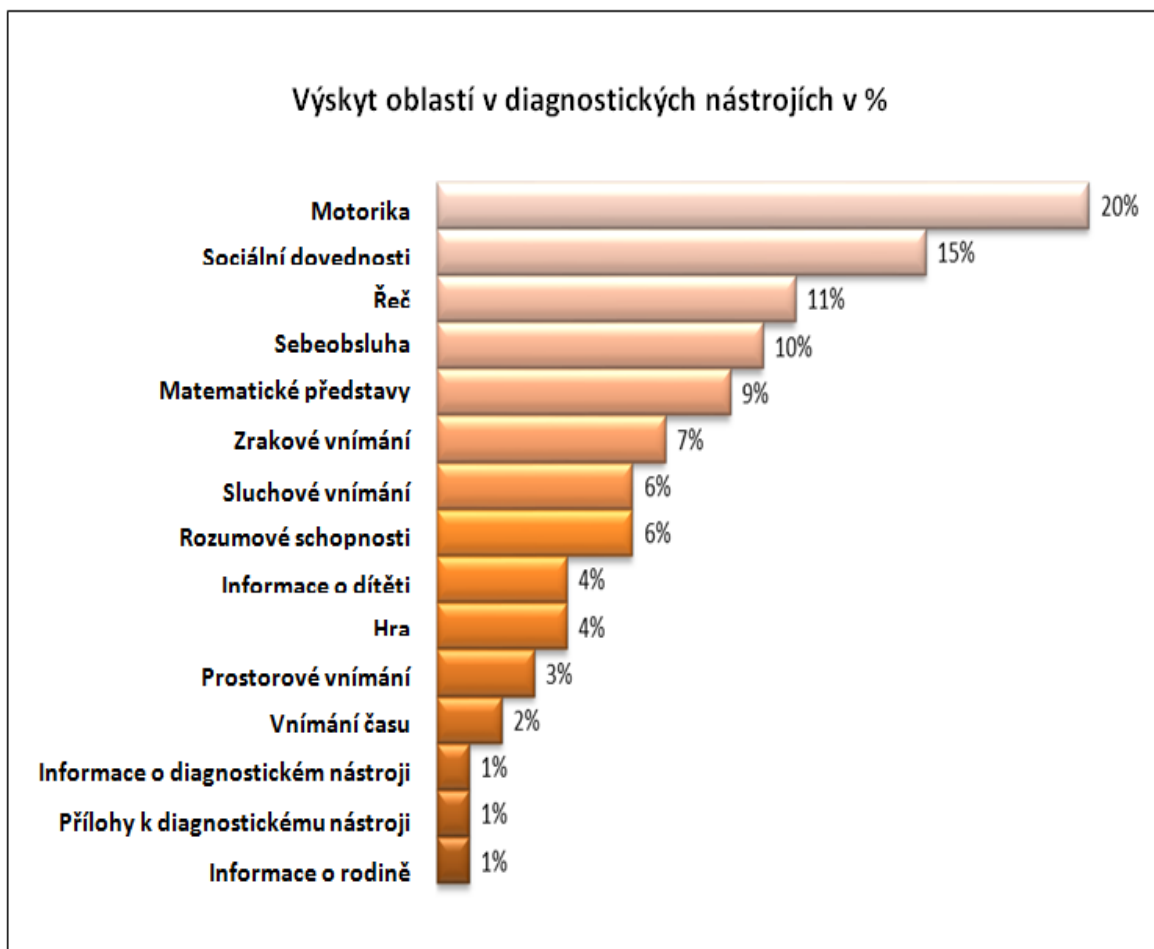
Při analýze diagnostických nástrojů nám vzniklo patnáct oblastí, ve kterých jsme nástroje porovnali mezi sebou. Těmito oblastmi jsou:

- Informace o dítěti
- Informace o rodině
- Informace o diagnostickém nástroji
- Přílohy k diagnostickému nástroji

¹ Vybrané diagnostické nástroje jsou uvedeny v přílohách bakalářské práce. Celý soubor diagnostických nástrojů je možný na vyžádání u autorky bakalářské práce na emailu maruskabrustikova@gmail.com

- Motorika
- Sebeobsluha
- Zrakové vnímání
- Sluchové vnímání
- Prostorové vnímání
- Vnímání času
- Základní matematické představy
- Řeč
- Rozumové schopnosti
- Sociální dovednosti
- Hra

V následujícím grafu jsou znázorněny oblasti a jejich procentuální výskyt v diagnostických nástrojích.



Graf 2 Výskyt oblastí v diagnostických nástrojích v procentech

4.2.1 Informace o dítěti

V této oblasti jsou zahrnuty základní identifikační údaje o dítěti, ale také informace k charakteristice dítěte, informace související s docházkou dítěte do mateřské školy a další specifické zvláštnosti o dítěti. V této oblasti nám vzniklo osmnáct hodnocených položek.

Tabulka 2 Informace o dítěti

	obsahuje	obsahuje v %	neobsahuje	neobsahuje v %
Informace o dítěti	24	96 %	1	4 %
Jméno	24	96 %	1	4 %
Datum narození	20	80 %	5	20 %
Školní rok	15	60 %	10	40 %
Nástup do MŠ	12	48 %	13	52 %
Jméno učitele	10	40 %	15	60 %
Třída	9	36 %	16	64 %
Potřeba individuální péče	3	12 %	22	88 %
Průběh adaptace	3	12 %	22	88 %
Stručná charakteristika	3	12 %	22	88 %
Zájmy a talent	3	12 %	22	88 %
Zdravotní stav	3	12 %	22	88 %
Specifické znevýhodnění	2	8 %	23	92 %
Stravovací návyky	2	8 %	23	92 %
Temperament a osobnost	2	8 %	23	92 %
Věk	2	8 %	23	92 %
Bydliště	1	4 %	24	96 %
Docházka	1	4 %	24	96 %
Rok návštěvy dítěte do MŠ	1	4 %	24	96 %

Nejčastěji uváděná položka, která figuruje u dvaceti čtyř analyzovaných nástrojů je „jméno dítěte“. Další položku, kterou nalezneme u dvaceti diagnostických nástrojů je „datum narození dítěte“. Často uváděná je i položka „školní rok“, kterou obsahuje patnáct nástrojů.

Naopak mezi položky, které se vyskytují nejméně, řadíme informace o bydlišti, docházce a o tom, kolikátý rok navštěvuje dítě mateřskou školu. Poslední zmíněnou položku však můžeme označit za nadbytečnou, jelikož společně s ní se vyskytuje i informace o tom, kdy dítě do mateřské školy nastoupilo. Učitel si tedy tuto informaci může lehce zjistit. Dalšími velmi podobnými položkami byly „datum narození“ a „věk dítěte“, které se ve dvou diagnostických nástrojích objevovaly společně. Domníváme se, že druhá zmíněná položka je taktéž navíc, neboť z informace o narození dítěte učitel snadno zjistí i věk dítěte.

4.2.2 Informace o rodině

Tato oblast, se v diagnostických nástrojích objevovala nejméně, protože obsahuje pouze tři položky, které najdeme u čtyř diagnostických nástrojů.

Tabulka 3 Informace o rodině

	obsahuje	obsahuje v %	neobsahuje	neobsahuje v %
Informace o rodině	4	16 %	21	84 %
Spolupráce s rodiči	2	8 %	23	92 %
Počet sourozenců	1	4 %	24	96 %
Telefon rodičů	1	4 %	24	96 %

Nejčastěji vyskytovaná položka měla název „spolupráce s rodiči“ a byla uvedena u dvou diagnostických nástrojů. V jednom nástroji se pak objevila položka „počet sourozenců“ a v druhém „telefon rodičů“. Možným vysvětlením, proč se tyto položky neobjevují ve více diagnostických nástrojích, může být to, že při vstupu dítěte do mateřské školy rodiče zpravidla vyplňují evidenční list dítěte, ve kterém bývají mimo jiné obsaženy informace o rodičích, kontakt na ně či jména sourozenců. Nemyslíme si tedy, že je nutné tyto informace zařazovat do diagnostických nástrojů, ale vhodnější by bylo zařadit je právě do vstupního evidenčního listu dítěte či do jiných dokumentů.

4.2.3 Informace o diagnostickém nástroji

Následující analyzovaná oblast byla součástí šestnácti diagnostických nástrojů a spadají do ní čtyři položky.

Tabulka 4 Informace o diagnostickém nástroji

	obsahuje	obsahuje v %	neobsahuje	neobsahuje v %
Informace o diagnostickém nástroji	17	68 %	8	32 %
Poznámky, závěry do dalších etap	14	56 %	11	44 %
Vysvětlivky k práci s diagnostickým nástrojem	7	28 %	18	72 %
Zahájení diagnostiky	2	8 %	23	92 %
Ukončení diagnostiky	2	8 %	23	92 %

Nejčastěji uváděnou položkou byly „poznámky“ anebo se také vyskytoval název „závěry do dalších etap“. Myslíme si, že je to jedna z nejdůležitějších položek, která se

v diagnostických nástrojích objevuje. Cílem učitele při diagnostikování není jen zjistit aktuální úroveň rozvoje dítěte, ale také se zamyslet nad tím, kam by se dítě mohlo posunout a jakými způsoby mu v tom může pomoci. Přesto se tato položka objevuje pouze u sedmnácti diagnostických nástrojů a ve zbývajících osmi nástrojích položka chybí.

Další, z našeho pohledu důležitou položkou jsou informace, jak s diagnostickým nástrojem pracovat. Jmenovanou položku jsme našli u sedmi diagnostických nástrojů. U všech z nich šlo zpravidla o vysvětlení hodnotících škál, které si mateřské školy pro diagnostiku zvolily. K psaní záznamů do diagnostických nástrojů byly využity čísla (numerická škála), písmena, barvy nebo interpunkční znaménka. Tato položka by měla být nezbytností u diagnostických nástrojů, ve kterých není zcela jasné, jakým způsobem mají být data do nástroje zaznamenávána a co přesně znamenají stupně na škále.

Nejméně uváděné položky byly zaměřené na informace o zahájení a ukončení diagnostiky, které byly uvedeny ve dvou diagnostických nástrojích. Z ostatních nástrojů však můžeme usoudit, že diagnostika probíhá od chvíle, kdy dítě zahájí docházku do mateřské školy a ukončení je v okamžiku, z ní odchází. Tím můžeme částečně vysvětlit, proč jsou tyto položky do nástrojů zahrnovány jen minimálně.

4.2.4 Přílohy k diagnostickému nástroji

Tuto oblast tvoří přílohy, které doplňují diagnostické nástroje. Ze všech analyzovaných nástrojů jsme získali sedm příloh, které byly uvedeny v devíti z nich.

Tabulka 5 Přílohy k diagnostickému nástroji

	obsahuje	obsahuje v %	neobsahuje	neobsahuje v %
Přílohy k diagnostickému nástroji	9	36 %	16	64 %
Kresba lidské postavy	6	24 %	19	76 %
Kresba stromu	3	12 %	22	88 %
Kresba domu	3	12 %	22	88 %
Logopedické vyšetření	2	8 %	23	92 %
Vyšetření zraku a sluchu	1	4 %	24	96 %
Zážitkový deníček	1	4 %	24	96 %
Evaluační záznam učitelů	1	4 %	24	96 %

Nejčastěji uváděná příloha byla kresba lidské postavy, která byla součástí šesti diagnostických nástrojů. Položky týkající se kresby lidské postavy byly analyzovány

v oblasti motoriky, konkrétně v podoblasti spontánní kresby. I další přílohy, které byly součástí diagnostických nástrojů, souvisely s kresbou. Shodně u tří nástrojů byla přílohou kresba stromu a kresba domu.

U dvou nástrojů se objevila příloha logopedické vyšetření. V jednom z nich toto vyšetření nahrazovalo oblast řeči, která se v něm již nevyskytovala.

