

Diagnostikování školní připravenosti dítěte v podmínkách mateřské školy

Eliška Korábková

Bakalářská práce
2018/2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Eliška Korábková**
Osobní číslo: **H16186**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Diagnostikování školní připravenosti dítěte v podmínkách mateřské školy**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o školní připravenosti dítěte v prostředí mateřské školy.

Vymezení terminologie a teoretických východisek diagnostikování školní připravenosti dítěte.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím pozorování.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a jejich následné doporučení do praxe.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

Hesse-Biber, S. N. (2017). The practice of qualitative research: engaging students in the research process (Third edition). Los Angeles: SAGE.

Mertin, V., & Krejčová, L. (2012). Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika. Praha: Wolters Kluwer.

Otevřelová, H. (2016). Školní zralost a připravenost. Praha: Portál.

Svobodová, E., & Vítečková, M. (2017). Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení. Praha: Portál.

Syslová, Z., Kratochvílová, J., & Fikarová, T. (2018). Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte. Praha: Portál.

Tomášová, A. (2012). Mateřskou školou ke školní připravenosti. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Barbora Petrů Puhrová**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **10. října 2018**

Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2019**

Ve Zlíně dne 10. října 2018

L.S.

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

.....

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). Odpírá-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 jim 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 se zabývá problematikou diagnostikování školní připravenosti dítěte v podmínkách mateřské školy. Práce se dělí na dvě části, a to na část teoretickou a praktickou. Teoretická část je zaměřena především na souhrnný popis dané problematiky diagnostikování školní připravenosti, zpracovaný pomocí odborných zdrojů. Součástí této teoretické části jsou také kompetence učitele, které jsou potřebné pro diagnostikování dítěte. V praktické části pak popisují svá zjištění na základě kvantitativně orientovaného výzkumu, který se zaměřoval na metody a nástroje, jež učitelky využívají při diagnostikování školní připravenosti dítěte, a odhaluje aspekty, které mohou ovlivňovat způsob diagnostikování školní připravenosti dítěte. Na základě výzkumného šetření vyplývá, že k diagnostikování školní připravenosti dítěte učitelky řadí mezi nejpoužívanější metody pozorování, rozhovor a diagnostickou hru, dále nejvíce u dětí diagnostikují jejich samostatnost a schopnost komunikovat.

Klíčová slova: školní připravenost, pedagogická diagnostika, diagnostická kompetence učitele

ABSTRACT

The bachelor thesis is focused on diagnosing child's school readiness in kindergarten conditions. The thesis is divided into theoretical and practical parts. Theoretical part is focused especially on summary description of given issue of diagnosing child's school readiness, created by using specialised literatures. This theoretical part also deals with teacher's competences which are needed for diagnosing children. Practical part describes my findings based on quantitatively oriented research which was focused on methods and tools that are used by teachers during diagnosing child's school readiness, and reveals aspects which may influence the way of diagnosing child's school readiness. The research shows that teachers use observation, interview and diagnosis game the most while diagnosing child's school readiness. Then, they diagnose children's independence and the ability to communicate.

Keywords: school readiness, pedagogical diagnosis, teacher's diagnosing competence

„Především bych chtěla poděkovat vedoucí bakalářské práce paní PhDr. Barboře Petřů Puhrové, za její ochotu při vedení mé práce, trpělivost a vzácné rady, které mi předala.

Dále bych chtěla poděkovat učitelkám Mateřské školy, ve které jsem realizovala výzkum pro mou bakalářskou práci, za jejich vstřícnost a ochotu.

V neposlední řadě také děkuji svým blízkým a nejlepší kamarádce Johaně, za plnou podporu při tvorbě mé bakalářské práce.“

„ Cílem vzdělání a moudrosti je, aby člověk viděl před sebou jasnou cestu života, po ní opatrně vykračoval, pamatoval na minulost, znal přítomnost a předvídal budoucnost. “

- **Jan Amos Komenský**

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

OBSAH

ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST	9
1 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA	10
1.1 ROZDÍL MEZI PEDAGOGICKOU DIAGNOSTIKOU A PEDAGOGICKÝM DIAGNOSTIKOVÁNÍM	12
1.2 CO JE TO PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKOVÁNÍ?	13
1.3 DIAGNOSTICKÝ PROCES.....	15
1.4 DIAGNOSTICKÁ KOMPETENCE UČITELE	16
1.5 DIAGNOSTICKÉ METODY	18
1.5.1 Pozorování.....	18
1.5.2 Rozhovor	19
1.5.3 Rozbor dětské kresby	20
1.6 NÁSTROJE	20
2 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST	21
2.1 OBLASTI DŮLEŽITÉ PŘI POSUZOVÁNÍ ŠKOLNÍ ZRALOSTI A PŘIPRAVENOSTI ..	22
2.1.1 Fyzická (tělesná) zralost.....	22
2.1.2 Psychická (duševní) zralost.....	22
2.1.3 Sociální a citová připravenost	22
2.2 ŠKOLNÍ ZRALOST.....	24
2.3 ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST	25
2.4 ODKLAD ŠKOLNÍ DOCHÁZKY	26
3 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE	27
II PRAKTICKÁ ČÁST	29
4 CHARAKTERISTIKA KVANTITATIVNÍHO VÝZKUMU	30
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	30
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	31
4.3 VÝZKUMNÉ METODY SBĚRU DAT.....	31
4.4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	32
4.5 PRŮBĚH SBĚRU DAT.....	32
5 PREZENTACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	34
6 SHRUTÍ VÝZKUMU	46
7 DOPORUČENÍ DO PRAXE	47
ZÁVĚR	48
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	49

ÚVOD

Bakalářská práce se zabývá problematikou diagnostikování školní připravenosti dítěte v podmínkách mateřských škol, a využití metod a nástrojů pedagogické diagnostiky k diagnostikování dětí.

Pro dítě je vstup do základní školy velkým mezníkem v jeho životě, který s sebou přináší spoustu nových zkušeností. Proto, aby mohlo dítě nastoupit do první třídy, je však potřeba, aby bylo dostatečně na vstup do školy připravené. Školní připravenost dítěte se rozvíjí především v předškolním období, při svém pobytu v mateřské škole, a tak je úlohou učitelek dítě na vstup do první třídy náležitě připravit.

Vzhledem k tomu, že učitelky se téměř každodenně této přípravě dětí věnují, je pro ně snadnější včas odhalit problém v některé z oblastí školní připravenosti či školní zralosti, která je se školní připraveností úzce spjata. Pokud dojde ke včasnému odhalení toho problému, který by mohl bránit dítěti v nástupu do první třídy, může dojít k jeho nápravě, a tím pádem i eliminovat počet dětí s odkladem školní docházky. Zároveň při včasném odhalení takového problému, za pomoci pedagogické diagnostiky, můžou učitelky předejít případnému neúspěchu dítěte, který by v budoucnu mohl ovlivnit celý jeho vzdělávací proces. Proto, aby však tuto diagnostiku mohly učitelky, či učitelé mateřských škol vykonávat správně, je zapotřebí, aby disponovaly diagnostickými kompetencemi, a měli dostatečnou znalost o oblastech školní připravenosti a školní zralosti. Proto jsem si pro svou bakalářskou práci vybrala toto téma, které se zmíněnou diagnostikou oblasti školní připravenosti zabývá, jelikož mě zajímá, jak k této problematice učitelky přistupují.

Bakalářská práce je členěna na dvě části. Na část teoretickou, ve které se zabývám komplexním popisem pojmu pedagogická diagnostika, školní připravenost a školní zralost V poslední kapitole se zabývám také již zmíněnými kompetencemi učitele mateřské školy, které jsou pro diagnostikování školní připravenosti dítěte nezbytné.

V praktické části se dále pak zabývám zpracováním dat, které proběhlo v Mateřské škole v místě mého bydliště. Za pomoci grafů, jež jsem vytvořila na základě sesbíraných dat, posléze odpověděla na své výzkumné otázky, ve kterých jsem se chtěla dozvědět, jaké metody a nástroje učitelky mateřských škol využívají k diagnostikování školní připravenosti dítěte a jaké oblasti školní připravenosti při diagnostikování dítěte sledují nejčastěji.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA

Pedagogická diagnostika v naší zemi zaujímá své významné místo, neboť dopomáhá ke zdokonalování pedagogické teorie i praxe. Je primárně zaměřena na proces výchovy a vzdělávání. Podává zpětnou vazbu jak pro děti, tak i pro pedagogy.

Nejprve se termín diagnostika objevil a byl výhradně používán ve spojení s medicínou, a až později byl přenesen do dalších sfér. A to do pedagogiky, psychologie, ale také například do technických oborů. Obecně tedy termín diagnostika znamená: „*teorie objektivních postupů k určování stavu určitých jevů a procesů, jejich vlastností, příčin těchto vlastností, odchylek vlastností*“ (Průcha, 2015).

Dle Zelinkové (2011) se pedagogickou diagnostikou zabýváme v naší zemi již od dob Jana Amose Komenského, který se ve své knize Informatorium školy mateřské zabýval nástupem dítěte do školy. Avšak sám pojem pedagogická diagnostika je relativně mladý, taktéž i pedagogická diagnostika jako vědní obor. Až v 60. letech 20. století se pedagogická diagnostika dostává více do popředí. Tudiž se jedná o vědu poměrně mladou. Poté vznikaly rozmanité definice od různých autorů.

Například Zelinková (2011, s. 12) ji ve své knize definovala jako: „**Komplexní proces**, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů.“ A svou definici doplňuje ještě o popis pedagogické diagnostiky. Tvrdí, že je to proces, který je dlouhodobý a spirálovitě probíhající. Musí brát v úvahu všechny systémy, které ovlivňují vývoj dítěte. A na základě diagnózy, kterou učitelé stanoví, je potřeba volit optimální postupy, měnit podmínky, a vlivem těchto změn dochází i ke změnám ve vývoji dítěte. To se díky tomu dostává na vyšší úroveň.

Naopak Jedlička a kolektiv (Jedlička, Kořa & Slavík, 2018, s. 350) ji definovali jako: „**vědeckou disciplínu**, která se zabývá otázkami hodnocení úrovně výchovně-vzdělávacího procesu, jeho podmínkami, průběhem a výsledky.“

Také definice Chrásky: „**Pedagogická diagnostika je speciálně pedagogická disciplína**, která se zabývá objektivním zjišťováním, posuzováním a hodnocením vnějších a vnitřních podmínek i průběhu a výsledku výchovně vzdělávacího procesu. Na základě těchto zjištění jsou potom vyslovovány prognostické úvahy a navrhována pedagogická opatření“ (Chráska in Zelinková, 2011, s.11), pojednává o disciplíně.

I podle slov Tomanové (in Syslová, Fikarová & Kratochvílová, 2018, s. 15) se jedná o vědeckou disciplínu, která však zahrnuje dvě pojetí. První pojetí akcentuje přímou diagnostickou činnost a druhé zdůrazňuje teoretické přístupy. Tyto dvě pojetí spolu úzce souvisí. A z metodologického hlediska se pedagogická diagnostika blíží k metodologii pedagogického výzkumu. Syslová (2018) dodává, že v této oblasti se také můžeme setkat se spoustou pojmů, jako je například anamnéza, kdy dochází ke zjištění, co předcházelo v životě dítěte, nebo diagnóza, což je vyjádření současného stavu dítěte. Zaměřuje se na dvě složky. Těmi jsou složka obsahová a procesuální. Obsahová se zabývá zjišťováním dosažené úrovně vědomostí, dovedností a návyků. Druhá složka procesuální se týká procesu výchovy a vzdělání. Tudíž můžeme říci, že při diagnostikování učitelka nesleduje jen výsledky dětí, ale i proces vzdělávání. V průběhu diagnostikování učitelka posuzuje vývoj dítěte, ale i rizika, která se mohou objevit. K tomu, aby výsledky diagnostiky mohly být co nejlepší, je potřeba aby učitel mohl dítě poznat co nejlépe, a to ve všech směrech. Také by se neměly podněcovat informace od rodičů.

