

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**  
**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**  
**Katedra primární a preprimární pedagogiky**

Bc. Kateřina Vaňková  
Učitelství pedagogiky pro SŠ a VOŠ

**Rozvoj diagnostické kompetence studentů středních  
pedagogických škol**

Diplomová práce

## **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Rozvoj diagnostické kompetence u studentů středních pedagogických škol“ vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

V Olomouci dne 22. 4. 2016

Podpis

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala své vedoucí diplomové práce, PhDr. Jitce Petrové, Ph.D., za odborné vedení, cenné připomínky, profesionální a vstřícný přístup a v neposlední řadě za podporu. Dále děkuji všem studentkám a učitelkám, jež se aktivně a s ochotou podílely na realizaci výzkumného šetření. V neposlední řadě děkuji své rodině a nejbližším za trpělivost a dlouhodobou podporu.

# OBSAH

<b>Úvod</b> .....	<b>6</b>
<b>1 Historický pohled na vzdělávání předškolního pedagoga</b> .....	<b>8</b>
1.1 Od profese pěstounky k učiteli mateřské školy .....	8
1.2 Počátky organizovaného vzdělávání českých předškolních pedagogů.....	11
1.3 Dvouleté přípravné kurzy .....	14
1.4 Vzdělávání v období válečném.....	15
1.5 Vzdělávání předškolních pedagogů v druhé polovině 20. století .....	17
<b>2 Současné pojetí učitele mateřské školy</b> .....	<b>21</b>
2.1 Profese pedagoga z pohledu významných autorů.....	21
2.2 Legislativní ukotvení profese učitele mateřské školy.....	22
2.3 Osobnostní vlastnosti učitele mateřské školy .....	24
2.4 Role učitele mateřské školy .....	26
2.5 Profesní kompetence učitele mateřské školy .....	29
2.5.1 Kompetence diagnostická a intervenční .....	32
<b>3 Základy pedagogické diagnostiky</b> .....	<b>35</b>
3.1 Vymezení základních pojmů .....	35
3.2 Předmět a oblasti pedagogické diagnostiky.....	36
3.3 Požadavky na diagnostickou činnost .....	39
3.4 Diagnostická činnost a její etapy .....	41
<b>4 Diagnostická činnost v profesi učitele mateřské školy</b> .....	<b>45</b>
4.1 Druhy diagnostikování v mateřské škole.....	46
4.2 Metody využívané v diagnostických činnostech učitele mateřské školy.....	48
4.3 Nejčastější chyby v diagnostické činnosti učitele mateřské školy.....	52
4.4 Autodiagnostika jako součást diagnostické činnosti učitele mateřské školy.....	55

## **5 Rozvoj diagnostické kompetence studentů středních pedagogických škol**

.....	<b>59</b>
5.1 Úvod do praktické části .....	59
5.2 Teoretická a praktická příprava před realizací výzkumného šetření .....	60
5.3 Cíle výzkumného šetření .....	61
5.4 Výzkumný vzorek a jeho charakteristika.....	63
5.4.1 Anamnéza studentky č. 1 .....	64
5.4.2 Anamnéza studentky č. 2.....	67
5.4.3 Anamnéza studentky č. 3.....	70
5.4.4 Anamnéza studentky č. 4.....	73
5.5 Metodologie a průběh výzkumu .....	77
5.5.1 Použité metody sběru dat.....	79
5.5.2 Organizace výzkumného šetření a sběru dat .....	81
5.6 Analýza a interpretace dat.....	85
5.6.1 Analýza a interpretace dat první etapy .....	85
5.6.2 Analýza a interpretace dat druhé etapy.....	90
5.6.3 Analýza a interpretace dat v třetí etapě .....	99
5.7 Diskuse.....	110
5.7.1 Prezentace výzkumných zjištění.....	110
5.7.2 Praktický dopad výzkumných zjištění a další možnosti využití.....	118
<b>Závěr.....</b>	<b>120</b>
<b>Referenční seznam.....</b>	<b>122</b>
Seznam použitých pramenů a zdrojů.....	122
Seznam použitých symbolů a zkratk .....	129
Seznam tabulek a obrázků .....	130
Seznam příloh.....	131

## ÚVOD

Rozvoj společnosti se pojí s řadou změn a neustálých reforem. Tyto změny nemají vždy podobu životních hodnot, jedná se i o změny, které se vztahují k fungování různých institucí, jako je například škola. V průběhu historie prošlo vzdělávání pedagogů velkým vývojem, v němž docházelo ke změnám, jejichž důvodem byla politická, nebo společenská situace té doby. Postupně se začaly měnit názory na to, jak by měl učitel vypadat a co by měl ve své profesi ovládat. Měnily se také učební plány, čemu se mají budoucí učitelé vzdělávat a co by měli umět. Až na základě implementace nových kurikulárních dokumentů do výchovně vzdělávacího procesu začíná nabývat na významu diagnostická činnost učitele. Postupný rozvoj této kompetence by měl pomoci učiteli poznat hlouběji každé dítě, jeho potřeby a možnosti. Naučit se je respektovat a vytvářet vhodné podmínky pro jeho další vývoj. Poznání každého dítěte je v současnosti vnímáno jako hlavní úkol výchovy a vzdělávání.

Teoretická část práce si klade za cíl zpracovat základní teoretická východiska výzkumu, která budou vycházet z historických, ale i současných odborných zdrojů, publikací a výzkumů. V obecné rovině tak pojednat všechna základní témata vztahující se ke zkoumané problematice. Nosnou část práce tvoří vymezení základních historických etap vzdělávání pedagogů. Čemu se dříve učilo, jaké byly plány práce a jaké byly na učitele kladeny požadavky v historii, na což navazuje další kapitola, která vymezuje učitelskou profesi v současnosti. Jaké jsou vlastnosti, role a profesní kompetence, které zahrnují námi zkoumanou kompetenci diagnostickou. Třetí kapitola si klade za cíl pojednat o pedagogické diagnostice v celé své šíři. Vymezit základní pojmy, etapy, požadavky a oblasti. Tato kapitola tvoří východisko pro čtvrtou kapitolu *Diagnostická činnost v profesi učitele mateřské školy*. Na základě těchto čtyř kapitol bude vymezena problematika pedagogické diagnostiky.

Hlavním cílem tedy je vymežit ucelenou odborně zpracovanou základnu pro empirické zkoumání, které se bude zabývat rozvojem diagnostické kompetence už v rámci studia na střední pedagogické škole. Cílem práce bude pomocí kvalitativních metod zkoumání ověřit, zda dochází k postupnému rozvoji diagnostické kompetence už během studia na středních školách. Výzkumným vzorkem zkoumání tedy budou právě studenti tohoto typu škol. Tento typ výzkumu vnímáme spíše jako pilotní, jelikož se domníváme, že prozatím nebylo provedeno mnoho podobných výzkumů. Na základě vyhodnocení získaných dat budou vyvozeny závěry, které mohou v budoucnu pomoci při podrobnějším zkoumání dané problematiky. Následně mohou pomoci studentům více se zaměřit na rozvoj této velmi důležité kompetence.

Zvolení tohoto tématu pro diplomovou práci nebylo náhodné. Vzhledem ke studijnímu zaměření, kterým je Pedagogika pro SŠ a VOŠ a druhým oborem je Předškolní pedagogika, se nám jeví tato problematika jako vhodná z toho důvodu, že tyto dva studijní obory spolu velmi úzce korespondují. Během praxí na obou oborech jsme si všimli, že v rámci studia není příliš kladen důraz na rozvoj této kompetence. Díky oběma typům praxí, jak ze strany učitelské, tak ze strany přímého účastníka výchovně vzdělávacího procesu v mateřské škole, jsme se rozhodli, že by bylo tuto problematiku vhodné blíže prozkoumat.

# 1 HISTORICKÝ POHLED NA VZDĚLÁVÁNÍ PŘEDŠKOLNÍHO PEDAGOGA

V úvodní kapitole této práce se budeme zabývat profesí předškolního pedagoga, a to zejména v historickém kontextu. Vzdělávání učitelů mateřských škol prošlo mnoha změnami, než dospělo do současné podoby. Například autorka E. Šmelová (2009) uvádí, že v průběhu vzniku opatroven, jeslí a dalších institucí pro děti předškolního věku se o děti staraly tzv. pěstounky, tento pojem se ustálil až do roku 1934, kdy byl nahrazen pojmem učitel mateřské školy. Profese učitele mateřské školy tak patří k poměrně mladým, proto bychom zde rádi vymezili důležité časové etapy vzniku této stále se kvalitativně vyvíjející profese.

Odborníci zabývající se předškolní pedagogikou čím dál častěji směřují svou pozornost k období vzniku předškolních institucí. Na základě hlubšího prozkoumání minulosti snadněji pochopíme přítomnost a to, co se v ní právě odehrává (Mišurcová, Holendová, Stránská, 1985). Tímto tvrzením bychom chtěli vysvětlit, proč se právě v této práci budeme zabývat historickým pohledem na osobnost předškolního pedagoga. Vzdělávání předškolních pedagogů prošlo během historického vývoje velkými změnami. Ne vždy byli předškolní pedagogové vzděláváni k tomu, aby byly především naplňovány individuální potřeby dítěte. Různé etapy historie si kladly různé požadavky na uchazeče o předškolní vzdělávání. V jakých oborech jsou studenti vzdělávání dnes a k čemu byli vedeni v minulých stoletích se podíváme v následující kapitole.

## 1.1 Od profese pěstounky k učiteli mateřské školy

Před rokem 1869 byla výchova malých dětí v Českých zemích, ale také v celé Evropě silně ovlivněna změnami, které se týkaly především politiky, ekonomiky a sociální sféry. Rychle nastupující industrializace zasáhla do života většiny městských rodin. Rodiče a dospělí příslušníci rodin museli odcházet každý den za prací do továren a malé děti zůstávaly doma bez jakékoliv výchovné péče. Prostředí bylo většinou sociálně, zdravotně i hygienicky nevhodné z důvodu velké bídy a chudoby. Na pomoc pro tyto chudé vrstvy obyvatelstva byly pořádány charitativní akce střední a vyšší měšťanskou vrstvou. Tyto charitativní akce byly zaměřeny na budování výchovných a pečovatelských zařízení pro malé děti a tyto snahy byly dále podpořeny také prezidiálním dekretem ze dne 30. září 1830. Císařský výnos z 26. února 1832 č. 857 zdůraznil soukromý a dobrovolný charakter opatroven a jejich odlišnost od školy. První útulky a opatrovny vznikaly na území



tehdy největšího města Prahy. Při vzniku se inspirovaly evropskými zeměmi, jako byla například Francie (Rýdl, Šmelová, 2012).

E. Šmelová (2004, s. 25) tvrdí, že: „*Opatrovna představovala pečovatelské zařízení, které plnilo zejména sociální funkci. Byly zřizovány zejména v místech, kde se výrazně projevovala potřeba zajistit dohled dětem zaměstnaných matek.*“

Roku 1830 hrabě Karel Chotek z Vojnína oslovil pražského purkmistra Petra Spořila, zda by bylo možno zřídit opatrovnu. Toto jednání o opatrovně ovlivnila epidemie cholery.

„*Ježto pak následky cholery zvláště tam těžkými ranami dopadly, kde mnoho lidu chudého bydlelo, usneseno zřídit opatrovnu v končině hořejšího Nového Města pražského, kteráž zaujímá Podskalí, Větrov a Kateřinky a kde byl také značný počet mládeže školou povinné. I zakoupen tu byl dům „Na Hrádku“, jehož bylo třeba k účelům školním přestavěti.*“ (Kneidl, 1891, s. 5)

První česká opatrovna Na Hrádku, která byla také často nazývána „školka na Hrádku“ byla slavnostně otevřena u významného 40. výročí vlády císaře Františka I., které se datovalo na 1. března 1832. Zakladatelem byl hrabě Karel Chotek z Vojnína a pražský purkmistr Petr Spořil. Ještě sedm měsíců po slavnostním otevření trvalo dokončit nezbytné stavební úpravy. Jednalo se o velmi velkou opatrovnu, kdy přízemí bylo projektováno pro 300 dětí od 2- 6 let a první patro pro 600 dětí triviální školy. K dispozici byly dvě velké místnosti a zahrada, na které bylo hřiště a záhonky. Ve stejném roce a u stejné příležitosti byla otevřena také druhá opatrovna Karlín, která byla postavena formou soukromého útulku pro malé děti zaměstnaných matek. Původně byla vybudována pro osiřelé děti za dob velké epidemie cholery. Zakladatelem byl podnikatel Leopold Jerusalem. Tato opatrovna začala sloužit okamžitě po jejím založení, tedy v březnu 1832 (Mišurcová, Holendová, Stránská, 1985).

Prvním ředitelem opatrovny Na Hrádku, která byla tehdy postavena poblíž dnešní Botanické zahrady pod Karlovým mostem, se stal Jan Vlastimír Svoboda. Český hrabě Chotek mu zařídil a zaplatil inspirující cestu po Německu, na níž měl nabýt nové poznatky a zkušenosti, které by mohl dále uplatnit ve své praxi v pražské opatrovně. Svoboda zpracoval koncepci, která pojednávala o organizaci opatrovny a celkově o výchovném obsahu. Tato koncepce byla uložena do spisu: „*Školka, čili prvopočáteční, praktické, názorné, všestranné vyučování malých dětí k věcnému vybroušení rozumu a ušlechťení srdce s navedením ke čtení, počítání a kreslení.*“

Jedná se o velmi detailně popsanou koncepci, která obsahuje cíle, metodické postupy a nabídku cvičení, která jsou rozepsána do 57 kapitol a plynule navazují. Důraz byl kladen na výchovu rozumovou, mravní, tělesnou, estetickou, probíhá zde i výuka trivia. Jako ředitel

požadoval po svých učitelích, aby byli zcela bezúhonní, měli by mít vědecké, ale také praktické vzdělání ve výchově a vyučování. Měli by disponovat dokonalou znalostí obou zemských jazyků. Důraz klade také na charakterové rysy, jako je trpělivost, sebeovládání, důslednost, věrnost a v neposlední řadě smysl pro povinnost a zbožnost. Žena opatrovnice, která se starala o malé děti, musela mít především dobrou pověst, co se mravnosti týče, měla by disponovat duševními vlohami. Důležité byly také osobnostní vlastnosti jako ženská trpělivost mateřské péče (Šlegl, 2012).

*„Jest účelem tohoto ústavu, aby zcela chudé děti, dosud školou nepovinné, ve stáří od 2 do 5 let, jejichž rodiče jsou zaměstnaní mimo domov, a proto nemohou na děti dohlédnouti, byly uchráněny od škod na životě, zdraví i zkaženosti, aby se v nich podporovalo klíčení lásky k dobru, aby se potíraly klíčící špatné sklony, působilo vhodně na tělesné a duševní a morální síly v dětech dřímající, aby žily v tomto útočišti radostně, dětsky a mravně“<sup>1</sup> (Svoboda, 1958, s. 58).*

Podle M. Lenderové (2009) se na počátcích vzniku opatroven objevovaly ženy v těchto předškolních zařízeních jen sporadicky, a to především na venkově. Jednalo se o starší dámy, které neměly žádné odborné vzdělání ani kvalifikaci. Často byly těmito dámami řádové sestry. Tyto řádové sestry se ujímaly vedení opatroven jen výjimečně v místech, kde jim bylo svěřeno i dívčí školství. Ve sborníku prací Brněnské univerzity (1974, s. 117) se uvádí, že:

*„Pěstounky musí mít ke svému povolání vrozený básnický talent, dále talent hudební a řečnický, musí umět kreslit a mít patřičné vědomosti z oboru.“*

E. Šmelová (2006) zmiňuje několik autorů, kteří se ve svých pracích věnovali životu a práci pěstounek<sup>2</sup>. F. J. Mošner (1797 – 1876) vidí pěstounku jako ženu, která zvládá pečovat o děti na základě mateřského citu. K. S. Amerling, který byl také reformátorem českého školství, vyžadoval, aby o děti předškolního věku pečovali učitelé a hlídačky. Jejich hlavním úkolem bylo učit děti čistotě, např. jak si mají správně umývat ruce, dále zpěvu, tělocviku a slušnému chování. Mezi základ, který měly děti ovládat, patřilo také řádné pojmenování věcí, které děti obklopují doma i v mateřské škole. S tím je také velmi úzce spjato učení se výřečnosti. Celý tento proces měl probíhat především hravým způsobem. Důležitým mezníkem se stal rok 1872, kdy byl vydán Ministerský výnos č. 4711, který mimo

---

<sup>1</sup> Přeloženo z „Erster Jahresbericht der Kleinkinderbewahranstalt“, Prag, 1834, s. 13 -21, Citováno podle: Školka Jana Svobody, Praha, 1958, SPN, s. 58-62

<sup>2</sup> Většina autorů píše o pěstounce jako o ženě, proto budeme v následujícím textu zmiňovat pěstounku jako ženu.

jiné pro mateřské školy určil pěstounky a opatrovnice. Pěstounka děti prakticky vyučovala a opatrovnice měla být osobou se zdravým duchem, silným tělem a bezúhonných mravů (Šmelová, 2006).