Nejméně objevené přílohy byly vyšetření zraku a sluchu, zážitkový deníček a evaluační záznam učitelů. Tyto přílohy se objevily vždy pouze u jednoho diagnostického nástroje. Zážitkový deníček má podobný účel jako přílohy kreseb, které byly součástí tohoto deníčku. Další uvedenou přílohou bylo vyšetření zraku a sluchu, které nahrazovalo v diagnostickém nástroji podoblast sluchového rozlišování. Podle nás je však toto vyšetření vhodné zařadit až v případě, kdy má učitel podezření na nějaký problém. Také evaluační záznam učitelů je netradiční příloha, kdy předpokládáme, že i ostatní mateřské školy tento záznam mají, jen není součástí diagnostického nástroje.

4.2.5 Motorika

Tato oblast byla velice obsáhlá a obsahovala nejvíce položek. Oblast byla rozdělena na tři hlavní podoblasti, kterými byly hrubá motorika, jemná motorika a grafomotorika. S těmito podoblastmi souvisí také hmatové vnímání, spontánní kresba, návyky při kreslení, vizuomotorika a lateralita.

Tabulka 6 Motorika

	obsahuje	obsahuje v %	neobsahuje	neobsahuje v %
Motorika	24	96 %	1	4 %
Lateralita	16	64 %	9	36 %
Hrubá motorika	16	64 %	9	36 %
Jemná motorika	15	60 %	10	40 %
Grafomotorika	13	52 %	12	48 %
Spontánní kresba	10	40 %	15	60 %
Návyky při kreslení	8	32 %	17	68 %
Hmatové vnímání	3	12 %	22	88 %
Vizuomotorika	3	12 %	22	88 %

Tato oblast se vyskytovala ve 24 diagnostikovaných nástrojích. Jediný nástroj, ve kterém tato oblast chybí, je zaměřen kvalitativně a nejsou v něm uvedeny žádné položky, které by měl učitel diagnostikovat. Záleží tedy pouze na něm, zda tuto oblast do diagnostikování

zahrne. U všech nástrojů, které byly rozděleny podle RVP PV byly položky zahrnuty v oblasti Dítě a jeho tělo.

Jako samostatná podoblast byla hrubá motorika podrobně rozepsána v šestnácti diagnostických nástrojích a jemná motorika u patnácti nástrojů.

U jednoho diagnostického nástroje byly položky, týkající se jemné motoriky, zahrnuty v podoblasti s názvem „hmatová a zraková percepcie“. Nemyslíme si, že zařazení těchto položek do podoblasti s tímto názvem je vhodné. U hmatové percepcie bychom spíše očekávali položky, týkající se např. rozlišování povrchů. Proto bychom tuto podoblast přejmenovali nebo položky zahrnuli do jiné podoblasti. Samotná podoblast hmatového vnímání se vyskytovala u tří diagnostických nástrojů, u kterých nejčastější položka byla „hmatem rozliší materiály, povrchy“.

U třinácti diagnostických nástrojů, se objevila podoblast grafomotorika. U dvou z těchto nástrojů byly položky zaměřené pouze na dovednost napodobit geometrické tvary. Další uvedené položky se zaměřovaly na nápodobu konkrétních tvarů a objevovaly se v sedmi diagnostických nástrojích. U jednoho nástroje byly tvary graficky znázorněny, naopak u ostatních byly slovně vypsány.

Grafomotorické prvky jsou obsaženy i ve spontánní kresbě dítěte. Spontánní kresba se objevovala v šestnácti diagnostických nástrojích, ale jen v deseti z nich tvořila samostatnou podoblast. Položky, týkající se spontánní kresby, byly u čtyř diagnostických nástrojů zahrnuty v podoblasti jemné motoriky a v jednom případě byly součástí grafomotoriky. Důležitou součástí nástrojů byla kresba lidské postavy, které byla zahrnuta v patnácti nástrojích. Mimo kresbu postavy se u čtyř diagnostických nástrojů objevila kresba stromu. Kresbu domu jsme našli u pěti nástrojů a u jednoho se vyskytla i kresba květiny, auta. U kresby si učitel měl všimnout jejího obsahu, provedení a také pracovních návyků při kreslení.

Další podoblast tvoří zmíněné pracovní návyky při kreslení, které spočívají ve správném držení těla, postavení a uvolnění ruky při kreslení a psaní aj. O důležitosti této podoblasti vypovídalo její velké zařazení do diagnostických nástrojů. Konkrétně jsme ji našli v devatenácti nástrojích, z nichž v osmi tvořila samostatnou podoblasti. Nejčastěji uváděná položka se týkala správného držení psacího náčiní.

V souvislosti s kreslením a později psáním je důležité u dítěte zjistit jeho laterální. Při diagnostikování této podoblasti bychom si měli uvědomit, že lateralizace je pozvolný

proces a teprve mezi pátým až sedmým rokem se lateralita začíná zřetelně vyhraňovat, avšak konečné ustálení se objevuje kolem desátého roku (Bednářová a Šmardová, 2007). Položky na zjištění laterality se objevovaly v šestnácti diagnostických nástrojích a u šesti z nich byla tato položka uvedena hned na začátku nástroje. V pěti nástrojích tvořila lateralita samostatnou podoblast a ve čtyřech byla zahrnuta do jiné oblasti, nejčastěji do oblasti motoriky. V deseti diagnostických nástrojích byly pro diagnostiku laterality stanoveny tři možnosti, ze kterých učitel vybírá. Těmito možnostmi byly praváctví, leváctví a nevyhraněno. U jednoho diagnostického nástroje bylo vypsáno čtrnáct úkolů, při kterých by měl učitel dítě sledovat a zapisovat, které ruce při nich dává přednost. Dle našeho názoru, jsou takto vypsané konkrétní úkoly nadbytečné, neboť učitel při běžném pozorování dítěte snadno zjistí, které ruce dává přednost. V souvislosti s lateralitou rozlišujeme i lateralitu oka, která je důležitá především pro čtení a psaní. Tato položka se v diagnostických nástrojích objevovala jen okrajově a byla obsažena pouze ve čtyřech z nich.

Poslední uváděnou podoblastí byla vizuomotorika, při které je dítě schopno koordinace mezi okem a rukou. Jako samostatná podoblast byla vizuomotorika obsažena ve třech diagnostických nástrojích. V dalších čtyřech nástrojích se objevila jediná položka zaměřená na tuto problematiku, která byla součástí podoblastí jemné motoriky a grafomotoriky. Spolu s hmatovým vnímáním byla vizuomotorika nejméně uváděnou podoblastí. Může to být z důvodu velké propojenosti mezi vizuomotorikou, jemnou motorikou či grafomotorikou.

Motorika byla nejvíce uváděnou oblastí, kdy 20% ze všech položek, spadalo právě do této oblasti. Nejvyšší počet získaných bodů v nástrojích byl 67 a nejnižší pak tři body.

4.2.6 Sebeobsluha

Položky spadající do této oblasti tvořily 10% ze všech diagnostikovaných položek, což bylo čtvrté nevyšší procentuální zastoupení.

Tabulka 7 Sebeobsluha

	obsahuje	obsahuje v %	neobsahuje	neobsahuje v %
Sebeobsluha	23	92 %	2	8 %
Hygiena	6	24 %	19	76 %
Oblékání	6	24 %	19	76 %
Stolování	6	24 %	19	76 %

Oblast sebeobsluhy se vyskytovala ve 23 diagnostických nástrojích. V šestnácti z nich se vyskytovala jako samostatná oblast. V jednom případě byly sebeobslužné dovednosti součástí jemné motoriky, kde učitel diagnostikoval, zda dítě umí zapnout a rozepnout knoflíky a zip. U diagnostických nástrojů, které byly rozděleny podle RVP PV byla sebeobsluha zahrnuta v oblasti Dítě a jeho tělo.

Také oblast sebeobsluhy byla rozdělena na tři hlavní podoblasti: hygiena, oblékání a stolování. U šesti diagnostických nástrojů byly položky rozděleny do výše jmenovaných podoblastí. U tří z nich se navíc objevuje podoblast umývání, kdy položky z této podoblasti byly u většiny dalších nástrojů zahrnuty v podoblasti hygieny. Ostatní diagnostické nástroje neobsahovaly žádné rozdělení na podoblasti, avšak nástroje, u kterých se toto rozdělení objevilo, byly přehlednější než ty, které jej neměly. Pokud položky nebyly rozděleny v podoblastech, bylo dobré, když byly alespoň seřazeny logicky pod sebou. V nástrojích, kde byly položky různě přeházené, bylo těžké se orientovat.

Nejčastější položky, které se objevovaly v podoblasti hygieny, byly dovednosti: „samostatně si umýt ruce a obličej“, „jít samostatně na záchod“ a „umět použít kapesník“. V podoblasti oblékání to byly dovednosti „samostatně se obléct, vysvléct“ a „zavázat si tkaničky“. V poslední podoblasti stolování byly nejčastěji diagnostikovány položky „správně používat příbor“ a „samostatnost při jídle a pití“.

V této oblasti byl maximální počet získaných bodů 51. Naopak nejméně bodů získaly tři nástroje, které měly pouze jeden bod.

4.2.7 Zrakové vnímání

Zrakové vnímání je z pohledu dalšího vzdělávání velmi důležitá oblast, ale nenašli jsme ji u všech diagnostických nástrojů.

Tabulka 8 Zrakové vnímání

	obsahuje	obsahuje v %	neobsahuje	neobsahuje v %
Zrakové vnímání	20	80 %	5	20 %
Barvy	10	40 %	15	60 %
Zrakové rozlišování	4	16 %	21	84 %
Zraková analýza a syntéza	4	16 %	21	84 %
Zraková paměť	3	12 %	22	88 %
Figura v pozadí	3	12 %	22	88 %
Pohyby očí na řádku	2	8 %	23	92 %

U pěti diagnostických nástrojů se tato oblast nevyskytovala. V dvaceti nástrojích byla oblast uvedena, ale jenom v sedmi z nich tvořila samostatnou oblast. Položky, týkající se zrakového vnímání byly často zahrnuty do oblasti rozumových schopností nebo percepce a mnohdy se vyskytovaly společně s hmatovou či sluchovou percepcí. V jednom diagnostickém nástroji se oblast zraku sice objevila, ale uvedené položky byly zaměřené spíše na oblast motoriky. U diagnostických nástrojů s rozdělením podle RVP PV jsme položky, týkající se zrakového vnímání, našli v oblastech Dítě a jeho tělo nebo Dítě a jeho psychika. U dvou diagnostických nástrojů v oblasti Dítě a jeho tělo se objevila položka „vnímání všemi smysly“, do které můžeme zrakové vnímání zařadit. U dalších tří nástrojů byly položky obsaženy v oblasti Dítě a psychika, ve které se zaměřovaly pouze na rozlišování barev.

Tato oblast je pro lepší přehlednost rozdělena do podoblastí, kterými jsou: vnímání barev, vnímání figury a pozadí, zrakové rozlišování, vnímání části a celku, oční pohyby a zraková paměť. Pouze u dvou diagnostických nástrojů najdeme rozdělení položek do všech jmenovaných podoblastí. U jednoho nástroje chyběla podoblast oční pohyby. Může se zdát, že tato podoblast není důležitá, ale ne pro každé dítě je přirozené číst text zleva doprava a shora dolů, proto je potřebné správný pohyb očí u dětí trénovat. Položky, které s touto problematikou souvisí, jsme našli jen ve dvou diagnostických nástrojích, u kterých se shodně vyskytla položka „sleduje očima zleva doprava“ a „vyhledá první obrázek v řadě“.