Z předešlých definic od různých autorů lze usoudit, že zde dochází k nepřesnému používání pojmu pedagogická diagnostika. Já osobně se přikláním spíše k definici pedagogické diagnostiky jako vědecké disciplíny, nikoliv komplexního procesu. Jelikož se dle mě jedná o diagnostiku jako vědu, a diagnostikování můžeme považovat za nějakou komplexní činnost, děj, průběh neboli tedy proces. Stejně tak je rozčlenil i Gavora, tvrdí, že: Diagnostikování můžeme popsat jako diagnostickou činnost, která je na rozdíl od diagnostiky činnost praktická, kterou vykonává učitel, lékař, vychovatel, nebo jiný odborník. Pedagogická diagnostika je však vědní disciplína, která jako všechny vědní disciplíny obsahuje i svůj předmět zkoumání, metody a postupy. Jako vědní disciplína je značně diferencovaná a strukturovaná. A její vztah k jiným pedagogickým vědám je velmi těsný (Gavora, 2011).

Zelinková (Zelinková, 2011) u diagnostiky stanovila její typy, které jsou celkem čtyři. Patří mezi ně:

Diagnostika normativní

U tohoto typu diagnostiky jde o porovnávání výsledku jedince s výsledky reprezentativního vzorku populace, která vykonávala stejnou zkoušku. Slouží především potřebám společnosti. A může být národní, či dílčí. Tudíž pomocí tohoto typu můžeme zjistit, zda dítě dosahuje úrovně svých vrstevníků (Zelinková, 2011).

Diagnostika kriteriální

„Jde o srovnání s vnějšími měřítky, s objektivně vymezenými úkoly. Zvládá – nezvládá dítě osobní hygienu? Zkoušky směřují k určení úrovně, na niž se dítě nachází.“ (Zelinková, 2011, s. 14). Jde tedy o srovnávání dítěte s určitým kritériem. Tento druh diagnostiky je v mateřských školách využíván nejčastěji. Na základě vymezených kritérií učitelky sledují vývoj osobnosti dětí a jejich pokroky.

Diagnostika individualizovaná

Tento typ diagnostiky se zaměřuje pouze na výkon jedince, a to za dosažený určitý časový úsek. Tudíž se zaměřuje na vývoj konkrétního dítěte, posuzuje dítě ve vztahu k sobě samému. Využívá se především u dětí se sníženou motivací, nebo u dětí handicapovaných. Je využívána ve školce u všech dětí, ke zjišťování pokroků za jisté období. Každé dítě dosahuje pokroků v jiném čase. Některé děti jsou rychlejší a další zase naopak. Avšak u všech dětí zle sledovat pokrok (Zelinková, 2011).

Diagnostika diferenciální

Využívá se k rozlišení obtíží, které mohou mít stejné projevy, ale různé příčiny. Jako příklad můžeme uvést nekázeň a zvýšená pohybová aktivita dítěte. Tyto projevy mohou být projevem jak ADHD, tak nesprávného výchovného vedení. Avšak je zároveň možné, že se jedná o kombinaci obou příčin, tj. nesprávné výchovné vedení u dítěte s ADHD (Zelinková, 2011).

1.1 Rozdíl mezi pedagogickou diagnostikou a pedagogickým diagnostikováním

Protože se neustále dochází k nepřesnému používání těchto dvou pojmů, je zapotřebí jejich upřesnění. Například pojem diagnostika se někdy používá pro vědní disciplínu a jindy zase pro praktickou činnost diagnostikování. Avšak je důležité je rozlišovat. Pojem diagnostika se řadí k vědní disciplíně, a pojem diagnostikování je pojem pro činnost praktickou. Diagnostikování tedy můžeme popsat jako diagnostickou činnost, která je na rozdíl od diagnostiky činnost praktická, kterou vykonává učitel, lékař, vychovatel, nebo jiný odborník. Pedagogická diagnostika je však vědní disciplína, která jako všechny vědní disciplíny obsahuje i svůj předmět zkoumání, metody a postupy (Gavora, 2011).

1.2 Co je to pedagogické diagnostikování?

Pokud tedy existuje definice k pedagogické diagnostice, jak tedy definujeme pedagogické diagnostikování?

Například Gavora jej definoval jako: ...**„zjišťování, analyzování a hodnocení** úrovně rozvoje žáka (žáků, třídy) jako objektu a subjektu výchovného a vzdělávacího působení“ (Gavora, 2011, s. 12) K tomu dodává: „Protože se výchovné a vzdělávací činnosti uskutečňují ve škole i mimo prostředí školy (rodina, zájmové vzdělávání, dětské domovy, apod.), sféra pedagogického diagnostikování je poměrně široká“ (Gavora, 2011, s. 12).

Mimo jiné termín pedagogické diagnostikování definoval i Průcha a Kořátková, kteří jej popisují jako: ...**„zjišťování, popisování a vyhodnocování** úrovně rozvoje žáků (studentů, dospělých) jako výsledku vzdělávacího působení. Při diagnostikování se hodnotí, jaký je např. stav skutečných schopností a dovedností dítěte v posledním roce předškolního vzdělávání v porovnání s očekávanými výsledky pedagogického působení (s cíli plánovanými v RVP PV). Výsledkem diagnostického posuzování je diagnóza (dítěte, žáka, skupiny žáků)“ (Průcha, Kořátková, 2013, s. 160).

Průcha uvádí, že diagnostikování můžeme chápat jako: **„soubor odborných činností, které jsou realizovány při vytváření diagnózy, tj. rozpoznání, popisu a případně objasnění vlastností subjektů, jevů a procesů edukace, jež lze objektivně zjistit v daném časovém bodu a v daných podmínkách“** (Průcha in Tomášová, 2012, s. 76).

Tudíž můžeme říci, že jde v podstatě o diagnostickou činnost, která je považována za praktickou aktivitu. Tu uskutečňuje například učitel, vychovatel nebo výchovný poradce. Je systematická a pravidelná.

Dle mého názoru například v Mateřské škole se projevují prvky pedagogické činnosti téměř denně, a to v činnostech, či hrách, které učitel konstruuje tak, aby viděl pokroky žáka. Takto tedy může učitel využívat prvky diagnostikování každodenně.

Obecně je diagnostikování považováno za **nejčastější činnost učitele**, provádí ji téměř nepřetržitě. Při každodenních činnostech dochází z analýze činností dětí, jejich průběhu a výsledků, poté je učitelka vyhodnocuje a na základě toho vytvoří určité hodnocení. Slouží jako významná edukační informace jak pro učitele, tak pro rodiče dítěte. Jedná se tedy o zjišťování, analýzu a hodnocení úrovně rozvoje dítěte. Neslouží jako cíl práce učitele, ale jako

prostředek, jedná se o významný edukační prvek, který dopomáhá k rozvíjení a zdokonalování jedince. Sféra diagnostikování může být poměrně široká. Může se uskutečňovat i mimo školní prostředí, tzn. v rodině, v dětských domovech, atd. (Gavora, 2011).

Diagnostikování můžeme dělit na dva základní druhy a to diagnostikování **formální a neformální**. Mnohem častěji probíhá diagnostikování neformální, jde o posuzování dítěte a rozhodování o dalších postupech. Toto provádí učitelka spontánně a téměř nepřetržitě. Často se ale jedná pouze o útržkovitě zachycené projevy, jako je například pláč v určité situaci, anebo hádka s kamarádem. Takto zachycené informace ale nejsou dostačující pro cílený a individuální rozvoj, vzhledem k tomu, že to, jak si takové vjemy učitelka vysvětluje, může být nesprávné a vést k možným rizikům. Naopak diagnostikování formální pracuje v určitém schématu, má jasně daná pravidla, předem dané metody a postupy. Data z takto provedené diagnostiky se musí vždy evidovat. Učitelka tak poté získává informace z různých zdrojů, které zaznamenává, zpracovává, a to jí umožňuje dále s nimi pracovat ve prospěch dítěte (Syslová, 2018).

V mateřských školách se upřednostňuje individualizované diagnostikování, při kterém učitelka porovnává dítě se sebou samým, jde tedy o porovnávání pokroku dítěte s dřívějším výsledkem v dané činnosti nebo výkonu. Je potřeba aby učitelka disponovala teoretickou výbavou a dovednostmi pedagogické diagnostiky, pro to aby přímá diagnostická činnost byla činností odbornou (Tomanová, 2006).

1.3 Diagnostický proces

Diagnostikování a jeho procesem se zabývala například Kožuchová (2011, s. 14). Ta jej definovala jako: „*diagnostikování učitelem systematická a pravidelná činnost.*“ Zelinková (2011, s. 19) uvádí, že se „*jedná o dlouhodobý a spirálovitě probíhající proces, který musí brát v úvahu všechny systémy, jež ovlivňují vývoj dítěte*“. Tudíž můžeme říci, že se jedná o průběžnou a dlouhodobou činnost učitelek, která je zaměřená na dítě, za účelem sledování stavu rozvoje dítěte.

Jako systematickou a pravidelnou činnost, vnímá diagnostický proces také Kožuchová (2011, s. 14). Pokud jej chceme charakterizovat, musíme si odpovědět na následující 4 základní otázky, a těmi jsou:

- Proč učitel diagnostikuje?
- Co diagnostikuje?
- Jakým způsobem diagnostikuje? (sem se řadí diagnostické metody a nástroje)
- Jak následně využívá informace, které získal při diagnostice?

Ve své knize Syslová a kolektiv (Syslová, Fikarová & Kratochvílová, 2018, s. 15) považuje diagnostický proces jako proces cyklický, což znamená, že je nutno neustále ověřovat efektivitu podmínek a procesů, které učitelka při vzdělávání využívá. Správnost jejich volby je buďto potvrzena, nebo jsou signálem k provedení změny. Na základě výsledků z této činnosti učitelka volí vhodnou vzdělávací nabídku a odpovídající přístupy.

Zelinková (2011, s. 23) se tvrdí, že diagnostika ve školním prostředí je dlouhodobá, a většinou vychází z pozorování dítěte v běžných školních situacích. Tyto situace jsou velmi rozdílné, protože mohou zahrnovat jak úspěch, tak i neúspěch dítěte, také chování dítěte v situacích, kdy je motivováno, a kdy naopak motivováno není.

V roce 2017 se pedagogické diagnostikování stalo v rámci inovace Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2018) součástí práce učitelek mateřských škol. A proto, aby mohla učitelka správně vykonávat své pracovní povinnosti, a provádět pedagogickou diagnostiku, je zapotřebí, aby disponovala profesními diagnostickými kompetencemi učitele. Poté může citlivě realizovat, kvalifikovat, dlouhodobě a systematicky provádět diagnostickou činnost, která jí slouží k ověřování kvality a efektivity vzdělávání. Následně ke komunikaci výsledků s rodiči (Syslová, 2018).

1.4 Diagnostická kompetence učitele

Jak jsem již uvedla v predešlém odstavci, k tomu, aby učitelka mohla vykonávat diagnostickou činnost, spojenou s její profesí, je potřeba, aby disponovala diagnostickými kompetencemi.

Ty jsou obecně pokládány za jednu z nejdůležitějších součástí předškolního vzdělávání. Učitelka bez ní není schopna kvalitně a efektivně realizovat vzdělávací proces. Je východiskem pro individualizaci vzdělávání, podkladem pro plánování i evaluaci procesu vzdělávání (Syslová, 2018).

Svobodová a Vítečková tyto kompetence definují jako: „**Dovednosti**, které nám pomáhají identifikovat situace, kdy je potřeba zasáhnout, změnit výchovný postup či podmínky, ve kterých s dítětem pracujeme“ (Svobodová & Vítečková, 2017, s. 70).

Jako dovednosti, které učitelkám napomáhají k hodnocení dětí, je definuje i Vašutová ve své knize, a to takto: „**Dovednosti k rozeznání a hodnocení dětí, zejména dětí s individuálními vývojovými zvláštnostmi**“ (Vašutová, 2008).

V kapitole o diagnostických kompetencích učitele Svobodová a Vítečková (Svobodová & Vítečková, 2017, s. 32) uvádějí, že učitel, který má diagnostické kompetence dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky tak, aby ve výchovně-vzdělávací činnosti dokázal rozpoznat u dětí jejich individuální vývojové zvláštnosti a následně je vyhodnotil. Můžeme říci, že je tedy schopný rozpoznat, identifikovat a diagnostikovat děti se specifickými poruchami. Nebo také vést děti nadané. Proto by učitel mateřské školy měl znát specifika dítěte v předškolním věku a na základě specifík respektovat potřeby a různé vývojové zvláštnosti u dětí. Dále by měl provádět diagnostiku průběžně, aby byl schopen reagovat na potřeby dětí, nebo aby včas rozpoznal sociálně patologické jevy chování. Tím že, bude provádět diagnostiku průběžně, včas zjistí potřeby dětí, poté jim může nabízet individuální či skupinové aktivity tak, aby mohly být naplňovány. Součástí jeho kompetence by měla být znalost způsobů prevence patologických jevů, možnost jejich řešení a případné nápravy.