Podle I. Jarníkové (1911) je hlavním úkolem pěstounky zaměstnávat děti tak, aby byly rozvíjeny po všech stránkách. Dále by měly trénovat jejich pozornost, řeč, tělesnou a duševní pohodu. Ida Jarníková si zároveň pro děti přála, aby mohly vyrůstat v klidném a laskavém prostředí, protože každé dítě má práva na šťastné dětství. V roce 1910 založily pražské pěstounky, mezi které patřila také již zmíněná autorka Ida Jarníková, svoji vlastní organizaci s názvem *Jednota učitelek mateřských*. Na srazu těchto pěstounek v roce 1908 byl vznesen mimo jiné požadavek, aby pěstounky byly přejmenovány na učitele mateřské školy. K této zásadní změně dochází až o téměř tři desítky let později, a to v roce 1934. V této době začal být zdůrazňován pedagogický aspekt mateřské školy. Postupem času se začaly formovat požadavky na učitele mateřské školy.

M. Bartušková (1969) zpočátku zdůrazňovala u učitele opravdovou lásku k dětem. Učitel mateřské školy by měl mít odborné vzdělání a pevný charakter, který je velmi úzce spjat s dalšími charakterovými vlastnostmi. Na tuto profesi jsou také kladeny požadavky v jasném ideově-politickém uvědomění. Téměř o deset let později M. Bartušková své požadavky na učitelskou profesi částečně mění, ale ideovost a politická uvědomělost setrvává. Učitel mateřské školy by měl mít takový vztah k práci, že by se měl neustále zdokonalovat, vzdělávat a obohacovat o nové poznatky, které se týkají jeho profese. Další neméně důležitou schopností je vytvářet kolem sebe pozitivní klima, bezpečí, šířit lásku, pohodu a optimismus, který je nezbytný pro správný tělesný a duševní vývoj. Důležité také je, jaký má učitel způsob chůze a vyjadřování, způsob sebereprezentace, oblékání a pořádek kolem sebe, jelikož učitel by měl být vzorem.

## **1.2 Počátky organizovaného vzdělávání českých předškolních pedagogů**

Velkou změnou ve vzdělávání učitelů a organizace školství přinesl Říšský školský zákon, který bývá často také nazýván Hasnerův, podle autora Leopolda Hasnera. Tento říšský zákon byl přijat v květnu roku 1869 říšskou radou a nahradil tak téměř sto let starý Všeobecný školní řád z roku 1774 (Kasper, Kasperová, 2008).

Zákon postavil základní kameny novodobé školské soustavy. Stát opět získal moc v dozoru nad školami a církve zajišťovala pouze výuku náboženství a náboženská cvičení. Zrovnoprávnila se čeština s němčinou, deklarovala se svoboda vyučování a vědy. Mezi zákonná opatření patřilo (Kovaříček, Kovaříčková, 1989, s. 10):

- „ *Zavedení jednotného státního dozoru nad školami,*
- *rovné právo všech vrstev na elementární vzdělání,*
- *modernizace obsahu vzdělání (zavádění reálií),*
- *zrušení konfesního rázu veřejné školy a podobně.*“

Hasnerův zákon nejen že označil mateřskou školu jako vzdělávací instituci, ale také stanovil pravidla a podmínky pro vzdělávání pěstounek pro mateřské školy. Jednalo se tak o počátky, kdy byly organizovaně vzdělávány pěstounky, vše bylo legislativně ukotveno v organizačních statutech. Důležité je ale zmínit, že Hasnerův zákon sice stanovil organizaci a pravidla pro vzdělávání pěstounek, ale nepřikazoval zřizování ústavů pro předškolní výchovu. Učitelské ústavy je tedy mohly zřizovat podle své potřeby. První přípravné kurzy pro pěstounky byly otevírány při opatrovnách, a to na základě snahy jednotlivců, mezi které patřil například J. Wertheimer, který chtěl opatrovnu ve Vídni sloučit se vzdělávacím ústavem pro pěstounky. První vzdělávací kurz byl zpřístupněn roku 1868. Byl především určen pomocnicím chůvám a vychovatelkám, jeho délka byla stanovena na jedenáct měsíců. Pracovní náplň chův a vychovatelek byla rozdílná. Chůvy se staraly a dohlížely na děti, které byly mladší dvou let. Vychovatelka pracovala se staršími dětmi v rodinách. Celý kurz pracoval podle vlastního učebního plánu. Podle tohoto dokumentu absolvovaly pěstounky celkem osm předmětů týdně v rozsahu patnácti hodin. Často se v těchto hodinách vycházelo z poznatků Frobela. Mezi předměty patří například nauka o výchově, kde byly účastnice seznámeny se základními mezníky vývoje dítěte od narození po školní zralost. Tomuto předmětu bylo v učebním plánu věnováno nejvíce hodin týdně. Mezi další předměty patřila například cvičení, nauka o prostorových tělesech, populární přírodověda a rozmluva, jednalo se o jazykovou výchovu. V Linzi byla roku 1871 přijata „sekce pro pěstounky mateřských škol“. Na jeho základě se velmi zásadním stává Ministerský výnos č. 4711, který byl vydán ministerstvem kultury 22. června 1872. Vytvořil se tak pevný rámec vzdělávání pěstounek a došlo k respektování významu předškolní výchovy. Jednalo se o kurzy při veřejných a soukromých mateřských školách, které byly jednoleté a zabývaly se výchovou dětí předškolního věku (Šmelová, 2006).

Dalším důležitým mezníkem se stalo vydání tzv. Organizačního statutu ze dne 26. května 1874, v souvislosti s ním vznikají učební osnovy, v nichž byly zakotveny základní požadavky k vyučovacím předmětům v průběhu kurzu. Jednalo se o kurzy, které stále trvaly pouze jeden rok. Sedm předmětů, které se zde vyučovaly, bylo spíše prakticky zaměřených a bylo rozloženo do 24 hodin týdně. Značnou část svého studia pobývaly žákyně přímo v prostředí mateřské školy. Velmi důležitý předmět představovalo praktické cvičení ve škole mateřské, kdy studentky absolvovaly osm hodin praxe v mateřské škole. Mezi další předměty například patřil zpěv, tělocvik, výtvarné práce nebo kreslení od ruky. Uchazečky, které měly zájem o tento kurz, musely splňovat podle ministerského nařízení určité podmínky (Ledvinková, 1887, s. 95 -96).

*„Ku přijetí je žadatelce třeba:*

- a) být ve věku 17 let aneb, aby dospěla tohoto věku v témže roce občanském,*
- b) mravní bezúhonnosti a tělesné způsobilosti,*
- c) přípravného vzdělání nařízeného pro přijetí do ústavu ku vzdělání učitelek.*

*Viz 15. Přijímací zkouška vykonajž se v předmětech těchto: (v nauce o náboženství, v jazyce vyučovacím, v zeměpise a v dějinách, v počtech, v nauce o tvarech měřických, v přírodopise a v přírodozpytě.)*

- d) hudebního sluchu a dobrého hlasu zpěvného*

*Podmínky uvedené v c) a d) bud'ěž prokázány přijímací zkouškou“*

Tyto kurzy byly ukončeny vysvědčením. Pokud studentky splnily předepsanou docházku, povinnosti spojené s kurzem a dále úspěšně vykonaly všechny zkoušky, získaly vysvědčení způsobilosti. Pokud studentky získaly tento typ vysvědčení, byly oprávněny vykonávat funkci pěstounky. Pokud však tyto požadavky a podmínky nesplnily, získaly tak vysvědčení frekventační. Pokud se uchazečky neformálně vzdělávaly i mimo kurz, mohly také získat oprávnění stát se pěstovkami. Musely absolvovat tříměsíční praxi v mateřské škole a vykonat teoretické a praktické zkoušky v ženském vzdělávacím ústavu. Mužům nebylo nijak zakazováno, aby se podíleli na řízení a vedení předškolních institucí, dokonce pokud úspěšně zakončili studium na učitelských ústavech, nepotřebovali už dále studovat. Pokud bychom ale vycházeli z říšského zákona, tak je pro povolání učitelky stvořeno pohlaví ženské. Děti totiž v ženách nalézají láskyplnost, shovívavost a trpělivost. Představitelkou předškolní pedagogiky v tomto období byla Barbora Ledvinková, která od roku 1873 řídila jednoleté vzdělávací kurzy v Praze. Na základě Ministerského nařízení z roku 1881 bylo vystaveno nařízení

k organizačnímu statutu, které zařadilo hospitační povinnost v mateřských školách, a posunula se věková hranice uchazeček o kurz na věk 16 let (Rýdl, Šmelová 2012).

Dne 31. července 1886 nabyl platnosti organizační statut, nařízení ministra záležitostí duchovních a vyučování, který ale nestanovil žádné zásadní změny. Jednalo se stále o jednoleté kurzy, pouze se zvýšila hodinová dotace o jednu hodinu týdně, na 25. Mezi vyučovací předměty se zařadilo náboženství. Na základě těchto podmínek se vzdělávalo až do roku 1914, kdy byl vydán nový statut vzdělávání pěstounek, tím došlo ke zkvalitnění přípravy (Ledvinková, 1887).

*„Na ústavech učitelek vlastní jsou ženské ruční práce, a jest škoda, že nauka o domácím hospodářství, kterou podle čl. 90. právního statutu ministerstvo do osnovy pojalo, byla ve druhém vypuštěna“* (Šafránek, 1918, s. 295).

Podle J. Šafránka (1918) se jednalo o to, že měla být objasněna funkce ženy v domácnosti neboli v obydlí, v kuchyni a ve sklepě. Snaha naučit studentky, jak pracovat s dětmi, jak se starat o jejich oblečení a zdraví, jak prát prádlo a jak sním dále pracovat, práce s čeládkou a vedení hospodyňské knihy.

### **1.3 Dvouleté přípravné kurzy**

Podle E. Šmelové (2006), bylo toto období vzdělávání pěstounek zásadně ovlivněno koncepcí a názory uznávaných osobností, mezi které například patří: E. Keyová (1849-1926), M. Montessori (1872-1952), R. Steiner (1861-1925), O. Decroly (1871-1932). Do vzdělávání začaly být zařazovány poznatky oboru psychologie, které kladly velký důraz na dítě jako specifickou osobnost a na všechny jeho potřeby, jež by měly být uspokojovány. Klíčová byla snaha lépe porozumět dítěti. Vychovatel a dítě by měli být partnery, mezi kterými je partnerský vztah, dítě už není považováno za pouhý objekt výchovy. Začínají se objevovat snahy o reformu předškolního vzdělávání. Hlavními představitelkami reformních snah v českých zemích byly např. I. Jarníková (1879-1965) a A. Süsová. Tyto dvě představitelky usilovaly o zkvalitnění předškolní výchovy. Snažily se o to, aby byl z předškolních zařízení odstraněn školský přístup a děti měly více prostoru pro svou tvořivost a rozvíjení osobní kreativity. Usilovaly o to, aby se kladl větší důraz na tělesný rozvoj dítěte a děti měly během dne více prostoru pro svobodný pohyb. Podle jejich názoru, by činnosti během dne měly být vyvažovány tak, aby nebyla přetěžována intelektuální oblast. Zlomovými se v těchto reformátorských snahách staly sjezdy pěstounek škol mateřských. Tím nejzásadnějším byl V. sjezd pěstounek škol mateřských v Praze 8. června 1908. Na tomto sjezdu byly projednávány a představeny velmi kvalitně promyšlené požadavky a přání.

Ty se především týkaly změn podmínek pro další vývoj předškolních institucí. Požadavky, které zde byly projednávány, byly postupně naplňovány v průběhu 20. století.

Podle V. Mišurcové (1980) se na tomto sjezdu poukazovalo na důležitost předškolních zařízení a na boj za jejich zkvalitnění. Jednalo se také o snahy prodloužit jednoleté vzdělávací kurzy pro pěstounky na dvouleté, v nichž by se učilo například modernímu kreslení, literatuře, historii, modelování, zpěvu, nauce o vývoji a výchově dětské duše. Tyto předměty by se mohly probírat více do hloubky, než tomu bylo doposud. Kladl se důraz na pořádání psychologických a pedagogických přednášek. Název pěstounka měl být změněn na termín učitel mateřské školy.

Velmi zlomovým byl Organizační statut z roku 1914. Reakcí na požadavky ze sjezdu pěstounek bylo prodloužení přípravného vzdělávání pěstounek z jednoho roku na roky dva. Kritéria uchazečů na vzdělání zůstala od roku 1886 stejná. Uchazeči byli přijímáni na základě splnění přijímací zkoušky a na základě naplnění předem stanovených požadavků. Učební plán vzdělávání se ale zásadně změnil. Předměty byly rozděleny na povinné a nepovinné (Šmelová, 2006).

Podle J. Šafránka (1918) byly rozděleny na naukové, neboli obligátní, a nenaukové. Rozsah vyučovacích hodin v obou ročnících kurzu byl stejný. Povinné předměty zahrnovaly 25 hodin týdně, sem patřilo například náboženství, ruční práce, zpěv, tvarosloví a s největším počtem hodin týdně předmět praktické cvičení v mateřské škole. Rozsah nepovinných předmětů byl sedm hodin týdně (například hra na housle, klavír a živý jazyk).

## **1.4 Vzdělávání v období válečném**

Vznikem samostatné Československé republiky odstartovaly snahy o reformu předškolního vzdělávání. Prvním prezidentem se stává T. G. Masaryk, který na začátku července roku 1920 zrealizoval první sjezd učitelů a přátel školy. Podle K. Rýdla a E. Šmelové (2012) se přemýšlí o zkvalitnění úrovně vzdělávání učitelů předškolních zařízení. Byly realizovány různé odborné přednášky pod vedením zahraničních specialistů zaměřené na psychologickou, pedagogickou a medicínskou problematiku. Podle těchto autorů můžeme přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol v meziválečném období rozdělit na dvě významné etapy. První etapa trvala od vzniku samostatné Československé republiky, tedy od roku 1918 do roku 1936. Jednalo se o období změn. Z počátku se pěstounky vzdělávaly i nadále v ústavech pro vzdělávání pěstounek pro školy mateřské. V roce 1925 na základě Ministerstva školství a národní osvěty došlo ke změnám v učebních osnovách. Tyto změny ale nebyly nijak radikální, protože se nezměnil ani počet hodin, ani počet vyučovacích

předmětů. Nové nařízení se týkalo praxí, kdy mateřskou školu studenti navštěvovali v první ročníku čtyři hodiny týdně a v ročníku druhém pět hodin týdně. Studenti se museli podílet i na různých aktivitách mateřské školy, v níž vykonávali praxi. Například nacvičovali maňáskové a loutkové divadlo. Účastnili se příprav na různé akce, jako byl například Mikuláš, ples, velikonoční pomlázka. Roku 1933 byly otevřeny Studovny učitelů mateřských škol hlavního města Prahy. Jednalo se především o metodickou a didaktickou činnost. Díky této studovně například vzešel seznam vhodných hraček a knih do mateřské školy. Významným byl rok 1934, kdy byla uzavřena poslední opatrovna, došlo ke sjednocení názvů institucí. Na základě ministerského výnosu ze dne 4. ledna 1935 se začíná užívat název Ústavy pro vzdělávání učitelek MŠ a tyto ústavy byly zařazeny pod střední školy.

Druhá etapa odstartovala vydáním organizačního statutu ústavů pro vzdělání učitelů mateřských škol z roku 1937. Nedošlo k úpravě délky přípravného vzdělávání, ta i nadále zůstala dvouletá. Studenti vykonávali ústní a písemné zkoušky. Písemné zkoušky obsahovaly testy z vyučovacího jazyka, měřičství, vypracování slohového útvaru. Ústní zkouška obsahovala čtení úryvku z literárního díla, větný rozbor, praktický výcvik a zkoušku z hudebního sluchu. Tento organizační statut změnil počty hodin ve vyučovacích osnovách. Povinné předměty se navýšily z 11 na 15 předmětů, což zároveň navýšilo počty hodin z 25 na 33 hodin týdně. Zařazeny byly do osnov i nové předměty, mezi které patřil německý jazyk, výtvarné práce, tělověda a teorie mateřské školy (Kovaříček, 1978).

V období druhé světové války došlo vlivem působení nacistické ideologie k poklesu úrovně učitelského vzdělání, bylo omezováno vyšší vzdělávání dívek. Došlo k reorganizaci učebních osnov a také učitelských ústavů, nadále zůstává vzdělávání dvouleté, které bylo ale realizováno v německém jazyce. Učební plán byl od základů změněn a rozdělen do pěti bloků podle německého vzoru. Patřila mezi ně například národněpolitická výchova, speciální příprava na povolání, výchova ke zdraví, učení o dědičnosti a péče o rasu, umělecká a řemeslná výchova, praktická výchovná práce. Na základě dekretu prezidenta Edvarda Beneše z 27. října 1945 bylo rozhodnuto, že učitelé, bez rozdílu na jakém stupni školy pracují, mají být vzdělávání na pedagogických fakultách a jiných fakultách vysokých škol. Postupem času převzaly pedagogické fakulty práci za ústavy pro vzdělávání učitelů. Během druhé světové války zanikla spousta mateřských škol a po roce 1945 vznikaly potřeby rozšířit síť mateřských škol. V těchto mateřských školách neměl kdo učit, nebyl dostatek kvalifikovaných učitelů, proto došlo ke zkrácení studia z plánovaných čtyř semestrů na dva. Během těchto dvou semestrů studenti absolvovali například předměty: biologie dítěte a školní hygiena, obecná psychologie a psychologie dítěte, jazyk vyučovací, jazyk ruský, obecná pedagogika. Aby učitel mohl



pracovat v mateřské škole, musel vykonat státní závěrečnou zkoušku. Z důvodu potřeby kvalifikovaných učitelů byly povolovány i externí zkoušky pro kandidáty, kteří dovršili do konce kalendářního roku 18. rok věku, prokázali československou státní příslušnost, mravní bezúhonnost a tělesnou způsobilost. Od roku 1950 bylo umožněno i dálkové studium. V tomto roce začala být otevírána i pedagogická gymnázia, a to především z důvodu nedostatečné kapacity na vysokých školách (Šmelová, 2006).

