

## SOUČASNÁ PRAXE IDENTIFIKACE DĚTÍ S ODLIŠNÝM INTELEKTOVÝM VÝVOJEM V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ: POHLED UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL

 Kateřina Brzaková Beksová<sup>1</sup>;  Zuzana Palounková<sup>2</sup>

Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická,  
Katedra sociální práce a speciální pedagogiky,  
Studentská 1402/2, 461 17 Liberec, Česká republika

e-mail: <sup>1</sup>[katerina.brzakova.beksova@tul.cz](mailto:katerina.brzakova.beksova@tul.cz); <sup>2</sup>[zuzana.palounkova@tul.cz](mailto:zuzana.palounkova@tul.cz)

### Abstrakt

Príspevek zkoumá současnou praxi identifikace dětí s odlišným intelektovým vývojem v prostředí běžných mateřských škol (dále MŠ) v Libereckém a Ústeckém kraji. Cílem kvalitativně orientovaného výzkumu bylo zjistit, jakým způsobem učitelky MŠ přistupují k identifikaci intelektově nadaných dětí a dětí se sníženým intelektem. Data byla získána v období března až května 2025 prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami vybraných sedmi MŠ. Výsledky naznačují důležité implikace pro pedagogickou praxi v oblasti včasné identifikace dětí s odlišným intelektovým vývojem v předškolním vzdělávání a mohou přispět k dalšímu zkoumání této oblasti.

### Keywords

Identification; Intellectual giftedness; Below-average intellectual ability; Preschool education; Preschool teacher; Educational diagnostics.

### Úvod

Předškolní vzdělávání představuje klíčové formativní období, které zásadně ovlivňuje budoucí vztah dítěte k učení i jeho sociální začlenění. V kontextu současného důrazu na inkluzi a individualizaci nabývá na významu schopnost pedagogů rozpoznat a adekvátně reagovat na rozmanité potřeby dětí, včetně odlišností v intelektovém vývoji. Ty mohou mít podobu jak akcelerace u intelektově nadaných dětí, tak opoždění u dětí se sníženým intelektem. Včasná identifikace těchto odlišností je zásadní pro nastavení podpůrných opatření, která mohou optimalizovat vzdělávací dráhu dítěte a předejít jeho selhávání či stagnaci. Učitelé mateřských škol (dále MŠ) zaujímají v tomto procesu nezastupitelnou roli, neboť s dětmi tráví nejvíce času v systematicky strukturovaném prostředí a mohou dlouhodobě sledovat jejich projevy, interakce i způsob učení. Přestože existuje rozsáhlá teoretická základna popisující projevy dětí na obou pólech intelektového spektra, zůstává otázkou, do jaké míry se tato teorie promítá do každodenní praxe. Chybí hlubší vhled do reálně využívaných postupů, diagnostických nástrojů a strategií i do obtíží, s nimiž se učitelé při identifikaci potýkají.

Koncept školní připravenosti, definovaný jako schopnost dítěte zvládat školní požadavky v různých vývojových oblastech včetně fyzických, sociálně-emočních, kognitivních a jazykových dovedností, úzce souvisí s problematikou včasné identifikace dětí s odlišným intelektovým vývojem. Identifikace těchto dětí v předškolním věku umožňuje cílenou podporu jejich prosperity a holistického rozvoje, což následně pozitivně ovlivňuje jejich připravenost pro vstup do formálního vzdělávání. Zjištění, že vyšší úroveň prosperity dítěte významně

predikuje úroveň motorického vývoje, seberegulace, sociálně-emočního vývoje a raných učebních dovedností, podtrhuje význam systematického sledování vývojových charakteristik všech dětí v MŠ (Kebbeh & Jelsma, 2025).

Jak upozorňují Schmitt et al. (2025), vzhledem k tomu, že identifikace a podpora dětí s odlišným intelektovým vývojem v raném věku je kritická, je nutné zdůraznit, že včasné kognitivní dovednosti, rozvíjené již v předškolním období, mají podle výzkumů zásadní predikční hodnotu pro pozdější celoživotní výsledky, přičemž existují hypotézy o citlivých obdobích v prvních pěti letech života, kdy se tyto asociace objevují a stabilizují, což podtrhuje význam kvalitní a včasné identifikace právě v prostředí MŠ.

Cílem předkládaného článku je popsat současnou praxi identifikace dětí s odlišným intelektovým vývojem z perspektivy učitelů MŠ. Na základě kvalitativního výzkumu s využitím polostrukturovaných rozhovorů bylo zkoumáno, jakým způsobem učitelky rozpoznávají projevy intelektového nadání a sníženého intelektu u dětí v MŠ. Článek vymezuje teoretický rámec fenoménu, představuje metodiku výzkumu a jeho klíčové výsledky a diskutuje jejich implikace pro pedagogickou praxi i další směry výzkumu. Snahou bylo propojit dvě oblasti školské praxe a najít společná místa, v nichž se překrývají či naopak odlišují.

## 1 Teoretická východiska

### 1.1 Intelektové nadání v předškolním věku

Nadání jako předmět odborného zájmu představuje komplexní fenomén s řadou vzájemně provázaných aspektů a vyznačuje se širokým spektrem teoretických přístupů a výzkumných perspektiv, přičemž různorodost existujících modelů a koncepcí odráží složitost vymezení samotného pojmu nadání i faktorů, které jej definují.

Nadání či mimořádné nadání ve vzdělávání je ukotveno Zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon). Při definování pojmu nadaného, resp. mimořádně nadaného žáka vycházíme v české legislativě z § 27 Vyhlášky 27/2016 Sb.

*„Za nadaného žáka se pro účely této vyhlášky považuje především žák, který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.*

*Za mimořádně nadaného žáka se pro účely této vyhlášky považuje především žák, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.“*

Výzkumný záměr je směřován na odlišný intelektový vývoj, i když je zřejmé, že oblast nadání je daleko širší. V souladu se Standardem komplexní diagnostiky mimořádného (intelektového) nadání (NÚV, 2018) se v článku věnujeme identifikaci nadání pouze v oblasti rozumových schopností, kdy

*„tento typ nadání bývá většinou označován buď jako nadání kognitivní nebo jako nadání intelektové“ (NÚV, 2018, s. 6).*

Stejně jako ve standardu (NÚV, 2018) je i v tomto článku používán termín „intelektové nadání“. V případech nadání v jiné oblasti, než je intelektová, se podílí na celém procesu diagnostiky také další odborníci (např. sportovní trenéři, pedagogové umělecké školy). Také z důvodu kompatibility výzkumných dat bylo téma věnováno intelektovému vývoji a jeho odchylkám od průměru na obou stranách intelektového spektra.

Mnozí autoři (Fořtík & Fořtíková, 2007; Mönks & Ypenburg, 2002; Jurášková, 2006; Stehlíková, 2018) se shodují na tom, že u nadaných dětí se již od časného věku objevuje tendence pozorně sledovat okolí, zájem učit se, který se projevuje kladením velkého množství otázek, vedením diskuse, přirozenou zvědavostí, uvědomováním si souvislostí, dobrou pamětí, a to i na detaily. Dítě si záměrně vybírá náročnější aktivity, jeho doba pozornosti bývá delší a intenzivnější, mívá vlastní způsoby učení. Často lze pozorovat u dítěte kreativní způsoby řešení situace, kdy reaguje nečekaným způsobem, má originální uvažování a nápady. Nadané dítě bývá také velmi motivované, aktivní a cílevědomé, je ochotné klást si otázky a hledat na ně odpovědi, zkoušet, zjišťovat a bádát.

Zároveň se u dítěte s nadáním často projevuje akcelerace vývoje, což je základní charakteristika jedinců s nadáním. Je třeba však mít na zřeteli, že se může jednat o asynchronní vývoj, takže u dětí s intelektovým nadáním mohou být kognitivní složky nadprůměrně rozvinuty oproti vývoji sociálnímu či motorickému. Typickým projevem intelektově nadaných dětí bývá urychlený vývoj řeči, kdy děti mívají tendence dříve hovořit, mívají větší slovní zásobu a hlubší zájem o knihy. Zároveň se vyskytuje i zájem o čísla a písmena, který přirozeně přechází do spontánního čtení a počítání. Často si také lze všimnout, že děti s nadáním obtížně navazují komunikaci se svými vrstevníky a orientují se více na starší nebo dospělé (Fábik, 2019; Fořtík & Fořtíková, 2007; Mönks & Ypenburg, 2002; Stehlíková, 2018; Portešová, 2011).

Hříbková (2009) identifikaci jedinců s nadáním považuje za proces vyhledávání dětí s latentním, potenciálním nadáním zejména u dětí předškolního nebo mladšího školního věku. Předpoklady těchto dětí pak umožňují využití edukační nabídky určené dětem s nadáním. V MŠ má pedagog pro případnou identifikaci nadání u dítěte k dispozici každodenní kontakt s ním, kdy během pozorování dítěte při činnostech, jeho kontaktech s vrstevníky, způsobech komunikace a řešení situací může a mělo by dojít k povšimnutí si specifík dítěte. V tom případě potřebuje mít k dispozici právě výše uvedený výčet charakteristik, které slouží jako základní vodítka pedagogické diagnostiky. Učitel ale vždy musí brát v úvahu osobní jedinečnost a různorodost projevů dítěte, sociální kontext, v němž vyrůstá apod. U nadaných dětí se mohou vyskytovat i projevy chování, jako je nepřijímání autority, odmítání některých činností, snaha prosadit si dělat věci po svém, nerespektování pravidel, přecitlivělost, předvádění se, kladení nepřiměřených nároků na sebe či druhé aj., které do představy o nadaném dítěti často nezapadají, a přesto ony mohou být projevem nadání, když přihlédneme k celkovému kontextu.