Je to jeden z nejdůležitějších komponentů předškolního vzdělávání, bez něj učitelka nedokáže efektivně a kvalitně realizovat vzdělávací proces. Je zdrojem informací o výsledcích vzdělávání jak u jednotlivých dětí, tak i třídy a školy celkově. Diagnostické kompetence umožňují učitelkám zejména: (srov. Syslová & Chaloupková, 2015, s. 13)

- Odlišovat od sebe různé potřeby dětí a jejich možnosti aktivním získáváním informací o nich. To lze například pozorováním, analýzou portfolia, a dalšími metodami.
- Porozumět potřebám dětí a přiměřeně na ně reagovat.
- Vyučovací proces uzpůsobit vzhledem k možnostem a potřebám dětí, tak aby se dosáhlo co největšího maxima u každého dítěte. Například zvolit individuální přístup.
- Vnímat a analyzovat vztahy ve třídě, a na základě toho pomáhat dětem obtížně se začleňujícím se začlenit do kolektivu (Syslová, 2018).

Pokud učitelka mateřské školy oplývá těmito kompetencemi, je schopna realizovat citlivě, kvalifikovaně, dlouhodobě a systematicky diagnostickou činnost. Ta jí slouží k ověření kvality a efektivity vzdělávání. Výsledky z diagnostiky poté konzultuje s rodiči dítěte. Tyto kompetence učitel získává po dobu svého studia na vysoké či střední škole. Ke zdokonalování v diagnostických kompetencích učitel dopomáhá každodenní praxe. Při té je vhodné, aby učitel každý svůj krok reflektoval, to mu poté může sloužit jako nástroj na odstraňování nesprávných prvků činnosti, a zároveň ho to učí činnostem novým. Dále mu ke zdokonalování může pomoci komunikace s kolegy, kde si může vyslechnout jejich zkušenosti a názory (Syslová, Kratochvílová & Fikarová, 2018).

„Zvládnutí širokého spektra diagnostických činností se proto stává nedílnou součástí profesní výbavy učitelek, díky níž mohou v maximální míře podporovat rozvoj dětí“ (Syslová, Kratochvílová & Fikarová, 2018, s. 14).

I přesto, že diagnostická činnost je v mateřské škole výhradně v roli učitelky, tak se na ní podílejí také další odborníci, jako jsou speciální pedagogové, psychologové, lékaři, ale i rodiče.

Avšak diagnostika dobře provedená učitelem je rovnocenná diagnostickým závěrům jiných odborníků, včetně oborů lékařských (Zelinková 2008).

1.5 Diagnostické metody

V této části své bakalářské práce se zabývám metodami, které učitelky využívají při diagnostikování dítěte.

K tomu, abychom mohli pedagogickou diagnostiku uvádět do praxe, je nutno využívat diagnostické metody. Mezi ty patří například pozorování, rozhovor, rozbor prací dítěte. Je důležité, aby ten, kdo dítě diagnostikuje, znal přednosti těchto metod, ale také jejich možná úskalí (Sedláčková, Syslová & Štěpánková, 2012).

Metody se mohou lišit svým provedením, náročností na jejich přípravu nebo vyhodnocením. Při diagnostice je **vhodné** tyto metody **vzájemně kombinovat**, nikdy není příliš dobré se spoléhat pouze na jednu metodu.

1.5.1 Pozorování

Řadí se mezi nejčastěji používanou metodu. Učitel pomocí pozorování vnímá dítě v průběhu dne, týdne, školního roku, uvědomuje si reakce na úspěch i neúspěch a má možnost tak sledovat dlouhodobě vývoj dítěte (Zelinková, 2011).

Pozorování může být **strukturované**. K tomu slouží již předem připravené archy, do kterých si učitelka zaznamenává své poznatky v průběhu pozorování. Dalším typem je **nestrukturované**, neboli náhodné. V takovém případě si učitelka píše poznámky nejčastěji na obyčejný papír. Tato metoda umožňuje pozorovat dítě v prostředí mateřské školy, což je pro něj prostředí přirozené, anebo i mimo školu, například v rodině. Takové zápisky mohou být obsáhlé, nebo také jednoslovné poznámky. Mělo být objektivní, a musíme myslet na to, že pozorovat můžeme pouze to, co vidíme, slyšíme, anebo můžeme změřit. Je vhodné ho provádět dlouhodobě a systematicky. Záznamy z pozorování mají svoji předem danou strukturu, musí obsahovat údaje o místě a času pozorování, o předmětu a cíli pozorování, o situaci v níž pozorování probíhalo, kdo jej prováděl a zaznamenal, a také informace o výsledku pozorování (Syslová, 2018).

Taktéž Zelinková (2011) rozděluje pozorování na náhodné a systematické. Při systematickém pozorování je zapotřebí vytvoření přehledu, záznamového archu, škály hodnocení, anebo využití techniky, například videokamery. Náhodné pozorování podle ní může mít signální význam. Pomocí něj můžeme zpozorovat výskyt určitého jevu. Avšak na základě tohoto pozorování nelze dělat závěry. Dále dělí pozorování na **krátkodobé** a **dlouhodobé**. Pozorování krátkodobé dává většinou podnět k pozorování dlouhodobému. Dle této autorky

dochází k pozorování všude, kde dochází k interakci mezi dětmi, dětmi a dospělými, kde se dítě projevuje určitým způsobem.

Nejvhodnější situace k pozorování dítě v mateřské škole je v průběhu hry. Při ní se dítě baví a zároveň rozvíjí své schopnosti. Tak můžeme sledovat jeho rozumovou vyspělost, sociální zralost, povahové rysy, motorické dovednosti, fantazii, kreativitu, schopnost se soustředit, ale i sociální vztahy a chování v konfliktních situacích, vztah k ostatním dětem. Takto získané informace například za pomoci pozorování, nám slouží k lepšímu poznání osobnosti dítěte, to jaké jsou jeho povahové rysy, vlastnosti, prožívání, nadání, zájmy a trápení. Také můžeme pozorovat, do jaké míry se nám daří rozvíjet u dítěte kompetence (Spáčilová, 2009).

Osobně si myslím, že pozorování je nejvyužívanější metodou, protože jej můžeme používat téměř neustále. Děti tak můžeme pozorovat, jak při hře, tak při řízené činnosti. Často se však bude jednat pouze o pozorování náhodné, neboli nestrukturované. Avšak poznatky z takto provedeného pozorování můžeme později zaznamenat do diagnostického listu dítěte, a tak nám i toto předem nepřipravené, avšak časté pozorování může dopomoci ke stanovení diagnózy u dítěte.

1.5.2 Rozhovor

Další často využívanou metodou je rozhovor. Je to druhá nejčastěji využívaná metoda hned po pozorování. Můžeme jej použít v případě, kdy chceme zkoumat takové stránky osobnosti, které nejsme schopni zjistit na základě pozorování.

Vašek (Vašek in Rádlová, 2004) jej vymezuje jako cílevědomou verbální či nonverbální komunikaci, jejímž cílem je získání podkladů pro diagnózu. Dělí jej na volný, řízený či kombinovaný. Tato metoda je náročná na zkušenost a komunikační dovednosti. Je zapotřebí aby takový rozhovor probíhal za vhodné situace, a zahájit jej nejobecnějšími otázkami.

Lze jeho prostřednictvím zjistit jaké má dítě zájmy, vztahy ke spolužákům, dospělým, záliby, přání, či obavy. Před začátkem rozhovoru je třeba si předem rozmyslet, na co se budeme ptát, jaké otázky budeme pokládat. Významnou roli hraje i místo a čas. Rozhovor je možné zaznamenávat buďto písemně nebo pomocí nahrávky. Rozhovor nám mnohdy pomůže nejen zachytit fakta, ale také proniknout hlouběji do vnitřního světa dítěte (Syslová, 2018).

1.5.3 Rozbor dětské kresby

Další metodou, která slouží učitelkám k lepšímu poznání dítěte je metoda rozboru dětské kresby.

Tento typ metody vypovídá o aktivitě dítěte a mnohdy naznačuje stupeň vývoje dítěte. Avšak vzhledem k nadání dítěte nemůžeme spoléhat pouze a jenom na tuto metodu. Je potřeba rozbor dětské kresby brát spíše jako doplňkovou metodu k ostatním diagnostickým metodám. Pokud by měla mít kresba dítěte vypovídající hodnotu, je potřeba důkladně znát nejen dítě samotné, ale i jeho sociokulturní prostředí, ve kterém žije (Syslová, 2018).

1.6 Nástroje

Všechny mateřské školy mají možnost si vytvářet vlastní diagnostické nástroje, nebo využívat těch, které jsou již vytvořeny a ověřeny. Každá z těchto možností má své výhody i nevýhody. Ověřené nástroje jsou vytvořeny skupinou odborníků a vychází z informací získaných procesem ověřování. Při tvoření vlastního diagnostického nástroje je největší předností jeho proces tvorby. Je totiž nutné, aby při něm učitelky diskutovaly, zamýšlely se nad jeho využitím a možnostmi, uvažují, jakým způsobem se dá zaznamenat. Když si projdou celým procesem tvorby diagnostického procesu, tak mu podrobně rozumí a nemůže se tak stát, že by jej použily špatně, jako se někdy stává u ověřeného přejatého diagnostického nástroje (Syslová, Kratochvílová & Fikarová, 2018).

2 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST

V následující kapitole rozlišuji pojmy školní zralost a školní připravenost a jejich vzájemnou propojenost.

V současné době jsou pojmy školní zralost a připravenost **vzájemně doprovázeny**. Souvisí společně a vzájemně se překrývají, avšak každý pojem se váže k něčemu jinému. Tyto dva pojmy ale především spojuje to, že mají za úkol zjistit, jestli je dítě připraveno ke vstupu do základní školy po všech stránkách.

Pokud hovoříme o školní připravenosti, tak se jedná o vnější prostředí, které na dítě působí, ale spadá sem také i jeho výchova. Zaobírá se tedy **oblastí sociálních zkušeností**. Můžeme u dítěte sledovat, jakým směrem se vyvíjí jeho řeč a grafomotorické dovednosti. Jak se dítě projevuje při hře, ve skupině, zda používá verbální či neverbální komunikaci, jak reaguje v emotivních situacích, nebo také zdali je schopno samoobsluhy a samostatnosti (Otevřelová, 2016).

K pojmu školní zralost řadíme vlivy vnitřního charakteru, jako jsou **vývojové předpoklady**, ty se vztahují k funkcím závislým na zrání. V předškolním období dozrává centrální nervová soustava, a tak se díky tomu děti stávají emočně stabilnějšími, soustředěnějšími. Centrální nervová soustava ovládá například laterální, motorickou a senzory motorickou koordinaci a zrakovou a sluchovou percepci, tudíž je k rozvoji zralosti nezbytná. Dítě dozrává například v oblasti tělesné, sociální a rozumové. To vše se řadí k vnitřním vývojovým předpokladům, souvisejícím se zráním dítěte předškolního věku (Otevřelová, 2016).

Avšak autorka Thorová (2015, s. 398) uvádí, že je: „vhodnější používat zažitý jednotný pojem školní zralosti, který zahrnuje zralost i připravenost, tedy domény ovlivněné zráním i učením.“

2.1 Oblasti důležité při posuzování školní zralosti a připravenosti

Pokud se jedná o oblasti školní zralosti a připravenosti, lze je rozdělit na tři hlavní znaky. Patří mezi ně fyzická (tělesná) zralost, duševní (psychická) a sociální zralost, někteří autoři uvádějí takové sociální připravenost, vzhledem k tomu, že do této oblasti spadají kompetence dítěte potřebné pro zahájení školní docházky.

Autorky Jucovičová a Žáčková (Jucovičová & Žáčková, 2014, s. 25- 34) dělí oblasti následovně:

2.1.1 Fyzická (tělesná) zralost

Fyzickou zralost posuzuje z pravidla dětský lékař. Je zapotřebí aby se na základě získaných podkladů následně k tomu vyjádřili i jak rodiče a učitelka mateřské školy, tak poradenský psycholog, či případně speciální psycholog. Dítě by mělo odpovídat fyzickými dispozicemi, které odpovídají nárokům na jeho věk. Posuzuje se výška, váha, věk, a to, jak je dítě rozvíjeno v oblasti jemné a hrubé motoriky (Jucovičová & Žáčková, 2014).