Podoblast vnímání barev se vyskytovala nejčastěji. V sedmnácti diagnostických nástrojích jsme našli položky, které souvisely s vnímáním a rozlišováním barev. V deseti u nich pak vnímání barev tvořilo samostatnou podoblast. Ve čtyřech diagnostických nástrojích byly barvy, které mají děti poznávat, vypsány konkrétně pod sebou. Zpravidla se jednalo o základní a doplňkové barvy. U dvou nástrojů byly uvedeny i odstíny barev. Podle našeho názoru je lepší, když jsou základní a doplňkové barvy v nástroji vypsány, popřípadě graficky zvýrazněny díky lepší přehlednosti.

Nejvyšší počet bodů v této oblasti získaly dva diagnostické nástroje s 33 body. Po jednom bodu získaly tři diagnostické nástroje.

4.2.8 Sluchové vnímání

Před diagnostikou sluchového vnímání je u dítěte vhodné ověřit si samotné slyšení a tím vyloučit sluchové vady (Bednářová a Šmardová, 2007). Součástí jednoho diagnostického nástroje bylo orientační vyšetření sluchu a zraku.

Tabulka 9 Sluchové vnímání

	obsahuje	obsahuje v %	neobsahuje	neobsahuje v %
Sluchové vnímání	16	64 %	9	36 %
Naslouchání	4	16 %	21	84 %
Sluchová paměť	4	16 %	21	84 %
Sluchová analýza a syntéza	4	16 %	21	84 %
Vnímání rytmu	4	16 %	21	84 %
Sluchové rozlišování	3	12 %	22	88 %

Položky související se sluchovým vnímáním se objevily v šestnácti diagnostických nástrojích a v osmi z nich bylo sluchové vnímání samostatnou oblastí. Ve dvou případech pak byly položky sluchového vnímání zahrnuty do podoblasti vnímání, kam spadaly i položky zrakového vnímání. U nástrojů vycházejících z rozdělení oblastí podle RVP PV byly položky zahrnuty v oblasti Dítě a jeho tělo, kde se objevila položka s názvem „vnímání a rozlišování pomocí smyslů“. V jednom případě pak byla položka s názvem „rozlišuje zvuky a tóny“ zařazena do oblasti Dítě a jeho psychika – poznávací schopnosti a funkce.

Možný důvod proč nebylo sluchové vnímání více zařazováno do diagnostických nástrojů a obsahovalo menší počet položek než ostatní oblasti, může souviset s provázaností s oblastí řeči. Některé z diagnostikovaných položek mohou být zařazeny do obou oblastí, ale ve většině případů byly součástí právě řeči. Typickým příkladem jsou položky typu „určí počáteční hlásku ve slově“, „určí poslední hlásku ve slově“ nebo „rozloží slovo na slabiky“ aj.

Také tuto oblast rozdělujeme do dílčích podoblastí, kterými jsou naslouchání, sluchové rozlišování, sluchová paměť, sluchová analýza a syntéza a vnímání rytmu. Do těchto pěti podoblastí byly položky rozepsány u tří diagnostických nástrojů. V jednom se pak nevyskytovala podoblast sluchového rozlišování. U ostatních diagnostických nástrojů nebyly položky do těchto oblastí rozepsány.

Podoblast sluchového rozlišování byla u dvou diagnostických nástrojů podrobně rozepsána a tvořila největší část položek týkajících se sluchového vnímání. U jednoho z těchto nástrojů byly vypsány jednotlivá slova a slabiky, které dítě musí rozlišit. Myslíme si, že daleko lépe byla tato podoblast rozepsána ve druhém diagnostickém nástroji, kde byly uvedeny pouze příklady slov, které učitelka může při diagnostikování využít. Podle nás jde hlavně o to, aby dítě rozpoznalo rozdíl mezi slovy, a nezáleží tak na dvojici slov, kterou k tomu učitel využije.

Diagnostický nástroj s nejvíce body jich získal 46. Naopak pouhý jeden bod získalo pět diagnostických nástrojů, které obsahovaly jedinou položku.

4.2.9 Prostorové vnímání

U oblasti prostorového vnímání tvořily položky spadající do této oblasti pouze 3 % z celkového počtu všech položek.

Tabulka 10 Prostorové vnímání

	obsahuje	obsahuje v %	neobsahuje	neobsahuje v %
Prostorové vnímání	20	80 %	5	20 %

Přesto, že prostorové vnímání najdeme ve dvaceti diagnostických nástrojích, patřila k oblasti, která získala jeden z nejnižších počtů bodů. V průměru to vycházelo pouze 3,6 bodu na jeden diagnostický nástroj.

I když prostorové vnímání ovlivňuje mnoho činností a výkonů dítěte, jako samostatná podoblast se objevila pouze v šesti analyzovaných nástrojích. U těchto nástrojů byl počet položek v rozmezí od šesti do čtrnácti. U zbývajících čtrnácti nástrojů se zpravidla vyskytovala jedna nebo dvě položky. Nejčastěji uváděná položka byla „rozlišování prostorových pojmů“, která se objevila u všech dvaceti diagnostických nástrojů.

Jak jsme již zmínili, prostorové vnímání tvořilo samostatnou oblast v šesti nástrojích. U dalších nástrojů byly položky související s touto problematikou zahrnuty do oblasti rozumových schopností nebo základních matematických představ. V jednom případě byly položky prostorového vnímání spojeny s položkami vnímání času a tvořily tak společnou oblast. Tuto propojenost můžeme vidět na příkladu „rozlišování pojmů před, za, mezi“. Tyto pojmy, přestože spadají do prostorového vnímání, jsou propojené i s vnímáním času a je těžké je od sebe oddělit. U diagnostických nástrojů rozdělených podle RVP PV jsme

položky prostorového vnímání našli v oblasti Dítě a jeho psychika – poznávací schopnosti a funkce.

4.2.10 Vnímání času

Tato oblast měla v diagnostických nástrojích nejmenší zastoupení a našli jsme ji pouze v osmnácti analyzovaných diagnostických nástrojích.

Tabulka 11 Vnímání času

	obsahuje	obsahuje v %	neobsahuje	neobsahuje v %
Vnímání času	18	72 %	7	28 %

V šesti nástrojích tvořilo vnímání času samostatnou oblast. U dalších diagnostických nástrojů jsme položky spadající do této oblasti našli zahrnuté hned v několika dalších oblastech. Ve dvou diagnostických nástrojích bylo vnímání času spojeno s prostorovým vnímáním. Toto spojení je přirozené, jelikož tyto oblasti jsou velmi propojené a navzájem se doplňují. V jednom nástroji byly položky zařazeny do oblasti řeči. V dalších dvou byly součástí rozumových schopností, kde spadaly do podoblasti, která byla zaměřena na poznatky o světě. Podobně ani v diagnostických nástrojích, které vycházejí z rozdělení podle RVP PV, nebyla jednoznačná oblast, kde by se položky zaměřené na vnímání času vyskytovaly. V jednom případě jsme je našli v oblasti Dítě a svět a v dalších třech diagnostických nástrojích byly uvedeny v oblasti Dítě a psychika – poznávací schopnosti a funkce.

Oproti ostatním oblastem byl značně nižší i počet diagnostikovaných položek. Celkově se ve všech diagnostických nástrojích objevilo 53 položek. Nejvíce se objevilo dvanáct položek a to shodně u dvou diagnostických nástrojů. Souhlasný počet položek vychází z toho, že tyto nástroje byly obsahově velmi podobné, skoro až totožné.

Nejčastější uváděná položka byla „orientace v čase“, do které spadá chápání základních časových pojmů, znalost částí dne, dnů v týdnu, ročních období.

4.2.11 Základní matematické představy

Další vzniklá oblast se zaměřovala na základní matematické představy a vyskytovala se ve 23 diagnostických nástrojích, kdy pouze ve dvou chyběla.

Tabulka 12 Základní matematické představy

	obsahuje	obsahuje v %	neobsahuje	neobsahuje v %
Základní matematické představy	23	92 %	2	8 %
Geometrické tvary	8	32 %	17	68 %
Porovnávání	4	16 %	21	84 %
Třídění	4	16 %	21	84 %
Množství	4	16 %	21	84 %
Řazení	3	12 %	22	88 %

U třinácti diagnostických nástrojů tvořila samostatnou oblast. U tří nástrojů byly položky týkající se této oblasti součástí rozumových schopností. U všech nástrojů, které byly rozděleny do oblastí podle RVP PV, byly základní matematické představy součástí oblasti Dítě a jeho psychika – poznávací schopnosti a funkce.

Nejlépe hodnocený nástroj obsahoval 42 položek, týkající se základních matematických představ. Nejméně bodů získaly čtyři nástroje, které měly pouze 1 bod.

Základní matematické představy bývají pro lepší přehlednost rozděleny do pěti podoblastí, kterými jsou řazení, porovnávání, třídění, množství a tvary. Ve třech nástrojích byly položky podrobně rozepsány do všech těchto podoblastí. U jednoho diagnostického nástroje se objevovaly všechny podoblasti, kromě řazení. Ve dvou případech se objevila nová samostatná podoblast, která byla nazvána „orientace v číselné ose“ nebo „orientace v číselné řadě“. U čtyř diagnostických nástrojů se položky, spadající do této nové podoblasti také vyskytovaly, ale byly zařazeny do podoblasti množství a v dalších čtyřech nástrojích se položky s touto problematikou neobjevovaly vůbec.

Nejuváděnější samostatná podoblast byla geometrické tvary a objevila se u osmi diagnostických nástrojů. U dalších deseti nástrojů se položka, zjišťující zda dítě pozná a rozliší geometrické tvary, také vyskytovala, ale byla zařazena v jiných podoblastech nebo oblastech. U osmi diagnostických nástrojů byly konkrétně rozepsané geometrické tvary, které má dítě znát. Mezi tyto tvary patřil kruh, čtverec, trojúhelník, obdélník. U dvou diagnostických nástrojů se kromě těchto základních geometrických tvarů objevily další tvary jako: koule, hranol, válec, půlkruh, ovál a hvězda. V diagnostických nástrojích jsme velmi ocenili grafické znázornění nebo vypsání geometrických tvarů pod sebou. Díky tomu se v diagnostických nástrojích snáze orientovalo a byly přehlednější.

4.2.12 Řeč

Řeč a komunikace je velmi důležitá v životě jedince. Od nejrannějšího věku nám zvukové projevy slouží jako prostředek k uspokojování potřeb. Později se řeč stává prostředkem komunikace a nástrojem myšlení (Bednářová a Šmardová, 2007). I přes její důležitost, jsme však tuto oblast u všech diagnostických nástrojů nenašli.

Tabulka 13 Řeč

	obsahuje	obsahuje v %	neobsahuje	neobsahuje v %
Řeč	21	84 %	4	16 %
Foneticko-fonologická	8	32 %	17	68 %
Lexikálně - sémantická	6	24 %	19	76 %
Pragmatická	6	24 %	19	76 %
Morfologicko - syntaktická	5	20 %	20	80 %

Ve čtyřech diagnostických nástrojích se oblast řeči neobjevovala. V jednom z těchto nástrojů bylo součástí diagnostiky vyšetření od logopeda. Tím můžeme alespoň částečně vysvětlit absenci položek souvisejících s řečí. U většiny zbývajících diagnostických nástrojů se vyskytovala řeč jako samostatná oblast. Pouze u jednoho nástroje byla řeč součástí rozumových schopností. U diagnostických nástrojů rozdělených podle RVP PV byla řeč zahrnuta v oblasti Dítě a jeho psychika – jazyk a řeč.