K identifikaci nadaného dítěte mohou sloužit také vývojové škály, podle nichž lze orientačně zjistit urychlení jeho vývoje. U dítěte předškolního věku je ještě poměrně obtížné identifikovat nadání podle jeho výkonů. V předškolním věku se vyskytuje spíše „všeobecné“ nadání bez výraznější vyhraněnosti zájmů, jak upozorňují Fořtík & Fořtíková (2007). Obdobné stanovisko zastává Hříbková (2012), která uvádí, že v předškolním věku není cílem identifikovat konkrétní typ nadání, ale zaregistrovat akcelerovaný vývoj v kombinaci s některými výše uvedenými charakteristikami. To umožňuje cíleně podporovat rozvoj těchto dětí.

Oblasti doporučených přístupů k dětem s nadáním se tento článek dotkne vzhledem ke svému zaměření jen letmo. Obecně se doporučuje volit vhodná náročnost činností pro dítě s nadáním, která by umožnila jeho rozvoj. Zároveň by činnosti měly být kreativní, vyžadující aktivitu dítěte a podporující jeho zájem a učení. Naproti tomu některé činnosti, které nejsou pro dítě atraktivní, poskytují pedagogovi prostor pro poskytnutí podpory. Může se jednat o obtíže se začleněním do kolektivu, navazováním vztahů, motorické obtíže aj. Mönks & Ypenburg (2002) uvádí, že, pokud se nadání správně zjistí, umožňuje to přistupovat adekvátně k vývojovým potřebám nadaného dítěte. Zcela nevhodným přístupem je, když se zvědavost, učení a zájem dítěte ignoruje či dokonce brzdí.

## 1.2 Snížený intelekt v předškolním věku

V kontextu principů inkluzivního vzdělávání je vyžadován nový, systematictější přístup k práci v přirozeně heterogenních kolektivech, v nichž se setkávají děti s odlišnou úrovní kognitivního vývoje. V předškolním věku, kdy dochází k zvnitřněným kombinacím směřem k porozumění, vzhledu a následně k logické činnosti (Piaget & Inhelder, 2014), je při posuzování mentálních schopností dětí třeba věnovat pozornost i vývojovým odchylkám, které nelze jednoznačně klasifikovat jako poruchu intelektu (poruchu intelektového vývoje). Jak upozorňují Pugnerová & Kvintová (2016), přechodné projevy či vývojové zvláštnosti mohou být diagnosticky obtížně uchopitelné. Tuto složitost potvrzují i aktuální zahraniční zjištění, která upozorňují, že heterogenita v rámci diagnostických kategorií neuro-vývojových poruch a jejich vzájemné překrývání značně komplikují diferenciální diagnostiku i plánování včasné intervence (Rivard et al., 2023). Děti se stejným diagnostickým zařazením mohou vykazovat zcela odlišné klinické profily a potřeby podpory, což akcentuje potřebu uplatňování dynamické diagnostiky, neboť samotná diagnóza nemusí být spolehlivým prediktorem vývojové trajektorie, reakce na intervenci či adaptivního chování v běžném životě. Definitivní diagnostické označení stanovené v raném věku tak může být omezující, pokud se budoucí podpora posuzuje výhradně jeho optikou; kategorický přístup proto nemusí stačit k efektivnímu vedení výběru služeb pro zlepšení prognózy dítěte (Rivard et al., 2023). Správné vymezení a identifikace

*„opožděného psychického vývoje, opožděného psychického vývoje při psychické deprivaci, disharmonického vývoje a zanedbaného vývoje“ (Pugnerová & Kvintová, 2016)*

i s ohledem na zmíněnou heterogenitu je tedy zásadním východiskem.

Děti se sníženým intelektem v předškolním věku vykazují celkové zpomalení psychomotorického vývoje, zejména v oblasti řečových funkcí, zpracování informací a porozumění instrukcím. Typickými projevy jsou sociální nezralost, omezená seberegulace, problémy v interakci s vrstevníky, spolu s nedostatečnou koordinací pohybů i málo rozvinutými jemně motorickými dovednostmi. Charakteristická je také snížená samostatnost v běžných činnostech a inklinace k jednodušším herním aktivitám, přičemž míra obtíží je individuální. Pro účely pedagogické diagnostiky Bazalová (2023) identifikuje hlavní projevy sníženého intelektu v raném věku, mezi něž řadí pomalé tempo zpracování informací, obtíže s udržením pozornosti, zvýšenou unavitelnost, sníženou motivaci k činnostem a celkově nižší kognitivní výkon, přičemž je nutné zohlednit i možný vliv nepodnětného rodinného prostředí.

Včasná identifikace se v tomto prostředí stává klíčovým předpokladem pro optimalizaci vzdělávací dráhy jedinců. Vzhledem k tomu, že manifestace kognitivních deficitů jsou individuální, jejich rozpoznání vyžaduje komplexní přístup propojující systematické pozorování s odbornou diagnostikou. V tomto procesu hraje nezastupitelnou roli předškolní pedagog, jenž jako první profesionál může detekovat odlišnosti ve vývoji. Je však třeba poznamenat, že Valenta et al. (2018) sice vymezují klíčové domény – dovednosti, vědomosti a návyky – jako předpoklady pro osvojování trivie, diagnostikou poruch intelektu se však zabývají spíše až v kontextu školního vzdělávání, kdy lze přesněji posoudit míru snížení rozumových schopností.

Možnosti intervence, jimiž se tento článek zabývá pouze okrajově, navazují na zjištěné potřeby. Základním předpokladem úspěšné adaptace dítěte je vytvoření klidného a současně podnětného vzdělávacího prostředí, které umožňuje rozvoj v oblasti sebeobsluhy. Pro efektivní podporu je nezbytné personální zajištění v podobě asistenta pedagoga a vybavení MŠ vhodnými didaktickými pomůckami. Jak zdůrazňuje Bazalová (2014), vzdělávání těchto dětí vyžaduje komplexní přístup respektující jejich specifické potřeby v oblasti fyziologické, kognitivní i

sociální. Maximální začlenění je pak podmíněno spoluprací s kompetentními odborníky, kteří pomohou definovat a naplňovat speciální vzdělávací potřeby.

### 1.3 Pedagogická diagnostika v prostředí MŠ

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV) je pedagogická diagnostika nedílnou součástí práce učitele. Učitel

*„Provádí pedagogické diagnostikování, při kterém průběžně sleduje, zaznamenává a vyhodnocuje individuální pokroky dětí v jejich rozvoji a učení. Výsledky využívá pro plánování a další práci“ (NPI, 2025).*

Získané informace jsou uchovávány v portfoliu dítěte. V praxi se uplatňují dva základní typy diagnostiky. Vstupní diagnostika zahrnuje anamnézu, pozorování, rozhovor či dotazník pro rodiče a slouží k vytvoření adaptačního programu. Průběžná diagnostika, která je předmětem tohoto výzkumu, se zaměřuje na sledování vývoje dítěte – úroveň sociability, hry, komunikace, motoriky a analýzu portfolia. Syslová et al. (2018) také zdůrazňují potřebu podporovat vývoj dítěte, aby dosáhlo své individuálně dosažitelné úrovně. Učitelka MŠ by měla aplikovat principy dynamické diagnostiky a možnosti pravidelného působení na dítě (NÚV, 2018).

Pedagogická diagnostika odlišného intelektového vývoje začíná v prostředí MŠ již povšimnutím si odlišnosti ve vývoji dítěte učitelkou MŠ. Toto „vytipování“ dítěte označujeme v tomto článku pojmem „identifikace“ (v některých zdrojích jako „nominace“), které vyústí v doporučení zákonným zástupcům dítěte, aby podstoupili s dítětem podrobnější diagnostiku ve školském poradenském zařízení (dále ŠPZ). Dle Bednářové (NÚV, 2018, s. 41)

*„je úkolem speciálně pedagogického vyšetření posouzení úrovně schopností a dovedností potřebných pro zvládnání trivie, v případě mimořádného nadání často i posouzení úrovně školních dovedností“.*

Cílem je posouzení celkové vyspělosti dítěte, nalezení nerovnoměrností ve vývoji a návrh intervence. Dítě tak po potvrzení nadání či sníženého intelektu může získat dle Vyhlášky 27/2016 Sb. podpůrná opatření ve svém vzdělávání, a to již v tom předškolním. Doporučení ze ŠPZ směřuje k úpravám edukačního procesu dítěte tak, aby bylo využito při vzdělávání jeho potenciálu a ten rozvíjen v souvislosti s aktuálními měnicími se potřebami dítěte, k podpoře zájmu dítěte, rozvíjení slabších stránek, které bude dítě ve svém životě potřebovat. Dle standardu NÚV (2018) by měly být (samozřejmě se souhlasem rodičů) výsledky diagnostiky z MŠ dostupné do základní školy, aby mohla být zajištěna kontinuita ve vzdělávání žáka.

Tato komplexní diagnostika a následná identifikace dětí s odlišným intelektovým vývojem v předškolním věku by však měla zahrnovat nejen posouzení kognitivních schopností, ale také systematické hodnocení duševního zdraví. Jak ukazují výzkumy zaměřené na děti s neurovývojovými poruchami, přibližně polovina dětí vykazuje subklinické nebo klinicky zvýšené skóre v oblasti problémů s duševním zdravím již při prvním vývojovém vyšetření, přičemž zvláště výrazné jsou internalizační obtíže (Boulton et al., 2023). Proto je nezbytné, aby učitelky mateřských škol při identifikaci dětí s odlišným intelektovým vývojem věnovaly pozornost i možným současně se vyskytujícím obtížím v oblasti duševního zdraví a zajistily včasné propojení s multidisciplinárními podpůrnými službami.