## **1.5 Vzdělávání předškolních pedagogů v druhé polovině 20. století**

Vzdělávání předškolních pedagogů v tomto období výrazně ovlivnila ekonomická, politická a sociální situace v zemi. Začaly stoupat nároky na práci učitelů mateřských škol a paralelně s nimi i nároky na vzdělávání těchto budoucích učitelů. Dosavadní dvouletá příprava byla nedostačující. Jak bylo výše zmíněno, začaly se otevírat pedagogické fakulty. Z důvodu nedostačující kapacity na těchto vysokých školách začala roku 1950 vznikat pedagogická gymnázia a vysokoškolské vzdělávání bylo přerušeno. Délka studia byla stanovena na čtyři roky. Klád se důraz na ideově politickou výchovu. Studenti měli být všestranně vzděláváni s hrdým vlasteneckým cítěním. Měli být vzděláváni k tomu, aby dětem předávali zkušenosti a z nich tak následně vyrostli budovatelé a nadšenci vlasti. Tato gymnázia ale neměla dlouhého trvání, roku 1958 byla zrušena a studium bylo realizováno na středních pedagogických školách se zkrácenou docházkou na tři roky. Po maturitě museli studenti absolvovat roční praxi pod vedením kvalifikovaného učitele v mateřské škole. Každý týden žákyně absolvovaly 34 hodin. V prvním ročníku si studenti vybrali hudební nástroj, na který se budou učit. Jednalo se o housle, nebo klavír. Existovalo zde i nadále dálkové, večerní a externí studium. Od roku 1960 byla výuka na těchto typech škol opět zavedena na čtyři roky, šlo se o odborný charakter škol. Novým předmětem v učebním plánu byla logopedie. Praxe v mateřských školách byla souvislá a průběžná, stejně jako je tomu dnes. Realizovány byly i tělovýchovné kurzy. Taková podoba vzdělání byla dostačující k vykonávání povolání učitele mateřské školy. O deset let později se při některých fakultách začíná otevírat vysokoškolské studium pro pracovníky mateřských škol v řídicí pozici. Jednalo se o studium denní, které trvalo standardně 4 roky, při zaměstnání trvalo 5 let. V Praze byl otevřen obor Učitelství pro mateřské školy a v Olomouci obor Předškolní pedagogika (Šmelová, 2006).

Jak uvádí E. Opravilová (1971) cílem denního studia na vysokých školách bylo najít co nejefektivnější metody, jak vzdělávat a co nejkvalitněji připravovat předškolní pedagogy. Studium při zaměstnání bylo zaměřeno na vzdělávání učitelů v řídicích pozicích. Byla zde tedy možnost, aby učitelé mateřských škol zvyšovali svou odbornou kvalifikaci.

Důležitým se stává rok 1976, kdy začal platit dokument „*Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy*“. Jednalo se o obsahové sblížení se SŠ a zvýšení úrovně všeobecného vzdělávání a odborné teorie. Mezi lety 1978-1984 nastal postupný přechod k novému vzdělávacímu systému ČSSR. Po roce 1989 začíná období transformace školství. Dále se vzdělává na pedagogických fakultách. Začínají vznikat střední pedagogické školy, které již nejsou zřizovány jen státem, ale také církví nebo soukromými osobami. Národní program rozvoje vzdělávání, tzv. Bílá kniha (2001), se stal klíčovým pro otevření bakalářského studia oboru Učitelství pro mateřské školy.

Konec 20. století je zlomový, navrhl nové koncepce předškolního vzdělávání. Jedná se o období počátků nového kurikula a také změn práce v mateřských školách. Snaha nepřetěžovat děti a více vnímat dítě jako individuum, které má své potřeby, jež je potřeba naplňovat.

*„Závěr 20. století dospěl proto ve většině vyspělých zemí k vymezení role učitele mateřské školy jako profesionála, který je s to převzít zodpovědnost za přirozený průběh individuálního vývoje předškolního dítěte včetně rizik a překonávání úskalí, která jsou s tím spojena“* (Spilková, 2004, s. 40).

V současné době učitelé mateřských škol mohou studovat na třech typech škol: na středních odborných školách, vyšších odborných školách a vysokých školách/univerzitách (Zákon o pedagogických pracovnících, 2004).

Profil absolventa přímo vymezuje, že absolvent je kompetentní k vykonávání profese učitele mateřské školy. Studium na středních odborných (nejčastěji pedagogických) školách je čtyřleté a podmínky přijetí studenta ke studiu si vymezuje škola sama. Ve většině případů se jedná o talentovou zkoušku z hudební, tělesné, výtvarné výchovy a zkoušku prokázání znalosti mateřského jazyka. Čtyřleté studium ukončené maturitní zkouškou na těchto středních odborných školách poskytuje svým absolventům úplné střední odborné vzdělávání. Studenti jsou od prvního ročníku vzdělávání v předmětech pedagogiky a také psychologie v rozsahu dvou hodin týdně. V rámci těchto předmětů se studenti seznámí mimo jiné jak s vývojovou psychologií, tak se základy pedagogické diagnostiky, které jsou základem pro rozvoj diagnostické kompetence. Od prvního ročníku je také realizována pedagogická praxe, kde studenti mohou aplikovat poznatky z hodin pedagogiky a psychologie<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Učební plány oboru Učitelství pro mateřské školy, Vsetín 2015. [cit. 1.2.2016] Dostupné z <[http://www.kostka-skola.cz/archiv/soubor/KOSTKA-76436-uc\\_plan\\_ms\\_15\\_16.pdf](http://www.kostka-skola.cz/archiv/soubor/KOSTKA-76436-uc_plan_ms_15_16.pdf)>.

V současné době také existují pedagogická lycea, například ve Vsetíně<sup>4</sup>, kde dochází ke spojení gymnazijního studia se studiem středních odborných pedagogických škol. Takové školy jsou ukončeny taktéž maturitní zkouškou s předpokladem, že absolventi budou pokračovat ve studiu na vysokých školách (Spilková, 2004). Studenti během svého studia absolvují taktéž předměty pedagogiky a psychologie, ale až od druhého ročníku studia. V osnovách jsou také zařazeny oblasti vývojové psychologie a pedagogické diagnostiky a poznatky z těchto disciplín mohou studenti využít během své oborové praxe ve třetím ročníku.<sup>5</sup>

Studium na vyšších odborných školách, zařazeno do vzdělávací soustavy v roce 1991, bylo nejprve pokusně ověřováno na několika středních odborných školách. Legislativně bylo ukotveno až novelizací školského zákona v roce 1995 (Rýdl, Šmelová, 2012).

Délka studia je stanovena nejméně na tři roky a studium je ukončeno absolutoriem. Studium je realizováno jak prezenční, tak dálkovou formou a je doplněno o praxi. (Školský zákon, 2004).

V neposlední řadě si studenti mohou doplnit své vzdělání na univerzitách formou bakalářského tříletého studia, nebo navazujícího magisterského studia. Tento typ vzdělání nabízí například Univerzita Palackého v Olomouci. Pro učitelky mateřských škol je to v bakalářské formě obor Učitelství pro mateřské školy a v navazující magisterské formě se jedná o obor Předškolní pedagogika. Obor předškolní pedagogika byl z počátku uchazečkám nabízen pouze v kombinované formě studia, ale od roku 2016 se studentky mohou poprvé hlásit i na prezenční formu studia.

Bílá kniha (2001) zdůrazňuje požadavek na studium učitelů mateřských škol na univerzitách, čímž se zdůrazňuje snaha o zvýšení její kvalifikace. Akcentuje zajištění:

*„Vzdělávání na úrovni bakalářského studia na pedagogických fakultách univerzit nebo vyšších odborných školách s akreditací pro bakalářské studium“* (Bílá kniha, 2001, s. 46).

Je tedy patrné, že studium, které vzdělávalo předškolní pedagogy, prošlo v historii velkými změnami. Absolventi studií se ve své profesi museli držet pevného rámce, čemu mají děti naučit. Nekladl se důraz na uspokojování individuálních potřeb dítěte, protože na to v přeplněných třídách nebyl prostor. Byly zaznamenány také reformní snahy,

---

<sup>4</sup> Střední škola Kostka s.r.o - [http://www.kostka-skola.cz/stredni\\_skola-gymnazium-lyceum/vsetin/](http://www.kostka-skola.cz/stredni_skola-gymnazium-lyceum/vsetin/)

<sup>5</sup> Učební plány oboru Pedagogické lyceum, Vsetín 2012. [cit. 1.2.2016] Dostupné z < [http://www.kostka-skola.cz/archiv/soubor/KOSTKA-76437-uc\\_plan\\_lyc\\_15\\_16.pdf](http://www.kostka-skola.cz/archiv/soubor/KOSTKA-76437-uc_plan_lyc_15_16.pdf) f>.

ale teprve až kolem roku 1985 se začíná hovořit o tzv. profilu učitelky mateřské školy. Ten vymezuje požadavky na společenské, vzdělanostní a osobnostní předpoklady pro výkon profese. Začíná se klást důraz na naplňování kompetencí učitele mateřské školy, mezi které patří také kompetence diagnostická. Zda je tato kompetence rozvíjena už u studentů středních pedagogických škol nám objasní empirický výzkum v této práci (Šmelová, 2006).

Pouhá odborná kvalifikace učitelky nezaručí, že dojde ke zlepšení a zkvalitnění edukačního procesu v prostředí mateřské školy. V tomto ohledu je také důležitá celková osobnost učitele mateřské školy, láska k dětem, trpělivost, empatie a temperament. Tyto aspekty mají také velký dopad na to, jak jsou vzdělávány a vychovávány děti v předškolních zařízeních. Rodiče primárně od učitelek mateřských škol nevyžadují jen odbornou kvalifikaci, která je bezpochyby velmi důležitá, ale poukazují na pozitivní vztah k dětem, naplňování jejich individuálních potřeb a s tím související i pozitivní vztah k této profesi (Těthalová, 2008).

## 2 SOUČASNÉ POJETÍ UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

Profese předškolního pedagoga prošla v historii různými vývojovými etapami. Pohledem historie na tuto profesi jsme se zabývali v předešlé kapitole. Dále bychom se chtěli věnovat tomu, jak je na profesi předškolního pedagoga nahlíženo dnes. Jaké by měli mít kandidáti osobnostní předpoklady, jakými kompetencemi by měli disponovat a s jakými rolemi pedagogů se můžeme potkat.

### 2.1 Profese pedagoga z pohledu významných autorů

Podle E. Šmelové a A. Nelešovské (2009) se profesí učitele zabývá několik našich autorů, jako je například O. Šimoník (1994), B. Bližkovský, S. Kučera, M. Kurelová (2000), A. Nelešovská (2004). Jak ale uvádí O. Obst (2002) učitelé jsou velmi odlišné bytosti v řadě osobnostních charakteristik a pouze některé z nich mají vliv na efektivitu edukačního procesu. Na základě tohoto tvrzení tedy můžeme usuzovat, že neexistuje přesná a jasná definice kvalitního učitele. Definovat profesi pedagoga se několikrát pokusil J. Průcha (2002), který vymezil učitele jako člověka, který soustavně vzdělává a vychovává děti, mládež a také dospělé. Jedná se o rozhodující a nezbytnou složku ve výchovně vzdělávacím procesu. Primárním úkolem pedagoga je pečovat o tělesný, rozumový, citový a volní rozvoj vychovávaného jedince. J. Průcha (1997) uvádí, že pojmem učitel je označován pracovník, který je těsně spjat s realizací edukačních procesů ve školním prostředí, a to ať se jedná o mateřskou či o vysokou školu. Dalším autorem, který se zabýval touto problematikou je V. Spousta (2001), jenž vymezil učitele jako vychovatele, který ovlivňuje zájmy dítěte a působí na jeho osobnost globálně. Na základě svého soustavného působení vybavuje žáky vědomostmi, psychomotorickými dovednostmi, postoji, názory, sociálními návyky a zvyky, které jsou pro jeho život potřebné. Další autorkou zabývající se osobností pedagoga je B. Kasáčová (2004), která se ve své práci věnuje především profesionalitě učitele, kterou dělí do tří hlavních úrovní. V těchto úrovních vymezuje, s čím souvisejí osobnostní předpoklady učitele jako profesionála, kde najdeme formulované požadavky a povinnosti profesionála a kde jsou stanoveny požadavky na vzdělání. V souvislosti s profesionalitou autorka v této publikaci nezapomněla zmínit dimenze, v nichž se profesionalita utváří. Všichni výše uvedení autoři se zabývají profesí učitele spíše obecně.

Pokud bychom se chtěli zabývat předškolním vzděláváním více konkrétně a dopodrobna, je nezbytné zmínit autorku E. Šmelovou (2009, s. 12), která definuje učitele mateřské školy jako: „kvalifikovaného odborníka v oblasti předškolního vzdělávání,

*osobnostně vyzrálého, kompetentního převzít odpovědnost za rozvoj dítěte, saturaci jeho potřeb, a to s ohledem na jeho individuální zvláštnosti. “*

I když je pojem učitel mateřské školy poměrně mladý, prameny předškolního vzdělávání sahají mnohem hlouběji do historie. Otázkami předškolní výchovy se zabýval už například Jan Amos Komenský (1592 – 1670). Z jeho pohledu se jednalo o výchovu rodinnou v mateřském klíně, kdy mělo být rozvíjeno především vnímání, představy o okolním světě, náboženská výchova a děti měly být uváděny do hospodářství. Toto období vymezil Jan Amos Komenský od narození dítěte do jeho šesti let života a plynule na něj mělo navazovat školní vzdělávání. Prvním učitelem pro dítě byla jeho matka a její mateřský klín (Šmelová, 2004). Ve svém díle Informatorium školy mateřské Jan Ámos Komenský zdůrazňuje, k jakým věcem by mělo být dítě vedeno a čemu by se mělo učit.

*„Půjde za tím zdvořilost obyčejů, aby uměli vládně se míti, pozdravovati, děkovati, ruky podávati, pokloniti se, dáli se jim co, poděkovati“ (Komenský, 1958, s. 283).*

## **2.2 Legislativní ukotvení profese učitele mateřské školy**

Důležitým legislativním dokumentem je v tomto ohledu Školský zákon (561/2004 Sb.) a Zákon o pedagogických pracovnících (563/2004 Sb.). Zákon o pedagogických pracovnících (2004) vymezuje cíle, které by měl v rámci své profese učitel mateřské školy naplňovat, dále stanovuje předpoklady nutné k tomu, aby se člověk mohl stát pedagogickým pracovníkem či dokonce ředitelem školy. Jsou zde také uvedeny požadavky na kvalitní výkon činnosti pedagogického pracovníka - profese učitelky mateřské školy. Mezi tyto předpoklady patří především to, že pedagogický pracovník:

- 1) *„je plně způsobilý k právním úkonům,*
- 2) *má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,*
- 3) *je bezúhonný,*
- 4) *je zdravotně způsobilý,*
- 5) *prokázal znalost českého jazyka“ (Zákon o pedagogických pracovnících, 2004, s. 2).*

Odbornou kvalifikací se zabýval J. Průcha (2002), který se ji snažil definovat jako určitou způsobilost k vykonávání práce, která má své předepsané a zároveň vyžadované normy a požadavky, jež nám zaručují jistou míru kvality vykonávané činnosti. Podle Zákona o pedagogických pracovnících (2004) učitel mateřské školy získává odbornou kvalifikaci v rámci vysokoškolského studia v oblasti pedagogických věd zaměřených na předškolní pedagogiku, dále v rámci vyššího odborného vzdělání v oboru zaměřeném na přípravu učitelů

předškolního vzdělání nebo v rámci středoškolského studia, které je opět zaměřeno na přípravu učitelů předškolního vzdělávání. Podle J. Vašutové (2004) není získávání odborné kvalifikace žádný krátkodobý proces, ale provází učitele po celou dobu výkonu profese. Zahrnuje jak přípravné vzdělávání, tak i další vzdělávání učitelů mateřských škol. Je totiž důležité, aby svou odbornou kvalifikaci i do budoucna rozvíjel, prohluboval a doplňoval o nové poznatky. Odborná kvalifikace se velmi úzce pojí s výkonem práce učitele v mateřské škole, která je v tomto ohledu velmi odborná a měla by vést k naplňování cílů předškolního vzdělávání. Proto, jak uvádí autorka E. Šmelová (2006), se učitel mateřské školy musí řídit požadavky na výkon jeho profese, které jsou zakotveny v základním kurikulu pro předškolní vzdělávání, a to Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (2004). Pro představu zde uvádíme alespoň některé požadavky na profesi předškolního pedagoga, které Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004, s. 44 - 45 ) vymezuje:

*„Předškolní pedagog odpovídá za to, že:*

- *vzdělávací program, který zpracovává, je v souladu s požadavky RVP PV*
- *program pedagogických činností je cílevědomý a je plánován*
- *je pravidelně sledován průběh předškolního vzdělávání a hodnoceny jeho podmínky i výsledky*

*Předškolní pedagog by měl vykonávat tyto odborné činnosti:*

- *analyzovat věkové a individuální potřeby dětí a v rozsahu těchto potřeb zajišťovat profesionální péči o děti, jejich výchovu i vzdělávání*
- *využívat oborových metodik a uplatňovat didaktické prvky odpovídající věku a individualitě dětí*
- *analyzovat vlastní vzdělávací potřeby a naplňovat je sebevzdělávacími činnostmi*

*Předškolní pedagog má vést vzdělávání tak, aby:*

- *se děti cítily v pohodě (po stránce fyzické, psychické i sociální)*
- *se děti rozvíjely v souladu se svými schopnostmi a možnostmi a současně byl podněcován jejich harmonický rozvoj*
- *děti měly dostatek podnětů k učení a radost z něho*

*Ve vztahu k rodičům má předškolní pedagog:*

- *usilovat o vytváření partnerských vztahů mezi školou a rodiči*
- *vést s rodiči dítěte průběžný dialog o dítěti, jeho prospívání, rozvoji a učení.“*

V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání je také uvedeno, kdy je předškolní vzdělávání vyhovující. Například pokud učitelé mateřské školy chybí určitá část odborné kvalifikace, musí si ji průběžně doplňovat. Pracovní tým mateřské školy pracuje a dodržuje společně vytvořená a vymezená pravidla. Učitel mateřské školy by měl být ve své profesi aktivní a měl by se dále sebevzdělávat a ředitel mateřské školy by měl další vzdělávání svých pracovníků podporovat (Šmelová, 2009).