2.1.2 Psychická (duševní) zralost

Tomášová (2012) uvádí, že psychickou zralost determinuje zrání organismu.

Zahrnuje několik rovin. Jednou z nich je rozumová, která pojímá především oblast myšlení. Dítě v předškolním věku v oblasti myšlení přechází od konkrétního k názornému, od intuitivního myšlení k obecnějšímu. Pro to, aby dítě mohlo nastoupit do první třídy a zahájit povinnou školní docházku, je potřeba dosažení určité úrovně zrakové a sluchové, vnímání, rozumových schopností, cit, paměti, řeči a motoriky (Jucovičová & Žáčková, 2014).

2.1.3 Sociální a citová připravenost

Protože školní připravenost postihuje především úroveň předškolního vzdělávání z hlediska rozvinutých schopností, osvojených dovedností a vědomostí, řadí se tedy sociální a citová stránka dítěte spíše do školní připravenosti (Rádlová, 2004).

Protože je školní připravenost soubor dispozic, které umožňují dítěti zvládnout školní pracovní režim (Gavora, 2011, s. 22), patří sem například: emocionální stabilita, duševní vyspělost, to jak dítě dokáže být samostatné, ale také to, jak dokáže přijímat případné neúspěchy.

Pokud je dítě připravené na vstup do základní školy, mělo by být schopno umět trávit čas se svými vrstevníky a bez přítomnosti rodičů, učitele chápat jako autoritu, ovládat schopnost umět poprosit když něco požadují, poděkovat, dospělým vykat, a pomoci ostatním. Dále by dítě mělo být schopno práce ve skupině, mít základy sebeobsluhy, tzn. obout si bez cizí pomoci správně boty, zavázat tkaničky, obléci se. Mít osvojené hygienické návyky a být schopné reagovat na nezdařilou situaci přiměřeně, ne impulsivním výbuchem. Všechno tyto dispozice patří do samostatnosti, sebeobsluhy a projevů chování dítěte (Otevřelová, 2016).

2.2 Školní zralost

Protože jsem již poukázala na rozdíl mezi školní zralostí a připraveností, nyní se zde tedy budu zabývat tím, jak autoři vymezují školní zralost.

Jucovičová (2014, s. 24) ve své knize školní zralost definuje jako: „*způsobilost dítěte k absolvování školní výuky.*“

Předpokládá určitou úroveň rozvoje jazyka a myšlenkových operací, schopnost aktivní pozornosti a soustředění, a také určitou úroveň sociálních dovedností (Hartl & Hartlová, 2015).

Kropáčková (2008) ji pojímá i jako stav, jenž zahrnuje zdravotní, psychickou a sociální **způsobilost začít školní docházku.**

Taktéž (Vágnerová, 2000) ji vymezuje jako dosažení stupně zralosti dítěte v oblasti fyzické, mentální a emočně-sociální, na takovou úroveň, aby se dítě mohlo bez jakýchkoliv obtíží, nebo alespoň bez větších obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu. Je určena převážně **biologickými činiteli**, neboli **vnitřními vývojovými předpoklady**, které jsou realizovány mechanismem zrání.

Nejčastěji je však školní zralost spojována se **zráním CNS** (centrální nervové soustavy). Otevřelová (2016) tvrdí, že se pod pojmem školní zralost skrývají vnitřní vývojové předpoklady. Tyto předpoklady se vztahují k funkcím závislých na zrání. V předškolním věku dozrává centrální nervová soustava, čímž se zlepšuje odolnost dítěte při zátěži. Také se snižuje emoční labilita a rozvíjí se soustředění. Vzhledem k tomu, že CNS ovlivňuje laterality, motorickou a senzomotorickou koordinaci, zrakovou a sluchovou percepci, je její přiměřená zralost nezbytná.

Bod'ová (Bod'ová in Rádlová, 2004) definuje školní zralost jako stupeň vývoje, kdy je dítě **všestranně připraveno** na zvládání situací, které jsou spojeny se vstupem do školy. A všeobecně s plněním požadavků povinné školní docházky.

Školní zralost můžeme tedy shrnout jako komplexní vyzrállost organismu v míře odpovídající nárokům, které se projevují v tělesné, rozumové, citové a sociální zralosti.

Zjišťuje se za pomoci testů školní zralosti před vstupem do školy, poté při zápisu do první třídy, a v případě pochybností je diagnostikována speciálním psychologem, či jiným odborníkem. Výsledky poté slouží jako podklad pro rozhodnutí o případném odložení, či uspišení školní docházky dítěte (Bod'ová in Rádlová, 2004).

2.3 Školní připravenost

Pojem školní zralost bývá dost často používán jako ekvivalent pojmu školní zralost. Avšak nyní vzhledem k přístupu ke vzdělávání je nutné tyto dva pojmy významově diferencovat.

Autorky, jako jsou například Koťátková, Vágnerová, Zelinková, Kropáčková, atd..., které se mimo jiné zabývají i školní připraveností, tvrdí, že se na školní připravenosti dítěte výrazně projevuje vliv rodiny, její zázemí a rodinné prostředí. V současné době v sobě pojem školní připravenost zahrnuje biologickou zralost, ale také i širokou **oblast osvojených kompetencí**, do kterých patří **vědomosti, dovednosti, návyky, postoje, hodnoty a zájmy** dětí, které se u dítěte projevují před nástupem do základní školy (Rádlová, 2004).

Pro podrobný přehled o definici pojmu školní zralost, lze uvést náhled na problematiku dle vybraných autorů.

Například Syslová, pojímá definici školní připravenosti následně: „*Školní připravenost je souborný název pro fyzickou, duševní a sociální způsobilost dítěte pro vstup do školy a je výsledkem předchozí etapy vývoje dítěte*“ (Syslová, 2018, s. 86).

Také Kohoutek (2014) se ve svém článku v pedagogickém časopise zabýval školní připraveností. Vymezil ji jako: „*dosažení takového stupně v tělesném, a duševním vývoji, který umožňuje, aby dítě bylo schopno bez újmy na tělesném a duševním zdraví vyhovovat nárokům, které na ně klade školní vyučování, a dosahovat vzhledem ke svému nadání a své pili přiměřených školních výsledků. Je to takový stupeň tělesného a duševního rozvoje, který umožňuje dítěti bez obtíží se účastnit společného vyučování ve třídě*“ (Kohoutek, 2014, s. 3-23).

Z výše uvedeného tedy můžeme říci, že pojem školní připravenost je pojem komplexní, jež odkazuje především na kompetence, které se vážou především k učení, ale i na dispozice, které si dítě vytváří vlivem sociálního prostředí.

Školní připravenost je také možné dělit na **vnější připravenost** a **vnitřní připravenost**. Zájem o vzhled školy, vybavení třídy, počet spolužáků a celkově vnější stránky školního prostředí se řadí mezi **vnější připravenost**. Avšak k **připravenosti vnitřní** radíme to, jakou má dítě úroveň poznatků, rozumové schopnosti, do jaké míry jsou u něj rozvinuté jeho city, sociální vztahy, učební návyky a dovednosti, ale i zájem a snaha učit se. Jde tedy o připravenost vlastní. Mezi tyto aspekty patří sebevědomí, které dítěti dodává pocit, že dokáže zvládnout své chování, a že se jeho snaha setká s úspěchem. Zvědavost, schopnost jednat s

určitým cílem. Sebeovládání, mezi které patří ovládat vlastní chování přiměřeně ke svému věku. Dále sem patří schopnost pracovat s ostatními, to je postaveno na tom, jak dítě dokáže chápat druhé a zároveň být druhými chápáno a schopnost komunikace a spolupráce (Přínosilová, 2007).

K **vnitřní připravenosti** se také váže předškolní věk dítěte, a to, jak se v tomto věku rozvíjejí jeho sociální dovednosti. Ty jsou ve věku dítěte od 3 do 6 let (nebo-li od věku batolete až do nástupu dítěte do školy, jak definuje Vágnerová (2008), velmi důležité. Patří mezi ně například empatie, komunikace, řešení problémů, schopnost zvládnout přechod do nového prostředí. Sociální dovednosti také ovlivňují to, jak ostatní dítě přijímají a jak se k němu chovají. Tedy dítě s dobrými sociálními vlastnostmi se povětšinou stává oblíbenější (Bednářová & Šmardová, 2007). U dítěte se také rozvíjí vztah k sobě samému, ten je v předškolním věku motivován egocentrismem. Dochází k utváření si vlastní identity. Ta se rozvíjí v rámci odlišení sebe sama od druhých (Vágnerová, 2000).

V zahraničí se různé výzkumy zabývají například rozdíly mezi školní připraveností dětí z rodin, s nižším sociálním postavením a naopak s vyšším sociálním postavením. Na základě těchto výzkumů byl vytvořen program nesoucí název „Headstart program“, jehož účelem bylo kompenzovat deficit v těchto rodinách. Deficit se týkal například jazykové bariéry nebo nízkého ekonomického zajištění rodiny. Tento program dopomohl k tomu, aby se rodiče dětí zapojili do přípravy dětí na školní docházku (Rief, 2001).

2.4 Odklad školní docházky

Nastává v případě, že je dítě nedostatečně zralé, či připravené na vstup do první třídy. A protože ten bývá pro dítě vždy zásadní změnou, je to pro něj určitá zátěž, vzhledem k tomu, že se změní jeho dosavadní život. To, jak bude jeho školní výkon úspěšný, záleží na možnostech využití potencialit jeho osobnosti. Proto je důležité pozorně sledovat odolnost dítěte vůči takové zátěži, a tak předejít možným odkladům školní docházky. Nadměrná zátěž bývá zapříčiněna s vysokými nároky na dítě, které nejsou přiměřené jeho schopnostem. Mezi nejčastější důvody odkladu školní docházky bývají uváděny nevyspělá grafomotorika, nesoustředivost nebo také nezralý řečový projev dětí. Příčinu můžeme hledat v nepodnětném prostředí, anebo ve zdravotním stavu dětí. V některých případech dochází k odkladu školní docházky i z důvodu žádosti rodičů o odklad jejich dítěte, protože ještě nedovršilo věku šesti let a oni mu tak chtějí prodloužit dětství (Šmelová, 2012).

3 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE

Co si představit pod pojmem kompetence učitele? Za jakých podmínek jsou učitelé kompetentní vykonávat svou práci?

Definovat pojem profesní kompetence může být náročné, proto se setkáváme s tím, že mnozí učitelé tento termín vůbec nepoužívají, protože si nejsou jistí, jakými kompetencemi disponují, a v jak moc velké míře. Avšak klíčové kompetence vztahující se k optimální vybavenosti dítěte, které opouští mateřskou školu, najdeme zformulované v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Jsou zde formulovány jako „*soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince*“ (RVP PV, 2018). To, jak by měl být optimálně vybaven učitel mateřské školy, se zde však nepíše.

Na profesní kompetence lze nahlížet z **více úhlů**. A to buď z úhlu veřejnosti, zřizovatele, rodiče, či samotného dítěte. Proto je **definice tohoto pojmu obtížná**, a odborná veřejnost vede stále polemiku o tomto pojmu (Janík in Svobodová, Vítečková, 2017).

Gillernová (2003) vnímá profesní kompetence učitele jako **soubor všech dovedností učitele mateřské školy** a rozděluje je jako: „*sociálně -psychologické profesní dovednosti, profesní dovednosti spojené s obsahem realizovaných činností, s různými oblastmi rozvoje dítěte předškolního věku, metodické profesní dovednosti, speciálně výchovné a diagnostické profesní dovednosti*“ (Mertin & Gillernová, 2010, s. 25).

Tyto kompetence **učitel získává a rozvíjí v průběhu celé své profesní dráhy**, a to včetně etapy přípravného vzdělávání. Na kompetencích je pak založený profesní standard, který by měl být normou stanovující klíčové kompetence pro vstup do profese (Nezvalová, 2008).

Vašutová (2007, s. 35-37), se zabývala předpoklady profesních kompetencí učitele a následně sestavila jejich strukturu:

- **Předmětové**

- Učitel přetváří poznatky z příslušných vědních oborů do výchovně-vzdělávacích činností. Veškeré znalosti z oboru předškolní pedagogiky a jejích příbuzných věd má osvojeny (Svobodová, 2017).