Pro podchycení širokého spektra projevů v běžné praxi MŠ mohou učitelky bez psychologické kvalifikace využívat orientační screeningové checklisty a dotazníky (např. sledovací listy RVP PV, ASQ/ASQ:SE, portfolia, lokální školní zralostní listy). Tyto pomůcky poskytují rychlý přehled o vývoji dítěte. Další cenný zdroj informací pro individualizaci výuky, modernizaci edukačního procesu a podporu rozvoje klíčových kompetencí dětí v MŠ představuje portfolio dítěte (Syslová et al., 2018). Tímto způsobem získané informace tvoří pouhý atribut

pedagogické diagnostiky. Je třeba je zasadit do situačního kontextu, jak byly získány, se snahou porozumět chování a výkonu dítěte (ať již nadprůměrnému nebo sníženému), pochopit prožívání dítěte v určitých situacích, jeho fungování a volbu strategie řešení této situace, schopnost poučení se z minulých nezdarů apod. U dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí s nadáním by jednoznačným směrem mělo být zaměření se na proces vzdělávání, sledování změn u dítěte v průběhu času, hledání optimálního způsobu získávání poznatků a dovedností a uvědomění si vlivu také neintelektových faktorů.

## 2 Metodický postup výzkumu

Cílem kvalitativně orientovaného výzkumu bylo zjistit, jakým způsobem učitelky MŠ přistupují k identifikaci intelektově nadaných dětí a dětí se sníženým intelektem. Výzkum autorek se zaměřuje na to, zda v MŠ probíhá cílená identifikace nadání nebo sníženého intelektu, jakým způsobem je tato identifikace prováděna, jakých projevů si učitelky všímají a jak se na identifikaci podílí ŠPZ. Jak vyplývá z kapitoly 1, pro dítě s jakoukoli jedinečností a jeho další vývoj je významné, aby jeho specifika byla včas odhalena, aby mu byla poskytnuta podpora v jeho slabších stránkách a zároveň umožněn rozvoj silných stránek, o které se bude v dalších letech opírat. Pro naplnění cíle byly stanoveny 2 výzkumné otázky (dále VO):

VO1: Jakým způsobem probíhá identifikace intelektově nadaných dětí v MŠ?

VO2: Jakým způsobem probíhá identifikace dětí se sníženým intelektem v MŠ?

### 2.1 Výzkumná metoda a sběr dat

Výzkum autorek se opírá o rozhovory s učitelkami MŠ a jejich osobní zkušenost s identifikací intelektového nadání nebo sníženého intelektu u dětí, které mají či měly ve své pedagogické péči. Jedná se o tzv. subjektivní identifikaci, tj. rozpoznání znaků intelektového nadání a sníženého intelektu učitelkou MŠ, které by mělo vyústit v doporučení odborného vyšetření rodičům dítěte. Výzkumnou metodou je rozhovor, přičemž dle knihy autorů Hendl & Remr (2017) se jedná o rozhovor s návodem, kdy jsou dopředu určená témata a jejich pořadí. Na základě stanovených výzkumných otázek byly formulovány otázky do polostrukturovaného rozhovoru, čímž byl vytvořen určitý systém, kterého bylo možné se při rozhovorech držet s tím, že v případě potřeby byl rozhovor doplněn o další upřesňující otázky. Struktura rozhovoru byla rozdělena do tří bloků. Úvodní část zjišťovala demografické údaje (věk a délka pedagogické praxe), další dvě části byly koncipovány zrcadlově – jedna pro oblast nadání (korespondující s VO1) a druhá pro oblast sníženého intelektu (korespondující s VO2). Pro obě oblasti byly stanoveny shodné stěžejní otázky:

- Máte osobní zkušenost s dítětem s tímto typem intelektu a máte jej aktuálně ve třídě?
- Snažíte se tyto děti cíleně identifikovat? Pokud ano, jaké metody k tomu využíváte?
- Podle jakých konkrétních projevů (indikátorů) nadání či snížený intelekt rozpoznáváte?
- Jakým způsobem spolupracujete se ŠPZ či jinými externími pracovníky?
- Považujete včasnou identifikaci tohoto intelektu v předškolním věku za důležitou?

Rozhovory probíhaly v období od března do května 2025. Díky výše zmíněnému rozdělení bylo zajištěno, že se oběma oblastem dostalo odpovídající pozornosti. Doba trvání rozhovoru s jednou respondentkou se pohybovala od 30 do 50 minut dle komunikačních schopností respondentky a jejich zkušeností, které se k tématu vztahovaly.

Výzkumu se zúčastnilo 7 respondentek, které byly učitelkami v MŠ. Byl proveden záměrný dostupný výběr. Základní výzkumný soubor tvořil vlastní výzkumný soubor ( $N=7$ ). Výzkumný vzorek byl zastoupen respondentkami ze 7 různých MŠ, které se lišily svou velikostí (počtem dětí) i lokalitou (5 městských a 2 venkovské školy). Byly zastoupeny MŠ s věkově

homogenními i heterogenními třídami. Věk respondentek se pohyboval v rozmezí 31-56 let, délka jejich pedagogické praxe v MŠ od 10 do 38 let. Respondentky byly nejdříve seznámeny s cílem rozhovoru a vyjádřily souhlas s audionahrávkou na telefon z důvodu následného přepisu do textové podoby za účelem analýzy dat. Zjištěná data prošla metodou otevřeného kódování, kdy byla nalezena klíčová témata a opakovaně využívané vzorce z odpovědí respondentek. Dále proběhlo shrnutí výsledků a jejich interpretace s využitím určitých pasáží z rozhovorů, které dokládají a doplňují sebraná data. Při sběru i zpracování dat byly osobní údaje respondentek anonymizovány (respondentky jsou označeny kódy R1-R7). Pro naplnění VO byly v rámci kódování stanoveny kategorie a podkategorie, viz Tabulka 1:

- V kategorii **zkušenost** je zjištění, zda respondentka má osobní zkušenost s dítětem s intelektovým nadáním a se sníženým intelektem.
- **Diagnostika** vypovídá o tom, zda a jakým způsobem je prováděna v MŠ pedagogická diagnostika intelektového nadání a sníženého intelektu.
  - První podkategorií jsou **diagnostické nástroje a procesy**, kterými jsou myšleny diagnostické metody (např. pozorování, portfolio dítěte), realizace pedagogické diagnostiky, užívání formálních testovacích nástrojů.
  - Do druhé podkategorie byly zařazeny **diagnostické indikátory**, které vychází z projevů dítěte a ukazují na schopnost respondentek rozpoznat signifikantní znaky intelektového nadání a sníženého intelektu u dětí v MŠ.
- Kategorie **kooperace** ukazuje na možnost spolupráce s dalšími subjekty jak v rámci MŠ, tak i mimo MŠ, jako jsou pedagogicko-psychologické poradny (dále PPP) či speciálně pedagogická centra (dále SPC), logoped, rodina apod.
- Kategorie **důležitost** ukazuje na význam včasné identifikace odlišného intelektového vývoje v MŠ, který mu respondentky subjektivně přikládají.
  - V první podkategorii se respondentky zmiňovaly o nutnosti **včasné** diagnostiky a následné intervence.
  - Druhá podkategorie vyjadřuje jejich přesvědčení o nutnosti **kontinuity** podpory mezi MŠ a ZŠ.

**Tab. 1** Stanovené kategorie, podkategorie a kódy

Kategorie	Podkategorie	Kódy
Zkušenost	x	Existence osobní zkušenosti s dítětem s nadáním a dítětem se sníženým intelektem
Diagnostika	Diagnostické nástroje a procesy	Pozorování, srovnávání s vrstevníky, testování, pedagogická diagnostika, vývojové škály, portfolio
	Diagnostické indikátory	Rychlost učení, míra porozumění, řečový projev, oblast hygieny a sebeobsluhy, dlouhodobá pozornost, rané čtenářství, hlubší znalosti, individuální projevy dítěte
Kooperace	x	ŠPZ, rodina, míra využití externí podpory
Důležitost	Včasnost	Vnímání důležitosti včasné diagnostiky a podpory, neztratit motivaci dítěte učit se
	Přesah do ZŠ	Propojenost mezi MŠ a ZŠ, transfer informací, zajištění podpory i v ZŠ, předávání portfolia, riziko školní neúspěšnosti v ZŠ a jeho prevence

Zdroj: Vlastní

### 3 Výsledky výzkumu

Obě části rozhovoru měly obdobnou strukturu, a proto jsou výsledky prezentovány nikoli podle výzkumných otázek, ale především v souladu s vytvořenými kategoriemi a podkategoriemi. Prvním analyzovaným kódem byla osobní zkušenost respondentek s dítětem s odlišným intelektovým vývojem. Všechny respondentky uvedly alespoň jednu zkušenost s dítětem s předpokládaným nadáním nebo sníženým intelektem, přičemž v několika případech vedla tato zkušenost – často z iniciativy MŠ – k odborné diagnostice a stanovení speciálních vzdělávacích potřeb.

Ze získaných dat je zřejmé, že respondentky si otázky často vztahovaly právě k vlastní prožité skutečnosti, což umožnilo snadnější pochopení kladených otázek a konkrétnější odpovědi respondentek. Zároveň si je však potřeba uvědomit, že tímto dochází ke kognitivnímu zkreslení reprezentativnosti, kdy na základě jedné konkrétní zkušenosti zobecňujeme na celou kategorii.

#### 3.1 Diagnostické nástroje a procesy v kontextu MŠ

Identifikace úrovně intelektového vývoje dětí v MŠ využívá různé metody a nástroje, jejichž uplatnění závisí na individuálním přístupu a kompetencích pedagogů. Klíčové je srovnání s vývojovými normami, zohlednění věkových specifik a v některých případech i využití screeningových testů. Respondentky se shodly, že hlavní diagnostickou metodou je pozorování, které bývá doplňováno srovnáváním s vrstevníky a pedagogickou diagnostikou, jež však v praxi často probíhá neformálně a přizpůsobeně věku dítěte.