Podoblast řeči je velmi obsáhlá a proto je vhodné ji rozdělit do několika jazykových rovin: foneticko - fonologickou, morfologicko - syntaktickou, lexikálně – sémantickou a pragmatickou. Rozdělení položek řeči do hlavních jazykových rovin se vyskytovalo jen u tří diagnostických nástrojů. V dalších patnácti nástrojích byly položky z této oblasti seřazeny pod sebou bez jakéhokoliv rozdělení. U zbývajících tří nástrojů, byla tato oblast rozdělena na různé podoblasti, jejichž názvy se lišily. Objevily se podoblasti s názvem „slovní zásoba“ nebo „reprodukce obsahu“. Položky obsažené v těchto podoblastech měly podobný obsah jako položky, zařazené do morfologicko - syntaktické roviny, proto jsme je přiřadili k této rovině. Další podoblasti byly pojmenované jako „stavba vět“ a „gramatická správnost řeči“ a významem spadaly do roviny lexikálně - sémantické. Třikrát se objevila podoblast s názvem „komunikace“. Položky v této podoblasti byly podobné s položkami, které obsahovala rovina pragmatická, proto jsme je zařadili do této roviny. Nejčastěji se objevovala samostatná podoblast s názvem „nesprávná výslovnost hlásek“, která byla součástí čtyř diagnostických nástrojů. U ostatních byla položka zkoumající tuto

problematiku zahrnuta ve foneticko - fonologické rovině, proto jsme ji i mi do této roviny zahrnuli. Při analýze bylo velmi složité se v těchto různých názvech zorientovat, proto jsme všechny uvedené podoblasti zařadili do jazykových rovin, kam obsahem spadají. Podle našeho názoru je totiž rozdělení položek podle jazykových rovin nejpřehlednější.

Nejvyšší počet bodů získal nástroj z mateřské školy, ve které je logopedická třída, což může být jeden z důvodů, proč této oblasti přiřkládají takovou důležitost. Nástroj získal 57 bodů. Jeden bod získal diagnostický nástroj, který byl orientován kvalitativně a u kterého byla uvedena pouze jediná položka s názvem „komunikační dovednosti“.

4.2.13 Sociální dovednosti

Sociální dovednosti získává dítě prostřednictvím učení a jsou to předpoklady pro adekvátní interakce a komunikaci (Gillernová a Krejčová, 2012). Rozdělení této oblasti do dílčích podoblastí bylo v diagnostických nástrojích velmi rozdílné, nejčastěji se však objevovaly podoblasti uvedené v tabulce níže.

Tabulka 14 Sociální dovednosti

	obsahuje	obsahuje v %	neobsahuje	neobsahuje v %
Sociální dovednosti	23	92 %	2	8 %
Chování	4	16 %	21	84 %
Řešení problémů	4	16 %	21	84 %
City, emoce	3	12 %	22	88 %
Respektování pravidel	3	12 %	22	88 %
Zapojení do kolektivu	2	8 %	23	92 %
Vztahy s vrstevníky	1	4 %	24	96 %
Akceptace autority dospělého	1	4 %	24	96 %

Nejvyskytovanější samostatné podoblasti byly „chování dítěte“ a „řešení problémů“. Tyto podoblasti se objevily u čtyř diagnostických nástrojů. Naopak pouze jednou se objevily samostatné podoblasti s názvem „vztahy s vrstevníky“ a „akceptace autority dospělého“. Nízký počet podoblastí mohl být způsoben tím, že pouze u šesti diagnostických nástrojů byly položky rozdělovány na dílčí podoblasti, kdežto u ostatních sedmnácti nástrojů se objevovaly položky vypsány pod sebou bez jakéhokoliv rozdělení. U dvou diagnostických nástrojů se objevil odlišný hlavní název, kdy v jednom z nich byla oblast pojmenována jako „emoční a sociální zralost“ a ve druhém jako „chování a jednání“.

U šesti diagnostických nástrojů rozdělených na oblasti podle RVP PV byly položky z této oblasti uvedeny hned v několika oblastech. V oblasti Dítě a jeho psychika – sebepojetí, city a vůle se objevily položky zabývající se dovedností dítěte regulovat své chování, city, projevit svůj názor či respektovat pravidla. V další oblasti Dítě a ten druhý byly položky zaměřeny na dovednost dítěte komunikovat s dospělými i s dětmi, spolupracovat s ostatními nebo řešit problémy. Poslední oblast, ve které se položky objevily, byla Dítě a společnost. V této oblasti se položky týkaly převážně návyků společenského chování. V jednom diagnostickém nástroji se položky vyskytly i v oblasti Dítě a svět kde se objevila položka „adaptabilita ke změnám“ a „sociální informovanost“.

Oblast sociálních dovedností se objevila u 23 diagnostických nástrojů, avšak počet sledovaných položek se u nich velmi lišil. Nástroj s nejvyšším počtem bodů jich získal 65 a položky byly rozčleněny na devět podoblastí. Naopak jeden bod získal nástroj, který obsahoval jednu obecnou položku, ke které učitel slovně dopisoval zjištěné informace.

4.2.14 Rozumové schopnosti

Jednou z nejproblémovějších oblastí byla oblast rozumových schopností, díky tomu, že je propojená hned s několika dalšími, mezi které patří vnímání prostoru a času, zrakové a sluchové vnímání a také oblast řeči. Pokud se v této oblasti objevily položky spadající obsahem do výše zmíněných oblastí, tak jsme je při analýze rozdělili do těchto oblastí a tam s nimi pracovali. Do rozumových schopností navíc spadá vnímání, představivost a fantazie, pozornost a paměť. Součástí jsou i všeobecné poznatky a znalosti z různých oborů. V diagnostických nástrojích se často objevovaly položky zaměřené na poznatky o světě či lidském těle, které jsme rovněž zařadili do této oblasti.

Tabulka 15 Rozumové schopnosti

	obsahuje	obsahuje v %	neobsahuje	neobsahuje v %
Rozumové schopnosti	21	84 %	4	16 %
Pozornost	5	20 %	20	80 %
Paměť a učení	3	12 %	22	88 %
Poznatky o lidském těle	3	12 %	22	88 %
Poznatky o světě	2	8 %	23	92 %
Vnímání	1	4 %	24	96 %
Tvořivost a fantazie	1	4 %	24	96 %

Rozumové schopnosti se objevily ve 21 diagnostických nástrojích, ale samostatnou oblast tvořily jen v pěti z nich. Ve zbylých šestnácti nástrojích byly položky zařazeny do jiných oblastí.

Nejčastěji rozepisovanou podoblastí byla pozornost, která byla u některých nástrojů nazvána jako „vytrvalost“ a podrobněji byla rozepsána u pěti diagnostických nástrojů. U tří nástrojů se objevila samostatná podoblast s názvem „paměť a učení“ a „informace o tělním schématu“.

V diagnostických nástrojích rozdělených podle RVP PV se položky související s rozumovými schopnosti objevily hned v několika oblastech. V oblasti Dítě a jeho tělo se položky týkaly informací o tom, zda má dítě povědomí o lidském těle a dokáže rozlišovat, co mu škodí a prospívá. V oblasti Dítě a jeho psychika se objevily položky související s vnímáním, pozorností a soustředěností, paměť a fantazií. V oblasti Dítě a svět byly položky zaměřené na schopnosti dítěte orientovat se v nejbližším prostředí, správně pojmenovávat zvířata, rostliny, mít základní povědomí o životním prostředí aj.

4.2.15 Hra

Hra je pro dítě nejpřirozenější a nejdůležitější činností a je vhodné ji využívat i při diagnostice. Je zajímavé, že v diagnostických nástrojích zaměřených na sledování rozvoje dětí není oblast hry více rozpracována. Je nám však jasné, že mnohé dovednosti a schopnosti související s hrou jsou sledovány v jiných oblastech, o čemž se budeme dále ještě zmiňovat.

Tabulka 16 Hra

	Obsahuje	obsahuje v %	neobsahuje	neobsahuje v %
Hra	11	44 %	14	56 %

Přestože hra je výborný způsob získávání informací o dětech, objevuje se tato oblast pouze v jedenácti diagnostických nástrojích. U šesti těchto nástrojů tvořila hra samostatnou oblast, ve které byly položky konkrétně rozepsány. Zpravidla se položky zabývaly charakterem her, obratností hrubé a jemné motoriky, komunikací při hře, sociálními dovednostmi či zaujetím dítěte pro hru. Z uvedených příkladů vyplývá, že položky byly velmi propojené s oblastí sociálních dovedností, do které byly u mnoha nástrojů také

zahrnutý. To může být jeden z důvodů, proč se tato oblast vyskytovala v tak malém množství.

Ve čtyřech diagnostických nástrojích, vycházejících z rozdělení podle RVP PV, byly položky z oblasti hry zahrnuty v oblasti Dítě a jeho psychika – sebepojetí, city a vůle a Dítě a ten druhý. Rozpor u těchto nástrojů nastal při zařazení jednotlivých položek do oblastí. Nejčastěji uváděná položka v oblasti Dítě a jeho psychika – sebepojetí, city a vůle byla „dítě dokáže zorganizovat hru“. V jednom diagnostickém nástroji byla však tato položka zahrnuta v oblasti Dítě a ten druhý. Totožný problém byl pak s položkou „dodržuje pravidla her“, kterou jsme našli zařazenou v obou dvou zmíněných oblastech.

Další problém, na který jsme při analyzování této oblasti narazili, se týká položek s názvem „dodržování pravidel“ a „vyrovnává se s neúspěchem“. U těchto položek nebylo zcela jasné, zda se týkaly pouze her či jiných činností. Proto jsme do oblasti hry zahrnuli pouze položky, u kterých bylo zřejmé, že souvisejí s hrou a všechny ostatní byly dále analyzovány v oblasti sociálních dovedností.

Počty získaných bodů u jednotlivých diagnostických nástrojů se výrazně různí. Většina uvedených položek se zabývala charakterem a obsahem her a objevovaly se položky typu „pohybové hry, námětové hry, hry s převleky“ aj. Tyto položky se v nástrojích několikrát opakovaly a lišily se pouze věkem dítěte, který byl u nich uveden.

Jak jsme se mohli v jednotlivých oblastech dočíst, každý diagnostický nástroj je jiný a vzájemně se mezi sebou liší. Nyní si ve zkratce popíšeme nástroj, který získal maximální počet bodů, tedy 421 a je uveden v příloze 1. Tento nástroj obsahoval třináct z patnácti vzniklých oblastí. Dvě oblasti, které se nevyskytovaly, byly informace o rodině a rozumové schopnosti. Oblasti byly strukturované do dílčích podoblastí, kdy pouze oblasti sociální dovednosti a hra rozděleny nebyly. Položky byly očíslovány a byl k nim přiřazen orientační věk dítěte, ve kterém by dítě dovednost mělo zvládnout. Ve většině oblastí získával tento nástroj jeden z nejvyšších počtů bodů. U deseti z nich získal nejvyšší nebo druhý nejvyšší počet bodů. Tento diagnostický nástroj byl orientován kvantitativně a k zápisu informací bylo využito několik škál s různými možnostmi výběru. Uvedený nástroj byl velmi přehledný a dobře se s ním pracovalo.

Jeden bod, což byl nejnižší počet, získal diagnostický nástroj, který byl hodnocen pouze v jedné oblasti, kterou byla informace o dítěti. Jediná položka, kterou obsahoval, bylo jméno dítěte. Tento diagnostický nástroj byl zaměřen kvalitativně a byl rozdělen na

měsíce, ve kterých učitel diagnostikuje. Na které oblasti se učitel při diagnostikování zaměřil, bylo pouze na něm a nebyl ničím omezen. Tento diagnostický nástroj je součástí přílohy 2.

Další diagnostický nástroj s druhým nejnižším počtem získal 29 bodů a je uveden v příloze 3. Nástroj byl zaměřen kvalitativně a obsahoval celkově sedmnáct položek, které spadaly do sedmi oblastí. Nejvíce položek, tedy čtyři, se vztahovaly k oblasti informace o dítěti a oblasti motorika. Uvedené položky byly nazvány obecně, ale u některých z nich byly závorky, ve kterých bylo naznačeno, co všechno může být do položek zahrnuto.