- **Didaktické a psychodidaktické**
 - Učitel zná RVP a ví, jak vytvořit školní vzdělávací program, ovládá strategii výchovy a učení, a to teoretické i praktické rovině (Svobodová, 2017).
- **Pedagogické**
 - „Cílové a komplexní oblasti rozvoje budoucího učitele, které vytvoří předpoklady pro jeho profesionální pedagogické myšlení a jednání“ (Nezvalová, 2008, s. 11-19).
- **Diagnostické a intervenční**
- **Sociální, psychosociální a komunikativní**
 - Podílí se společně s dětmi na spoluvytváření příznivého klimatu třídy, orientuje se v náročných sociálních situacích a zprostředkovává jejich řešení (Svobodová, 2017).
- **Manažerské a normativní**
 - Musí mít základní znalosti o zákonech a normách, dokáže vést záznamy a třídní dokumentaci (Svobodová, 2017).
- **Profesně a osobnostně kultivující**
 - Je schopný kooperovat s kolegy, umí si obhájit své pedagogické postupy, provádí sebereflexi a autoevaluaci (Svobodová, 2017).

Z teoretické části tedy vyplývá, že ke správnému diagnostikování školní připravenosti dětí v prostředí mateřské školy, je zapotřebí disponovat profesními kompetencemi učitele, do kterých se mimo jiné řadí i kompetence diagnostická, díky níž je učitelka schopna kvalitně a efektivně realizovat vzdělávací proces. Dále je zapotřebí rozlišovat oblasti školní zralosti a školní připravenosti, i přesto, že se vzájemně prolínají. Znat vhodné postupy, metody a nástroje diagnostikování, které učitelkám dopomohou ke stanovení správné diagnózy dítěte. Pokud dojde ke zjištění nějakého problému ve vývoji dítěte, a k tomu, jak se tento problém projevuje na jeho připravenosti ke vstupu do první třídy, dochází většinou v tomto případě k návrhu odkladu školní docházky, což může dítěte pomoci v jeho budoucím životě.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 CHARAKTERISTIKA KVANTITATIVNÍHO VÝZKUMU

Ve své bakalářské práci uplatňuji metodu kvantitativního výzkumu. Jedná se o metodu standardizovaného vědeckého výzkumu. Tato metoda popisuje jevy na základě proměnných, neboli znaků. Ty jsou sestrojeny tak, aby se s jejich pomocí měřily určité vlastnosti. Výsledky z těchto měření jsou nadále zpracovány a interpretovány.

Tento výzkum je zaměřen na zkoumání metod a nástrojů, které využívají učitelky mateřských škol k diagnostikování školní připravenosti dítěte v podmínkách mateřské školy. Dále je zaměřen na zkoumání oblastí školní připravenosti učitelky, které při diagnostikování sledují u dítěte nejvíce. Výzkum také pomáhá odpovědět na otázku, zda jsou učitelky mateřských škol dostatečně vzdělané v oblasti diagnostikování. Vzhledem k tomu, že je školní připravenost a školní zralost úzce spjata, chtěla jsem se v rámci svého výzkumu dozvědět, zda učitelky určité rozdíly mezi těmito dvěma pojmy vnímají a rozlišují je, především při diagnostikování dítěte.

4.1 Výzkumné cíle

Jako hlavní cíl svého výzkumu jsem si zvolila:

- *Zjistit, jaké metody a nástroje využívají učitelky k diagnostikování školní připravenosti dětí v podmínkách mateřské školy*

Vzhledem k množství metod a nástrojů dostupných pro učitele, které mohou využívat k diagnostikování dítěte, jsem chtěla za pomoci své bakalářské práce zjistit, které z těchto metod učitelky využívají nejvíce. A zda učitelky mateřských škol tyto metody obměňují, anebo využívají pouze pár osvědčených metod a nástrojů.

Následně jsem pro svou práci zvolila i dílčí cíle. A to:

- *Zjistit, jaké oblasti školní připravenosti nejvíce učitelky mateřských škol při diagnostikování dítěte sledují.*

Protože je oblastí školní připravenosti několik, chtěla jsem se dozvědět, které z těchto oblastí učitelky sledují nejvíce, a které naopak nejméně. Také jsem mimo jiné sledovala, zda učitelky v mateřské škole diagnostikují spíše školní připravenost dětí, či školní zralost.

- *Zjistit, zda učitelky v podmínkách mateřských škol diagnostikují spíše školní připravenost, anebo školní zralost.*

4.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky, které jsem stanovila, vychází z mnou stanovených výzkumných cílů.

Jako hlavní výzkumnou otázku uvádím:

- *Jaké metody a nástroje učitelky využívají k diagnostikování školní připravenosti u dětí v podmínkách mateřské školy?*

Dále z ní vychází dílčí výzkumné otázky, a to:

1. *Jaké oblasti školní připravenosti nejvíce učitelky mateřských škol při diagnostikování dítěte sledují?*
2. *Diagnostikují učitelky v podmínkách mateřských škol spíše školní připravenost, anebo školní zralost?*

Výzkumné předpoklady:

VP1 – *Učitelky v podmínkách mateřských škol používají nejvíce metodu pozorování, nástroje používají jen zřídka.*

VP2 – *Učitelky mateřských škol diagnostikují u školní připravenosti nejvíce oblast schopnosti spolupráce a schopnost komunikace dětí.*

4.3 Výzkumné metody sběru dat

Pro sběr dat k vytvoření mé bakalářské práce jsem zvolila **metodu strukturovaného pozorování**. V souvislosti s touto metodou jsem vytvořila pozorovací arch, do kterého za pomoci zaznamenávání četnosti sleduji, jaké metody a nástroje učitelky při diagnostikování školní připravenosti dítěte využívají nejvíce.

Metodu strukturovaného pozorování jsem využila dohromady desetkrát, a to při deseti návštěvách Mateřské školy v místě mého bydliště. Zde jsem v rámci 60 minut, během řízené činnosti učitelky, sledovala vždy jednu učitelku a děti, které byly ten den přítomné ve třídě mateřské školy.

4.4 Charakteristika výzkumného souboru

Jak už jsem uvedla výše, můj výzkumný soubor tvořilo 5 učitelek a děti, které byly v daný den přítomny ve třídě mateřské školy. Výběr tohoto výzkumného souboru byl dostupný. Celkem jsem mateřskou školu navštívila desetkrát, a to vždy na řízenou činnost učitelky, která trvala v rozmezí 60 minut. Během této doby jsem vždy sledovala učitelku a děti. Celkem jsem tedy každou z učitelek sledovala dvakrát. Záměrně jsem při svém výzkumu sledovala učitelky s různě dlouhou dobou praxe, tudíž každá měla jiné zkušenosti.

Mateřská škola, kterou jsem navštěvovala, se nachází v místě mého bydliště. Nachází se v malém městě, ve Zlínském kraji. Třídy v této škole jsou heterogenní, tudíž jsem mohla sledovat diagnostikování školní připravenosti u dětí různého věku. Jedná se o školu menší, ve které se nachází 7 tříd, po cca 22 dětech v jedné třídě. Věk i délka praxe učitelek učících v této škole je různý. Do Mateřské školy jsem docházela jako malé dítě, takže realizování výzkumu zde pro mě bylo příjemným zážitkem.

4.5 Průběh sběru dat

Výzkumné šetření probíhalo od října roku 2018, kdy jsem si chystala všechny potřebné podklady k tomu, abych svůj výzkum mohla realizovat, až po březen roku 2019, kdy je diagnostikování školní připravenosti a zralosti v mateřských školách nejčastější, protože se děti chystají k zápisu do první třídy. V tomto období tedy učitelky nejvíce sledují školní připravenost a školní zralost dětí, zda jsou připravené ke vstupu do základní školy.

Před samotnými návštěvami mateřské školy, jsem si vytvořila již výše zmíněný pozorovací arch, do kterého jsem zaznamenávala četnost použití metod a nástrojů, ale také i sledované oblasti školní připravenosti, které učitelky u dětí diagnostikovaly.

Při tvorbě pozorovacího archu jsem vycházela z různých publikací, od různých autorů. Většina autorů se však shodovala ve využití metod a nástrojů, jako jsou: pozorování, rozhovor, diagnostická hra, rozbor dětské kresby, či výrobek, pracovní list, anebo portfolio. Pozorovací arch se dělí na dvě části. V první části pozorovacího archu jsou vypsány metody a nástroje, které učitelky při diagnostikování školní připravenosti dětí využívají, vedle kolonek s těmito vypsányými metodami, či nástroji se nachází kolonky pro zaznamenávání četnosti použití těchto metod a nástrojů.

V další části pozorovacího archu se nachází oblasti školní připravenosti a oblasti školní zralosti. Při stanovování těchto oblastí jsem vycházela od autorů jako je například Goleman, který se rozdělením školní připravenosti zabýval ve své knize Emoční inteligence. Nebo také autorka Vágnerová, která dělí kompetence závislé na zrání a kompetence závislé na učení. Vedle každé z oblastí se opět nachází kolonka pro zaznamenávání četnosti diagnostikování konkrétní oblasti připravenosti či zralosti. Pod každou z oblastí se také nachází volný řádek pro zapsání konkrétního úkolu, činnosti, kterou při diagnostikování učitelka použila.

Tudíž se pozorovací arch skládá ze dvou částí, u obou částí jsem sledovala učitelku při diagnostikování školní připravenosti dítěte a zaznamenávala četnost.

Do mateřské školy jsem šla celkem desetkrát a to vždy dopoledne, kdy probíhala řízená činnost. Tuto řízenou činnost prováděla učitelka buďto od 8:00 do 9:00 s dětmi vybranými, tzn. dětmi v předškolním věku, kdy jim zadávala pracovní listy, nebo úkoly samostatně u stolů. Anebo od 9:00 do 10:00, kdy pracovala se všemi dětmi v herně na koberci. Tudíž do diagnostiky zapojovala jak děti starší, čili v předškolním věku, tak děti mladší.

Reakce dětí na mou přítomnost mě mile překvapila, protože i přes to, že jsem pro ně byla „cizí“ člověk, reagovaly na mou přítomnost pozitivně. Neměly tendenci se nijak předvádět, či nespolupracovat, ba naopak. Vždy jsem se s dětmi při příchodu pozdravila a usedla si někam na stranu ke stolu, kde jsem vše zpozvzdálí sledovala a pečlivě zaznamenávala každý projev diagnostiky ať už školní připravenosti, či školní zralosti. Tu jsem vždy zaznamenala pomocí čárky u metody, kterou na diagnostikování učitelka použila. Dále jsem zaznamenala i čárku u oblasti, kterou danou metodou sledovala a k oblasti dopsala i tu danou metodu. Nijak jsem do činnosti učitelkám nezasahovala, nechala jsem je pracovat tak, jak byly zvyklé. Mimo jiné jsem si do pozorovacího archu zapisovala také délku praxe dané učitelky, datum pozorování, a čas, kdy pozorování probíhalo, a také jsem zaznamenala číslo archu, neboli číslo pozorování, které jsem prováděla.

Poté co jsem daný den sesbírala data, doma jsem je zadala do tabulek vytvořených v Microsoft Excelu. Jakmile jsem měla sesbíraná všechna data, vytvořila jsem z tabulek grafy.

5 PREZENTACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V následující kapitole prezentuji výsledky z mého výzkumného šetření. Na základě těchto výsledků následně zodpovím výzkumné otázky, které jsem si pro tento výzkum stanovila.

Zprvu se zabývám hlavní výzkumnou otázkou, na kterou v této kapitole odpovím za pomoci grafu, který mi vyšel ze sesbíraných dat v rámci 4 měsíců.

Výzkumná otázka zní:

- *Jaké metody a nástroje učitelky využívají k diagnostikování školní připravenosti u dětí v podmínkách mateřské školy?*

Výzkumný předpoklad, který jsem si na základě této otázky stanovila, zní: *Učitelky v podmínkách mateřských škol používají nejvíce metodu pozorování, nástroje používají jen zřídka.*

Při hledání odpovědi na tuto otázku jsem se při svém pozorování zaměřovala na metody a nástroje, které učitelky využívají k diagnostikování školní připravenosti dětí v podmínkách mateřských škol. Metod a nástrojů k diagnostice je několik, avšak jen určité metody lze využít přímo k diagnostikování dětí v mateřské škole, a stejně tak nelze využít všechny známé metody a nástroje k diagnostikování školní připravenosti. Proto mým záměrem bylo zjistit, které z těchto dostupných metod učitelky využívají, a zda využívají metod více, či jen pár ověřených. Z velké škály metod, které lze využít jsem vybrala do svého pozorovacího archu pouze některé, a to ty, které by učitelky s největší pravděpodobností mohly využít. Také jsem ve svém pozorovacím archu nechala volné místo na dopsání některé z metod, či nástrojů, které učitelky využily, ale já jsem ji neměla zapsanou v archu.