Na učitele mateřské školy nejsou kladeny požadavky pouze ze zákonů a kurikula, předpokládá se také, že bude disponovat určitými osobnostními předpoklady pro kvalitní vykonávání této profese. Podle J. Vašutové (2004) není kvalitním učitelem jen ten, který dosáhl určité odborné kvalifikace. Mezi odbornými a osobnostními kvalitami by měl panovat soulad. Obě tyto části by měly vytvářet harmonický celek, který by měl mít pozitivní dopad na výkon profese učitele mateřské školy.

### **2.3 Osobnostní vlastnosti učitele mateřské školy**

Dobrý učitel je ten: „*kdo dokáže poskytnout žákům své znalosti, kdo je povede do života otevřeně a statečně, kdo nepřestane sám být člověkem, kdo se nestane pouhým reproduktorem učebního obsahu, ale ten, kdo je schopen samostatně myslet, samostatně tvořit, kdo stále hledá nové cesty, nové metody, nové prostředky své interakce se svým protipólem – žákem*“ (Kárníková, 1969, s. 37).

Z uvedené definice vyplývá, že kvalitním učitelem není jen ten, který má odbornou kvalifikaci, ale je potřeba, aby disponoval určitými osobnostními vlastnostmi. Jak vyplývá z první kapitoly této práce, názor na to, jak by měl učitel mateřské školy vypadat, jaké by měl mít vzdělání a také jaké by měl mít charakterové a osobnostní rysy se s historickým vývojem mění. Nezáleží jen na historickém období a společenské situaci, která období ovlivňuje, záleží také na člověku, který se nad profesí učitele mateřské školy zamýšlí. Jinou představu o učiteli mateřské školy má dítě, rodič, jiný názor má ředitel, v představách o učitelské profesi se nemusí shodovat ani odborníci. Ideální vlastnosti učitele nejsou nikde legislativně ukotveny, názory autorů můžeme tedy spíše vnímat jako návrh toho, jak by měl ideální učitel vypadat.

Autorka L. Bělinová (1982) píše, že učitel mateřské školy má mít vysokou kvalitu charakterových vlastností. Mezi tyto vlastnosti má patřit píle, svědomitost, smysl pro povinnost, důslednost, spolehlivost. Z volných vlastností by měl být vybaven vytrvalostí, měl by umět pomoci, ale také umět přijímat rady. Měla by být citlivý a empatický k dětem, laskavý, srdečný a měl by mít také smysl pro humor. V novějších publikacích například



E. Šmelová a A. Nelešovská (2009) uvádějí, že k všeobecným požadavkům, které jsou kladeny na učitele mateřských škol patří především morální vyspělost. Z osobnostních vlastností by měla převládat trpělivost, flexibilita, odpovědnost a sociabilita. Když se podíváme do historie, tak na uchazeče o práci v mateřských školách byly kladeny také nároky v oblasti estetické a tělesné a v dnešní době tomu není jinak. S. Kořátková (2008) uvádí, že osobnostní rysy a vlastnosti učitelky mateřské školy jsou pro příznivé klima v mateřské škole velmi důležité. Mezi tyto nepostradatelné vlastnosti autorka řadí například ochotu komunikovat, a to především s dětmi. Schopnost mít rád, zahrnuje například to, že dětské vnímání světa může být pro učitele inspirující a neunavuje ho. Zajímat se o to, co dítě říká, jak se přitom cítí, pomáhat dítěti přirozeně podle jeho potřeb. Být empatický k dětem podle jejich pocitů, pomoci jim, když jsou smutné a naslouchat jim. Z názorů autorky vyplývá, že je důležité mít rád děti, svou práci a nebrat na sebe roli učitele jen ve chvíli, kdy vcházíme do mateřské školy. Kvalitní předškolní pedagog by měl být neustále naladěný na pozitivní interakci s malými dětmi.

Z různých výzkumů, které jsou zaměřeny na osobnostní vlastnosti učitele, je patrné, že i pro děti samotné je velmi důležitá láska a laskavý přístup ze strany učitele. U nás provedl výzkum v roce 1997 Holeček (In Průcha, 2002). Děti měly na základě australské posuzovací škály vybrat, jaký učitel by se jim nejvíce líbil. Z výzkumů vyplynulo, že klíčová je zde láska, laskavost, milý přístup učitele, na základě kterého se ve škole vytváří příznivá atmosféra. V zahraničí probíhal ve čtyřicátých letech podobný výzkum se vzorkem dvanáct tisíc dětí, který byl vyhodnocován na základě analýzy výpovědí dětí o tom, jaký učitel se jim nejvíce líbí. Z odpovědí bylo patrné, že dětem nejvíce vyhovuje učitel, který je empatický a umí naslouchat jednotlivci, má smysl pro humor, využívá odměny a pochvaly častěji než tresty (Witty In Čáp, Mareš, 2001).

Pokud bychom se nezaměřovali pouze na vlastnosti učitele mateřské školy, ale na vlastnosti učitele obecně, tak zmíníme H. Grecmanovou (2002), která rozdělila vlastnosti učitele do několika složek:

- 1) **vlastnosti charakteru a vůle:** učitel by měl být ve své práci vytrvalý, cílevědomý, ale zároveň samostatný a čestný,
- 2) **pracovní vlastnosti:** učitel by měl mít lásku ke své práci i k dětem,
- 3) **intelektuální vlastnosti:** zahrnují především tvořivost a logičnost,
- 4) **citově temperamentní:** učitel by se měl umět ovládat, měl by být trpělivý a optimistický,

- 5) **společensko – charakterové:** zahrnuje vlastnosti jako je, laskavost, srdečnost, vlídnost, uctivost.

V souvislosti s prací předškolního pedagoga je nutno zmínit ještě dvě velmi důležité vlastnosti, které se navzájem velmi úzce pojí. Jedná se o sociální zralost a schopnost mezilidských vztahů. Učitel by měl být schopen převzít odpovědnost za svá rozhodnutí, v souvislosti s tím objektivně posuzovat situace a lidi. Dítě předškolního věku ještě není vybaveno dispozicemi pro odhad situace, člověka a často i svého chování, proto by mu měl být co nejvíce nápomocný učitel, který by měl umět rozhodovat a za svým rozhodnutím si stát (Pařízek In Grecmanová a kol., 2002).

S výše uvedenými charakteristikami se učitel ve své podstatě rodí, někdy je velmi obtížná jejich změna. Toto tvrzení potvrzuje ve své publikaci J. Průcha (2002), který říká, že vlastnosti kvalitního učitele jsou zakotveny ve vrozených predispozicích. Učitelem se člověk musí narodit. Pokud bychom tedy měli shrnout osobnostní vlastnosti učitele mateřské školy, tak v nejšířším slova smyslu je nejdůležitější pozitivní vztah, přístup k dětem a celkově k profesi učitele mateřské školy. Pozitivní vztah k dětem si studenti středních pedagogických škol mohou utvářet už během své praxe na střední škole. Důležitý je dobrý vzor ze strany cvičného učitele (Wildová, 2007).

## 2.4 Role učitele mateřské školy

Široké pojetí role učitele znamená jakýsi souhrn očekávání a představ společnosti o tom, jak se budeme v určité situaci chovat. Mohlo by to tedy znamenat jakási očekávání ze strany klientů školy, jak by učitel v různých situacích měl jednat. Podle E. Walterové (2010, s. 216) je role učitele vnímána jako:

*„Socioprofesionální role, což je společensky svěřená zodpovědnost očekávaná a požadovaná v profesním jednání a chování příslušníků učitelské profese. Zároveň však ve výkonu profese dochází k diferenciaci pedagogických rolí ve škole. Učitel tyto role nevolí, neboť jsou mu určeny prostřednictvím cílů vzdělávání a funkcí školy.“*

Klienti, a to především děti a jejich rodiče, v mateřské škole předpokládají, že učitel má nejen odborné vzdělání, kvalitní osobnostní vlastnosti, ale že plní i určité role, které velmi úzce korespondují s jeho profesí. Učitel mateřské školy během své práce přijímá stále nové role, se kterými by se měl ztotožnit a měl by je umět přijímat z hlediska

toho, aby jeho práce byla kvalitní. Podle autorky E. Šmelové (2006) roli učitele vystihují pojmy jako poslání, úloha, nebo také předpokládané styly chování a jednání, na kterých by měl učitel pracovat a neměl by na ně zapomínat. V odborné literatuře se setkáváme s několika klasifikacemi rolí. První z nich je od H. Hartlové, která stanovila role učitele obecně (In Vašutová, 2004). Tyto role upravila do podoby vztahující se k profesi učitele mateřské školy E. Šmelová (In Berčíková a kol. 2014). Zprvce se jedná o roli učitele jako inspirátora, který vytváří takové podmínky, aby byly naplňovány individuální potřeby dětí. Jsou akceptována vývojová specifika dětí, je podporována přirozená dětská zvědavost. Dále je to role učitele jako facilitátora, učitel by měl být průvodcem cestou za poznáním dítěte. Motivuje a iniciuje dítě k různým činnostem a připravuje k nim vhodné prostředí. Poslední rolí je role konzultanta, který vytváří takové prostředí, kde vládne otevřená komunikace založená na vzájemné důvěře. Tyto role velmi obecně vystihují úlohu učitele mateřské školy.

Velmi podrobně definuje role předškolního pedagoga D. Tomanová (2004), která je rozděluje podle určitých kritérií do sedmi oblastí:

- 1) **Role pečovatelky:** učitelka mateřské školy by měla být empatická a měla by chránit děti před různým nebezpečím. Měla by vnímat potřeby bezpečí, lásky a úcty. Když je potřeba, měla by dítěti podat pomocnou ruku a vést ho k činnostem ochraňujícím jeho tělo a zdraví. Dále ho učít samoobsluze a základním hygienickým návykům.
- 2) **Role komunikátora:** učitelka umí komunikovat s dítětem na jeho úrovni, naslouchá mu a snaží se mu pomoci. Dále adekvátně reaguje na vzniklé situace v mateřské škole. Navazuje vztahy a komunikuje s osobami v rámci různých pedagogických situací. Učitelka dokáže informovat o různých jevech, které se staly v prostředí mateřské školy, ale chrání a respektuje přitom důvěru účastníků.
- 3) **Role učitelky:** pomáhá dítěti poznávat svět kolem sebe. Vytváří takové situace, na základě kterých dítě poznává smysl toho, co se učí.
- 4) **Role vůdce:** v této roli se učitelky mateřské školy nejčastěji objevují v situacích, kdy komunikují a spolupracují s rodinou, případně v rámci své profese při spolupráci s jinými institucemi (například v obci - sportovní klub, kulturní organizace).

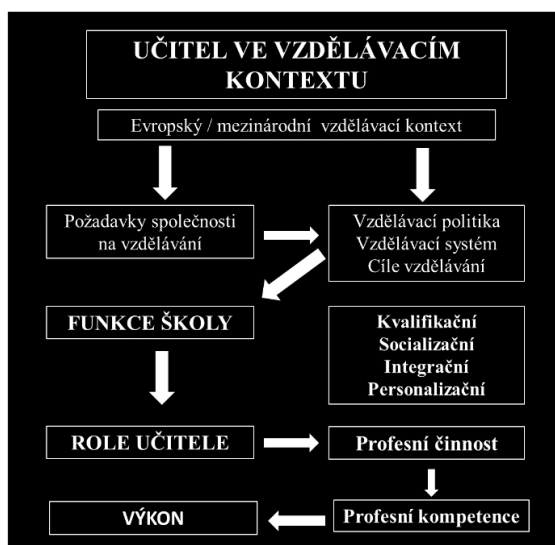
- 5) **Role manažera:** na základě této role se realizují prvky z řídicí práce. Jedná se o naplňování přání a potřeb jednotlivých klientů školy.
- 6) **Role obhájce:** učitelka mateřské školy vytváří takové podmínky, které vedou k plnění Úmluvy práv dítěte. Pomáhá dítěti orientovat se v jeho právech a povinnostech. Může také zachytit signály o tom, že nejsou správně naplňovány individuální potřeby dítěte.
- 7) **Role poradce:** učitelka je schopna poskytnout radu rodičům ve stimulaci jejich dítěte, poradit na jakou instituci se mají obrátit. Doporučuje řešení, která odpovídají úrovni profesních kompetencí učitelky mateřské školy.

Další velmi aktuální dělení je uvedeno v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (2004), kde autorka E. Šmelová rozděluje role učitele předškolního vzdělávání už jen do pěti oblastí ve srovnání s D. Tomanovou (2004).

- 1) Role ochránce a poskytovatele odborné péče
- 2) Role zprostředkovatele poznatků a zkušeností
- 3) Role poradce a iniciátora
- 4) Role manažera
- 5) Role diagnostika a klinika

Tyto role učitele především vycházejí z potřeby mateřské školy a jejich funkcí. Pokud učitel zvládá tyto role, je pravděpodobné, že budou naplňovány cíle mateřské školy a uspokojovány individuální potřeby dětí (Šmelová In Berčíková a kol. 2014).

Jak už bylo výše zmíněno, tyto role velmi úzce souvisí s funkcí mateřské školy, ale jak napovídá následující obrázek č. 1, tak také s profesními kompetencemi učitele.



Obr. 1 Učitel ve vzdělávacím kontextu

(Vašutová, 2004, s. 101)

## 2.5 Profesní kompetence učitele mateřské školy

Edukační proces v mateřské škole je ovlivňován spoustou činitelů, mezi které patří i kompetence učitele. O dělení a klasifikaci kompetencí se pokoušela velká spousta autorů především proto, že v posledních letech vyústily snahy o to, aby se vytvořil model, který by byl jakýsi standard profese učitele. Těmito návrhy se zabývali autoři jako J. Vašutová (2001), V. Spilková (1996, 1997), V. Švec (1999) nebo také Z. Helus (2001). (Šmelová, 2009).

Na konci 90. let se začal v oblasti pedagogiky objevovat pojem kompetence. Jedná se o způsobilost vykonávat určitou činnost s cílem dosáhnout co nejlepší úrovně. Kompetence pomáhají učitelům stanovovat základní rámec toho, za co v rámci předškolní výchovy odpovídají. Vymezují jejich povinnosti a náležitosti, co by v rámci své profese měli umět (Sadilová, 2006).

Kompetence můžeme definovat jako: „*schopnosti chování, tzn. očekávané chování, které je zapotřebí k odvádění výsledků v podobě týmové práce, komunikace, vedení lidí a rozhodování*“ (Armstrong, 2007, s. 152).

Profesní kompetence má každé povolání, výjimkou není ani profese učitele mateřské školy. Tyto profesní kompetence učitel naplňuje v průběhu života získáváním zkušeností, ale také určitým vzděláním. Jedná se o soubor dovedností, kterými by měl být učitel vybaven, aby jeho edukativní působení bylo efektivní (Švec, 1999).

Definice podle Pedagogického slovníku od J. Průchy, E. Walterové a J. Mareše (2008. s. 130), říká, že se jedná o: „*soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese. Vztahují se k profesní, obsahové a osobnostní složce standardu učitelství.*“

V obecnější rovině podle J. Průchy (2002) se jedná o způsobilost vykonávat profesi učitele. V přípravném vzdělávání pedagogických pracovníků se často setkáváme se základním členěním pedagogických kompetencí na osobnostní, předmětové a profesně pedagogické. Osobnostní kompetence zahrnují určité vlastnosti pedagoga, tento druh kompetencí z určité části závisí na vrozených dispozicích jedince. Můžeme mezi ně zařadit například zodpovědnost, tvořivost, schopnost pracovat v týmu, být sociálně vnímavou bytostí. Kompetence, které se vztahují ke stupni školy, na níž je učitel připravován, se nazývají předmětové. Pedagogické kompetence vymezují praktickou i teoretickou výbavu učitele, která by měla být prospěšná ke zkvalitnění jeho profesních úkonů. Učitel by měl například vědět, kdy a jakým způsobem využívat diagnostické metody, jak řídit výchovný proces, vědět jakým způsobem komunikovat s klienty školy a jak jim popřípadě pomoci atd. (Vašutová, 2002).