Jen o čtyři body víc, tedy 33 získal další diagnostický nástroj. I tento nástroj byl zaměřen kvalitativně, ale jako jediný z výše uvedených byl rozepsán podle oblastí z RVP PV. V tomto diagnostickém nástroji se objevovaly položky spadající do osmi oblastí, kdy nejvíce položek spadalo do oblasti Sociální dovednosti. Nástroj se vyplňoval dvakrát ročně a učitel zapisoval položky, které dítě zvládá, na co se dále zaměří a na konci roku následovalo celkové zhodnocení dítěte. Tento diagnostický nástroj je obsažen v příloze 4.

5 SHRUTÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI

Pro provedení praktické části práce jsme si zvolili kvantitativně orientovaný typ výzkumu, při kterém jsme použili metodu analýzu dokumentů. Výzkumným vzorkem bylo 25 diagnostických nástrojů sesbíraných z mateřských škol ve Zlínském kraji. Během analýzy jsme se setkávali s problémy, které plynuly z toho, že diagnostické nástroje byly velmi rozdílné a někdy bylo náročné sjednotit získaná data do vzniklých oblastí. Diagnostické nástroje jsme analyzovali podle kritérií, které vznikaly induktivně, a na jejich základě jsme diagnostickým nástrojům přidělovali body. Díky tomu jsme si mohli odpovědět na výše stanovené výzkumné otázky.

Naše první dílčí výzkumná otázka zněla: **Jaké diagnostické nástroje využívají učitelé v mateřských školách?** Učitelé v mateřských školách využívají diagnostické nástroje získané z knih, internetových stránek, ale nejvíce využívají ty, které si samy vytvořily nebo si upravily již existující nástroje podle svých potřeb. Díky tomu byly sesbírané diagnostické nástroje z mateřských škol velmi různorodé a lišily se především:

- strukturou;
- řazením položek;
- uspořádáním položek do oblastí;
- opakovatelností aplikace;
- způsobem zápisu zjištěných dat;
- frekvencí tohoto zápisu, tedy jak často se diagnostické nástroje vyplňovaly.

Další dílčí výzkumná otázka zněla: **Jaká je úroveň jednotlivých diagnostických nástrojů z hlediska daných kritérií?** Je důležité uvést, že kritéria byla zaměřena pouze na obsah a množství položek vyskytujících se v diagnostických nástrojích. Na základě těchto kritérií jsme získali uspořádaný soubor diagnostických nástrojů seřazený od nejlépe k nejhůře hodnoceným. Zjistili jsme tedy počty bodů, které získaly analyzované diagnostické nástroje. Nejvyšší počet získaných bodů byl 420, naopak nejnižší byl pouze 1 bod. Průměrný počet získaných bodů byl 115 a deset ze zkoumaných diagnostických nástrojů získalo vyšší počet bodů, než byl průměr. V praxi však nemusí nutně platit, že diagnostické nástroje s nejvyššími počty bodů jsou nejlepší.

Ve třetí dílčí výzkumné otázce jsme se zabývali tím, **jaké jsou rozdíly mezi jednotlivými diagnostickými nástroji**. Ze získaných dat nám vzniklo patnáct oblastí, ve kterých jsme nástroje porovnávali mezi sebou. Tyto nástroje se mezi sebou lišily zejména:

- počtem oblastí, které se v nástrojích objevily;
- množstvím diagnostikovaných položek;
- rozdělením položek do podoblastí;
- názvy položek či podoblastí;
- množstvím příloh, které byly součástí diagnostických nástrojů.

Poslední dílčí výzkumnou otázkou bylo: **Jaké jsou další možnosti využití a analýzy diagnostických nástrojů v mateřských školách?** Mezi další možnosti patří zejména využití moderních technologií a to především počítačového softwaru. Všechny sesbírané diagnostické nástroje byly používány v klasické papírové podobě. V dnešní době jsou moderní technologie součástí našeho každodenního života a je škoda je nevyužívat i při diagnostice v mateřské škole. Zjištěná data by mohli učitelé zapisovat přímo do programu v počítači a dále s nimi pracovat, např. mohou vytvářet tabulky či grafy a graficky tak znázorňovat aktuální úroveň dětí v jednotlivých oblastech nebo jejich pokroky v průběhu docházky do mateřské školy aj. Jednou z možností je využít nástroj SUky v MŠ.

5.1.1 Doporučení pro praxi

Na základě výzkumného šetření nám vyplynulo, že ve všech oslovených mateřských školách používají diagnostické nástroje v papírové podobě. Proto navrhuje využit moderní technologie, zvláště počítače, které jsou v dnešní době součástí každé mateřské školy a nahradit tak klasické diagnostické nástroje těmi elektronickými. Jednou z možností, kterou k tomu můžeme využít, jsou SUky. Tento nástroj byl primárně vytvořen pro potřeby mateřských škol podporující zdraví, ale mohl by být využíván i v běžných mateřských školách. Je to autoevaluační nástroj vytvořený pro hodnocení a jedná se o soubor záznamových listů a tabulek určených pro sledování pokroků dětí.

Nejdříve je však důležité si vysvětlit, co pojem SUk znamená. Jde o zkratku pro ukazatel, který vznikl sdružením a zobecněním několika dalších ukazatelů dosaženého vzdělání. Tyto ukazatele poskytují učitelé v mateřské škole zpětnou vazbu a jsou cenným vodítkem při získávání informací o dítěti.

Důvodem proč tento nástroj vznikl, bylo to, že učitelé při zjišťování pokroků a rozvoje dětí musí často sledovat velké množství ukazatelů, které jsou mnohdy nad jejich možnosti. Proto vznikly SUky, u kterých byly blízké ukazatele k sobě sdružené, případně se zobecnily a tím se snížil počet sledovaných ukazatelů. Tyto SUky jsou rozděleny do okruhů, do kterých spadají oblasti diagnostiky a tyto oblasti jsou dále rozepsány na podoblasti. Pod každým SUkem jsou vypsány položky, které se k němu vztahují. K těmto položkám je přiřazena hodnotící škála, kdy záznamy na této škále umožňují učitelům sledovat pokroky dítěte v čase, tzn., v jakém věku dítě tyto pokroky dosáhlo.

Učitelé při každodenní práci používají záznamový list dítěte, což je výtisk formuláře z elektronického souboru, do kterého průběžně zaznamenávají projevy dítěte prostřednictvím dat na škále. Vždy také učitel napíše datum, kdy se daný projev u dítěte objevil. Pod každým SUkem je volné místo, kam učitelé zapisují poznámky, postřehy nebo záznamy o opatřeních aj., kdy tyto zápisy hrají významnou roli při hodnocení pokroků dítěte. Takto zaznamenané informace následně učitel přepíše do elektronické verze SUků, což spočívá pouze v přepisu škálovaných hodnot. V elektronické verzi se data automaticky přenesou do připravených tabulek a zároveň se převedou na procenta, takže je z výsledků zřejmé, na kolik procent byly SUky v jednotlivých okruzích naplněny.

Tento nástroj tedy umožňuje učitelům sledovat vzdělávací pokroky dítěte, zmapovat okruhy, ve kterých je dítě úspěšné a naopak ve kterých má problémy a také sumarizovat a statisticky vyhodnotit úroveň projevů dítěte. Je však důležité si uvědomit, že zaznamenávání projevů dětí není cílem, ale pouze prostředkem k promýšlení a hledání vhodných přístupů k dětem a zkvalitňování jejich vzdělávání. (SZU)

ZÁVĚR

V naší bakalářské práci bylo hlavním záměrem popsat a porovnat jednotlivé diagnostické nástroje, které v současné době používají učitelé mateřských škol ze Zlínského kraje. Ke sběru dat byl využit kvantitativní výzkum a použita metoda analýza dokumentů. Ze získaných dat jsme zjistili, že diagnostické nástroje v mateřských školách jsou velmi různorodé a liší se jak strukturou, rozsahem či způsobem zápisu dat do nástrojů, tak množstvím diagnostikovaných položek a jejich rozdělením do oblastí popř. podoblastí. Také všechny sesbírané diagnostické nástroje byly v papírové podobě, proto jsme se snažili navrhnout nové možnosti využití těchto nástrojů a to pomocí nástroje SUky v MŠ.

Před realizací výzkumného šetření jsme očekávali, že sběr diagnostických nástrojů z mateřských škol bude snazší a školy budou ochotnější nám tyto nástroje poskytnout. Při oslovování mateřských škol nám však mnoho z nich spolupráci odmítlo či se omluvily z důvodu nedostatku času nebo zájmu. Jedním z limitů této práce tedy může být to, že jsme nezískali vyšší počet diagnostických nástrojů, i když jsme se o to snažili. Za další limit považujeme to, že námi zvolená kritéria byla zaměřena pouze na obsah a množství položek obsažených v diagnostických nástrojích a dále jsme se již zabývali dalšími charakteristikami těchto položek, kterými by mohly být jejich formulace či časová náročnost.

Při sběru diagnostických nástrojů jsme se také setkávali s odlišnými názory ředitelů na tuto problematiku, proto by mohlo být zajímavé využít kvalitativně orientovaný výzkum a prozkoumat názory ředitelů na pedagogickou diagnostiku a používání diagnostických nástrojů. Dále by mohlo být zajímavé vytvořit moderní elektronický diagnostický nástroj pro vybranou mateřskou školu, aplikovat ho v praxi a zjistit názory učitelek popřípadě rodičů na tuto netradiční formu diagnostikování.

Přínos této bakalářské práce vidíme v tom, že se nám podařilo vytvořit soubor diagnostických nástrojů, kdy některé z nich jsou součástí příloh práce a ředitelé mateřských škol se těmito nástroji mohou inspirovat při tvorbě či změně vlastních diagnostických nástrojů. Dále jsme se snažili blíže popsat moderní nástroj SUky v MŠ, kterým se mateřské školy mohou inspirovat a začít tak pro diagnostiku používat elektronické nástroje.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BEČVÁŘOVÁ, Zuzana, 2003. Současná mateřská škola a její řízení. Praha: Portál. ISBN 80-7178-537-7.
2. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2007. Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. Brno: Computer Press. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-1829-0.
3. BERČÍKOVÁ, Alena, Eva ŠMELOVÁ a Dominika STOLINSKÁ, 2014. Učitel - aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4033-0.
4. GARDOŠOVÁ, Juliana a Lenka DUJKOVÁ, 2003. Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-815-5.
5. GAVORA, Peter, 2010. Akí sú moji žiaci?: pedagogická diagnostika žiaka. 2., aktualiz. vyd. Nitra: Enigma. ISBN 978-80-89132-91-1.
6. GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ, 2012. Sociální dovednosti ve škole. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.
7. HAVLOVÁ, Jana, HAVLÍNOVÁ, Miluše a Eliška VENCÁLKOVÁ, 2001, ed. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha. 3., aktualiz. vyd. Praha: Tauris. Metodika RVP - Rámcový vzdělávací program. ISBN 80-211-0372-8.
8. HRABAL, Vladimír, 2002. Diagnostika: pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky. 2. vyd. Praha: Karolinum. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0319-5.
9. CHRÁSKA, Miroslav, 1988. Metody pedagogické diagnostiky. PedF UK Olomouc.
10. KALEJA, Martin, 2014. Edukace dětí předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-630-0.

11. KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ, 2003. Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte. Brno: MC nakladatelství. Metodika RVP - Rámcový vzdělávací program. ISBN 80-239-0082-X.
12. KREJČOVÁ, Věra, Jana KARGEROVÁ a Zora SYSLOVÁ, 2015. Individualizace v mateřské škole. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0812-9.
13. MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, 2015. Psychologie pro učitelky mateřské školy. Třetí vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0977-5.
14. MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ, 2016. Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika. 2., doplněné a aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-014-2.
15. MOJŽÍŠEK, Lubomír, 1986. Základy pedagogické diagnostiky. Praha: SPN. Pedagogická teorie a praxe.
16. OPRAVILOVÁ, Eva, 2016. Předškolní pedagogika. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5107-8.
17. PACHOLÍK, Viktor, Milena LIPNICKÁ, Eva MACHŮ, Alicja LEIX a Martina NEDĚLOVÁ, 2015. Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. ISBN 978-80-7454-566-5.
18. PIERANGELO, Roger a George A. GIULIANI, 2006. The special educator's comprehensive guide to 301 diagnostic tests. Rev. and expanded ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass. ISBN 0-7879-7813-2.
19. PRŮCHA, Jan, 2015. Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0872-3.
20. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělání, 2016 [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. [cit. 2017-02-28]. ISBN 978-80-87000-33-5. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/696/>
21. SEDLÁČKOVÁ, Hana, Zora SYSLOVÁ a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ, 2012. Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. ISBN 978-80-7357-884-8.