Do svého pozorovacího archu jsem tedy uvedla metody a nástroje následující:

- Pozorování
- Rozhovor
- Diagnostická hra
- Pracovní list
- Portfolio
- Analýza produktu – výrobek
- Analýza produktu – kresba

V následující tabulce můžeme vidět výsledky mého pozorování. Je zde zaznamenáno, jaká metoda, či nástroj byla v daný den použita, a kolikrát ji učitelky v ten den využily. Následně je celková četnost využití dané metody, či nástroje zaznamenán na konci tabulky ve sloupci s názvem součet, ve kterém jsem sečetla za pomoci Microsoft Excelu využití metody po dobu celého svého výzkumu.

Tabulka 1 - četnost využití metody/nástroje

Metoda/nástroj:	Den 1.	Den 2.	Den 3.	Den 4.	Den 5.	Den 6.	Den 7.	Den 8.	Den 9.	Den 10.	Součet
Pozorování	3	2	4	4	4	2	3	4	5	4	35
Rozhovor	1	3	2	3	4	2	1	4	4	3	28
Diagnostická hra	2	2	2	3	2	1	3	5	4	4	27
Pracovní list	0	1	0	1	1	0	0	1	2	1	7
Analýza produktu – kresba	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	5
Analýza produktu – výrobek	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	3
Portfolio	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

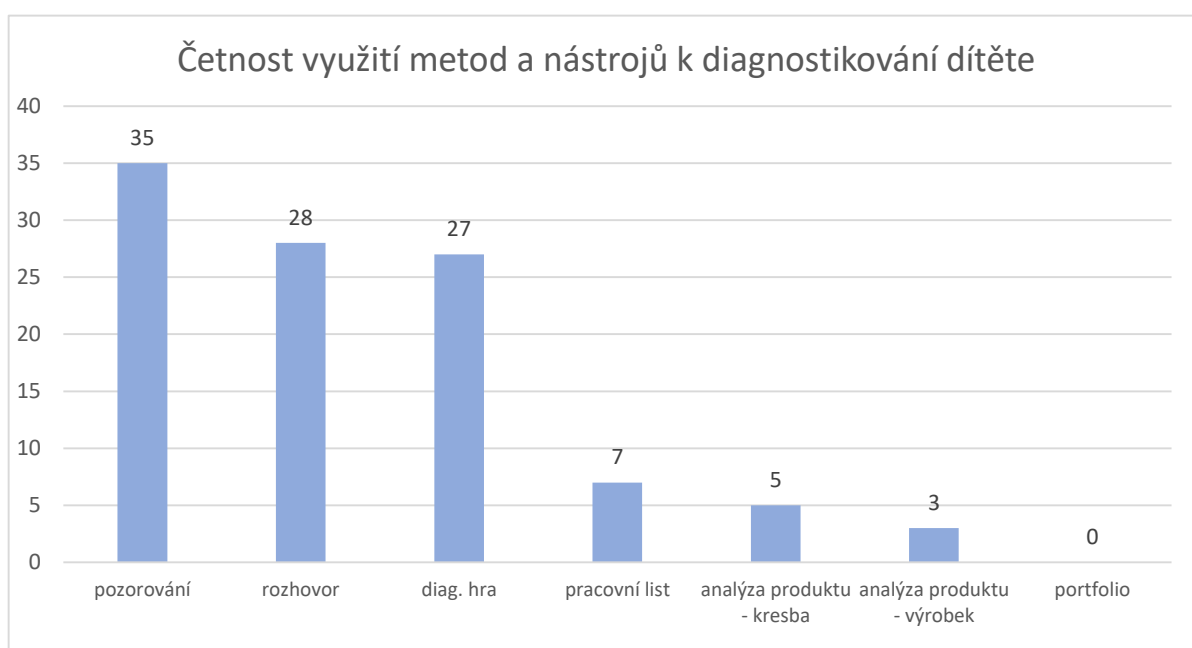
Jak můžeme vidět, ze zde přiložené tabulky vyplývá, že z mého výzkumu vzešlo, že nejvíce byla použita metoda pozorování, a to celkem 35 krát, dalšími nejvíce využívanými metodami byly rozhovor a diagnostická hra, a to celkem 28 a 27 krát. Naopak se mi nepodařilo po dobu mého výzkumu zpozorovat, že by učitelky využily portfolio k diagnostikování školní připravenosti u dětí. Což si myslím, že je škoda, protože portfolio může být velmi obohacujícím prvkem. Také se nepodařilo zpozorovat využití žádného z nástrojů k diagnostice učení, jako jsou například Oregonská metoda, či metoda Suky MŠ. Následně jsem zjistila, že Mateřská škola, kterou jsem po dobu mého výzkumu navštěvovala, nevyužívá vůbec tyto, či jim podobné nástroje, protože se s jejich myšlenkami neztotožňuje. Z výsledků výzkumu tedy můžeme tvrdit, že tato Mateřská škola využívá metody a nástroje spíše klasické a konzervativní, a nerada se pouští do inovativních metod a nástrojů, sloužících k diagnostikování.

Z předchozí přiložené tabulky jsem následně vytvořila graf, který srozumitelněji ukazuje výsledky ze získaných dat. S jehož pomocí se tak můžeme lépe orientovat ve výsledcích

mého výzkumu. Pro znázornění výsledků jsem zvolila graf skupinový sloupcový, který nám umožňuje vidět četnost využití metod a nástrojů ve sloupcích stojících sestupně vedle sebe, to znamená od nejvyšší hodnoty četnosti využití metody, či nástroje až po hodnotu nejnižší.

Osa grafu ležící vpravo ukazuje četnost využití metody, či nástroje, naopak na spodní ose grafu můžeme vidět názvy metod a nástrojů, které jsem si stanovila a zaznamenala po dobu svého výzkumu.

Graf č. 1



Jak už jsem se zmínila výše, z grafu vyplývá, že nejvíce učitelky k diagnostikování školní připravenosti používají pozorování, ať už náhodné, či systematické, zúčastněné, či nezúčastněné. Anebo pozorují jednotlivce, či přímo celou skupinu dětí. Celkem tedy bylo pozorování využito 35 krát. Další nejvíce využívanou položkou byl rozhovor, tento rozhovor byl povětšinou nestrukturovaný, tudíž učitelka kladla dítěti otázky, které se zrovna v daný moment odvíjely od situace. Protože pozorování je většinou pouze povrchné a pomocí něj nelze proniknout do hloubky problému, učitelka jej většinou doplnila o rozhovor s dítětem, aby získala podrobnější výsledky o dítěti. Rozhovor se ale ne vždy vázal k pozorování, někdy nebyl zapotřebí, jindy vedla učitelka rozhovor s dítětem, aniž by použila některou z dalších metod.

Tudíž na základě výsledků dat, které lze vyčíst z grafu, můžu svou hypotézu potvrdit, vzhledem k tomu, že na základě výzkumu jsem zjistila, že učitelky nejvíce používají metodu pozorování, naopak pracovní list, jako nástroj, či jiný nástroj vhodný pro diagnostikování školní připravenosti, využily velmi málo, anebo vůbec.

Ve své další, a to dílčí výzkumné otázce jsem se chtěla dozvědět:

- *Jaké oblasti školní připravenosti nejvíce učitelky mateřských škol při diagnostikování dítěte sledují?*

Výzkumný předpoklad, který se váže na tuto výzkumnou otázku, zní: *Učitelky mateřských škol diagnostikují u školní připravenosti nejvíce oblast schopnosti spolupráce a schopnost komunikace dětí.*

Nalézt odpověď na tuto výzkumnou otázku, a k ní stanovenou hypotézu, mi pomohla druhá část mého pozorovacího archu, ve které jsem si stanovila oblasti školní připravenosti, a opět pomocí zaznamenávání četnosti, jsem zaznamenala, kolikrát určitou oblast školní připravenosti učitelka mateřské školy při diagnostikování dítěte využila.

Vzhledem k tomu, že školní připravenost a školní zralost spolu souvisí, a chtěla jsem školní připravenost od školní zralosti správně odlišit, vycházela jsem při tvorbě těchto oblastí od autora Golemana a autorky Vágnerové, kteří se zabývají rozdělením školní připravenosti do následujících oblastí:

- Sebevědomí dítěte
- Sebeovládání
- Zvědavost
- Schopnost jednat s určitým cílem
- Schopnost spolupracovat
- Schopnost komunikovat
- Rozlišování různých rolí
- Respektování norem chování a hodnotového systému
- Zodpovědnost
- Samostatnost
- Emoční stabilita
- Sebeobsluha
- Bohatost slovní zásoby

- Vyjadřování dítěte

Při zaznamenávání diagnostiky dané oblasti, jsem také ke každé oblasti připsala, jakou metodou byla následná oblast diagnostikována. Tyto data jsem následně opět zpracovala do tabulky.

Tabulka 2 - sledované oblasti školní připravenosti

Sledované oblasti školní připravenosti:	Den 1.	Den 2.	Den 3.	Den 4.	Den 5.	Den 6.	Den 7.	Den 8.	Den 9.	Den 10.	Součet
Sebevědomí dítěte	0	2	2	1	1	0	0	0	2	1	9
Sebeovládání	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	2
Zvědavost	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	6
Schopnost jednat s určitým cílem	0	0	0	2	1	0	1	2	0	0	6
Schopnost spolupracovat	2	2	0	1	1	0	0	1	2	0	9
Schopnost komunikovat	1	2	0	1	1	1	3	1	1	0	11
Rozlišování různých rolí	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	3
Respektování norem chování	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Zodpovědnost	1	1	0	0	0	0	0	3	1	2	8
Samostatnost	2	0	0	1	1	0	2	4	1	0	11
Emoční stabilita	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sebeobsluha	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2
Bohatost slovní zásoby	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	7
Vyjadřování dítěte	0	1	1	0	1	0	2	0	1	2	9

Ve zde vložené tabulce jsou znázorněny jednotlivé oblasti školní připravenosti, a počet dní, kdy jsem školní připravenost sledovala. Ve sloupcích se dny je zapsáno, kolikrát jsem danou oblast školní připravenosti zpozorovala. Tudiž je zde zaznamenána četnost diagnostikování určité oblasti školní připravenosti, v určitý den. Na konci tabulky se nachází sloupec, ve

kterém je součet celkové zaznamenané četnosti diagnostikování oblasti školní připravenosti, za celý můj výzkum.

Tato tabulka vychází pouze z oblastí školní připravenosti, ve svém výzkumu jsem však sledovala i oblasti školní zralosti.

Následně pro větší přehlednost jsem jednotlivé hodnoty u dnů v tabulce sečetla a zpracovala do přehlednější tabulky, ze které jsem posléze vytvořila graf.

Tabulka 3 - oblasti školní připravenosti a četnost jejich diagnostikování

Oblasti školní připravenosti	Četnost diagnostikování oblasti
schopnost komunikovat	11
samostatnost	11
schopnost spolupracovat	9
vyjadřování dítěte	9
sebevědomí dítěte	9
zodpovědnost	8
bohatost slovní zásoby	7
schopnost jednat s určitým cílem	6
zvědavost	6
rozlišování různých rolí	3
sebeobsluha	2
sebeovládání	2
respektování norem chování a hodnotového systému	0
emoční stabilita	0

Graf č. 2



Ze skupinového sloupcového grafu lze vyčíst, že co se týče diagnostikování oblastí školní připravenosti, učitelky v prostředí mateřské školy se u dětí nejvíce zabývají diagnostikováním a sledováním oblasti schopnosti komunikovat, ve stejné míře se také zabývají samostatností dětí. Podobně často je sledována oblast schopnosti spolupracovat, to, jak se dítě dokáže vyjadřovat, anebo míra sebevědomí dítěte. Naopak se mi v průběhu mého výzkumu nepovedlo zachytit, že by se učitelky zabývaly diagnostikováním oblasti emoční stability dětí, anebo tím, jak děti dokáží, či nedokáží respektovat dané normy chování. Také velmi málo byla diagnostikována oblast sebeobsluhy a sebeovládání dítěte, což si myslím, že jsou velmi důležité oblasti, vzhledem k následnému nástupu dětí do základní školy, kdy je nutné, aby dítě zvládalo sebeobsluhu a sebeovládání, pokud možno na co nejlepší úrovni. Proto bych jako doporučení do praxe uvedla, že by bylo vhodné se do budoucna těmito oblastmi zabývat více, než tomu bylo doteď.