Zatímco respondentky R3 a R6 uvádějí komplementární využití testovacích úkolů a opírají se o své profesní zkušenosti, respondentka R4 zmiňuje aplikaci Orientačního testu školní zralosti, avšak s explicitními výhradami k jeho validitě v kontextu heterogenní dětské populace: „*používám Orientační test školní zralosti, ale nepříjde mi to úplně validní... sleduji, jak dítě pracuje, jak reaguje a plní úkoly*“. Je třeba si uvědomit, že testové nástroje samy o sobě nepředstavují postačující materiál pro diagnostiku. To dokládá i profesor David Tzuriel (2015, s. 10) tvrdící, že

*„klíčovým argumentem proti statickým testům je absence informací ohledně učebních a metakognitivních procesů, ačkoli právě ty hrají hlavní roli při vysvětlování učebního stylu dítěte ve škole a podávání akademického výkonu. Učitelé potřebují získat jak zpětnou vazbu o učebních procesech, tak o relativní pozici dítěte ve srovnání s vrstevníky.“*

Ačkoli Tzuriel primárně hovoří o základním školství, na předškolní pedagogiku lze toto tvrzení také vztáhnout.

Respondentky R1 a R2 se naopak od užívání formálních testovacích nástrojů distancují a primárně se spoléhají na systematické pozorování a pedagogickou diagnostiku. Respondentka R2 zdůrazňuje individualizovaný přístup k dítěti a zaměřuje se na pozorování během herních aktivit a interakcí. Respondentka R3 provádí komplexnější depistáž, která kombinuje hodnocení na základě zkušeností, srovnání s věkovými normami, zúčastněné pozorování, testovací úkoly a pedagogickou diagnostiku. Respondentka R6 doplňuje výše uvedené ještě systematickou prací s portfoliem dítěte včetně slovního zhodnocení a možnosti hodnocení i rodiči dítěte, čímž je do celého edukačního procesu zapojena také rodina. Respondentka R1 explicitně uvádí metodu pozorování, komparaci s vrstevníky, individualizovaný přístup a pedagogickou diagnostiku přizpůsobenou specifické věkové skupině, přičemž dále specifikuje „*podle toho, jak se dítě projevuje (v rámci kolektivu, v rámci řízené činnosti, spontánně), jak splňuje požadavky dané pro určitou věkovou skupinu*“. Respondentky R6 a R7 se opírají také o svoji dlouholetou pedagogickou zkušenost a úsudek. Respondentka R6 ve své MŠ využívá i

práci s individualizovanými cíli, kdy se vychází z aktuálních možností dítěte a stanovují se cíle pro další měsíc. Po uplynutí období se úroveň naplněnosti cílů vyhodnocuje. Z výpovědí všech respondentek vyplývá důraz na individualizovaný přístup k diagnostice a zohlednění věkových specifik při volbě a aplikaci diagnostických metod.

### 3.2 Diagnostické indikátory nadání a sníženého intelektu v předškolním věku

Diagnostika nadání a sníženého intelektu u dětí předškolního věku se opírá o identifikaci a interpretaci specifických behaviorálních manifestací, kognitivních schopností a případných obtíží v různých vývojových oblastech. Tyto projevy se diferencovaně promítají do kognitivní, sociální a motorické sféry, včetně specifických oblastí potenciálního nadání (např. matematického či hudebního). Cílem pedagogické diagnostiky v tomto smyslu je v souladu s Tzurielem (2015, s. 11)

*„posoudit deficity specifických kognitivních funkcí podílejících se na selhávání dítěte a dále pojmenovat adekvátní kognitivní funkce podílející se na úspěších dítěte“.*

Důležitou roli hrají rovněž projevy v oblasti sebeobsluhy, hygienických návyků, verbální komunikace a emoční či sociální adaptace. Analýza výpovědí respondentek ukazuje na shodu v nutnosti sledovat projevy dětí v rozmanitých oblastech, jako jsou hry, interakce v kolektivu a řízené činnosti, jelikož projevy dětí se mohou v různém kontextu velmi lišit.

Respondentky R4 a R5 kladou důraz na rychlost učení a míru porozumění jakožto distinktivní znaky nadání (R4: „*Rychleji se učí, lépe chápou.*“; R5: „*Umí zareagovat mezi prvními.*“). Respondentky R5 a R6 uvádějí možnost raného čtenářství u dětí s nadáním: „*od tří let četl, a opravdu četl...všechna písmena i ta malá*“. Obě zároveň poukazují u dětí s nadáním na možné oslabení v sociální oblasti. R6 si všímá i dlouhodobé pozornosti u činností, které dítě zaujme („*visí mi očima na puse a soustředí se na to*“), a nadprůměrné slovní zásoby. Zároveň R6 sdílí svou zkušenost s nevhodným chováním u dítěte s nadáním: „*kdy prostě narušuje, při neshodách je až agresivní*“. Respondentka R7 si všímá hlubších znalostí dítěte: „*vždycky ví, samozřejmě třeba víc do hloubky*“. Děti s nadáním mohou mít obtíže v sociálním zapojení, jak potvrzují R5 („*jak je víc dětí vedle ní, tak už si není jistá, ...tam se neprojevuje*“) a R6 („*před dětma to dělal, že neumí číst vůbec*“). Projevy i potřeby dětí s nadáním jsou velmi individuální, proto je potřeba velmi diferencovaně na ně reagovat.

Zatímco u sníženého intelektu respondentka R4 identifikuje pomalejší tempo osvojování dovedností, obtíže s porozuměním a deficity v oblasti řečového projevu („*mají pomalejší tempo, obtíže s porozuměním, špatnou výslovnost*“), respondentky R1, R2 a R6 se primárně zaměřují na obecné projevy v rámci kolektivu a schopnost plnění věkově adekvátních požadavků. Respondentka R2 explicitně uvádí obtíže v oblasti sebeobsluhy a hygienických návyků jako potenciální indikátory sníženého intelektu („*v oblasti hrubé motoriky, jemné motoriky, grafomotoriky, sebeobsluhy, hygienických návyků*“). Respondentka R7 si všímá specifik v oblasti kresby. Z metod identifikace užívaných respondentkou R3 vyplývá důraz na systematické pozorování behaviorálních projevů. Respondentka R1 zdůrazňuje individuální projevy dítěte jako klíčový diagnostický marker („*podle toho, jak se dítě projevuje*“).

### 3.3 Externí a interní kooperace v procesu diagnostiky intelektového vývoje

Podpora dětí s odlišným intelektovým vývojem v MŠ vyžaduje nejen využití interních zdrojů, ale i spolupráci s externími odborníky a institucemi. Nejčastěji jde o PPP, SPC, další odborníky (např. logopedy) a rodinu dítěte. Klíčová je přitom kvalita a efektivita této spolupráce, která zásadně ovlivňuje proces identifikace speciálních potřeb i následnou intervenci. Důležitou roli hraje i vnitřní součinnost v rámci MŠ, například mezi třídami pro děti se speciálními

vzdělávacími potřebami či při posuzování odkladu školní docházky. Základní podmínkou pro jakékoli zapojení externích subjektů je vždy informovaný souhlas zákonných zástupců dítěte.

Analýza výpovědí respondentek ukazuje na variabilitu v intenzitě využívání externí podpory. Respondentky R3 a R4 aktivně iniciují kontakt s PPP a dalšími odborníky (vždy s informovaným souhlasem rodičů). Respondentka R2 uvádí spolupráci s PPP primárně v kontextu posuzování odkladu školní docházky, zatímco v jiných případech je míra kooperace nižší. Respondentka R1, s ohledem na věkové složení své třídy (tříleté děti), neuvádí kontakt se ŠPZ a zaměřuje se na interní předávání relevantních informací: „*Převážně mám třídu tříletých dětí, kdy ŠPZ nekontaktuji a informace o dítěti předávám dál učitelkám.*“. Respondentka R5 navrhuje užší spolupráci se ŠPZ formou odborných konzultací v prostředí MŠ. Tuto zkušenost již má respondentka R6, jejíž MŠ využívá pravidelné návštěvy pracovníka SPC z důvodu logopedické intervence u vybraných dětí a možnost diagnostiky. Sama také logopedickou prevenci realizuje v rámci programu MŠ, protože je kvalifikovaná speciální pedagožka. Všechny respondentky se shodují na zásadním významu informovaného souhlasu zákonných zástupců pro jakoukoli formu externí kooperace. Součinnost s externími subjekty je vnímána jako důležitý faktor pro zajištění adekvátní podpory dítěte nejen v MŠ, ale i v navazujícím vzdělávacím stupni (ZŠ).

### **3.4 Kontinuita podpory a transfer informací mezi vzdělávacími stupni**

Kontinuita péče o děti s odlišným intelektovým vývojem je zásadním prvkem efektivního vzdělávacího procesu. Projevuje se zejména v návaznosti mezi diagnostikou a intervencí v MŠ a následnou podporou v ZŠ, rodině či ve třídách pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Klíčová je přitom přenositelnost informací a dokumentace – například individuálních vzdělávacích plánů a portfolií – mezi jednotlivými institucemi, aby byl zajištěn plynulý přechod dítěte a odpovídající zohlednění jeho vzdělávacích potřeb.