Pokud se v rámci vymezení kompetencí zaměříme výhradně na profesi učitele mateřské školy, tak je důležité zmínit tvrzení J. Průchy (2009), který říká, že profesní kompetence učitele mateřské školy nejsou v oblasti pedagogiky stále přesně definované. J. Vašutová (2004) uvádí, že profesní kompetence učitele mají své opodstatnění především z toho hlediska, že učitel ví, jaké jsou jeho povinnosti a co je od jeho profese očekáváno. Udává mu jakýsi základní rámeček toho, co by pro výkon své profese měl umět, ovládat, čeho by měl postupně dosáhnout. Klasifikací kompetencí, jak bylo už výše zmíněno, se zabývá spousta autorů. Konkrétně kompetencemi pro učitele v mateřské škole se zabývá J. Vašutová (2001). Tato klasifikace vychází z cílů, nebo také ze základních pilířů, „*Vzdělávání pro 21. století*“ učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně a učit se být. K těmto cílům byly přiřazeny funkce školy kvalifikační, socializační, integrační a personalizační. K nim byly definovány kompetence, jak společně realizovat cíle i funkce školy.

### **1) Kompetence předmětová**

Zahrnuje teoretické znalosti, které by měl učitel v rámci své profese ovládat. Má určité talentové předpoklady a disponuje také praktickými dovednostmi. Vytváří si a hledá nové poznatky nejen ze svého oboru, ale také z ostatních příbuzných vědních disciplín a snaží se je předat dětem.

## **2) Kompetence didaktická a psychodidaktická**

Učitel ve své práci využívá různé alternativní didaktické postupy. Ví, jak se pracuje s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání a na základě jeho prostudování a porozumění vytváří svůj vlastní školní nebo také třídní vzdělávací program. Při hodnocení žáka bere ohled na jeho individuální zvláštnosti, na jejich základě naplňuje vzdělávací potřeby.

## **3) Kompetence pedagogická**

Při své práci respektuje práva dítěte. Je schopen rozvíjet každé dítě individuálně na základě jeho zájmů a potřeb. Proces a podmínky výchovy dokáže ovlivňovat na základě svých teoretických i praktických dovedností. Orientuje se v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav a trendů. Na základě analýzy žákovy činnosti je schopen určit úroveň, ve které se dítě momentálně nachází.

## **4) Kompetence diagnostická a intervenční**

Ve své praxi dokáže využívat metody pedagogické diagnostiky s ohledem na individuální zvláštnosti dítěte. Dokáže stanovit diagnózu a na jejím základě i prognózu. Zhodnotí zdravotní stav dítěte. Dokáže uzpůsobit program pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, například pro děti nadané. Pro rodiče je rádcem a oporou, pomáhá jim najít vhodná řešení v nelehké situaci. Je schopen diagnostikovat vztahy ve skupině dětí.

## **5) Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní**

Učitel vytváří příznivé a podnětné klima v mateřské škole. Podporuje zdravou komunikaci mezi dětmi, mezi ní a dítětem na základě vzájemné důvěry. Spolupracuje s rodiči a dokáže se vcítit do jejich rodinné situace. Uplatňuje efektivní komunikaci s rodiči a dalšími klienty školy.

## **6) Kompetence manažerská a normativní**

V rámci své profese se orientuje v základních normách a předpisech. Zná a ovládá základní administrativní úkony. Má základní znalost o tom, jak funguje škola, o jejich podmínkách. Je schopen zorganizovat různé mimoškolní aktivity.

## **7) Kompetence osobnostně a profesně kultivující**

Učitel by měl být schopen zhodnotit, zda naplnil cíle a dodržel všechny podmínky. Má všeobecný rozhled v rámci jiných oborů jako je například filosofie. Dokáže kooperovat se svými kolegy. Dokáže si obhájit postupy, které v rámci své práce využil.

J. Vašutová (2001) sestavila tuto koncepci kompetencí přímo pro učitele mateřských škol, následně byla využita jako návrh pro tvorbu Standardu profese učitele. Tato koncepce může být velmi užitečná nejen pro učitele samotného, ale také pro širokou veřejnost,

aby byla seznámena s reálnou prací učitele mateřské školy. Tyto standardy měly směřovat k profesionalizaci profese učitelů mateřských škol, podpoře a sjednocení jejich vzdělávání na terciární úrovni. Mělo dojít ke srozumitelnějšímu pochopení činností, které má učitel mateřské školy ve své profesi vykonávat. Na jejich základě by byl vytvořen jednoduchý systém pro srovnání činností učitele mateřské školy, který by se mohl stát základem pro finanční ohodnocení této profese. Podporoval by profesní růst, čímž by docházelo ke zvyšování kvality profese, ale také úrovně vzdělávacího systému (Expertní skupina MŠMT pro tvorbu profesního standardu, 2009).

D. Stolinská (In Berčíková a kol. 2014) uvádí, že při přípravě tohoto dokumentu započala diskuse, která ale neměla velký ohlas, práce na tomto Standardu byla po čase zastavena. Následovaly spekulace, proč se tak stalo. V úvahu padla také skutečnost, že učitelé jsou nedůvěřiví k novým inovacím a unavení z neustálých změn. Hlavním důvodem však byl nástup nové ministryně školství Miroslavy Kopicové<sup>6</sup>. V průběhu jejího nástupu do funkce došlo k nedostatečnému jištění financí a organizačních podmínek. V současné době nejsou profesní kompetence učitele nijak legislativně ukotveny. Pracuje se na dokumentu, který je velmi podobný „Standartu profese učitele“. Na webových stránkách Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy je možné najít vstupní dokument pro veřejnou diskusi.<sup>7</sup>

### 2.5.1 Kompetence diagnostická a intervenční

Podle D. Stolinské (In Berčíková a kol. 2014), by učitel mateřské školy měl být v rámci své profese vybaven všemi kompetencemi. V této podkapitole se ale zaměříme pouze na kompetenci diagnostickou. Tato kompetence klade na učitele velké nároky, a to jak v teoretické rovině, tak i v rovině osobnostních vlastností. Když spojíme znalosti, které by měl učitel mít z oblasti pedagogiky a základů psychologie, osobnostní vlastnosti, jako je empatie, a osobní zkušenosti z praxe, můžeme tak postupně dojít k naplňování diagnostické kompetence. K jejímu kvalitnímu uskutečňování vede náročná cesta.

Mezi kompetence diagnostické a intervenční patří:

- *„dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky na základě znalostí individuálních a vývojových zvláštností dětí předškolního věku*
- *dovede posoudit zdravotní stav a zajistit potřebná opatření,*

---

<sup>6</sup> Ministryně školství, mládeže a tělovýchovy v letech 2009 - 2010

<sup>7</sup> Tvorba profesního standardu kvality učitele – vstupní dokument k diskusi [cit. 11.12.2015]. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/standarducitele/navrh-standardu>>.



- *je schopen stanovit prognózu školní úspěšnosti,*
- *zaujímá odborné stanovisko při vyjádření se k události integrace handicapovaného dítěte,*
- *dovede diagnostikovat sociální vztahy ve skupině,*
- *je schopen identifikovat nadané děti a děti se specifickými poruchami učení a chování a dovede uzpůsobit výběr prostředků výchovy jejich možnostem,*
- *je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy, šikanu a týrání jak u dětí, tak u dospělých a zná možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuje,*
- *ovládá nedirektivní prostředky zajištění kázně ve třídě a umí řešit školní výchovné situace a výchovné problémy,*
- *ovládá škálu hodnotících prostředků pro předškolní věk,*
- *umí poskytnout radu pro rodiče a navrhnout preventivní opatření “ (Opravilová, Spilková, Kropáčová In Walterová, 2001, s. 239).*

D. Tomanová (2006) uvádí, že na základě této kompetence učitel mateřské školy využívá ve své práci prostředky pedagogické diagnostiky. Zná základní individuální a vývojové zvláštnosti dětí v mateřské škole. Na základě různých diagnostických metod je schopen rozpoznat dítě, které je mimořádně nadané nebo které má jiný druh speciální vzdělávací potřeby. Dokáže s těmito dětmi pracovat takovým způsobem, aby uspokojoval jejich individuální potřeby a uzpůsobuje k tomu prostředky výchovy. Je schopen rozpoznat šikanu a týrání, zná prostředky nápravy a prevence. Kázeň ve třídě zajišťuje na základě nedirektivních metod, upřednostňuje odměny před tresty. Vytváří příjemné klima a dovede diagnostikovat sociální vztahy ve skupině. Aktivně řeší všechny výchovné problémy. Dovede pracovat s hodnotící škálou pro předškolní věk a umí komunikovat s rodiči, poskytnout jim radu. Podle R. Wildové (2007) by měl být předškolní pedagog v této oblasti vzorem pro studenty, kteří přicházejí na praxi do mateřské školy. Během praxe se studenti ve většině případů poprvé setkávají s tím, co se v hodinách pedagogiky a psychologie naučili. Poznávají v praxi základy pedagogické diagnostiky a postupně by tak mělo docházet k rozvíjení diagnostické a autodiagnostické kompetence.

V svém třídění zmiňuje diagnostickou kompetenci i J. Malach (2002), který říká, že učitel by měl být schopný provádět jak vstupní diagnostiku dítěte, tak i průběžnou. Na základě poznatků z pedagogické diagnostiky je schopný diagnostikovat třídu, při jeho práci je velmi důležitá i autodiagnostika. S tímto pojmem se velmi úzce pojí termín reflexivní učitel.

Znamená, že učitel ovládá reflexi vlastního podílu na daném výsledku. Aby u dítěte došlo k maximálnímu rozvoji a naplnění jeho individuálních potřeb, je důležité, aby předškolní pedagog sledoval, rozvíjel a podporoval jednotlivé kroky dítěte (Svobodová, 2010).

Jak bylo výše zmíněno, postupné naplňování kompetencí vyžaduje participaci více složek jako je zkušenost, osobnostní vlastnosti a předpoklady, které učitel nemůže jen tak lehce ovlivnit. Poslední složkou je teoretická znalost, a to především pedagogické diagnostiky. Pedagogická diagnostika tvoří základ, aby učitel naplňoval ve své profesi diagnostickou kompetenci. Dále znalost základů pedagogické diagnostiky je nezbytně nutná také pro studenty středních pedagogických škol, například proto, aby v rámci své praxe mohli přistupovat k dětem, podle jejich individuálních možností. Proto se budeme základy pedagogické diagnostiky zabývat v následující kapitole.

### 3 ZÁKLADY PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY

Diagnostika prolíná napříč všechny profese, dotýká se každého jedince při každodenních činnostech, je nezbytnou součástí při práci každého učitele a výjimkou není ani učitel mateřské školy. V této kapitole se budeme zabývat pedagogickou diagnostikou a jejími náležitostmi obecně, abychom následně lépe pochopili, jak probíhá diagnostický proces v mateřské škole.

#### 3.1 Vymezení základních pojmů

##### Diagnostika a diagnóza

Diagnostikou z řeckého dia - gnósis rozpoznání, rozlišení J. Průcha (2006, s. 132) v nejobecnějším hledisku rozumí: „*teorii objektivních postupů k určování stavu určitých jevů a procesů, jejich vlastností, příčin těchto vlastností, odchylek vlastností.*“ Autoři I. Gillernová a V. Mertin (2003) diagnostikou rozumí zjištění, posouzení nebo zhodnocení určitého stavu. Jedná se o jakousi systematickou posloupnost činností, která vede ke stanovení diagnózy a následně prognózy. Podle autorky D. Tomanové (2006) se pod pojmem **diagnóza** rozumí popsání či vyjádření současného stavu. Je formulována až na základě vyhodnocení a interpretace získaných dat, která byla shromážděna v průběhu diagnostické činnosti.

Podle B. Křováčkové (2014, s. 6) je diagnóza: „*výsledkem procesu diagnostikování, vzhledem k dynamice a pedagogické reality a vzájemnému působení zrání je pedagogická diagnóza dílčím cílem, na jejímž základě pedagog usměrňuje své působení.*“

##### Pedagogická diagnostika

Pokud se zaměříme na profesi učitele, bez rozdílu stupně škol, budeme mluvit a diagnostice pedagogické. Pedagogická diagnostika velmi úzce souvisí s výchovou a vzděláváním dětí a její znalost je pro učitele nezbytná. Definicí pojmu se zabývá mnoho autorů.

Dle definice podle Pedagogického slovníku (2009, s. 189) můžeme pedagogickou diagnostiku vnímat jako: „*vědeckou disciplínu, zabývající se otázkami diagnostikování subjektů v edukačním prostředí (převážně ve školním prostředí).*“

Bývá také velmi často označována jako speciální pedagogická disciplína, která hodnotí a posuzuje vnější i vnitřní podmínky výchovně vzdělávacího procesu, zjišťuje jejich průběh a výsledky. Po sumarizaci zjištěných výsledků se snaží navrhnout postupy a prognostické úvahy (Chráska, 1988).

Autorka O. Zelinková (2001, s. 12) pedagogickou diagnostiku vnímá jako: „*komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů.*“ Autorka ve svém vysvětlení definice rozděluje pedagogickou diagnostiku na dvě složky. První z nich je složka obsahová, na základě které dochází ke zjišťování dosažené úrovně vědomostí, dovedností a návyků. Druhá složka je procesuální, která se zabývá tím, jak probíhá výchovně vzdělávací proces, jaký má dopad a vliv na žáka. V případě, že dítě prožívá neúspěch, tak zjišťuje stav psychických funkcí, emocionální a sociální úroveň žáka.

### **Pedagogicko-psychologická diagnostika**

Velmi jasné vysvětlení, proč spolu tyto disciplíny v rámci diagnostiky úzce souvisí, podává P. Dittrich (1993), který zmiňuje, že každý učitel, který chce diagnostiku provádět kvalitně, musí být vybaven jak znalostí z oblasti pedagogiky, tak i některých psychologických disciplín. Pedagogicko psychologická diagnostika se snaží u jedince rozpoznat jeho individuální zvláštnosti a potřeby. Snaží se pochopit specifika určitého jedince či skupin, ve kterých probíhá proces edukace. Zaměřuje se na stanovení prognózy, snaží se stanovit optimální návrhy, které by zajistily přirozený rozvoj osobnosti jedince (Hrabal, 2002). **Prognózou** se podle autorky D. Tomanové (2006) rozumí výpověď. Jedná se o jakési stanovení předpokladů, jak by měl dále probíhat rozvoj, nebo vývoj diagnostikovaného jedince. Aby došlo ke správnému a kvalitnímu stanovení prognózy, musí být vytvořena anamnéza a v neposlední řadě diagnóza.

Z výše uvedených definic můžeme soudit, že každý autor nahlíží na diagnostiku odlišným způsobem, pojem tak zahrnuje více významů. Jedná se o komplexní proces, na základě kterého se hodnotí a poznává dítě. Dále je pedagogická diagnostika chápána jako samostatná vědní disciplína, která má své cíle, předmět a odbornou terminologii. V neposlední řadě se jedná o specifickou metodu, na základě které je možné stanovit diagnózu a prognózu. Pedagogická diagnostika je velmi úzce spjata s psychologií, proto je nezbytně nutné, aby učitel měl základní poznatky z obou těchto oborů. Odborná literatura rozlišuje pedagogickou a psychologickou diagnostiku. Každá z nich má odlišný předmět svého zkoumání.

## **3.2 Předmět a oblasti pedagogické diagnostiky**

Každá vědní disciplína má svůj předmět. Pedagogická diagnostika se od 60. let 20. století postupně vyčleňuje z pedagogicko psychologické diagnostiky. Pedagogická diagnostika se jako obor začala rozvíjet na počátku 20. století, a to především v pracích

V. Příhody, který byl průkopníkem kvantitativních metod hodnocení v diagnostice. V současné literatuře, jak bylo výše zmíněno, se rozlišuje diagnostika pedagogická a diagnostika psychologická (Křováčková, 2014).

### **Psychologická diagnostika a její předmět**

Podle I. Gillernová a V. Mertina (2003) jsou předmětem zkoumání pedagogické diagnostiky psychické stavy, vlastnosti a procesy, které se vztahují k osobnosti jedince. Na základě této diagnostiky se stanovuje a hodnotí vývojová úroveň dítěte. Zkoumá se, zda nedošlo k nějakým odchylkám od stanovené normy. Psychologickou diagnostiku má ve své kompetenci psycholog, ale často se stává, že učitel nezáměrně, ale i záměrně, provádí pedagogicko-psychologickou diagnostiku v procesu výchovy a vzdělávání. Ze strany školy či učitele je vhodné velmi úzce spolupracovat s odbornými pracovišti, jako jsou například pedagogicko-psychologické poradny, jelikož učitel není zcela kompetentní, je limitován, především z důvodu své kvalifikace, k provádění tohoto typu diagnostiky.

### **Pedagogická diagnostika a její předmět**

Podle I. Gillernové a V. Mertina (2003) má tento typ diagnostiky plně ve své kompetenci učitel. Předmětem citované práce se stává průběžné poznávání a hodnocení výchovy a vzdělávání, které je zaměřeno na jeho průběh a obsah. Zkoumá jaký má výchovný a vzdělávací proces dopad na jednotlivé žáky či celou třídu. Podle autorky D. Tomanové (2006) předmět vychází z cílů školního vzdělávacího programu a z kompetencí, ke kterým se směřuje. Učitel by si měl umět odpovědět na otázku, co všechno bude potřeba diagnostikovat, co všechno potřebujeme znát, aby docházelo k optimálnímu rozvoji jedince. Diagnostikování se zaměřuje na vnitřní podmínky, které zahrnují zdravotní stav, potřeby, chování v nepříjemných a těžkých situacích, nálady dítěte a jejich individuální zvláštnosti. Dále se také zaměřuje na vnější podmínky a v nich především na rodinné prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, jakým způsobem se s dítětem komunikuje, zda navštěvuje nějaké zájmové aktivity. Je důležité každého jedince vnímat ve všech jeho souvislostech, v celkovém kontextu. Pokud bychom se zaměřili na předškolního pedagoga, tak tomu by k vymezení předmětu diagnostické práce měl posloužit Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. V tomto programu jsou stanoveny základní oblasti záměrného rozvoje dítěte, vymezuje, co je potřeba na dítěti poznávat a pozorovat.