Z grafu za pomoci dat můžeme tedy vyčíst, že dvěma nejčastěji diagnostikovanými oblastmi školní připravenosti jsou oblast schopnosti komunikovat a samostatnost dítěte. Mezi další nejčastěji diagnostikované oblasti patří oblast schopnosti spolupráce, což potvrzuje mou hypotézu, kterou jsem stanovila.

Dále mi z mého výzkumu vyplynula možnost sledovat vliv praxe učitele na diagnostikování školní připravenosti. Díky tomu, že jsem si v průběhu mého výzkumu, kdy jsem si při pozorování učitelek zapisovala i délku jejich praxe, jsem si mohla všimnout faktu, že učitelky s rozdílnou délkou praxe, tedy i rozdílného stáří, provádí diagnostikování dětí odlišně. V průběhu svého výzkumu jsem tedy navštívila 5 učitelek s rozdílnou délkou praxe, a každou z těchto učitelek jsem navštívila dvakrát. To mi umožnilo vnímat již zmíněné rozdíly k přístupu v diagnostikování těmito učitelkami.

Díky tomuto výzkumu jsem teda měla možnost zjistit, že učitelky s delší praxí diagnostikují děti méně, a u dětí diagnostikují spíše školní zralost. Toto zjištění vyčetla z grafu, který jsem vytvořila z následující tabulky.

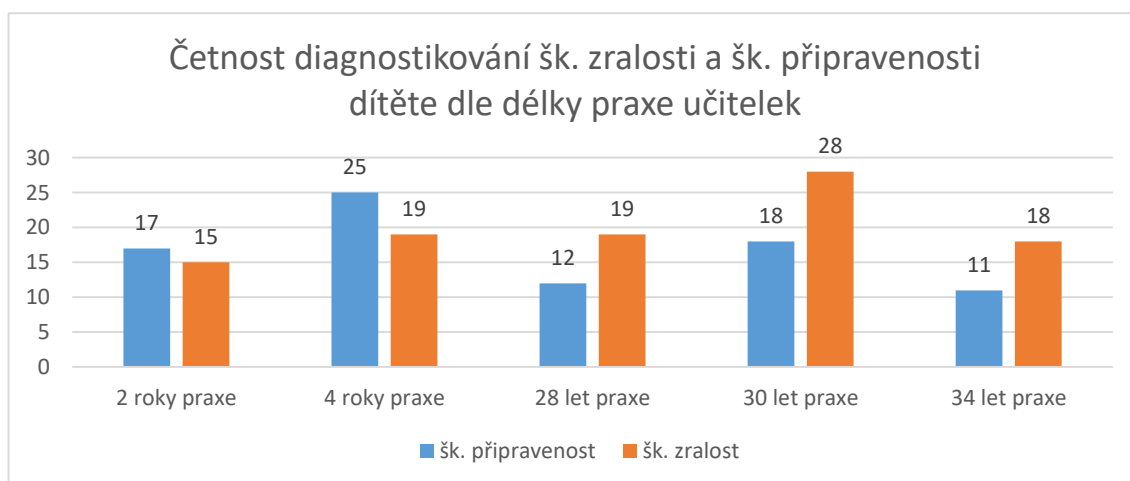
Tato tabulka byla vytvořena z dat z tabulky č. 4 plus tabulky, v níž se nachází četnost diagnostikování školní zralosti. Pro podrobnější přehled jsem tedy vytvořila tabulku následující a z ní posléze graf, který nám dovoluje se v hodnotách lépe orientovat.

Tabulka 4 - délka praxe ovlivňující diagnostikování školní připravenosti

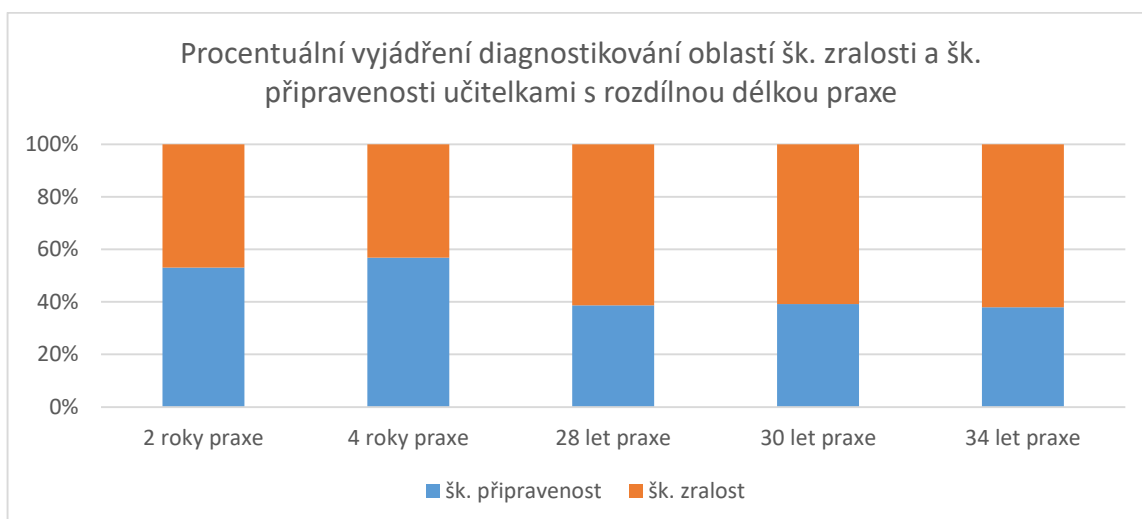
Délka praxe	šk. připravenost	šk. zralost
2 roky praxe	17	15
4 roky praxe	25	19
28 let praxe	12	19
30 let praxe	18	28
34 let praxe	11	18

Graf č. 3

Tento skupinový sloupcový graf byl vytvořen z předchozí tabulky, můžeme v něm vyčíst, že učitelky s kratší délkou své praxe diagnostikovaly u dětí školní připravenost více jako školní zralost. Naopak čím delší praxi v oboru učitelka měla, tím více diagnostikovala školní zralost dítěte.



Graf č. 4



Pro podrobnější porovnání jsem data zadala také do 100% skládaného sloupcového grafu, ze kterého lze vyčíst v procentuálním vyjádření, že u učitelek s kratší dobou praxe diagnostikování školní připravenosti převládá. Jak si však můžeme všimnout, tak je to ale pouze o pár procent. Tudíž jsou hodnoty diagnostikování školní zralosti a školní připravenosti téměř vyrovnané. Avšak u učitelek s delší dobou praxe diagnostikování školní zralosti, oproti diagnostikování školní připravenosti, převládá více, a to o více jak 10%.

Protože jsem se také zajímala o celkový počet diagnostikovaných oblastí, jak už školní připravenosti, tak i školní zralosti, tak jsem z tabulky, která pojímá četnost diagnostikování jednotlivých oblastí, vytvořila další graf, který porovnává celkový počet diagnostikování oblastí u školní připravenosti a školní zralosti.

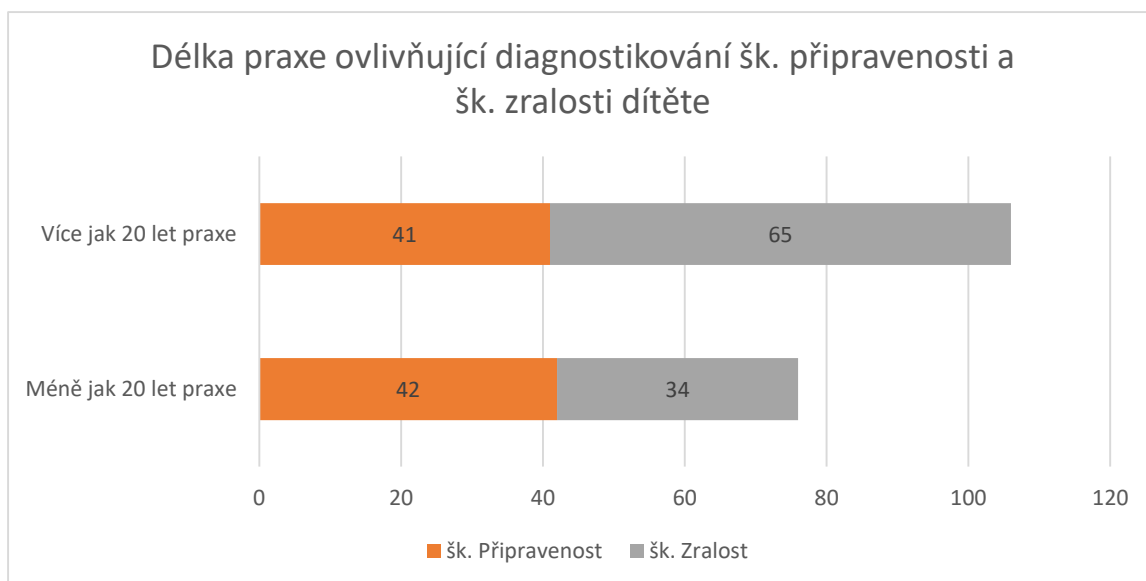
Tabulka 5 - četnost diagnostikování školní připravenosti a školní zralosti závislé na délce praxe učitelky

Délka praxe	Četnost diagnostikování oblastí šk. připravenost	Četnost diagnostikování oblastí šk. zralost
Méně jak 20 let praxe	42	34
Více jak 20 let praxe	41	65

Na zde vloženém grafu můžeme vidět, že během diagnostikování u učitelek s delší dobou praxe, byl celkový počet diagnostikování oblasti školní zralosti výrazně vyšší, oproti diagnostikování oblastí školní připravenosti. Učitelky, které mají délku praxe delší, než 20 let diagnostikují u dětí spíše školní zralost, než školní připravenost, a to celkem o 37% oproti diagnostikování školní připravenosti. Oproti tomu učitelky, jejichž délka praxe nepřesahuje 20 let, diagnostikovaly u dětí více školní připravenost, než školní zralost, a to dohromady o 19%.

Také si můžeme všimnout, že počet diagnostikovaných oblastí školní zralosti učitelkami s délkou praxe větší než 20 let, je oproti učitelkám s dobou praxe méně než 20 let o téměř polovinu vyšší.

Graf č. 5



Jako poslední výzkumnou otázku jsem si zvolila:

- *Diagnostikují učitelky v podmínkách mateřských škol spíše školní připravenost, anebo školní zralost?*

Vzhledem k tomu, že již v průběhu svého výzkumu, jsem měla možnost pozorovat, jestli učitelky vnímají rozdíly mezi školní připraveností a školní zralostí, rozhodla jsem se proto o to zajímat podrobněji. Zajímalo mě, jestli učitelky vnímají školní připravenost a školní zralost stejně, anebo vnímají rozdíly mezi nimi, i přesto, že jsou tyto dvě oblasti úzce spjaté.

Také jsem chtěla zjistit, zda diagnostikují u dětí spíše školní zralost, anebo školní připravenost. Která z těchto dvou oblastí je více diagnostikována, kterou se zabývají více, tudíž jim u dětí přijde důležitější pro vstup do základní školy. Na základě mého výzkumu jsem zjistila, že povětšinou převažuje diagnostikování školní zralosti u dětí. Oblasti školní připravenosti se tak dostávaly více do pozadí, i přesto, že jsou stejně tak důležité jako školní zralost. Vzhledem k tomu, že školní zralost se odvíjí od zrání CNS, školní připravenost, a to, že vychází ze sociální připravenosti dítěte, je pravděpodobnější, že právě tyto oblasti využije při vstupu do základní školy více. Avšak i přes to, na základě výzkumu vyplynulo, že v mnou navštívené Mateřské škole diagnostikují u dětí převážně školní zralost.

Ze sesbíraných dat jsem vytvořila dvě tabulky, a z ní následně výšečový graf.