22. SMOLÍKOVÁ, Kateřina a Martina KUPCOVÁ, 2008. Autoevaluace mateřské školy: metodická příručka k vlastnímu hodnocení. Praha: VÚP, Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Metodika RVP - Rámcový vzdělávací program. ISBN 978-80-87000-22-9.
23. SMOLÍKOVÁ, Kateřina a Martina KUPCOVÁ, 2007. Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV: metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy. V Praze: VÚP. Metodika RVP - Rámcový vzdělávací program. ISBN 978-80-87000-10-6.
24. SVOBODOVÁ, Eva, 2010. Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-774-9.
25. SYSLOVÁ, Zora, 2012. Autoevaluace v mateřské škole: cesta ke kvalitě vzdělávání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0183-0.
26. SZU. Sdružené ukazatele formálního kurikula v MŠ. Praha
27. Vyhláška č. 72/3004 Sb. ze dne 25. 5. 2011 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. [online], MŠMT, [cit. 2017-04-18], Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>
28. ZELINKOVÁ, Olga a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2001. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]. Vyd. 3. Praha: Portál. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0044-4
29. Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. 2. 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: Sbírka zákonů ČR. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-561-2004-sb-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Aj. A jiné.

Kol. Kolektiv.

Např. Například.

Popř. Popřípadě.

RVP PV Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

SVP Speciálně vzdělávací potřeby.

Tzv. Takzvaný.

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Pořadí diagnostických nástrojů.....	34
Graf 2 Výskyt oblastí v diagnostických nástrojích v procentech	35

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Přehled základní charakteristiky diagnostických nástrojů.....	33
Tabulka 2 Informace o dítěti.....	36
Tabulka 3 Informace o rodině.....	37
Tabulka 4 Informace o diagnostickém nástroji.....	37
Tabulka 5 Přílohy k diagnostickému nástroji	38
Tabulka 6 Motorika	39
Tabulka 7 Sebeobsluha	41
Tabulka 8 Zrakové vnímání	42
Tabulka 9 Sluchové vnímání	44
Tabulka 10 Prostorové vnímání.....	45
Tabulka 11 Vnímání času	46
Tabulka 12 Základní matematické představy	47
Tabulka 13 Řeč	48
Tabulka 14 Sociální dovednosti.....	49
Tabulka 15 Rozumové schopnosti.....	50
Tabulka 16 Hra	51

SEZNAM PŘÍLOH

P I: Diagnostický nástroj 1

P II: Diagnostický nástroj 2

P III: Diagnostický nástroj 3

P IV: Diagnostický nástroj 4

PŘÍLOHA P I: DIAGNOSTICKÝ NÁSTROJ 1

DIAGNOSTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Jméno a příjmení:

od šk. roku:

MOTORIKA, GRAFOMOTORIKA, KRESBA

č.	Hrubá a jemná motorika	věk	nezvládá	zvládá s pomocí	zvládá samostatně	Poznámky
1.	Skok sounož	3				
2.	Překročí nízkou překážku	3				
3.	Chůze po schodech nahoru - střídá nohy	3				
4.	Stoj se zavřenýma očima	3,5				
5.	Přeskok přes čáru	3,5 - 4				
6.	Chůze po schodech dolů - střídá nohy	4				
7.	Přejde po čáře	4 - 5				
8.	Stoj na špičkách s otevřenýma očima	4 - 5				
9.	Poskoky na jedné noze	4 - 5				
10.	Chůze po mírně zvýšené ploše	4 - 5				
11.	Přejde přes kladinu	5				
12.	Přeskočí srovnámo nízkou překážku	6				
13.	Manipulace s drobnými předměty (korálky)	3 - 4				
14.	Stříhání	4				
15.	Otevírání dlaně postupně po jednom prstu	4				
16.	Dotkne se bříškem každého prstu na ruce	5				
17.	Další činnosti:					
	Hmatové vnímání	věk	nezvládá	zvládá s pomocí	zvládá samostatně	Poznámky
18.	Pozná hmatem výrazně odlišné hračky	4				
19.	Pozná hmatem zvířátka (vel. 10 cm)	4 - 5				
20.	Rozliší různé povrchy, materiály	5				
21.	Pozná hmatem geometrické tvary	5 - 6				
	Spontánní kresba					
22.	Kreslení nevyhledává					
23.	Čáranice	2				
24.	Pojmenování čáranice	2,5 - 3,5				
25.	Hlavonožec	3 - 4				
26.	Postava (hlava, trup, končetiny)	4 - 5				
27.	Přibývající detaily	5 - 6				
28.	Různorodost námětů, nejčastěji kreslí					
	Návky při kreslení					
29.	Držení tužky					
30.	Postavení ruky					
31.	Uvolnění ruky, tlak na podložku					
32.	Plynulost tahů					
	Vizuomotorika					
33.	Čára mezi dvěma liniemi (dráhy)	4				
34.	Jedna linie (rozvíčovací cviky)	4,5 - 5				
35.	Překreslí obrázek podle předlohy	6				

Mateřská škola I

Příjmení a jméno dítěte:

Datum narození:

Datum nástupu do MŠ:

Specifická porucha:

Sebeobsluha a samostatnost

č.	Hygiena	věk	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně	Poznámky
1.	Musí být upozorněno	2,5 - 3				
2.	Aktivně hlásí potřebu Jde samo na WC (stáhne, natáhne si kalhotky,	3				
3.	kalhoty)	4				
4.	Po použití WC si umyje a utře ruce	3,5 - 4				
5.	Při spaní je suché (vydrží nebo se probudí v případě potřeby)	3,5 - 4				
6.	Správně používá toaletní papír	4 - 5				
7.	Hygienu udržuje samostatně (jde samo, použije toaletní papír, splachovací zařízení, umyje a utře si ruce)	5 - 6				
Umývání						
8.	Opláchne si ruce, utře se	3,5 - 4				
9.	Namylí si ruce, umyje si obličej, utře se	3,5 - 4				
10.	Učí se samo si čistit zuby	3,5 - 4				
11.	Na upozornění se vysmrká	4				
12.	Samostatně používá kapesník	4 - 5				
13.	Samostatně si vyčistí zuby	4 - 5				
14.	Pozná, kdy je třeba si umýt špinavé ruce, pusu	5 - 6				
Stolování						
15.	Správně drží lžičku	3				
16.	Jí samo, z vlastního talíře	3				
17.	Pije z hrnečku, skleničky	3				
18.	Pomáhá s chytáním předmětů ke stolování (prostírání, lžice...)	3				
19.	Učí se napichovat vidličkou	3				
20.	Jí samostatně a čistě lžičkou i vidličkou	4				
21.	Začíná používat příborový nůž	4 - 4,5				
22.	Nalévá si pítí ze zásobníku	4				
23.	Během celého jídla sedí u stolu	4				
24.	Dokáže prostířít s dopomocí	4				
25.	Samostatně prostře a sklídí ze stolu	5				
26.	Krájí jídlo nožem	5 - 5,5				
27.	Namaže i chleba s dopomocí	5				
28.	Nalije si nápoj ze džbánu	5				
29.	Běže používá příbor	6				
30.	Samostatně si namaže chleba	6				
31.	Samostatně si nalije polévku	6				

	Grafomotorické prvky	věk	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně	Poznámky
36.	Čára svíslá	3				
37.	Čára vodorovná	3				
38.	Kruh	3 - 3,5				
39.	Spirála	4 - 4,5				
40.	Vlnovka	4 - 5				
41.	Šikmá čára	4 - 5				
42.	"Zuby"	5,5				
43.	Horní smyčka	5,5				
44.	Spodní smyčka	5,5				
45.	Horní oblouk s vratným tahem	6				
46.	Spodní oblouk s vratným tahem	6				
Lateralita ruky						
47.	Navlékání korálků	pravá ruka		střídá se		levá ruka
48.	Zasouvání kostek do otvorů					
49.	Skládání mozaiky z korálků či hříbečků					
50.	Roztažení kačí					
51.	Zvonění zvonečkem					
52.	Gumování					
53.	Hod míčem					
54.	Kutálení míče, třeřování kuželek					
55.	Šroubování uzávěrů lahví					
56.	Šroubování maticky					
57.	Zatloukání kladivkem					
58.	Hra s pískem - používání lopatky					
59.	Zvedání kbeličku s pískem					
60.	Stříhání					
Lateralita oka						
61.	Divání se do kukátka, krasohledu	pravé oko		oči střídá		levé oko
62.	Divání se do lahvičky					
63.	Divání se do klíčové dírky					
Lateralita						
64.	Ruky	věk		vyhraněná, praváctví, leváctví		nevyraněná
65.	Oka					

SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ A PAMĚŤ

č.	Naslouchání	věk	neznívádá	znívádá s dopomocí	znívádá samostatně	Poznámky
1.	Lokalizuje zvuk (ukáže směr)	3				
2.	Pozná předměty podle zvuku	3 - 4				
3.	Poznává písně podle melodie	4				
4.	Násilouchá krátkému příběhu, pohádce	4				

Sluchové rozlišování (sluchová diferenciacie)

č.	Sluchové rozlišování (sluchová diferenciacie)	věk	neznívádá	znívádá s dopomocí	znívádá samostatně	Poznámky
5.	Rozliší slova s vizuálním podnětem (změna hlásky) hodinky - holinky, bota - nota, kráva - tráva	4				
6.	Rozliší slova bez vizuálního podnětu (změna hlásky) most - kost, kniha - kůže, udice - ulice, hrady - brady, vločka - vločka, konec - kopec	5				
7.	Rozliší slova s vizuálním podnětem (změna samohlásky) kapr - kopr, permik - parník	4				
8.	Rozliší slova bez vizuálního podnětu (změna samohlásky) plot - plat, drak - kus - kos, sud - sad, slavit - slevit, les - les	4,5 - 5				
9.	Rozliší slova s vizuálním podnětem (znělé a neznělé hlásky, sykavky) kos - koš, kosa - koza, pije - bje, pupen - buben	4,5 - 5				
10.	Rozliší slova bez vizuálního podnětu (znělé a neznělé hlásky, sykavky) hrad - hrad, zem - sem, ples - pleš, vozy - vosy, tělo - dělo, myš - myš, noc - nos	5				
11.	Rozliší slova s vizuálním podnětem (změna délky) lyže - liže, páni - paní	5				
12.	Rozliší slova bez vizuálního podnětu (změna délky) dráha - dráhá, mává - mává, lak - lák, pára - párá, kára - kára, žila - žila, síla - síla, víla - víla	5,5 - 5,5				
13.	Rozliší slova s vizuálním podnětem (změna měkčení) nemá - nemá, hrozny - hrozni	5,5				
14.	Rozliší slova bez vizuálního podnětu (změna měkčení) čistí - čistý, mladý - mladý, hrady - hradí, tyká - tika, dýky - dlky, lety - letí, psaní - psaní	5,5 - 6				
15.	Rozliší bezvýznamné slabiky: tam - dam, dlo - plo, tam - tam, čil - žil, don - don, fal - val, hal - chal, bro - bro, dym - dím, zni - zny, tyl - tyl, kni - kny, dli - qyl, pny - pny, del - děl, tək - tek	6 - 6,5				