Rozbor výpovědí všech respondentek víceméně dokládá obecné přesvědčení o významu včasné identifikace odlišného intelektového vývoje pro zajištění navazující podpory v ZŠ. Respondentky R3 a R4 uvádějí snahu o zprostředkování podpůrných opatření, jako je asistent pedagoga nebo individuální vzdělávací plán, v rámci ZŠ. Respondentky R1 a R2 se zaměřují na interní předávání informací dalším pedagogickým pracovníkům. Respondentka R4 dále zmiňuje předávání portfolií dětí. Respondentka R3 zdůrazňuje cíl zlepšení stavu dítěte a zajištění podpory v ZŠ („*asistent pedagoga, individuální přístup, úlevy*“). Z výpovědi respondentky R1 („*předávám informace dál*“) lze přímo dovodit snahu o kontinuitu péče prostřednictvím sdílení informací. Respondentka R5 upozorňuje na riziko školní neúspěšnosti u dětí, které mají speciální vzdělávací potřeby ve smyslu sníženého intelektu nebo nadání, pokud nebudou informace předávány a podpora nebude nastavena od počátku školní docházky. V takovém případě varuje před ztrátou motivace k učení („*může mít špatné známky, protože ji to nebude bavit*“). Respondentka R6 poukazuje na přerušovanou kontinuitu vzdělávacího procesu při přechodu mezi MŠ a ZŠ. Kritizuje skutečnost, že úsilí pedagogů MŠ spojené s přípravou dětí a předáváním informací nenachází v primárním vzdělávání další uplatnění, což vnímá jako systémový nedostatek.

### **3.5 Individualizovaný přístup a podpůrná opatření v kontextu vzdělávání**

Individualizovaný přístup, chápaný jako zohlednění speciálních vzdělávacích potřeb a individuálních schopností dětí s odlišným intelektovým vývojem, představuje základní princip inkluzivního vzdělávání v prostředí MŠ i v navazujících stupních vzdělávacího systému. Tento přístup zahrnuje adaptaci pedagogických postupů a metod v rámci běžné výuky, doporučení a zprostředkování podpůrných opatření v ZŠ, jako jsou asistent pedagoga, individuální vzdělávací plán a modifikace hodnocení. Analýza výpovědí respondentek prokazuje

jednoznačný důraz na aplikaci individuálního přístupu k dětem s odlišným intelektovým vývojem. Zatímco respondentka R4 akcentuje diferenciaci vzdělávacích aktivit a organizaci práce ve skupinách („*diferencujeme úkoly, pracujeme ve skupinách*“), respondentka R3 poukazuje na možnost úprav v požadavcích kladených na dítě („*individuální přístup, úlevy*“). Respondentky R1 a R2 také deklarují uplatňování individualizovaného přístupu.

### 3.6 Vliv exogenních faktorů na vývoj a diagnostiku dítěte

Při interpretaci vývoje dítěte a hodnocení jeho projevů v prostředí MŠ, zejména v kontextu pedagogicko-psychologické diagnostiky, je nezbytné zohlednit vliv exogenních faktorů. Tyto faktory zahrnují rodinné prostředí, potenciální dramatické či traumatické události a širší sociální kontext, v němž dítě vyrůstá. Negativní vliv těchto faktorů, označovaný jako „nepodnětné prostředí“, může významně ovlivnit celkový vývoj dítěte a zkreslit výsledky diagnostických šetření. Respondentky vypověděly, že si jsou vědomy významu exogenních faktorů, přičemž respondentky R1, R4 a R5 zmiňují vliv rodinného prostředí (R4: „*některé děti jsou z nepodnětného prostředí*“). Respondentka R1 navíc zdůrazňuje, že absence stimulujícího prostředí komplikuje diagnostický proces u nejmladších dětí („*Děti přichází do MŠ z různě podnětného rodinného prostředí, pro lepší posouzení je vhodný věk alespoň 4 roky.*“). Respondentka R3 uvádí, že při hodnocení dítěte bere v úvahu i rodinnou situaci. Z výpovědi respondentky R2 lze také dovodit potenciální souvislost mezi obtížemi v sebeobsluze i hygieně a charakterem rodinného prostředí.

### 3.7 Význam včasné identifikace a intervence u dětí s odlišným intelektovým vývojem

Včasná identifikace a následná intervence u dětí s odlišným intelektovým vývojem, zahrnující jak děti se sníženými kognitivními schopnostmi, tak děti intelektově nadané, determinuje jejich další edukační dráhu a celkový psychosociální vývoj. Adekvátní a včasná podpora umožňuje maximalizovat rozvojový potenciál dítěte a předcházet sekundárním obtížím, jako jsou například problémy v sociální adaptaci či emoční disharmonie. Srovnání s vrstevníky hraje významnou roli v procesu identifikace, zejména v případech, kdy rodiče nemají dostatečné zkušenosti nebo objektivní měřítko. Delgado-Valencia et al. (2025) potvrzují, že efektivní identifikace nemůže spoléhat pouze na izolované IQ testy či výkon, ale vyžaduje multidimenzionální přístup kombinující identifikaci od učitelů, rodiny s použitím odborných nástrojů. Absence včasné identifikace a následné diferencované podpory u těchto dětí prokazatelně zvyšuje riziko rozvoje emocionálních a behaviorálních problémů, což podtrhuje význam připravenosti pedagogů.

Analýza výpovědí respondentek jednoznačně potvrzuje všeobecné vnímání vysoké důležitosti včasné intervence. Všechny respondentky souhlasně komentují význam včasné identifikace a následných podpůrných opatření (např. R4: „*Myslím, že je to velmi důležité.*“; R2: „*Určitě, myslím si, že ano.*“). Respondentka R3 specificky zdůrazňuje roli srovnání s vrstevníky, a to zejména v kontextu rodičovského vnímání vývojových specifíků dítěte („*Včasnou identifikaci považují za důležitou, protože rodiče často nemají srovnání s vrstevníky.*“). Respondentka R6 zastává názor, že „*intelektově nadaní jdou jaksi bokem*“, protože ve třídě se vyskytují další děti, které potřebují péči pedagoga, strhávají na sebe pozornost a vyžadují od učitele intenzivnější podporu. Podobného názoru je i respondentka R7 příznávající, že „*na ty nadané se možná i trochu zapomíná*“. Respondentka R6 uvádí, že ačkoli nemá diagnostiku ze ŠPZ, na základě vlastní pedagogické diagnostiky uplatňuje diferencovaný přístup k dítěti s předpokládaným nadáním zejména tím, že mu předkládá náročnější úlohy.

### 3.8 Věková specifika v kontextu pedagogicko-psychologické diagnostiky

Při pedagogicko-psychologické diagnostice a následné interpretaci získaných dat je nezbytné zohledňovat věk dítěte jako signifikantní faktor ovlivňující validitu a reliabilitu diagnostických závěrů. Věková specifika jsou podstatným činitelem nejen při samotném procesu diagnostiky ale také při rozhodování o případném zapojení externích odborníků, jako jsou například kliničtí psychologové či speciální pedagogové. Zejména u nejmladších dětí, konkrétně ve věku tří let, je objektivní diagnostika intelektových schopností značně komplikovaná, což klade vyšší nároky na interpretační dovednosti pedagogů. Výzkum odhaluje různé přístupy k diagnostice v závislosti na věku dětí. Respondentka R1 upozorňuje na obtížnost diagnostiky u tříletých dětí a preferuje v této věkové skupině metodu pozorování a následného předávání informací relevantním subjektům („*Nemohu objektivně posoudit, v letošním roce mám třídu tříletých dětí*“; „*pro lepší posouzení je vhodný věk alespoň 4 roky*“; „*pedagogická diagnostika pro určitou věkovou skupinu*“). Oproti tomu respondentky R3 a R4 deklarují zkušenosti s diagnostikou i u mladších dětí, přičemž respondentka R4 vyjadřuje určité výhrady k validitě standardizovaných testů v této věkové kategorii.

Z výpovědí všech respondentek lze dále dovodit, že při své pedagogické praxi zohledňují věkové normy, které jsou integrální součástí pedagogické diagnostiky (R3: „*věkových norem*“; R7: „*máme své kompetence, ke kterým...děti vedeme v určitém věku*“). Respondentka R2 implicitně reflektuje význam věkových norem prostřednictvím aplikace pedagogické diagnostiky přizpůsobené konkrétní věkové skupině.

## 4 Diskuse

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak učitelky MŠ přistupují k identifikaci dětí s odlišným intelektovým vývojem. Z výsledků tohoto výzkumu vzešla určitá zjištění, která jsou popsána dále, byly porovnány získané výsledky s odbornými články a publikacemi na obdobné téma, což vyústilo v návrh doporučení pro pedagogickou praxi.

V odborné komunitě přetrvává diskuse o vhodnosti identifikace nadání již v raném věku. Část autorů (Borland, 2005; Murphy, 2024) upozorňuje na riziko stigmatizace a „nálepkování“ dítěte, které odporuje principům inkluzivního vzdělávání a může vést k maskování nadání. Huang (2008) naopak varuje, že bez včasné identifikace zůstávají nadání jedinci bez odpovídající podpory. Statistická data České školní inspekce (ČŠI, 2024, s. 18) ukazují, že

„*ve školním roce 2023/2024 bylo v MŠ diagnostikováno pouze 107 dětí s nadáním*“,

což i přes mírný nárůst oproti předchozímu roku zůstává hluboko pod statistickou normou. Tato skutečnost potvrzuje nezbytnost kvalitní a včasné identifikace odlišného vývoje. Na příkladu švédských inkluzivních MŠ Mossberg & Lundqvist (2025) ukazují na přetrvávající riziko, že nadané děti často zůstávají v systému bez povšimnutí a adekvátní stimulace. Upozorňují, že pro úspěšnou detekci těchto dětí je efektivní kombinace celkového pohledu na dítě ve srovnání s vrstevníky s detailním pozorováním zblízka, které staví na hlubokém individuálním poznání dítěte skrze každodenní interakce. Právě kvalita vztahu mezi učitelem a dítětem, podpořená znalostí jeho specifických zájmů a flexibilními formami výuky, je rozhodujícím faktorem pro naplnění vzdělávacích potřeb nadaných předškoláků. Tato zjištění odpovídají výsledkům zde popsaného výzkumu.