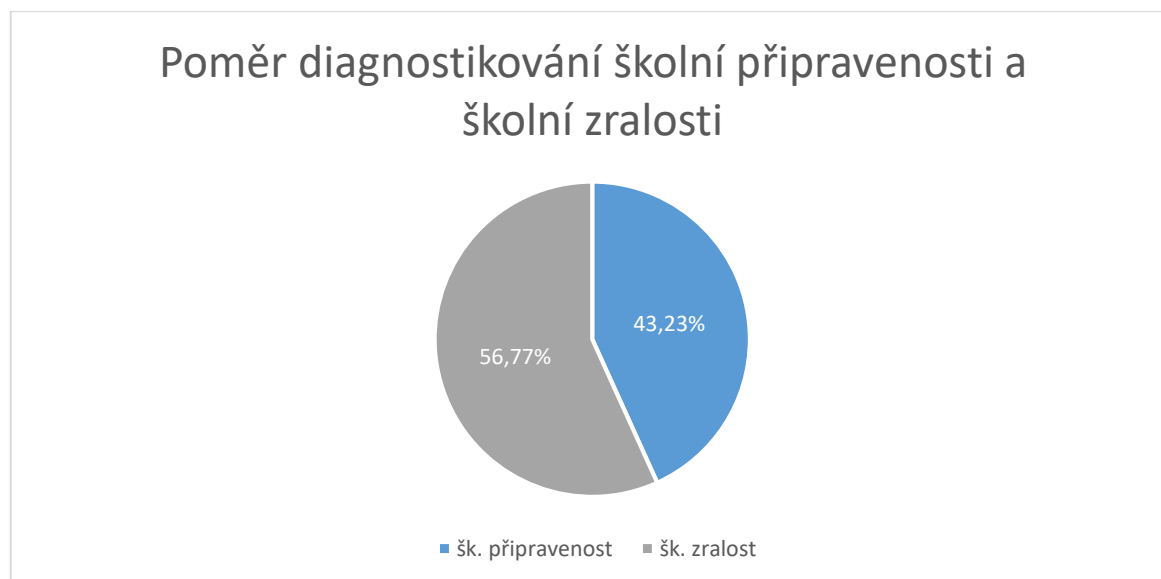
Tabulka 6 - oblasti školní připravenosti a četnost jejich diagnostikování

Oblasti školní připravenosti	Četnost jejich diagnostikování
schopnost komunikovat	11
samostatnost	11
schopnost spolupracovat	9
vyjadřování dítěte	9
sebevědomí dítěte	9
zodpovědnost	8
bohatost slovní zásoby	7
schopnost jednat s určitým cílem	6
zvědavost	6
rozlišování různých rolí	3
sebeobsluha	2
sebeovládání	2
respektování norem chování	0
emoční stabilita	0

Tabulka 7 - oblasti školní zralosti a četnost jejich diagnostikování

Oblasti školní zralosti	Četnost jejich diagnostikování
předmatematické představy	18
hrubá motorika	14
lateralita	11
orientace na ploše	11
jemná motorika	10
zrakové vnímání	10
paměť	10
koncentrace pozornosti	9
prostorová orientace	5
sluchové vnímání	5
sdělení vlastních myšlenek, názorů	4
porozumění řeči	2

Graf č. 6



Tento výšečový graf znázorňuje poměr počtu diagnostikování školní připravenosti a školní zralosti v Mateřské škole ve Zlínském kraji, kterou jsem navštívila během výzkumu.

Z tohoto grafu vyplývá, že poměr diagnostikování školní připravenosti a školní zralosti je více méně stejný, avšak i přesto diagnostikování školní zralosti převládá, a to o 13,54%. Můžeme tedy říci, že učitelky v podstatě diagnostikují obě dvě oblasti stejně často, avšak se více zaměřují na oblast školní zralosti. Z předešlé výzkumné otázky vyplývá, že na to mohou mít vliv učitelky s delší dobou své praxe, svého působení v mateřských školách, a jejich stylu diagnostikování dětí.

6 SHRUTÍ VÝZKUMU

Na základě kvantitativního výzkumu, který jsem realizovala, jsem za pomoci stanovení si čtyř výzkumných otázek, zjistila následující:

Učitelky mateřských škol využívají převážně k diagnostikování školní připravenosti dětí metody pozorování, rozhovor a diagnostickou hru. Jako nástroj využívají nejčastěji různé druhy pracovních listů, které děti vyplňují především samostatně. V rámci mého výzkumu se mi nepodařilo zachytit využití některé z jiných metod sloužících k diagnostikování dítěte. Učitelky převážně střídaly pouze tyto tři metody, z toho nejvíce však používaly metodu pozorování. Pozorovaly děti jednotlivě, anebo ve skupině. Nejčastějšími oblastmi školní připravenosti u dětí, které učitelky diagnostikují, byly oblast samostatnosti dítěte, a jeho schopnost komunikace. A s ní související komunikace s dospělými, čili nimi jako autoritou, anebo s kamarády v mateřské škole. Souvisela s tím i často diagnostikovaná schopnost se vyjadřovat a slovní zásoba dítěte. Nejméně však byly diagnostikovány oblasti sebeobsluhy a sebeovládání, což jsou dle mého názoru oblasti velmi důležité pro bezproblémové fungování dítěte v základní škole.

Z dalších dvou výzkumných otázek jsem zjistila, že učitelky, které mají delší praxi než 20 let, se více než na diagnostikování školní připravenosti dětí, zaměřují na diagnostikování školní zralosti. Zajímají se více o předmatematické představy, prostorovou orientaci dětí, jejich schopnost sluchově vnímat, atd..., ale aspekty školní připravenosti odsouvají více do pozadí. Avšak rozdíl mezi diagnostikování těchto dvou oblastí není nijak markantní. Také mi z výzkumu vyplynulo, že celkově se učitelky mateřských škol zabývají spíše školní zralostí u dětí, nežli školní připraveností.

Dále jsem porovnávala své výsledky například s výsledky výzkumné práce slečny Ivany Kotkové Šubrtové, která se zabývala metodami zjišťování školní zralosti a připravenosti. Na základě jejího výzkumu zjistila, že 99% z oslovených pedagogů mateřských škol, nejčastěji zjišťuje školní zralost a připravenost u dětí během každodenních činností, za pomoci pozorování. Oproti tomu pouze 1% z dotázaných pedagogů odpovědělo, že používá k diagnostice testy. Což se shoduje s výsledky mého výzkumu, na základě kterého jsem zjistila, že učitelky v mateřských školách používají k diagnostice školní připravenosti nejčastěji metodu pozorování. Dále studentka na základě svého výzkumu zjistila, že učitelé často využívají k diagnostice analýzu, ať už výtvarných prací, či dětského pohybu.

7 DOPORUČENÍ DO PRAXE

Protože z mého výzkumu vzešlo, že některé oblasti školní připravenosti, jsou opomíjené, chtěla bych učitelkám do praxe doporučit, aby se více zaměřovaly i na již zmíněné opomíjené oblasti. Těmi jsou například sebeobsluha dítěte, sebeovládání, anebo jeho emoční stabilita. Což jsou oblasti důležité pro vstup dítěte do základní školy. Dále bych chtěla doporučit, aby se učitelky zaměřovaly více na školní připravenost, jako celek, vzhledem k tomu, že se více zabírají aspekty plynoucími ze školní zralosti. K tomu by jim mohlo dopomoci, kdyby více ve své praxi více využívaly portfolio dítěte. To jim může pomoci jak v lepší orientaci o poznacích dítěte, tak zde mohou vidět, na co se více zaměřit. Školní připravenost a její vazba na sociální způsobilost dítěte, je však pro dítě a zahájení jeho školní docházky stejně tak důležitá, jako školní zralost, na což je potřeba klást důraz.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se ve svém obsahu zaměřuje především na školní připravenost dítěte, a s ní i spojenou pedagogickou diagnostiku, kterou provádí učitelky mateřských škol. Ačkoliv diagnostikování jako proces probíhá v mateřských školách, probíhá také i u různých specialistů, jako jsou například speciální psychologové. Avšak právě učitelky mateřských škol jsou těmi, které jsou neustále ve styku s dětmi, a mají tak možnost, je průběžně diagnostikovat. Což jim může pomoci včas odhalit nějaký problém ve vývoji dítěte a zavčas jemu předejít. Proto shledávám pedagogickou diagnostiku jako důležitou součást kompetencí učitele mateřské školy. Cílem mé práce bylo tedy zjistit, jak učitelé diagnostikují školní připravenost dětí, jaké metody a nástroje k diagnostice využívají, a na jaké oblasti školní připravenosti se zaměřují nejvíce.

Text bakalářské práce se dělí na části teoretickou a praktickou, přičemž teoretická část vychází z analýzy a studia odborných zdrojů a v praktické části následně zpracovávám data, na základě kterých jsem následně odpověděla na výzkumné otázky. Hlavním cílem této bakalářské práce bylo zjistit, jaké metody a nástroje učitelky využívají k diagnostikování školní připravenosti dítěte. Z analýzy získaných dat pak vyplývá, že nejčastěji používanými metodami jsou pozorování, rozhovor a diagnostická hra, mezi nástroji je to pak pracovní list. Po zodpovězení dalších výzkumných otázek jsem došla k závěru, že školní připraveností se učitelky v Mateřské škole zabývají méně než školní zralostí. A u školní připravenosti diagnostikují pouze některé z jejich oblastí, nikoli však všechny.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2007). Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. Brno: Computer Press.
- Gillernová, I., & Mertin, V. (2003). Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha: Portál.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2015). Psychologický slovník. Praha: Portál.
- Jedlička, R., Kořa, J., & Slavík, J. (2018). Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání. Praha: Grada.
- Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2014). Je naše dítě zralé na vstup do školy?. Praha: Grada.
- Kohoutek, R. (2014). Diagnostika připravenosti dětí pro školní docházku. Pedagogická orientace, 16(2), 3–23. Získáno z <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/962>
- Kožuchová, M. (2011). Pedagogická diagnostika v primárním vzdělávání. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Mertin, V., & Gillernová, I. (2010). Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha: Portál.
- Nezvalová, D. (2008). Pedagogické kompetence, standardy a kvalita v pregraduální přípravě učitele. Pedagogická orientace, 13(4), 11-19. Získáno z <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6834>
- Otevřelová, H. (2016). Školní zralost a připravenost. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2015). Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru. Praha: Portál.
- Průcha, J., & Kořátková, S. (2013). Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy. Praha: Portál.
- Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2003). Pedagogický slovník. Praha: Portál.
- Přinosilová, D. (2007). Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido.
- Rádlová, E. (2004). Speciálně pedagogická diagnostika. Ostrava: Montanex.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. (2018). Praha: MŠMT. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/39792/>
- Rief, S. F. (2001). Ready, start, school!: nurturing nad guiding you child through preschool and kindergarden. Paramus: Prentice Hall.

Sedláčková, H., Syslová, Z., & Štěpánková, L. (2012). Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.

Spáčilová, H. (2009). Pedagogická diagnostika v primární škole. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Svobodová, E., & Vítečková, M. (2017). Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení. Praha: Portál.

Syslová, Z. (2017). Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/index.php/munispace/catalog/book/863>

Syslová, Z., Kratochvílová, J., & Fikarová, T. (2018). Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte. Praha: Portál.

Šmelová, E., Petrová, A., & Suralová, E. (2012). Přípravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Thorová, K. (2015). Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt. Praha: Portál.

Tomanová, D. (2006). Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Tomášová, A. (2012). Mateřskou školou ke školní připravenosti. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.

Vágnerová, M. (2000). Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál.

Vašutová, J. (2008). Vzděláváme budoucí učitele: nové přístupy k pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství. Praha: Portál.

Zelinková, O. (2011). Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Praha: Portál.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 - četnost využití metody/nástroje.....	35
Tabulka 2 - sledované oblasti školní připravenosti	38
Tabulka 3 - oblasti školní připravenosti a četnost jejich diagnostikování	39
Tabulka 4 - délka praxe ovlivňující diagnostikování školní připravenosti.....	41
Tabulka 5 - četnost diagnostikování školní připravenosti a školní zralosti závislé na délce praxe učitelky	42
Tabulka 6 - oblasti školní připravenosti a četnost jejich diagnostikování	44
Tabulka 7 - oblasti školní zralosti a četnost jejich diagnostikování	44

PŘÍLOHA P I: POZOROVACÍ ARCH

Pozorovací arch č.

Datum:

Čas: od do

Délka praxe učitelky:

Lokalita: Mateřská škola ve Zlínském kraji

Metody a nástroje, které učitelka použila k diagnostikování dítěte:

SLEDOVANÉ METODY/NÁSTROJE	ČETNOST POUŽITÍ METODY/NÁSTROJE
Pozorování	
Pracovní list	
Diagnostická hra	
Rozhovor	
Analýza produktu	
- výrobek	
- výkres	
Portfolio	
Jiné metody/nástroje:	