Jak vyplývá z předchozího textu, s předmětem pedagogické diagnostiky se velmi úzce pojí oblasti, které budou diagnostikovány. To znamená, že pokud definujeme předmět pedagogické diagnostiky, tak zároveň vymežíme oblasti, kterými se budeme zabývat.

V odborné literatuře existuje mnoho rozdělení oblastí, kterými se učitel v rámci pedagogické diagnostiky zabývá. S předmětem pedagogické diagnostiky úzce souvisejí dílčí oblasti pedagogické diagnostiky, neboť z něj vycházejí a naplňují jej.

M. Havlínová, E. Vencálková a J. Havlová (2006) vymezují základní oblasti, kterým by měl učitel v rámci pedagogické diagnostiky věnovat pozornost. Diagnostikování těchto oblastí by se dalo vztáhnout i k práci učitele mateřské školy. Učitel by se tedy měl zaměřit na hodnocení a pozorování:

- **Motoriky**, a to jak jemné, hrubé, tak i grafomotoriky a laterality, která se v předškolním věku začíná velmi výrazně projevovat,
- **návyků a dovedností při sebeobsluze**, které zahrnují oblékání dětí, stolování během oběda a během svačinek a zvládnutí osobní hygieny například umývání rukou a čištění zubů,
- **sociálního chování a emocionálních projevů**, které jsou nejnápadnější ve vzájemných vztazích mezi dětmi navzájem, mezi dítětem a učitelkou,
- **práceschopnosti**, zda dítě zvládá vykonávat jednoduché pracovní úkony, zda se při nich dokáže soustředit a udržet pozornost. Sleduje se, jaké má dítě pracovní tempo a jaká je jejich motivace k poznávání a učení,
- **poznávacích schopností**, které zahrnují vnímání zrakové, sluchové, hmatové. Pozoruje se, zda se dítě zvládá orientovat v prostoru a čase,
- **řečový rozvoj a způsob vyjadřování**, kdy si všímáme, jakou má dítě aktivní a pasivní slovní zásobu. Jak vyslovuje jednotlivé hlásky a jaká je jeho celková výslovnost v mluvním projevu, zda se u něj neobjevuje narušená komunikační schopnost a artikulační neobratnost.

Pokud máme definovaný předmět a oblasti, na které se v rámci diagnostiky soustředíme pozornost, můžeme tedy vymezit i cíle, jichž chceme dosáhnout. Z výše vymezeného předmětu a oblastí vyplývá, že hlavním cílem pedagogické diagnostiky je dosažení optimálního rozvoje dítěte nebo žáka.

Hlavními cíli pedagogické diagnostiky je vymezení stupně vývoje, ve kterém se momentálně dítě nachází. Zjistit příčiny odchylek od věkové normy. Vymezit individuální zvláštnosti osobnosti jedince a stanovit prognózu dalšího vývoje (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009).

Předmět, oblasti a cíle pedagogické diagnostiky spolu navzájem korespondují. V profesi učitele je velmi důležité uvědomit si, že je potřeba spolupracovat v rámci pedagogické diagnostiky také s odborníky z oblasti psychologie, protože tyto dvě oblasti spolu neodlučitelně

souvisí. Učitel nemá vždy potřebnou kvalifikaci k tomu, aby mohl provádět všechny typy diagnostiky. Aby byly všechny získané informace v rámci diagnostického procesu funkční a aby splňovaly očekávání profesionálního posouzení, je potřeba myslet na požadavky, které jsou kladeny v rámci diagnostické činnosti.

### 3.3 Požadavky na diagnostickou činnost

Podle D. Tomanové (2006) si učitel na základě svých zkušeností, teoretických poznatků, ale také pokud je přemýšlivý a vnímavý, postupně vytváří představu o konkrétních diagnostických činnostech. Zkušenost učitele ale nemusí být vždy v souladu s verifikovanou, platnou, teoretickou podobou. Na základě dlouhodobého vědeckého zkoumání byly vymezeny požadavky, které se během diagnostické činnosti musí dodržovat a splňovat. Teprve pokud jsou tyto požadavky dodrženy, můžeme říci, že jsou získané poznatky a informace funkční. V rámci pedagogické diagnostiky je potřeba myslet a dodržovat.

- **Individuálnost** je zásadní pro pedagogickou diagnostiku v mateřské škole. Učitel sleduje individuální pokroky dítěte, zda ve svém vývoji postupuje, nebo zda v jednotlivých oblastech nedosahuje normy. Vytváříme tak „mapu individuálních pokroků“. Na základě této mapy pak učitel může nadále s dítětem pracovat s ohledem na jeho individuální zvláštnosti, potřeby, předpoklady, možnosti a zájmy. Všimá si jednotlivých pokroků a nevytváří žádný nátlak na tempo vývoje, vše by mělo plynout přirozeně.
- **Komplexnost** bývá někdy označována termínem mnohostrannost. Je důležité, aby osobnost jedince byla pojímána komplexně, učitel by se neměl zaměřovat pouze na data jednoho zjištění. Měl by využívat informace z vnějšího prostředí od rodičů, od předchozích učitelů, kteří přišli s dítětem do kontaktu, s odborníky, všimát si informací z různých situací, do kterých se dítě dostává.
- **Integrovanost**, spojení, znamená, že bychom v rámci diagnostiky měli brát v úvahu všechny složky osobnosti dítěte, jelikož v každé z nich může dítě dosahovat jiné úrovně.
- **Kontinuálnost** znamená, že učitel nevytváří nepromyšlené a ukvapené závěry, měl by brát ohled na předešlé zkušenosti, které s dítětem má. Informace, které ví od rodičů, a vše vnímat v souvislostech.
- **Konkrétnost**, zajišťuje, že se získané informace, jejich následná analýza, formulovaný závěr a stanovená prognóza budou v co nejkonkrétnější podobě vztahovat k osobnosti diagnostikovaného jedince. Dochází tak k lepšímu pochopení dané situace.

Srozumitelnost není důležitá jen pro rodiče a učitele, ale také pro samotné děti. Například když učitel dítěti sděluje na základě pozorování zprávu o jeho úspěchu, je potřeba, aby dítě pochopilo, co se mu nejvíce povedlo, jak k tomuto úspěchu dospělo, aby následně mohlo úspěch opakovat.

- **Objektivnost** (nestrannost) znamená, že učitel by měl jednat a pracovat bez předsudků. Tato činnost se velmi často stává chybou při diagnostické činnosti, jelikož v některých situacích je velmi obtížné bez těchto předsudků pracovat, například při opakovaném neúspěchu žáka. Učitel by měl být věcný, neměl by žádné situace zkreslovat, při hodnocení by se neměly objevovat žádné subjektivní postoje.
- **Konsenzualita**, na jejímž základě by mělo docházet ke shodě mezi účastníky, jakou jsou rodiče, děti a učitel. Všichni by měli být seznámeni s jednotlivými kroky pedagogické diagnostiky a měli by je respektovat. Ke vzájemné shodě by také mělo docházet při uplatňování opatření, která byla na základě diagnostiky stanovena a vymezena.
- **Prognostický charakter** zahrnuje sled určitých postupů a kroků. Učitel na základě provedené diagnózy volí co nejvhodnější postupy, přístupy a metody k dítěti, na základě kterých dochází ke vzniku nové pedagogické reality. Mělo by dojít k motivaci, povzbuzení a dodání naděje.
- **Pedagogický optimismus** velmi úzce souvisí s prognózou. Zaměřuje se zejména na klady dítěte. I když se často setkáváme s pocity bezmoci a zklamání, vždy bychom měli myslet optimisticky a přemýšlet nad tím, že vždy je naděje na změnu. Tuto naději by učitelé měli podporovat a pěstovat u dětí snahu něco změnit, v něčem se zlepšit či zdokonalit. Úsilí něco změnit a posunout se o kousek dále, nemusí to být velký krok, podstatou je především udělat změnu k lepšímu, i když bude malá.
- **Etická a pedagogická odpovědnost a odbornost** zahrnuje diskrétnost v souvislosti s prací s osobními informacemi klienta. Jedině bychom měli respektovat a i na základě jeho individuálních zvláštností, s nimiž nemusíme vždy souhlasit, stanovovat objektivní závěry. K dítěti bychom měli vytvářet objektivní postoj, neměli bychom dělat závěry k situacím, dokud nemáme všechny potřebné informace a dokud nemáme analyzovány všechny souvislosti, které mohly vzniknout, nebo které proběhly. V rámci pedagogické diagnostiky bychom se měli vyhnout neodborným výrokům, na základě kterých bychom mohli poškodit jedince nálepkou (Tomanová, 2006, Průcha, 2009).



Pro podrobné zpracování požadavků na diagnostickou činnost učitele jsme v předešlé části využili poznatky dvou autorů. J. Průcha (2009) využil členění obecnější, toto členění jsme doplnili o poznatky autorky D. Tomanové (2006), která je ve vymezení požadavků konkrétnější. Její vymezení je podrobnější a mohlo by se vztahovat k pedagogické diagnostice realizované v prostředí mateřské školy. Výše zmíněné požadavky jsou nedílnou součástí obecných standardů diagnostické kompetence učitele všech stupňů vzdělávání. Aby byl diagnostický proces funkční, nestačí, aby byly dodržovány pouze jednotlivé požadavky na diagnostickou činnost, je potřeba, aby byly jednotlivé etapy diagnostikování realizovány v příslušném pořadí, které bylo stanoveno na základě dlouhodobých výzkumů.

### **3.4 Diagnostická činnost a její etapy**

Abychom mohli říci, že byl diagnostický proces funkční, jeho výsledkem bylo objektivní stanovení diagnózy a následně tako prognózy do budoucna, je zapotřebí dodržovat určité normy, pravidla a požadavky, které se k diagnostické činnosti učitele vztahují. Tento proces by měl projít základními kroky, etapami, které na sebe navazují a nelze je zaměňovat ani vynechávat. Odborná literatura se mnohdy v pojmenování jednotlivých etap diagnostické činnosti liší. Často se také setkáme s jejich odlišným rozsahem, obsahově jsou ale tyto etapy totožné (Hrabal, Hrabal, 2002).

Pro tuto diplomovou práci bylo vybráno členění etap diagnostické činnosti podle D. Tomanové (2006), která proces rozdělila do pěti na sebe navazujících kroků. Soustava jednotlivých etap je uplatnitelná také pro pedagogickou činnost, která je realizovaná v prostředí mateřské školy.

#### **1) Přípravná etapa**

V rámci vymezení této první etapy se můžeme setkávat s pojmenováním jako například antecedentní neboli zaměřená na cíl. Vždy je základem nějaký podnět, který může přijít jak ze strany rodičů, ze strany dalších učitelů, z vlastní potřeby učitele pochopit jev, který se právě děje, tak z podnětu, který přichází ze strany dítěte a jeho projevu ve výchovně vzdělávacím procesu. Podněty nemusí přicházet jen od lidí, můžeme je zaznamenat na základě prostudování ročního plánu, projektu školy nebo třídního vzdělávacího programu. V první etapě si klademe několik zásadních otázek:

- Jaký máme důvod?
- Proč chceme diagnostikovat?
- Má tento proces diagnostiky nějaký cíl a účel?

- Nebudu vynakládat síly zbytečně?

Měli bychom také znát odpověď na otázku, kdo by měl být diagnostikován a kdy by tento diagnostický proces měl probíhat. Zvažujeme otázky, na základě kterých se stanovují předběžné hypotézy. Měli bychom také vědět, s jakými očekáváními do diagnostického procesu vstupujeme. Čím více máme podnětů, čím lépe učitel zná jednotlivé souvislosti, tím lépe můžeme tuto činnost realizovat. Učitel by si měl co nejlépe připravit vstupní podmínky, mezi které patří znalost úrovně dítěte, připravený dotazník pro rodiče týkající se osobních údajů nebo osobních očekávání. Na základě těchto předem připravených podmínek dochází k pohotovějším reakcím na vzniklé situace a celkový průběh diagnostiky je plynulejší. V rámci této etapy by mělo dojít ke zvolení adekvátních metod, aby byly splněny požadavky komplexnosti, etické a odborné odpovědnosti je zapotřebí prokonzultovat tyto metody s kolegy učiteli. Připravujeme a promýšlíme, jak budeme získané informace shromažďovat a zapisovat, aby nedošlo k nesystematičnosti práce. Je také důležité předem vědět, k čemu nám získané informace poslouží a jak s nimi budeme dále pracovat.

## **2) Etapa realizační**

Jedná se o etapu, ve které postupně získáváme potřebná data a informace na základě vybraných metod. Tato data, případně jiné potřebné údaje, získáváme na základě samotného pozorování různých situací, které vznikly během výchovně vzdělávacího procesu, nebo přímo od účastníků tohoto procesu. Pro určitá zjištění je také potřeba prozkoumat a prostudovat určité dokumenty, někdy je také nezbytná konzultace s odborníky. Velmi cenné jsou kresby dětí, jež pomáhá diagnostikovat odborník s psychologickou kvalifikací. Odborníci nám mohou poskytnout cenné informace na základě speciálních psychologických metod, mezi které můžeme zařadit například kazuistiku dítěte, psychometrie či rozbor již zmiňované kresby. Všechny tyto produkty činnosti, mezi které patří pracovní listy, obrázky, výtvarné práce, fotografie zachycující dítě během různých činností, je potřeba systematicky založit a uspořádat. Aby tato etapa probíhala efektivně a měla smysl, je důležité, aby správně zvládnout přípravnou fázi, na kterou etapa samotné realizace plynule navazuje. Efektivita diagnostické činnosti závisí také na tom, jaké metody si učitel zvolil, a především zda s nimi učitel umí pracovat. V neposlední řadě tuto fázi ovlivňuje samotný učitel, který diagnostickou činnost provádí. Pokud učitel zastává stanovisko, že tento proces je zbytečný, odrazí se to také na funkčnosti a na motivaci dětí.

### **3) Etapa zpracování získaných údajů**

V této etapě se jedná o velmi náročný proces analýzy získaných informací a dat, která jsou nezbytná pro získání komplexních informací o dané situaci nebo problému. Jedná se o fázi třídění, uspořádávání, sumarizace. Zpracování může mít podobu kvalitativní - například kazuistika, nebo kvantitativní - například statistické zpracování. Diagnostické jevy jsou často jinak náročné a jejich zpracování většinou zabírá různý čas.

### **4) Etapa vyhodnocení a interpretace získaných dat**

V této fázi hodnotíme získaná data na základě diagnostické otázky a hypotéz, které byly stanoveny v první etapě diagnostické činnosti. Srovnáváme, zda výsledky odpovídají cílům, které jsme si stanovili. Pokud je to možné, snažíme se porovnat, zda došlo k nějakým změnám oproti předešlým výzkumům a šetřením. Udělalo dítě nějaké pokroky. Formulujeme diagnostický nálezn.

### **5) Finální etapa**

Závěr je možné definovat až ve chvíli, kdy máme ověřena všechna rozhodnutí a postupy. V této poslední etapě je stanovena prognóza dalšího vývoje. V případě jakéhokoli problému, neúspěchu, nebo nesrovnalostí je navrženo přezkoumání situace a následně by mělo dojít k upravení hypotéz. Z toho vyplývá, že bude zapotřebí změnit diagnostické postupy. Pokud máme vše ověřeno a potvrzeno, tak můžeme vyslovit závěr, dochází ke komunikaci mezi účastníky a tvorbě opatření. Učitel hodnotí svou práci a zjišťuje, jaké vědomosti potřebuje doplnit, co by měl ještě více prostudovat, aby jeho působení bylo efektivnější. Výsledky šetření se nesdělují pouze rodičům, ale také především dětem, a to velmi konkrétně. Pro děti jsou formulovány skutečnosti tak, aby byly motivovány k dalšímu podílení se na řešení jejich budoucnosti.

Jak je patrné, diagnostický proces není jednoduchou záležitostí a může trvat poměrně dlouhou dobu. Nezbytně nutná je první etapa a její dobrá příprava. Při podcenění nemusí být získaná data funkční, v průběhu diagnostiky zjistíme, že naše práce nemá žádný smysl. Tyto etapy na sebe plynule navazují a trvají různou dobu podle toho, jaký jev právě sledujeme a řešíme. Nezbytně nutné je také stanovení závěru, který se dělá až po komplexním ověření všech získaných údajů. Během těchto etap bychom měli stále dodržovat požadavky diagnostické činnosti. Pokud tomu tak nebude, výsledky by nemusely být objektivní.

Z výše uvedených informací je patrné, že pedagogická diagnostika je komplexním procesem, na základě kterého dochází ke zkoumání, hodnocení, pozorování a posuzování výchovně vzdělávacího procesu a jeho účastníku. Zaměřuje se jak na dítě a jeho osobnost, úroveň vědomostí, dovedností, schopností, ale také na to, jak výchovně vzdělávací proces

ovlivňuje tohoto jedince. Tento diagnostický proces má několik etap, které na sebe plynule navazují, nemělo by se při nich zapomínat na jednotlivé požadavky, mezi které například patří komplexnost, kontinuálnost, individualita aj. Znalost těchto jednotlivých všeobecných bodů pedagogické diagnostiky nám pomůže vykonávat diagnostiku kvalitně, odborně a tak, aby byla funkční a pomáhala jedinci (Zelinková, 2007).