V souvislosti s VO1 zaměřenou na identifikaci intelektově nadaných dětí se ukazuje, že pedagogická diagnostika v MŠ je převážně založena na pozorování, které představuje hlavní a nejčastěji využívanou metodu (ČŠI, 2024). Přestože je pozorování klíčové, mělo by být doplňováno dalšími metodami, které by zajistily komplexnější pohled. V praxi se však metody jako rozhovor či analýza výsledků činností využívají minimálně, jak potvrzuje i ČŠI:

„44 % pedagogů vůbec nevyužívá analýzu produktů a výsledků činnosti“ (ČŠI, 2024, s. 616).

Některé učitelky kombinují pozorování se srovnáváním s vrstevníky, prací s portfoliem či orientačními testy, nicméně tyto přístupy nejsou vždy systematické ani metodicky ukotvené. Výsledky diagnostiky bývají často nezaznamenané nebo se nepromítají do následné pedagogické práce, což potvrzují i inspekční zprávy ČŠI (2024).

V praxi se ukázalo, že MŠ využívají spíše vlastní diagnostické systémy, které se liší podle zkušeností učitelů. Zmínky o diagnosticky zaměřených publikacích, jako je např. metodika (Bednářová & Šmardová, 2007), se v odpovědích respondentek neobjevily, i když mohly být inspirací při tvorbě vlastních postupů. Mezi indikátory intelektového nadání respondentky nejčastěji uváděly *kognitivní schopnosti, jazykovou vyspělost a časnou soběstačnost*. Upozorňovaly rovněž na oslabení v sociální a emoční oblasti či na vliv prostředí. Kreativita, abstraktní myšlení či vnitřní motivace nebyly zmíněny, což naznačuje, že učitelé se více zaměřují na viditelné projevy než na způsob, jakým dítě přemýšlí, čím je motivováno a jaké otázky klade. V tomto kontextu by bylo vhodné v praxi více zařazovat principy dynamické diagnostiky. Hlavním cílem dynamické diagnostiky dle Tzuriela (2015, s. 12) je

*„posoudit učební potenciál a změny v podávaném výkonu, kognitivní funkce i neintelektové faktory související s kognitivním fungováním. Sledované změny jsou považovány za indikátory budoucích změn za předpokladu, že bude dítěti poskytnuta adekvátní intervence, která povede k podpoře jeho učebního potenciálu“.*

Meta-analytická zjištění o vztahu mezi citlivostí pečovatele a bezpečným připoutáním dítěte, přinášejí důležité metodologické poznatky relevantní i pro oblast pedagogické diagnostiky v předškolním vzdělávání (Madigan et al., 2024). Výsledky ukazují, že kvalita a spolehlivost pozorování (včetně délky pozorování, typu použitého nástroje a časového odstupu mezi hodnoceními) významně ovlivňuje schopnost identifikovat vývojové charakteristiky dětí. Tyto metodologické faktory jsou stejně relevantní pro učitelky MŠ při identifikaci dětí s odlišným intelektovým vývojem, kde systematické, dlouhodobé a standardizované pozorování dětského chování a schopností může zvýšit přesnost a validitu pedagogické diagnostiky.

Spolupráce s externími subjekty je podle respondentek běžná, ale její intenzita se liší. Některé MŠ popisují úzkou a pravidelnou spolupráci, jiné pouze formální kontakt. Podle ČŠI (2024, s. 620)

*„Ovšem pouze čtvrtina mateřských škol se obrací na spádovou PPP rovněž ohledně dětí nadaných či mimořádně nadaných.“*

Všechny respondentky se shodly na nutnosti včasné identifikace, přičemž učitelky často vnímají svou roli objektivněji než rodiče, kteří postrádají srovnání s vrstevníky. Některé učitelky uplatňují diferencovaný přístup i bez formální diagnostiky ze ŠPZ. Identifikace nadání však s sebou nese i určitá rizika – tlak na výkon, přeceňování IQ testů, omezování všestranného rozvoje či vytváření „privilegovaných skupin“.

Obavy rodičů z diagnostiky bývají ovlivněny dlouhými čekacími lhůtami, osobním přesvědčením i strachy ze stigmatizace. Přesto lze tato rizika vhodnou komunikací a citlivým přístupem pedagogů minimalizovat.

Ve vztahu k VO2 zaměřené na identifikaci dětí se sníženým intelektem se ukázalo, že v praxi MŠ jsou standardizované diagnostické nástroje využívány jen výjimečně, a to podle míry odborné erudice učitelek. Diagnostika je převážně založena na dlouhodobém systematickém pozorování, které potvrzuje nezastupitelnou roli učitele jako prvního odborníka schopného

zachytit vývojové odchylky. Tento přístup, doplňovaný srovnáváním s věkovými normami, odpovídá teoretickým východiskům zdůrazňujícím obtížnost diagnostiky v raném věku (Pugnerová & Kvintová, 2016). Indikátory sledované učitelkami přesahují kognitivní oblast a zahrnují i motoriku, sebeobsluhu a grafomotorické projevy, čímž se naplňuje holistický pohled na vývoj dítěte (Bazalová, 2023). Ačkoli tento přístup umožňuje individualizované posouzení, přináší i riziko nekonzistence v důsledku absence jednotných diagnostických postupů.

Babiker et al. (2025) zdůrazňují, že přesná a včasná diagnostika intelektuálního postižení v dětství má zásadní význam pro zahájení intervencí a zlepšení individuálních vývojových trajektorií. Autoři upozorňují na koncepční posun v diagnostických standardech DSM-5-TR a ICD-11, které přesouvají důraz z izolovaných skóre IQ na komplexní hodnocení adaptivního fungování napříč koncepčními, sociálními a praktickými oblastmi. Pro předškolní věk doporučují využití standardizovaných nástrojů, doplněných normově referenčními škálami adaptivního chování ze zpráv rodičů a učitelů. Včasná intervence by měla začít ihned po zjištění vývojového opoždění, bez čekání na kompletní etiologickou diagnostiku. Tento přístup přímo podporuje argumentaci pro systematický vývojový screening v předškolním vzdělávání – pokud jsou pedagogové pomoci strukturovaných pozorovacích a screeningových nástrojů schopni identifikovat rizikové děti, mohou iniciovat podporu dříve, než dojde k prohlubování vývojového zpoždění a usnadnit rodině přístup k odborné diagnostice a službám.

Výzkum v oblasti teorie kognitivní zátěže poukázal na nutnost přesného měření různých typů kognitivní zátěže (vnitřní, vnější a relevantní), protože tyto jsou spojeny s různými činnostmi během učení a jejich nepřesné hodnocení může vést k nesprávným pedagogickým závěrům (Krieglstein et al., 2023). Tento metodologický požadavek je relevantní i pro pedagogickou diagnostiku v předškolním vzdělávání, kde učitelky MŠ škol musí rozlišovat, zda dítě selhává kvůli nevhodnému zadání úkolu (vysoká vnější kognitivní zátěž), přirozené složitosti úkolu (vnitřní kognitivní zátěž), nebo nedostatečné podpoře učebních procesů (nízká relevantní kognitivní zátěž). Precizní diferenciací těchto faktorů umožňuje validnější identifikaci skutečných kognitivních schopností dětí.

Samotná identifikace specifických potřeb dítěte je přitom východiskem pro navázání spolupráce s rodinou a odbornými pracovišti, což je předpoklad pro zajištění adekvátní podpory. Intenzita externí spolupráce se však dle zjištění liší, přičemž jako optimální se jeví pravidelné konzultace se specialistou přímo v MŠ. Kritickým zjištěním je ovšem nedostatečná návaznost péče při přechodu na ZŠ, na což upozorňuje také zpráva ČŠI (2024), kdy jen přibližně polovina pedagogů MŠ spolupracuje se ZŠ. Ačkoliv se respondentky snaží zajistit kontinuitu, pečlivá příprava z MŠ často nenachází v primárním vzdělávání odezvu. Tento systémový nedostatek v transferu informací ohrožuje rozvoj klíčových domén – dovedností, vědomostí a návyků – které Valenta et al. (2018) vymezují jako základní předpoklady pro úspěšné osvojování trivia, a zvyšuje tak riziko školní neúspěšnosti dítěte.

Naproti tomu Shaheen (2025) ve své průřezové studii na jordánských školách neprokázal statisticky významný vztah mezi věkem identifikace nadaného dítěte a jeho následným akademickým úspěchem. Stejně tak ani typ poskytnutého vzdělávání pro nadané děti ani četnost účasti v programech nepředpovídaly akademický výkon. Autor interpretuje tyto výsledky jako varování, že samotná detekce bez následné kvalitní a kontinuální vzdělávací podpory nepřináší očekávané benefity. Tento nálezní posiluje argumentaci, že identifikace nadání musí být vždy provázána se systematickou, personalizovanou a dlouhodobou intervencí reflektující specifické kognitivní potřeby dítěte, na což poukazují i výsledky uváděné v tomto článku. Elagha & Wadai (2024) ve výzkumu mezi učitelkami MŠ v Rijádu zjistili, že bez systémové podpory a materiálního vybavení ztrácejí i teoreticky správné identifikační postupy svůj potenciál, což koresponduje se Shaheenovými závěry o nutnosti kvalitní infrastruktury a kontinuální podpory.