+ ukáže obrázek

č.	Oblékání	věk	neznívádá	znívádá s dopomocí	znívádá samostatně	Poznámky
32.	Rozezne si zip	3				
33.	Stáhne a natáhne si kalhoty	3				
34.	Stáhne a natáhne si tričko, svetr, když ho má z poloviny na hlavě	3				
35.	Rukama si zuje boty	3				
36.	Obleče se a vysvětle si jednoduché oblečení (tričko, tepláky...)	3 - 4				
37.	Obleče a vysvětle si ponožky	3 - 4				
38.	Zapne si boty na suchý zip	3 - 4				
39.	Rozezne lehce rozeprnutelné knoflíky	4				
40.	Samostatně se obléká a svléká	4				
41.	Samostatně se obuje a vyzuje (bez zavazání tkaniček)	4				
42.	Snazí se ukládat věci na správné místo	4				
43.	Samostatně se obleče bez zavazování bot	5				
44.	Zvládá zapínání a rozepínání knoflíků	5				
45.	Složí a uloží věci na příslušné místo	5				
46.	Rozlišuje mezi přední a zadní částí oděvu	5				
47.	Pozná svoje oblečení	5				
48.	Zkouší zavazovat tkaničky	5				
49.	Zapíná zip	5				
50.	Obrací oděv, když je naruby	6				
51.	Dokáže pojmenovat jednotlivé druhy a části oblečení a zvolit vhodné oblečení a obuv podle počasí a podle přiležitosti	6				

ŘEČ

č.	Lexikálně-sémantická rovina	věk	nevládá	vládá s dopomocí	vládá samostatně	Poznámky
1.	Pojmenuje běžné věci na obrázku	3				
2.	Ukáže obrázek věci podle použití	3				
3.	Ukáže na obrázku činnost	3				
4.	Chápe pojmy "já, moje"	3				
5.	Správně používá slova "ano, ne"	3				
6.	Odpovídá na otázky "Co děláš?" "Kde?"	3				
7.	Má zájem o obrázkové knížky, příběhy	3				
8.	Ukáže obrázek podle podstatného znaku	3 - 3,5				
9.	Klade otázky "Proč?" "Kdy?"	3 - 3,5				
10.	Řekne, co je na obrázku	3 - 3,5				
11.	Reprodukuje jednoduchou říkanku	3 - 3,5				
12.	Chápe jednoduché protiklady	3,5				
13.	Identifikuje věci podle společných podstatných					
14.	znaků	3,5				
15.	Zařazuje různé obrázky pod nadřazené pojmy	4				
16.	Ukáže obrázek podle aktuální situace	4				
17.	Vysvětlí, na co máme oči, knihy, auta	4				
18.	Poslouchá pohádky, chápe děj	4				
19.	Spontánně vypráví podle obrázku	4				
20.	Doplňuje protiklady s názorem	4				
21.	Definuje význam pojmů	5				
22.	Chápe jednoduché vtipy a hádanky	5				
23.	Sestaví dějovou posloupnost a popíše ji	5				
24.	Pojmenuje, co dělá určitá profese	5				
25.	Přihadí, co k sobě patří a vysvětlí to	5				
26.	Umní paměti kratší texty	5 - 6				
27.	Tvoří nadřazené pojmy	5 - 6				
28.	Tvoří protiklady (antonyma)	5 - 6				
29.	Tvoří slova podobného významu (synonyma)	5,5 - 6				
30.	Pozná a vymyslí slova stejného zvuku, ale různého významu (homonyma)	5,5 - 6				
31.	Pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku	5,5 - 6				
32.	Správně posoudí pravdivost či nepravdivost tvrzení interpretuje pohádky, příběhy bez obrázkového doprovodu	5,5 - 6				
33.	Chápe a ve správném pořadí realizuje i poměrně dlouhé a komplikovanější pokyny	5,5 - 6				
Prvky neverbální komunikace						
34.	Oční kontakt	3 - 4				
		4 - 5				
		5 - 6				

Sluchová paměť

16.	Zopakuje větu ze tří slov	3			
17.	Zopakuje tři nesouvisející slova	4			
18.	Zopakuje větu ze čtyř slov	4			
19.	Zopakuje čtyři nesouvisející slova	5			
20.	Zopakuje větu z pěti slov	5			
21.	Zopakuje větu z více slov	6			
22.	Zopakuje pět nesouvisejících slov	6			

Sluchová analýza a syntéza

23.	Roztleská slovo na slabiky	4			
24.	Zvládá rozpočítadla	4			
25.	Z trojice slov najde rýmující se dvojici	4,5 - 5			
26.	Určí, zda se dvě slova rýmují	4,5 - 5			
27.	Vyhledá rýmující se dvojice	5			
28.	Určí počet slabik	5			
29.	Určí počáteční hlásku slova	5			
30.	Určí slova začínající danou hláskou	5 - 5,5			
31.	Určí poslední souhlásku ve slově (les)	5,5 - 6			
32.	Slovní f kopaná	6 - 7			
33.	Určí poslední samohlásku ve slově	6 - 7			
34.	Určí, zda slovo obsahuje danou hlásku	6 - 7			
35.	Z hlásek složí slovo (uzavřeno slabiku p-e-s)	6 - 7			
36.	Jednoslabičné slovo analyzuje na hlásky (myš)	6 - 7			
37.	Z hlásek složí dvouslabičné slovo (k-o-l-o)	7			
38.	Dvouslabičné slovo analyzuje na hlásky (voda)	7			

Vnímání rytmu

39.	Určí, zda dvě krátké rytmické struktury jsou shodné	4			
40.	Určí, zda dvě delší rytmické struktury jsou shodné	5			
41.	Napodobí rytmus (2 - 4 tóny, více)	5 - 6			
42.	Zvládá záznam krátké rytmické struktury	5,5 - 6			
43.	Zvládá záznam delší rytmické struktury	6			

č.	Barva	věk	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně	Poznámky
1.	Přifadí barvu (základní barvy)	3				
2.	Na pokyn ukáže požadovanou barvu	3-5				
3.	Pojmenuje barvu (základní)	4				
4.	Přifadí odstíny barev	5				
5.	Pojmenuje odstíny barev	6				

Figura a pozadí

6.	Vyhledává známý předmět na obrázku	3				
7.	Vyhledá objekt na obrázku podle předlohy	3,5				
8.	Vyhledá známý objekt na pozadí	4 - 5				
9.	Odišl dva překrývající se obrázky	4,5				
10.	Sleduje linii mezi ostatními liniemi	5,5				
11.	Vyhledá tvar na pozadí	6				

Zrakové rozlišení (zraková diferenciacie)

12.	Odišl výraznější jímý obrázek v řadě	3,5				
13.	Odišl obrázek v jiné velikosti	3,5				
14.	Odišl jímý obrázek v řadě	4,5				
15.	Odišl obrázek v řadě lišící se horizontální polohou	5				
16.	Odišl obrázek v řadě lišící se detailem	5				
17.	Odišl shodné a neshodné dvojice lišící se detailem	5				
18.	Odišl obrázek lišící se vertikální polohou	5,5 - 6				
19.	Vyhledá dva shodné obrázky v řadě	5,5 - 6				
20.	Odišl shodné a neshodné dvojice lišící se vertikální polohou	5,5 - 6				

Část a celek (zraková analýza a syntéza)

21.	Poskládá obrázek ze dvou částí	3 - 3,5				
22.	Poskládá obrázek ze čtyř částí	3,5 - 4				
23.	Poskládá obrázek z několika částí	4				
24.	Složí tvar z několika částí na předlohu	5				
25.	Složí tvar z několika částí podle předlohy	5,5				
26.	Doplní chybějící části v obrázku	5,5 - 6				

Zraková paměť

27.	Pamatuje si tři předměty; pozná, který chybí	4				
28.	Pamatuje si tři obrázky; pozná, který chybí	4,5				
29.	Ze šesti obrázků si tři pamatuje	5				
30.	Pozná viděné obrázky	5 - 6				
31.	Umístí obrázky na místo	6				

Pohyby očí na řádku

32.	Jmenuje objekty zleva doprava	5				
33.	Vyhledá daný první objekt ve skupině zleva doprava	5,5 - 6				

Morfologicko - syntaktická rovina

35.	Mluví ve větách, k podstatným jménům a slovesům postupně přidává přídavná jména atd.	3			
36.	Rozlišuje mezi jednotlivým a množným číslem	3			
37.	Skládá	3			
38.	Tvoří souvětí souřadná	3			
39.	Tvoří souvětí podřadná	3,5 - 4			
40.	Užívá čas minulý, přítomný, budoucí	4 - 5			
41.	Užívá všechny druhy slov	4 - 5			
42.	Mluví gramaticky správně	4 - 5			
43.	Pozná nesprávně utvořenou větu	5 - 6			
44.	Do příběhu doplní slovo ve správném tvaru	5 - 6			

Pragmatická rovina

45.	Upřednostňuje verbální formu komunikace, pomocí řeči dosahuje cíle	3			
46.	Řekne svoje jméno, jména sourozenců, kamarádů	3 - 3,5			
47.	Mluví nenuceně, pokouší se o krátkou konverzaci	3,5 - 4			
48.	Spontánně informuje o zážitcích, pocitech, přáních	4			
49.	Předá krátký vzkaz	4			
50.	Řečový projev po obsahové i formální stránce odpovídá kritériím běžné konverzace	5 - 6			
51.	Aktivně a spontánně navazuje řečový kontakt s dětmi i dospělými	5 - 6			
52.	Dodržuje pravidla konverzace a společenského kontaktu	5 - 6			
53.	Dokáže zformulovat otázku, adekvátně odpovědět na otázku (samostatně a smysluplně)	5 - 6			
54.	Smysluplně vyjádří myšlenku, nápad, mínění, popíše situaci, událost, vyjádří svoje pocity, prožitky	5 - 6			
55.	Řekne svoje jméno a příjmení, jména rodičů, sourozenců, kamarádů, učitele, svoji adresu	5 - 6			

Foneticko-fonologická rovina

56.	Výslovnost	3 - 4			
		4 - 5			
		5 - 6			
57.	Artikulační obratnost	3 - 4			
		4 - 5			
		5 - 6			

Matematické představy

č.	Porovnávání, pojmy, vztahy	věk	nezvládá	zvládá s dopomocí, předmět přiřadí	zvládá samostatně, pojmenuje	poznámky
1.	Malý x velký	3				
2.	Hodně x málo	3				
3.	Všechny	3				
4.	Krátší x dlouhý	3,5				
5.	Úzký x široký	3,5				
6.	Nízký x vysoký	3,5				
7.	Prázdný x plný	3,5				
8.	Stejně, vytváření dvojic	3,5				
9.	Méně x více - výrazný rozdíl	3,5 - 4				
10.	Ménší x větší	3,5 - 4				
11.	Krátší x delší	3,5 - 4				
12.	NÍŽŠÍ x vyšší	3,5 - 4				
13.	Některé	4				
14.	Žádné, nic	4				
15.	Méně, více, stejně - při odlišné velikosti a uspořádání prvků	5 - 5,5				
16.	O jeden více	5 - 6				
17.	O jeden méně	5 - 6				

Třídění, tvoření skupin

18.	Podle druhu (jídlo, hračky)	3 - 3,5				
19.	Podle barvy	3,5				
20.	Podle velikosti	3,5				
21.	Podle tvaru	5				
22.	Poznání, co do skupiny nepatří	5 - 5,5				
23.	Podle dvou kritérií (žluté kruhy)	5,5				
24.	Podle tří kritérií (malé žluté kruhy)	6				

Řazení

25.	Seřadí tři prvky podle velikosti	4				
26.	Pojmenuje nejmenší, největší Seřadí podle kritérií: malý, střední, velký; vysoký, vyšší, nejvyšší; málo, méně, nejméně	4,5 4,5 - 5				
27.						
28.	Pojmenuje: malý, střední, velký; vysoký, vyšší, nejvyšší; málo, méně, nejmeně	5				
29.	Seřadí pět prvků podle velikosti	5				