Pedagogická diagnostika je součástí všech stupňů a typů vzdělávání. Předškolní pedagog musí v rámci své každodenní práce provádět pedagogickou diagnostiku. Je zapotřebí, aby znal všechny výše uvedené náležitosti, kterými jsme se zabývali v této kapitole. Důležité jsou zkušenosti z praxe a v neposlední řadě jsou i některé osobnostní vlastnosti. Je tedy velmi důležité, aby studenti středních pedagogických škol v rámci svého studia a odborné praxe rozvíjeli své diagnostické kompetence. Napomoci tomu mohou hodiny pedagogiky a psychologie. Pedagogická diagnostika má v předškolním vzdělávání určitá specifika, které si vymežíme v následující kapitole.

## 4 DIAGNOSTICKÁ ČINNOST V PROFESI UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

V této kapitole se budeme zabývat pedagogickou diagnostikou v předškolním vzdělávání, a to z pohledu role učitele jako diagnostika a z pohledu studenta střední pedagogické školy, který by se na tuto roli měl připravovat. Vymežíme si, jaké metody by měl používat, na co by se měl během diagnostiky dítěte předškolního věku zaměřit a jaké chyby v tomto procesu učitelé nejčastěji dělají.

Pedagogická diagnostika se jako samostatný obor začíná rozvíjet až ve 20. století, pokud ale nahlédneme hlouběji do historie, zjistíme, že myšlenky Jana Ámose Komenského mají jakousi podobu diagnostiky. Nejednalo se přímo o pedagogickou diagnostiku, ale o proces prověřování a hodnocení dítěte. Pokud se zaměříme přímo na období předškolního věku, autor ve svém díle *Informatorium školy mateřské* píše, kdy je pro dítě nejvhodnější nastoupit do školy. V jedenácté kapitole nazvané: „*Jak dlouho mládež v mateřské škole zdržovati sluší*“ se popisuje, že dítě by v mateřském lůně mělo pobýt šest let a následně by mělo nastoupit do školy. Netrvá na tomto období striktně, připouští určité odchylky, které by se ve vývoji dítěte mohly objevit (Komenský, 1992).

Pokud se podíváme na počátky a průběh 20. století, učitel byl v pozici závislého profesionála, který se musel striktně držet obsahu a didaktické struktury učebnic. Třídy byly přeplněné a děti neměly dostatek prostoru pro hravou činnost. Pracovalo se pod časovým tlakem a na základě pasivních metod nebyly děti dostatečně aktivizovány. Učitel neměl dostatek prostoru věnovat se dětem individuálně. Reforma s sebou přinesla velké změny v postavení učitele mateřské školy. Nejedná se už o závislého profesionála, který se musí striktně držet přesně stanovených osnov. Učitel mateřské školy je postaven do role manažera, diagnostika, poradce, konzultanta atd. (Šmelová, 2006, Berčíková a kol. 2014).

Na základě vymezení profesních kompetencí a rolí učitele můžeme zaznamenávat, že v práci učitele mateřské školy hraje podstatnou roli diagnostika. Role učitele jako diagnostika a klinika staví učitele do pozice, kdy by měl umět diagnostikovat individuální zájmy a potřeby dětí. Rozpozná potíže a jejich příčiny, na základě poznatků z pedagogické diagnostiky dokáže hodnotit vývoj a vývojové zvláštnosti dítěte. Měl by zvládat komunikaci, a to nejen na úrovni komunikace s dítětem, ale také na úrovni s jeho rodiči, kdy jim sděluje důležitá stanoviska, je pro ně rádce. Dokáže vytvořit příznivé a podnětné klima, ve kterém se dítě cítí dobře, a dochází ke vzájemné interakci mezi účastníky vzdělávacího procesu. (Šmelová, 2006). Zaměříme se tedy konkrétně na učitele mateřské školy v roli diagnostika.

## 4.1 Druhy diagnostikování v mateřské škole

V rámci procesu diagnostikování můžeme rozlišovat dva druhy, formální a neformální. Neformální diagnostika je průběžná a učitel mateřské školy ji vykonává každý den v rámci své práce a někdy si ji ani neuvědomuje. Formální diagnostika je realizována v připraveném prostředí a má specifické formy, metody a způsoby vyhodnocení. Zaměříme se na oba tyto druhy diagnostiky více dopodrobna.

### Neformální diagnostikování

Neformální diagnostikování provádí učitel každý den v mateřské škole během všech činností jak řízených, tak volných. Studenti během své naslechové praxe se mohou poprvé setkat s tímto typem diagnostiky. Tento druh diagnostiky nemusí být na první pohled viditelný, často bývá skrytý. Během různých činností si učitel, nebo student u dětí všímá různorodých projevů jejich chování a zcela spontánně na ně reaguje. Řeší různé situace, které během dne vznikly, snaží se najít řešení a dítěti pomoci. Tyto situace ale nejsou nijak záměrně vyvolány, dějí se bezprostředně a náhodně. Tyto situace nemusí vznikat jen při činnostech vztahujících se k dětem, často vnikají i při kontaktu a komunikaci s rodiči. Pokud učitel, nebo student vykonávající praxi nemá základní poznatky z oblasti pedagogické psychologie a jedná jen na základě své intuice nebo zkušenosti, často se stává, že navržené řešení problému nebývá kvalitní. Příkladem takového neformálního diagnostikování může být, že dítě začne ubližovat kamarádovi. Učitel si takové situace všimne a měla by ji začít pohotově řešit. Pokud ale nemá základní poznatky z psychologie, pedagogiky nebo pedagogické diagnostiky, může jednat na základě stereotypů, které nemusí vyhodnotit objektivní řešení problému. Například zvolí nevhodný způsob potrestání dítěte (Tomanová, 2006).

### Formální diagnostikování

Je takovým druhem diagnostiky, které se neděje náhodně. Je realizováno v předem připraveném prostředí za přesných a jasných podmínek. Respektuje jednotlivé etapy, má vymezeny cíle, metody i formy, které budou využity. Je naplánováno, jak bude probíhat analýza a zápis získaných dat. Výsledky, které budou získány, jsou následně shromážděny, zpracovány a vyhodnoceny. K této formě diagnostiky se často přistupuje v případě, že si učitel všimne u dítěte nějaké obtíže, která mu znesnadňuje jeho přirozený vývoj. Mezi tento typ diagnostikování můžeme zařadit diagnostiku školní zralosti (Tomanová, 2006).

S těmito druhy diagnostiky velmi úzce souvisejí i typy, na základě kterých učitelé mohou srovnávat výkon, úroveň dětí podle určitých norem, kritérií. Například učitelé u zápisu dítěte

do první třídy mohou srovnat úroveň dítěte s nároky, které na něj klade budoucí povinná školní docházka. Pedagogická diagnostika vymezuje čtyři typy přístupů k diagnostikování:

- **Normativní diagnostika**, při které je dítě srovnáváno na základě předem daných norem s reprezentativním vzorkem populace. Například dítě předškolního věku před nástupem do základní školy, u kterého se objevily obtíže, je porovnáváno se stejně starými vrstevníky, ve stejné zkoušce na základě kritérií - jak dlouho udrží pozornost, zda zvládne samostatně pracovat na úkolech atd. (Tomanová, 2006).
- **Kritériální diagnostika** má za úkol srovnávat objektivně vymezená kritéria. Podle O. Zelinkové (2007) je dítě srovnáváno při různých činnostech na základě určitého měřítka. Tyto zkoušky vycházejí z rozboru určité dovednosti a jejím hlavním cílem je stanovit úroveň, na které se dítě momentálně nachází. Příkladem může být, zda dítě ovládá základy osobní hygieny, jestli umí poznat barvy, vyjmenuje číselnou řadu do desíti. Podle D. Tomanové (2006, s. 9) mohou být rozličnými prvky při počítání do desíti například: „*(mechanicky pamětně, plynule, správně, bez opory, s oporou prstů)*.“
- **Individualizovaná diagnostika** je klíčovou při diagnostické procesu v mateřské škole. Předchozí dva typy diagnostiky porovnávaly dítě a jeho osobní úroveň jak s jeho vrstevníky, tak s předem daným kritériem nebo měřítkem. Tento typ se zaměřuje na dítě jako na jedinečnou osobnost. Porovnává jeho současnou úroveň s úrovní předchozí za určitý časový úsek například jeden měsíc. Učitel, nebo student pozoruje, jaké pokroky dítě během jednoho měsíce udělalo. Tento typ se často využívá například ve speciálních mateřských školách nebo v logopedických třídách mateřských škol. Často se používá u dětí, které prožívají nějaký neúspěch nebo jen ztratily motivaci. V práci učitele se předpokládá, že zvládne rozdělit cestu, která vede ke stanovenému cíli na malé krůčky a jejich následné postupné naplňování dítě motivuje k lepším výkonům (Křováčková, 2014).
- **Diferenciální diagnostika** podle O. Zelinkové (2001) zaměřuje svou pozornost na jevy, které mají různou příčinu, ale projevy jsou nápadně stejné. Pokud dítě v mateřské škole projevuje zvýšenou míru nekázně, ubližuje ostatním dětem, má problémy udržet svou pozornost, je neklidné a často velmi vznětlivé, může to být způsobeno buďto nesprávným výchovným působením, může jít o počáteční příznaky ADHD. Podle D. Tomanové (2006) nepatří tento typ diagnostiky do kompetencí učitelů mateřských škol, provádějí ji kvalifikovaní odborníci z oboru speciální pedagogiky nebo psychologie. Hledají odpovědi na otázky, například proč dítě číselnou řadu neumí?

Příčin může být mnoho a právě na ně se odborníci zaměřují. O výsledcích šetření by měla být učitelka informována, aby následně mohla adekvátně reagovat na vzniklé situace, které následně vzniknout v prostředí mateřské školy. Aby mohla ve spolupráci s rodiči pomáhat dítěti v optimalizaci jeho vývoje.

Kromě těchto čtyř typů diagnostiky může, nebo by spíše měl, učitel mateřské školy provádět také diagnostiku vstupní, průběžnou a výstupní. Cílem vstupní diagnostiky je co nejlépe poznat osobnost dítěte při vstupu do mateřské školy. Velmi nápomocný může být adaptační týden dítěte v mateřské škole. Učitel využívá nejrůznější metody k tomu, aby získal co nejvíce informací o novém dítěti. Tyto informace mohou posloužit k přizpůsobení vzdělávací nabídky tak, aby co nejlépe naplňovala potřeby dítěte. Na základě průběžné diagnostiky učitel zjišťuje, zda dítě dělá pokroky a zda jeho úroveň v některé oblasti nezaostává. Ověřuje, zda metody, které vzhledem k dítěti používá, jsou efektivní. Výstupní diagnostika provádí souhrn průběhu výchovy a vzdělávání dítěte v mateřské škole. Někdy se v tomto případě spolupracuje se základní školou, na kterou dítě bude nastupovat (Mertin, 2010).

V praxi učitele mateřské školy existuje velké množství druhů a typů diagnostiky. V průběhu formálních i neformálních diagnostických činností může učitel volit z velkého množství metod. Na to, jaké metody mohou učitelé v mateřské škole a studenti během své praxe využívat, se zaměříme v další části práce.

## **4.2 Metody využívané v diagnostických činnostech učitele mateřské školy**

V této kapitole se zaměříme především na to, jaké metody pedagogické diagnostiky jsou podle V. Mertina a I. Gillernové (2010) nejčastěji využívány v prostředí mateřské školy. Tyto metody jsou hlavním nástrojem poznávání dítěte, které by mělo následně vést k vytvoření takových podmínek, aby byly co nejlépe uspokojovány individuální potřeby dítěte a probíhal přirozený vývoj. Tito autoři zároveň dělí metody na pedagogické, ale také na psychologické, které nejsou výhradně v kompetenci psychologa, nebo speciálního pedagoga, ale mohou je aplikovat i učitelé mateřské školy.



## **A. Metody pedagogické diagnostiky**

### **Pozorování**

Podle A. Berčíkové a S. Divilové (2014) se jedná o jednu z nejnáročnějších metod. Autoři V. Mertin a I. Gillernová (2010) se s tímto tvrzením shodují a dodávají, že se jedná o základní metodu v předškolním zařízení, protože učitel má v průběhu dne spoustu příležitostí pozorovat dítě při různých činnostech. Podle D. Tomanové (2006, s. 32) pozorování spočívá: „v záměrném a plánovitém vnímání jevů, které sleduje určitý cíl“. Existuje několik druhů pozorování; může být krátkodobé, například během adaptačního týdne nebo hospitace u kolegyně ve třídě. Druhým typem je pozorování dlouhodobé, kdy sledujeme jednotlivé pokroky dětí během celého roku. Další druhem je introspekce a extrospekce. Podle V. Mertina a I. Gillernové (2010) introspekce neboli sebepozorování není v mateřské škole možné z především z vývojového hlediska dítěte. V podmínkách mateřské školy se tedy nejčastěji využívá extrospekce dospělým, v tomto případě učitelkou. Pozorování může být také náhodné nebo systematické, mělo by mít přesně vyjasněný cíl. V případě, že se učitel přímo účastní sledované činnosti, budou výsledky neobjektivní a neúplné. Na základě této metody můžeme sledovat chování dítěte v určitých situacích, ve kterých se často odráží jeho prožívání, předchozí životní zkušenosti, úroveň vědomostí, dovedností a schopností. Aby byla tato metoda efektivní, je zapotřebí pozorování opakovat, nemůžeme se spolehnout na výsledky, které zjistíme pouze z jednoho pozorování (Zelinková, 2007).

V případě této metody je nezbytně nutné, aby se pozorovatel vybavil pomůckami, které bude v rámci pozorování používat. Mohou mezi ně patřit záznamové archy, kde budou popisovány pozorované jevy, budovací škály a stupnice, popisné archy. Jedná se o formuláře, kde jsou zaznamenávány, neboli kódovány zjištění. Pozorovatel má být také předem seznámen s kategoriemi, na které se má v rámci pozorování zaměřit. (Musilová, 2003)

### **Rozhovor**

Podle M. Musilové (2003) bývá tato metoda označována také jako interview. Je základním nástrojem odborného poznání subjektu. Je zaměřeno na zkoumání intrapsychických souvislostí subjektivního poznání, prožívání a jednání. Podle D. Tomanové (2006) rozhovor s dítětem není vždy jednoduchý, protože dítě předškolního věku ještě nemá dostatečně rozvinutou slovní zásobu a vyjadřovací schopnosti. Z důvodu špatné artikulace je mu mnohdy špatně rozumět. V tomto věku je také velmi diskutabilní, zda nám děti mohou v rámci rozhovoru poskytnout objektivní informace. Pokud se jedná o opravdu malé děti, je zapotřebí, aby byli přítomni i rodiče. Tato metoda je v předškolních zařízeních někdy

velmi náročná. Podle O. Zelinkové (2007) využíváme tuto metodu ve chvíli, kdy potřebujeme znát odpověď na důvěrnější otázky. Před samotným rozhovorem by měl být jasně stanovený cíl a na základě něho by měly být připraveny otázky dotazování. Pokud tuto metodu předem nepromyslíme, může se stát, že otázky budou špatně formulované a povedou ke špatnému pochopení, položíme je v nesprávnou dobu. Otázky by měly být kladeny adekvátně k věku dítěte, tak, aby pochopilo podstatu toho, na co se ptáme. Stejně jako pozorování má i rozhovor své rozdělení na strukturalizovaný a nestrukturalizovaný. Strukturalizovaný má přesně vytýčený cíl a stanovené okruhy otázek, na které se budeme zaměřovat. Nestrukturalizovaný je založený na volném vyprávění. Nevýhodou ale je obtížné zpracování dat. A. Berčíková a S. Divilová (2014) uvádí, že při nestrukturalizovaném rozhovoru dítě podněcujeme. D. Tomanová (2006) naopak tvrdí, že není vhodné tento druh podněcovat, protože by mohlo vést k odhalení nepředpokládaných a neznámých skutečností.

### **Dotazník**

Podle M. Musilové (2004) bývá dotazníkové šetření považováno za nejefektivnější techniku sběru dat. Jedná se o oslovení respondentů v sociální realitě, kde je možné získat exaktní vzhled do zkoumané situace. Na základě statistik ověřujeme získaná data, zda jsou validní. O. Zelinkové (2007) uvádí, že se jedná o kvantitativní metodu založenou na písemných otázkách a dotazování, na základě kterého můžeme oslovit velké množství respondentů. Dotazník se v prostředí mateřské školy využívá velmi často. Podle V. Mertina a I. Gillernové (2010) je velmi užitečný dotazník pro rodiče před nástupem jejich dítěte do mateřské školy. Získáváme tak údaje o zdravotním stavu dítěte, individuálních zvláštích a další základní informace, jež nám poslouží k vytvoření efektivního vzdělávacího programu. Tento dotazník by měl být koncipovaný tak, aby nevzbuzoval v rodičích nedůvěru či nějaký nátlak. Dalším typem dotazníku je průběžný sloužící ke zkvalitnění vzdělávacích podmínek. Rodiče se vyjadřují, jak jsou s mateřskou školou a její funkcí spokojeni a zda jsou naplňovány jejich přání a očekávání. Aby nedošlo ke zkreslení výpovědí, je vhodné umožnit, aby byl dotazník anonymní. Dotazníky mohou vyplňovat také učitelé v rámci spolupráce s různými odbornými pracovišti, kdy participují na vyplnění dotazníků o dítěti, tyto dotazníky se vyplňují se souhlasem rodičů.