Prezentovaný výzkum má své limity, které mohou být způsobeny nižším početním zastoupením výzkumného vzorku, ne zcela přesným porozuměním používaných pojmů, např. „nadání“, působením dalších faktorů, které mohou mít na výsledky vliv a nebyly součástí výzkumu, např. sociokulturní rodinné zázemí dítěte. Diagnostický úsudek učitelů je, v souladu s teoretickými východisky, výrazně ovlivněn proměnnými, především věkem dítěte a jeho rodinným zázemím. Respondentky si jsou vědomy, že zejména u dětí z nepodnětného prostředí hrozí riziko záměny projevů sociálního znevýhodnění za snížený intelekt, což je zjištění, na které upozorňuje i Bazalová (2023). Tato skutečnost legitimizuje jejich opatrný, dlouhodobě pozorovací přístup. Reakcí na komplexní a individuálně podmíněné potřeby dítěte je pak důsledná individualizace pedagogické práce, projevující se diferenciací úkolů, modifikací nároků či prací v menších skupinách, což dle Bazalové (Bazalová, 2014) odpovídá požadavku na vytváření podnětného a bezpečného prostředí, které respektuje specifické vývojové potřeby dítěte.

## Závěr

Výsledky výzkumu potvrzují, že identifikace dětí s odlišným intelektovým vývojem v MŠ je nadále problematická, i když vzhledem k velikosti výzkumného vzorku není možné výsledky zobecňovat. Pedagogové sice rozpoznávají základní indikátory odlišného vývoje – u nadaných dětí zejména rychlost učení, hloubku porozumění a rozvinutou slovní zásobu, u dětí se sníženým intelektem pak pomalejší tempo, obtíže v sebeobsluze a deficity v komunikačních dovednostech, avšak chybí standardizovaný diagnostický rámec, což vede k heterogenitě postupů pohybujících se od výhradního spoléhání se na neformální pozorování až po komplexní depistáž zahrnující testovací nástroje a dokumentaci (portfolia). Alarmujícím zjištěním je, že pozornost pedagogů se v praxi zaměřuje převážně na děti s viditelnými obtížemi, zatímco intelektově nadaní jedinci často zůstávají mimo systematický zájem, což dokládá přetrvávající disproporcí mezi právním rámcem (Školský zákon č. 561/2004 Sb., RVP PV (NPI, 2025)) a realitou pedagogické praxe, zejména v rozlišení mezi pedagogickou a klinickou diagnostikou.

Mezi klíčové problémy patří věková specifika diagnostiky, kdy objektivní posouzení intelektových schopností u nejmladších dětí, zejména tříletých, je značně komplikované a validita standardizovaných testů v této věkové kategorii omezená, což vyžaduje preferenci pozorování a zvýšenou interpretační obezřetnost pedagogů při zohledňování věkových norem. Další kritickou dimenzí je subjektivní interpretace projevů dětí závislá na zkušenosti pedagoga, fragmentovaná externí spolupráce s poradenskými zařízeními, kde míra podpory závisí spíše na iniciativě jednotlivců než na systémovém nastavení, a především kritické selhání kontinuity péče, kdy informace z MŠ nejsou systematicky předávány a využívány v základní škole, což ohrožuje zejména děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Ačkoli existuje řada dostupných screeningových metod, jejich využití není legislativně stanoveno jako povinnost. Povinnost pedagoga se vztahuje pouze k pedagogické diagnostice, zatímco klinickou diagnostiku provádí ŠPZ. Z výzkumných zjištění vyplývá naléhavá potřeba systémové změny realizované na čtyřech úrovních:

- metodické (tvorba diagnostických nástrojů),
- kooperační (mezioborová spolupráce),
- transiční (kontinuita mezi vzdělávacími stupni) a
- kompetenční (profesní rozvoj pedagogů).

Pro zvýšení efektivity pedagogické diagnostiky je nezbytné posilovat odborné kompetence pedagogů MŠ. Učitelé by měli mít přístup k praktickým nástrojům, které podporují pozorování a usnadňují komunikaci s rodiči i odborníky. Jako vhodný prostředek lze využít metodu NOMI (Autorský tým APIV B, 2020) nebo publikaci (Havigerová, 2013). Současně je žádoucí systematické vzdělávání učitelů v oblasti rozpoznávání a podpory nadaných dětí formou kurzů,

workshopů či online platform, které propojují teoretické poznatky s praktickými příklady. Dle Olusanya et al. (2025) mezinárodní závazky v rámci cílů udržitelného rozvoje a globálního summitu o zdravotním postižení zdůrazňují, že včasná identifikace dětí s odlišným intelektovým vývojem v předškolním věku není pouze otázkou pedagogické praxe, ale i naplňováním základních lidských práv a odpovědnosti vůči nejzranitelnějším dětem. Přestože systémy včasné detekce vedou k rozvoji a celoživotnímu začlenění dětí se zdravotním postižením, zůstává období raného dětství nedostatečně prioritizováno v globálních i národních strategiích, což podtrhuje naléhavou potřebu posílit kompetence učitelů MŠ jako klíčových aktérů tohoto procesu.

Péče o jedince s odlišným intelektovým vývojem je účinná pouze tehdy, je-li založena na spolupráci všech zúčastněných subjektů – pedagogů, ŠPZ a rodičů. Zřízení pozice školního speciálního pedagoga by mohlo přispět k včasnému zachytu potíží při identifikaci nadání v předškolním věku, čímž by se částečně eliminoval problém nízkého počtu diagnostikovaných nadaných dětí, na který upozorňuje ČŠI. Důležitou roli hrají i krajští koordinátoři a sítě podpory nadání, jejichž cílem je sdílení zkušeností, metod a příkladů dobré praxe mezi školami a dalšími institucemi. Zde lze spatřit velký potenciál nejen v oblasti identifikace nadání, ale následně i další podpory identifikovaných jedinců. Emerson & Llewellyn (2025), kteří se ve své analýze zabývali klíčovými faktory spojenými se signifikantním kognitivním zpožděním, zdůrazňují, že absence přístupu k předškolnímu vzdělávání představuje významnou bariéru v prevenci vývojového zpoždění. Tento nálezní posiluje argumentaci, že kvalitní a dostupné předškolní vzdělávání není pouze nástrojem identifikace nadání, ale fundamentálním preventivním faktorem proti kognitivnímu zpoždění a ztrátě vývojového potenciálu dětí v raném věku.

Z výzkumu dále vyplynulo, že propojení mezi MŠ a ZŠ zůstává slabým článkem vzdělávacího systému. Chybějící kontinuita při přechodu dítěte do ZŠ může ztížit adaptaci a omezit rozvoj potenciálu, zejména u dětí s nediodagnostikovaným nadáním. Zlepšení komunikace mezi oběma stupni vzdělávání – například předáním pedagogické diagnostiky se souhlasem rodičů – by mohlo přispět k plynulejšímu přechodu a k efektivnější podpoře dítěte.

Budoucí výzkum by se měl zaměřit na problematiku dvojí výjimečnosti a kombinace nadání s vývojovými či behaviorálními obtížemi (např. senzoryckými, řečovými, s poruchou pozornosti a s hyperaktivitou). Tato oblast je v předškolním vzdělávání stále opomíjena, přestože právě zde je raná diagnostika klíčová pro nastavení účinné podpory. Je žádoucí rozvíjet interdisciplinární přístupy a efektivně využívat dostupné zdroje v rámci inkluzivního vzdělávání.

Celkově lze konstatovat, že kvalita podpory dětí s odlišným intelektovým vývojem v MŠ závisí na kompetencích pedagogů, dostupnosti nástrojů a míře spolupráce mezi institucemi. Budoucnost efektivní praxe nespočívá v plošném testování ale ve vzdělávání pedagogů a v posilování jejich schopnosti převádět výsledky pozorování do individualizované podpory všech dětí – jak těch s oslabením, tak i nadaných. Jen tak lze naplnit principy inkluzivního vzdělávání a přiblížit se ideálu skutečně rovného přístupu ke vzdělávacím příležitostem.

## Literatura

- Autorský tým APIV B. (2020). *NOMI – metoda k identifikaci nadaných dětí v mateřské škole*. Národní pedagogický institut ČR. <https://zapojevsechny.cz/clanek/212-nomi-metoda-k-identifikaci-nadanych-deti-v-materske-skole>
- Babiker, R., Sami, M. M., Ahmed, H. K., & Salama, R. A. (2025). Types and Diagnosis of Childhood Intellectual Disabilities: Advancing Accuracy for Better Outcomes. *Children*, 12(12), 1585. <https://doi.org/10.3390/children12121585>