Vnímání prostoru a prostorové představy

č.	Vnímání prostoru, pojmy	věk	nezvládá	ukáže v prostoru, na sobě	ukáže na formátu	pojmenuje
1.	Nahoře, dole	3				
2.	Předložkové vazby na, do, v	3 - 4				
3.	Níže, výše	3,5 - 4				
4.	Vpředu, vzadu	4				
5.	Předložkové vazby před, za, nad, pod, vedle, mezi	4 - 5				
6.	Daleko, blízko	4 - 5				
7.	První, poslední	4,5				
8.	Uprostřed, prostřední, předposlední	5				
9.	Orientace v okolí - dítě ví, jak se jde do obchodu, do školky	4 - 5				
10.	Hned před, hned za	5				
11.	Vpravo, vlevo na vlastním těle	5				
12.	Vpravo, vlevo - umístění předmětu	5 - 5,5				
13.	Vpravo nahoře - dvě kritéria	6				
14.	Vpravo, vlevo na druhé osobě	7,5 - 8				

Vnímání času

č.	Vnímání času	věk	nezvládá	zvládá s dopomocí ukáže na obrázku	zvládá samostatně, aktivně používá	poznámka
1.	Přiřadí činnosti obvyklé pro ráno	4 - 5				
2.	Přiřadí činnosti obvyklé pro poledne	4 - 5				
3.	Přiřadí činnosti obvyklé pro večer	4 - 5				
4.	Přiřadí činnosti obvyklé pro dopoledne	4,5 - 5				
5.	Přiřadí činnosti obvyklé pro odpoledne	4,5 - 5				
6.	Rozliší dříve, později (seřadí dva obrázky) Seřadí obrázky podle posloupnosti děje, jmenuje, co se stalo nejdříve, později, naposled	4,5 5				
7.	Rozlišuje pojmy nejdříve, před tím, nyní, potom	5				
8.	Začíná se orientovat ve dnech v týdnu	5 - 6				
9.	Přiřadí činnosti obvyklé pro roční období	5 - 6				
10.	Pojmy včera, dnes, zítra	6				
11.	Především, později	6,5 - 7				

HRA

č.	Hra	věk	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně	Poznámky
1.	Staví z kostek (komin, vláček, most)	3				
2.	Navičká větší dřevěné korálky	3				
3.	Zastrká kolíky a jednoduché tvary do otvorů	3				
4.	Hraje si s vodou, hlínou, pískem	3				
5.	Napodobuje někoho nebo něco (krmí panenku, nakládá auto...)	3				
6.	Symbolická hra "jen jako"	3				
7.	Má rádo hračky, které jezdí (odrážedlo, tříkolku), vymyšlí jízdní dráhy pro autíčka	3 - 4				
8.	Hraje si s pískem (dělá bábovičky, staví hrady, tunely)	3 - 4				
9.	Staví z kostek, jednoduchých stavebic	3 - 4				
10.	Skládá jednoduché puzzle, skládky	3 - 4				
11.	Hraje si s figurkami lidí, zvířat	3 - 4				
12.	Hraje si jako "doopravdy" na vaření, na doktora, prodávče, opraváře, farmáře	3 - 4				
13.	Hraje si s převleky	3 - 4				
14.	Sleduje hru ostatních, již se po kratší dobu účastní hry	3 - 4				
15.	s jiným dítětem	3 - 4				
16.	Pohybové hry	4 - 5				
17.	Konstruktivní hry	4 - 5				
18.	Námětové hry	4 - 5				
19.	Hry s převleky	4 - 5				
20.	Společenské hry	4 - 5				
21.	Didaktické hry	4 - 5				
22.	Rukodělné (výtvarné) činnosti	4 - 5				
23.	Vyhledává hraní s dětmi	4 - 5				
24.	Pohybové hry	5 - 6				
25.	Konstruktivní hry	5 - 6				
26.	Námětové hry	5 - 6				
27.	Hry s převleky	5 - 6				
28.	Společenské hry	5 - 6				
29.	Didaktické hry	5 - 6				
30.	Rukodělné (výtvarné) činnosti	5 - 6				
31.	Akceptuje pravidla her	5 - 6				
32.	Další se mu vyrovnat s prohrou Při hrách uplatňuje iniciativu	5 - 6				
Soustředění na hru						
33.		3 - 4				
		4 - 5				
		5 - 6				

č.	Množství	věk	nezvládá	zvládá s dopomocí, přiřadí	zvládá samostatně, pojmenuje	Poznámky
30.	Množství do dvou	3				
31.	Množství do tří	3,5				
32.	Množství do čtyř	4 - 4,5				
33.	Množství do pěti	5				
34.	Množství do šesti	5 - 6				
35.	Množství do ...					
Tvary						
36.	Kruh	3				
37.	Čtverec	3,5 - 4				
38.	Trojúhelník	5				
39.	Obdélník	5,5 - 6				

Sociální dovednosti

č.	Sociální dovednosti	věk	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně	Poznámky
1.	Dokáže se odloučit od matky	3 - 4				
2.	Projevuje zájem o ostatní děti	3 - 4				
3.	Postupně se učí ovládat své chování a brát v úvahu ostatní děti	3 - 4				
4.	Postupně chápe, v čem spočívá střídání, ale ne vždy je schopné a ochotné ho dodržet	3 - 4				
5.	Začíná kooperovat s dětmi, respektovat je (učí se počkat, až na něj přijde řada, chápe, že je nutné se rozdělit	3 - 4				
6.	Zvyká si říkat "děkuji, prosím, dobrý den, na shledanou..." zpočátku jako odezvu, po připomenutí, ještě neuznává spontánně	3 - 4				
7.	Postupně se učí chápat a dodržovat pravidla chování a jednání (neublížovat si navzájem, umět navázat kontakt, poprosit, požádat...)	3 - 4				
8.	Projevuje soucit, poskytuje útechu (výrazem, gestem, slovně...)	3 - 4				
9.	Poprosí o pomoc, když má problém	3 - 4				
10.	V případě konfliktu se uchyluje spíše ke slovním než tělesným výpadům	3 - 4				
11.	Rádo se kamarádí (případně uzavírá přátelství s jedním či dvěma dětmi)	4 - 5				
12.	Vůči mladším dětem projevuje náklonnost, chová se ochrannitelsky	4 - 5				
13.	Umí se vcítit do druhého, myslít na něj, podělit se, půjčit, dávat dárky	4 - 5				
14.	Vesmňes dodržuje základní pravidla slušného chování a zvořilostní pravidla	4 - 5				
15.	Domluví se s ostatními (umí vyjádřit svoje nápady, potřeby, požádat o něco, dokáže hájit svůj názor...)	4 - 5				
16.	Spolupracuje, zapojuje se do činnosti ve skupině a vzájemně pomáhá	4 - 5				
17.	Umí počkat, až na něj přijde řada	4 - 5				
18.	Dokáže přijmout, že jiné dítě získá pozici, výhody, pozornost, kterou mělo ono samo před chvílí	4 - 5				
19.	Správně reaguje na pokyny autority (na prosbu, požadavek, zákaz, je přístupnější argumentům dospělého...)	4 - 5				
20.	Umí zhodnotit pod vedením dospělého následky vlastního chování v jednoduchých situacích	4 - 5				
21.	Na veřejnosti se chová přiměřeně (v kině, v divadle, v obchodě, u lékaře...)	4 - 5				

č.	Sociální dovednosti	věk	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně	Poznámky
22.	Požádá o dovolení, aby si mohl hrát s hračkou	4 - 5				
23.	Vědomě projevuje zvořilostní chování (pozdraví, přivítá se, rozloučí se, přeje dobrou chuť, dobré ráno, dobrou noc, odpovídá na otázky...)	5 - 6				
24.	Začíná se rozvíjet smysl pro morálku (dokáže rozpoznat vhodné či nevhodné chování projevuje ohleduplnost, čestnost, soucit...)	5 - 6				
25.	Dokáže odmítnout nežádoucí chování (lež, nespravedlnost, ubližování, odolá navádění k něčemu nesprávnému, odmítne, co je mu nepřijemné...)	5 - 6				
26.	Zná základní pravidla chování na ulici (přecházení, správné reagování na světelnou signalizaci...)	5 - 6				
27.	Samostatně plní i náročnější úkoly a zhodnotí výsledky (co jsem udělal dobře, co špatně, při různých činnostech projevuje samostatnost, rozhodnost, nebojácnost, vytrvalost, otevřenost)	5 - 6				
28.	Začíná rozlišovat mezi hrou a úkolem (rozvíjí smysl pro povinnost, odpovědnost, dokončení započaté práce, pomoc druhým...)	5 - 6				
29.	Udržuje pořádek ve vlastních věcech i ve společných prostorách	5 - 6				
30.	Trpělivě překonává překážky	5 - 6				
31.	Zapojuje se mezi ostatní děti do her, při nichž je třeba rozhodovat, rozdělit role, dodržovat určitá pravidla	5 - 6				

PŘÍLOHA P II: DIAGNOSTICKÝ NÁSTROJ 2

HODNOTÍCÍ LIST

Jméno:

ZÁŘÍ	
ŘÍJEN	
LISTOPAD	
PROSINEC	
LEDEN	
ÚNOR	
BŘEZEN	
DUBEN	
KVĚTEN	
ČERVEN	

PŘÍLOHA P III: DIAGNOSTICKÝ NÁSTROJ 3

PODROBNÝ PŘEHLED O INDIVIDUÁLNÍM ROZVOJI A UČENÍ DÍTĚTE

Jméno dítěte	
Datum narození	
Datum nástupu do MŠ	
Třída	

Hrubá motorika: orientace v prostoru, pohybové úkony, koordinace těla, sladění pohybu s rytmem
Jemná motorika: koordinace ruky a oka, držení tužky
Sebeobslužné dovednosti
Orientace v větním schématu: znalosti částí těla, jejich pojmenování
Komunikační dovednosti: slovní zásoba, výslovnost, stavba vět, gramatická správnost řeči, úroveň verbální komunikace (pouze sdělyte, snaha o dialog...)
Pozornost a soustředění

Paměť a učení
Předmatické představy
Grafické dovednosti a kresba
Vytrvalost u činnosti
Respektování pravidel
Řešení problémů, adaptabilita ke změnám
Zapojení do společných aktivit, do kolektivu

PŘÍLOHA P IV: DIAGNOSTICKÝ NÁSTROJ 4

Individuální hodnocení dítěte			
Školní rok: _____			
Třída: _____			
Jméno: _____			
Sledované oblasti viz. RVP PP	LISTOPAD		KVĚTEN
	zvládá	zaměříme se	celkové roční hodnocení
Dítě a jeho tělo: - pohyb a pohybová koordinace - nápodoba pohybů - koordinace ruky a oka - sebeobsluha a hygienické návyky			
Dítě a jeho psychika: Jazyk a řeč: - slovní zásoba - formální vyspělost řeči - gramatická správnost řeči - stavba vět - kvalita slovního projevu			
Poznávací schopnosti a funkce: - vnímání - pozornost a soustředěnost - paměť - tvořivost, vynalézavost, fantazie - rozlišování obrazných znaků a symbolů - grafické a výtvarné vyjadřování - základní matematické, číselné a početní pojmy a operace			

	LISTOPAD		KVĚTEN
	zvládá	zaměříme se	celkové roční hodnocení
Sebepečení, city, vůle: - sebeuvědomění - sebeovládání a přizpůsobivost - vůle, vytrvalost - respektování pravidel - city a jejich projevy			
Dítě a ten druhý: - komunikace s dospělým - komunikace s dětmi - sociabilita a spolupráce			
Dítě a společnost: - společenská pravidla a návyky - zařazení a adaptace do třídy - zapojení do společenských her a ostatních činností			
Dítě a svět: - poznatky a sociální informovanost - adaptabilita ke změnám			