- Bazalová, B. (2014). *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Portál. ISBN 978-80-262-0693-4.
- Bazalová, B. (2023). *Psychopedie*. Grada. ISBN 978-80-271-3725-1.
- Bednářová, J., Šmardová, V. (2007). *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1829-0.
- Borland, J. H. (2005). Gifted Education Without Gifted Children: The Case for No Conception of Giftedness. In Sternberg, R. J., Davidson, J. E. (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (2<sup>nd</sup> ed.). (pp. 1–19). Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-54730-7. [https://assets.cambridge.org/97805215/47307/excerpt/9780521547307\\_excerpt.pdf](https://assets.cambridge.org/97805215/47307/excerpt/9780521547307_excerpt.pdf)
- Boulton, K. A., Guastella, A. J., Hodge, M.-A., Demetriou, E. A., Ong, N., & Silove, N. (2023) Mental health concerns in children with neurodevelopmental conditions attending a developmental assessment service. *Journal of Affective Disorders*, 335, 264–272. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.04.098>
- ČŠI. (2024). *Kvalita vzdělávání v České republice ve školním roce 2023/2024: Výroční zpráva České školní inspekce*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-53039-09-3. [https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2024\\_p%0c5%99%0c3%adlohy/Dokumenty/VZ\\_CSI\\_2023-2024\\_everze.pdf](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2024_p%0c5%99%0c3%adlohy/Dokumenty/VZ_CSI_2023-2024_everze.pdf)
- Delgado-Valencia, L., Delgado, B., Navarro-Soria, I., Torrecillas, M., Rosales-Gómez, M., Sánchez-Herrera, M. de la C., & Soto-Díaz, M. (2025). The Identification of Giftedness in Children: A Systematic Review. *Education Sciences*, 15(8), 1012. <https://doi.org/10.3390/educsci15081012>
- Elagha, R. E. K., & Wadai, F. A. A. (2024). The Status of Using of Strategies for Discovering Gifted Children from Early Childhood Educators' Perspectives. *Iris Journal of Educational Research – IJER*, 2(2). <https://doi.org/10.33552/IJER.2024.02.000532>
- Emerson, E., & Llewellyn, G. (2025). Using UNICEF's Early Child Development Index 2030 to Identify Young Children With Significant Cognitive Delay. *Journal of Intellectual Disability Research – JIDR*, 69(7), 621–629. <https://doi.org/10.1111/jir.13245>
- Fábik, D. (2019). *Psychológia intelektovo nadaných žiakov*. Equilibria. ISBN 978-80-8143-252-1.
- Fořtík, V., & Fořtíková, J. (2007). *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Portál. ISBN 978-80-7367-297-3.
- Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Portál. ISBN 978-80-262-1192-1.
- Havigerová, J. M. (2013). *Vyhledávání nadaných dětí v předškolním věku*. Grada. ISBN 978-80-247-5150-4.
- Hříbková, L. (2009). *Nadání a nadaní: Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Grada. ISBN 978-80-247-1998-6.
- Hříbková, L. (2012). Rizikové skupiny, typy a profily nadaných žáků (studentů). *Svět nadání*, 1(2), 16–30. <https://zapojmevsechny.cz/clanek/795-svet-nadani-cislo-2-rocnik-i-2012>
- Huang, S.-Y. (2008). Early Identification: Cultivating Success for Young Gifted Children. *Gifted Education International*, 24 (1), 118–125. <https://doi.org/10.1177/026142940802400113>
- Jurášková, J. (2006). *Základy pedagogiky nadaných*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. ISBN 80-86856-19-4.

- Kebbeh, N., & Jelsma, E. (2025). The impact of child flourishing on school readiness: a structural equation modeling approach. *Cogent Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2511445>
- Kriegelstein, F., Beege, M., Rey, G. D., Sanchez-Stockhammer, C., & Schneider, S. (2023). Development and Validation of a Theory-Based Questionnaire to Measure Different Types of Cognitive Load. *Educational Psychology Review*, 35, 9. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09738-0>
- Madigan, S., Deneault, A.-A., Duschinsky, R., Bakermans-Kranenburg, M. J., Schuengel, C., van IJzendoorn, M. H., Ly, A., Fearon, R. M. P., Eirich, R., & Verhage, M. L. (2024). Maternal and paternal sensitivity: Key determinants of child attachment security examined through meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 150(7), 839–872. <https://doi.org/10.1037/bul0000433>
- Mossberg, F., & Lundqvist, J. (2025). Giftedness and talent in inclusive preschools: A multiple-case study regarding identification, teaching, quality of interactions, and experiences of children. *Journal of Pedagogical Research – JPR*, 9(5), 20–39. <https://doi.org/10.33902/JPR.202534450>
- Mönks, F. J. & Ypenburg, I. H. (2002). *Nadané dítě*. Grada. ISBN 80-247-0445-5.
- Murphy, M. C. (2024). *Why Labeling Some People as ‘Gifted’ Actually Hurts Us All*. Time. <https://time.com/6962332/gifted-kids-future-success/>
- NPI. (2025). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Národní pedagogický institut ČR. [https://prohlednout.rvp.cz/predskolni-vzdelavani/obecne-casti#\\_ftn1](https://prohlednout.rvp.cz/predskolni-vzdelavani/obecne-casti#_ftn1)
- NÚV. (2018). *Standard komplexní diagnostiky mimořádného (intelektového) nadání*. Národní ústav pro vzdělávání. <https://archiv-nuv.npi.cz/t/nadani/standard-komplexni-diagnostiky-mn.html>
- Olusanya, B. O., de Camargo, O. K., Gulati, S., & Raman, S. (2025). Advancing early childhood development for children with disabilities and the Global Disability Summit 2025. *BMJ Paediatrics Open*, 9(1), e003595. <https://doi.org/10.1136/bmjpo-2025-003595>
- Piaget, J. & Inhelder, B. (2014). *Psychologie dítěte* (6<sup>th</sup> ed.). Portál. ISBN 978-80-262-0691-0.
- Portešová, Š. (2011). *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Portál. ISBN 978-80-7367-990-3.
- Pugnerová, M. & Kvintová, J. (2016). *Přehled poruch psychického vývoje*. Grada. ISBN 978-80-247-5452-9.
- Rivard, M., Mestari, Z., Coulombe, P., Morin, D., Mello, C. & Morin, M. (2023). Developmental and behavioral groupings can predict changes in adaptive behavior over time in young children with neurodevelopmental disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 132, 104390. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104390>
- Shaheen, H. R. A. (2025). The impact of early giftedness identification on long-term academic success: a cross-sectional study in King Abdullah II schools for excellence in Jordan. *Frontiers in Education*, 10, 1594727. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1594727>
- Schmitt, S. A., Duncan, R. J., Paes, T. M. & Vandell, D. L. (2025). Identifying the Onset and Magnitude of Prediction From Early Cognitive Skills to Adult Socioeconomic Outcomes. *Child Development*, 96(6), 2017–2031. <https://doi.org/10.1111/cdev.70006>
- Stehlíková, M. (2018). *Nadané dítě. Jak mu pomoci ke štěstí a úspěchu*. Grada. ISBN 978-80-271-0512-0.

- Syslová, Z., Kratochvílová, J. & Fikarová, T. (2018). *Pedagogická diagnostika v MŠ: Práce s portfoliem dítěte*. Portál. ISBN 978-80-262-1324-6.
- Tzuriel, D. (2015). Dynamická diagnostika učebního potenciálu: Teoretické a výzkumné pohledy. *Psychologie pro praxi*, 50(1–2), 9–35. <https://karolinum.cz/casopis/psychologie-pro-praxi/rocnik-50/cislo-1/rok-2015/clanek-1662>
- Valenta, M., Michalík, J. & Lečbych, M. a kol. (2018). *Mentální postižení* (2<sup>nd</sup> ed.). Grada. ISBN 978-80-271-0378-2.
- Vyhláška 27/2016 Sb. (2016). *Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>
- Zákon č. 561/2004 Sb. (2004). *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

## CURRENT PRACTICES IN IDENTIFYING CHILDREN WITH DIFFERENT INTELLECTUAL DEVELOPMENT IN PRESCHOOL EDUCATION: THE PERSPECTIVE OF KINDERGARTEN TEACHERS

The article examines the current practice of identifying children with different intellectual development in regular preschools in the Liberec and Ústí nad Labem regions. The aim of this qualitative research was to find out how preschool teachers approach the identification of intellectually gifted children and children with reduced intellectual abilities. The data were collected between March and May 2025 through semi-structured interviews with teachers from seven selected preschools. The results suggest important implications for pedagogical practice in the area of early identification of children with different intellectual development in preschool education and may contribute to further research in this area.

## AKTUELLE PRAXIS DER IDENTIFIZIERUNG VON KINDERN MIT UNTERSCHIEDLICHER INTELLEKTUELLER ENTWICKLUNG IN DER VORSCHULBILDUNG: DIE SICHTWEISE DER KINDERGARTENLEHRER

Der Artikel untersucht die derzeitige Praxis der Identifizierung von Kindern mit unterschiedlicher intellektueller Entwicklung in regulären Kindergärten in den Regionen Liberec und Ústí nad Labem. Ziel der qualitativ ausgerichteten Untersuchung war es, herauszufinden, wie Kindergärtnerinnen bei der Identifizierung von intellektuell begabten Kindern und Kindern mit eingeschränktem Intellekt vorgehen. Die Daten wurden im Zeitraum von März bis Mai 2025 durch halbstrukturierte Interviews mit Erzieherinnen aus sieben ausgewählten Kindergärten erhoben. Die Ergebnisse zeigen wichtige Implikationen für die pädagogische Praxis im Bereich der frühzeitigen Identifizierung von Kindern mit unterschiedlicher intellektueller Entwicklung in der Vorschulerziehung auf und können zu weiteren Untersuchungen in diesem Bereich beitragen.

## WSPÓŁCZESNA PRAKTYKA IDENTYFIKACJI DZIECI Z ODMIENNYM ROZWOJEM INTELLEKTUALNYM W EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ: PERSPEKTYWA NAUCZYCIELI PRZEDSZKOLA

Artykuł analizuje współczesną praktykę identyfikacji dzieci z odmiennym rozwojem intelektualnym w tradycyjnych przedszkolach w regionach Liberec i Uście nad Łabą. Celem badań o charakterze jakościowym było ustalenie, w jaki sposób przedszkolanki podchodzą do identyfikacji dzieci uzdolnionych intelektualnie oraz dzieci o obniżonym poziomie sprawności intelektualnej. Dane zbierano od marca do maja 2025 roku za pomocą półustrukturyzowanych wywiadów przeprowadzanych z nauczycielkami siedmiu wybranych przedszkoli. Wyniki wskazują na istotne implikacje dla praktyki pedagogicznej w zakresie wczesnej identyfikacji dzieci z odmiennym rozwojem intelektualnym w edukacji przedszkolnej i mogą przyczynić się do dalszych badań w tej dziedzinie.