### **Testy vědomostí a dovedností**

Podle D. Tomanové (2006, s. 64) se jedná o: „*druh ověření – zjištění úrovně (stupně) ve vymezené oblasti, či vzdělání*“. Jedná se o otázky, úkoly a podněty, které zjišťují, zda došlo ke změně v osobnosti dítěte, zda udělalo nějaké pokroky. Podle toho, na jakou oblast je test

zaměřen, můžeme objevit nedostatky, nebo naopak přednosti dítěte. Charakteristické jsou dotazníky svou validitou a reliabilitou, na základě nich bychom měli dosáhnout efektivního výsledku. Podle V. Mertina a I. Gillernové (2010) se používají spíše na základních školách.

### **Analýza výsledků činnosti dětí**

Podle autorek A. Berčíkové a S. Divilové (2014) se může v podmínkách mateřské školy jednat o rozbor jednotlivých výrobků dítěte nebo činností, kterou je v mateřské škole především hra. Podle D. Tomanové (2006) je hra specifickou lidskou činností. Jelikož je pro dítě hra každodenní náplní, můžeme ho označit jako homo ludens – člověk hrající si. Hra poskytuje cenné informace o tom, co dítě právě prožívá, je jakýmsi prostředkem sebevyjádření. U hry můžeme sledovat její charakter, na základě kterého můžeme zjistit stupeň rozumového rozvoje. Dále jak dlouho dítě udrží pozornost, podle manipulace s hračkami jakou má úroveň motoriky, v souvislosti s tím preferenci pravé a levé ruky. Dále můžeme zjistit, jak dítě komunikuje a jak je schopno spolupracovat s vrstevníky, v neposlední řadě zde můžeme analyzovat odraz skutečnosti, to co dítě právě prožívá.

### **B. Psychologická diagnostika**

Učitel mateřské školy může v rámci své práce hodnocení vývoje, dovedností a schopností dítěte používat některé metody s psychologické diagnostiky. Jak již bylo ale výše zmíněno, jeho diagnostické možnosti jsou limitovány odborným vzděláním a je zapotřebí v rámci své profese spolupracovat s odborníky. Podle V. Mertina a I. Gillernové (2010) by tato spolupráce měla být odsouhlasena rodiči dětí. V podmínkách mateřské školy se velmi často užívá metoda rozhovoru, specifickým typem této metody je anamnestický rozhovor. Při této metodě je zapotřebí ujistit rodiče, že bude plně zachováno jejich soukromí. Tato obsáhlá metoda pomůže učitelce lépe pochopit jev, který se například vyskytuje u problémového dítěte. Metoda mapuje celý dosavadní život dítěte, je realizována za úzké spolupráce s rodiči. Učitelé také mohou využívat různé diagnostické nástroje, které se aplikují v pedagogicko psychologických poradnách. Velmi známý je Orientační test školní zralosti a Kresba lidské postavy. Pokud učitel Orientační test školní zralosti použije, měla by obeznámit pedagogicko psychologickou poradnu, jelikož dítě si test okrajově může pamatovat a při jeho následné opakované diagnostice může být výsledek nadhodnocený, tudíž neplatný.

O. Zelinková (2007) uvádí, že je důležité, v případě dlouhodobé diagnostické činnosti, aby si učitel mateřské školy vedl pedagogickou dokumentaci. Tyto dokumenty by měly zahrnovat především vlastní práci dětí a charakteristiku instituce. Mohly by posloužit jako užitečný materiál ke stanovení potřebné diagnózy dítěte. Součástí této dokumentace by mělo být také portfolio dítěte, které zahrnuje typické ukázky prací a úkolů dítěte jako jsou pracovní listy, obrázky atd. Při samotném zaznamenávání výsledků procesu diagnostiky navrhuji autoři V. Mertin a I. Gillernová (2010) užívat záznamové karty či záznamové archy. Zamyslet se také, zda budou vedeny pro každé dítě individuálně, nebo pro celou třídu komplexně do jednoho sešitu. Autoři považují za efektivnější vést si záznamy o každém dítěti zvlášť. Předjdeme tak zbytečným komplikacím v případě, že dítě přestoupí do jiného oddělení. U zaznamenaných výsledků diagnostiky nezapomínáme uvádět datum.

### **4.3 Nejčastější chyby v diagnostické činnosti učitele mateřské školy**

Tyto chyby v diagnostické činnosti mohou ohrozit jak studenta, začínajícího učitele, tak i učitele zkušeného. Chyby, které se vyskytnou v průběhu diagnostického procesu, mohou mít více příčin. D. Tomanová (2006) dělí tyto příčiny na vnější a vnitřní. Mezi vnější příčiny může patřit nedostatek vědomostí, dovedností a nedostatečná kompetentnost učitele jako diagnostika, nedostatečná připravenost pedagoga. Vnitřní příčiny zahrnují subjektivní vlivy a celkové vlastnosti učitelky. Dále může diagnostický proces negativně ovlivnit nedostatek informací nebo obtížná situace, se kterou si učitel neví rady.

Jak uvádí autorka J. Petrová (2012, s. 20 -21) „*lidská osobnost, je sama o sobě složitá. Navíc je nepřístupná přímému poznání druhým člověkem. Proto může v průběhu diagnostické činnosti docházet k pochybením.*“

Příčiny mohou být také náhlé, například při snížené pozornosti, nemoci nebo únavě učitelky. Při snaze učitele nebo vedení školy lze chyby v diagnostické činnosti eliminovat. Existují ale i obtížně ovlivnitelné příčiny, jako je například nedostatečné vymezení diagnostických metod pro nově vzniklé vzdělávací programy. Neovlivnitelnost ze strany mateřské školy spočívá v tom, že se jedná o dokumenty, které mají v kompetenci většinou výzkumná pracoviště. Autoři ve svých publikacích vymezují různé diagnostické chyby. Pro tuto práci jsme vybrali některé z nich, které nejlépe korespondují se zkoumanou problematikou.

Podle D. Tomanové (2006) můžeme mezi časté chyby řadit například:

- Neznalost vzdělávacích standardů a chybějící evaluační systém. V praxi si učitel stanoví cíle vzdělávání, ale nejsou k nim vymezeny standardizované nástroje k měření dosaženého výkonu.
- Další častou chybou je to, že neznáme indikátor výkonu a charakteristiku rozvíjené kompetence.
- Pokud učitel nezná vhodné metody, kterými by mohl adekvátně zkoumat daný jev, nebo pokud jsou jeho znalosti v oblasti pedagogické diagnostiky pouze povrchní, často dochází k chybám. Jev, který sledujeme, nemusí být kvalitně vyhodnocen a může se stát, že nebude objektivní a dojde ke špatnému stanovení diagnózy.
- Další častou chybou je nerespektování požadavků diagnostické činnosti. Dochází k podceňování některých typů diagnostiky. Často se stává, že učitel není objektivní, nejedná bez předsudků, převládá velká míra subjektivity. Jedná se o chyby v sociálním vnímání neboli sociální percepci.

Podle M. Vágnerové (2004, s. 285) můžeme sociální percepci definovat jako: „*vnímání lidí a jejich projevů.*“ Autoři E. Bedrnová a I. Nový (1998) píší, že se jedná o proces, který je založený na třech důležitých komponentech.

- 1) Vnímající osoba (subjekt percepcce), vnímání druhých je ovlivněno jak fyziologickými faktory, mezi které můžeme zařadit (hlad, žízeň, únavu, pocit nejistoty), tak faktory psychologické, jako jsou motivace, emoční stav, nebo zkušenosti z minulosti.
- 2) Vnímání druhé osoby (objekt percepcce) mohou ovlivnit faktory jako je vzhled, způsob komunikace, kterou uplatňuje, sociální status, výsledky činnosti a v neposlední řadě chování.
- 3) Situační kontext, to co se děje kolem nás, může také ovlivnit proces vnímání druhé osoby.

V pedagogické diagnostice se častou chybou stává sociální percepcce. Učitel často nechýbuje záměrně, je ovlivněn předešlými třemi komponenty. V prostředí mateřské školy se můžeme často setkávat s těmito typy:

**Haló efekt** – „*tendence mít na určitém člověku všechno rád nebo nerad, včetně věcí, které nevidíte*“ (Kahneman, 2011, s. 92).

Z pohledu sociální psychologie, podle autora R. B. Cialdini (2012) k haló efektu dochází tehdy, když tomu, jak je osoba vnímána druhými, dominuje jeden pozitivní rys. Mezi tyto rysy mohou patřit charakterové vlastnosti dítěte, nebo jen jeho vzhled. Často nemusíme toto dítě ani vidět a postačí nám pouze jeho popis. D. Tomanová (2006) uvádí příklad, že učitelka získá o dítěti, nebo jeho rodiči určitý popis, nebo informaci, a už na základě ní si vytváří například negativní pohled na tyto osoby, aniž by je viděla, nebo blíže poznala.

**Pygmalion efekt** – prvními autory, kteří se zabývali touto problematikou, byli Rosenthal a Jacobsonová ve své studii *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development* z roku 1968. Byly provedeny výzkumy, které ověřovaly vliv falešně pozitivního očekávání učitelů na žákovské výkony. Závěry z tohoto výzkumu publikuje také autor. J. Průcha (2013, s. 351), který píše, že na základě výzkumu R. Rosenthala a L. Jacobsonové bylo zjištěno, že:

*„Žáci, kteří byli učitelům označeni jako, nadějní, mající vysoké intelektové předpoklady (ačkoli tyto prokázány nijak nebyly), ke konci školního roku skutečně projevovali zlepšení jak v učebních výsledcích, tak v intelektovém rozvoji!“*

D. Tomanová (2006) tvrdí, že pokud na nás dítě nebo rodič udělá dobrý první dojem a jeho výkony budou na prvním setkání výborné, očekáváme, že výkony budou výborné i nadále. Pokud se stane, že dítě výborný výkon při dalším setkání nepodá, i tak bude hodnoceno velmi pozitivně. V případě takové chyby může dojít u dítěte k poklesu motivace.

**Posuzovací tendence** – většinou vznikají na základě osobních zkušeností učitele, které například vznikly při výchově vlastních dětí. Je často prezentována mírností nebo naopak přísností.

**Projekční chyba** – děti posuzujeme na základě svých přání a motivů. Podle C. G. Junga (2005) projekce z pohledu psychologie znázorňuje jakýsi nevědomý proces, kdy se přání, motivy, nevědomý obsah přenáší na objekt.

V diagnostické činnosti učitele mateřské školy je důležité, aby se těchto chyb vyvaroval. Důležité je, aby znal požadavky na pedagogickou diagnostiku a své hranice. Respektování hranic znamená, že by neměla být za žádných okolností porušována profesní etika a snižována lidská, v tomto případě dětská důstojnost. Velmi pozitivní dopad také mívá konzultace

s kolegy, kteří si často mohou všimnout chyb, kterých si sami mnohdy nevšimneme (Tomanová, 2006).

J. Petrová (2012) zdůrazňuje fakt, že i když se budeme snažit vyvarovat se chyb, objektivitu diagnostikování nám to nezaručí. Velmi podstatné je respektování pravidel pedagogické diagnostiky, viz kapitola 3.3.

#### **4.4 Autodiagnostika jako součást diagnostické činnosti učitele mateřské školy**

Podle M. Musilové (2004) sebereflexe znamená schopnost zhodnotit sebe sama v různých situacích. Student si klade po praxi otázky, které mu pomohou zrekapitulovat jeho činnosti a najít vhodná východiska do budoucnosti, aby jeho činnosti byly efektivnější. V. Holeček (2014) řadí sebereflexi mezi speciální schopnosti učitele. V. Hrabal (1988) uvádí, že autodiagnostika by měla patřit k základním činnostem každého učitele a měla by směřovat k sebepoznání. Jedná se proces, kdy učitel záměrně a plánovitě získává zpětnou vazbu o své práci. Výsledky analyzuje, hodnotí a na jejich základě plánuje způsoby, jak by jeho práce mohla být kvalitnější a efektivnější. Naplňování autodiagnostické kompetence nebývá vždy jednoduché, protože vnímání sebe sama bývá často velmi zkreslené a ovlivňuje jej spousta faktorů.

Podle V. Hrabala a I. Pavelkové (2010) si učitel automatismy často ani neuvědomuje, právě proto je autodiagnostika tak důležitá, protože se zaměřuje na zkoumání a poznávání nevědomých oblastí chování. Autodiagnostické postupy pomáhají učiteli poznat a objevovat nevědomé koncepce, což by mělo vést k vytvoření kvalitní sebereflexe, jelikož je autodiagnostika založena především na sebereflexi.

Schopnost sebereflexe znamená, že učitel by měl znát své silné, ale také slabé stránky. Součástí jeho činností by měla být zpětná vazba, ze které by měl získat informace o tom, jak kvalitní je jeho působení ve výchově a vzdělávání dětí. Kvalitní sebereflexe by měla vést k zdokonalení učitele, ale měla by také eliminovat zafixované stereotypy, které jsou často způsobeny profesní slepotou a dlouhodobou praxí, kdy učitel používá stále stejné techniky práce, které už nejsou tak efektivní. Učitel by si tento problém měl uvědomovat a systematicky tyto stereotypy odstraňovat (Holeček, 2014).

Podle H. Spáčilové (2009, s. 23) je za hlavním cíl sebereflexe považováno: „*optimálně využívat své silné stránky, naučit se uplatňovat celý repertoár svých možností a snažit se zdokonalovat v těch oblastech, kde se projevují jeho slabé stránky*“.

Podle M. Svobody (2010) by se učitel v rámci své sebereflexe neměl zabývat jen problematikou teoretickou, například jak kvalitně zná svůj obor, jaké má didaktické schopnosti. Je důležité směřovat svou pozornost na osobnostní vlastnosti, protože ty sehrávají taktéž důležitou úlohu v jeho práci. Tyto ve většině případů vrozené vlastnosti nelze žádnou teorií technikou nahradit. Pokud bude učitel aktivní, nadšený tvořivý, trpělivý a bude disponovat alespoň částečně hereckým talentem, má výborné předpoklady k tomu, aby jeho práce byla kvalitní.

V souvislosti se sebereflexí se někteří autoři zabývají fázemi, ve kterých si učitelé kladou otázky a snaží se na ně najít odpovědi. Autorky R. Dytrtová a M. Krhutová (2009) rozdělují proces sebereflexe do čtyř fází:

- **Nastartování procesu sebereflexe** probíhá především ze zájmu učitele o svou práci. Motivace každého učitele je vysoce individuální.
- **Fáze posuzování**, kdy učitel hodnotí svou práci na základě efektivity ve vztahu ke své činnosti.
- **Fáze hledání odpovědí na otázky**, kdy učitel vede vlastní dialog a klade si otázky: Co bylo příčinou jevu, který se stal ve výchovně vzdělávacím procesu, proč se děti chovaly, tak jak se chovaly aj.
- V poslední fázi nazvané **Projektování dalších postupů a syntéza závěru** se učitel snaží na základě sebereflexe vytvořit jakýsi plán činností, které by měly jeho činnosti zefektivnit.

Podle zahraničního autora D. Schona (1987) hraje velmi významnou roli v procesu sebereflexe první fáze. Učitel chce z vlastní iniciativy a zájmu zjistit, zda činnosti, které vykonává, jsou efektivní a kvalitní. Zda není potřeba vytvořit nový plán svého působení. M. Hupková (2006) s tímto názorem autora souhlasí a dodává, že velký vliv v tomto případě má délka praxe učitele. Začínající učitelé kladou větší důraz na sebereflexi, protože na začátku své profesní kariéry se často setkávají s problémy. Jejich vyřešení jim napomůže cítit se dobře a práce je bude naplňovat a uspokojovat. Podle E. Petláka (2000) by učitel v každém věku měl stále studovat, zdokonalovat a přehodnocovat svou činnost tak, aby dosáhl co nejefektivnějšího působení směrem k žákům.

Podle V. Holečka (2014) by na základě kvalitní sebereflexe měl být učitel schopen odpovědět na tyto otázky: Jaká je moje motivace pro tuto práci? Jaké mám charakterové vlastnosti, jak jsem vytrvalý a trpělivý? Jakou zátěž jsem schopen zvládat?



Autorka J. Petrová (2012) uvádí, že každý učitel při poznávání sebe sama může využívat různé metody a techniky, dále vymezuje několik z nich. V této práci uvedeme pouze ty, které by se daly využít při sebereflexi v profesi učitele mateřské školy. Můžeme zde zařadit rozbor vlastního pedagogického působení, kdy hlavním nástrojem je analýza činnosti a výkonu dítěte. Dále sem můžeme zařadit rozhovory s kolegy nebo s rodiči dětí, na jejich základě získáváme informace o tom, jak na ně výchovně vzdělávací proces působí a jak jsou s ním spokojeni. Velmi častou metodou v procesu autodiagnostiky je hospitace, a to jak ze strany kolegy, tak ze strany svého nařízeného. Velmi zřídka se využívá analýza videozáznamu, kdy je učitel během svých činností natáčen. Učitel by si také v rámci autodiagnostiky mohl vést pedagogický deník, kdy zapisuje vlastní pocity, názory, myšlenky, otázky nebo cíle, na kterých chce v budoucnu pracovat. Podle této autorky je také v rámci autodiagnostiky důležité, aby si učitel uměl odpovědět na tři základní otázky:

- Jaký jsem učitel?
- Jaký bych chtěl být?
- Co pro to musím udělat?

Pokud na ně zvládne odpovědět, je reálné, že může dále kvalitně plánovat způsoby zefektivnění výchovně vzdělávacího působení.

Učitel, který ve své práci neklade důraz na rozvoj autodiagnostické kompetence, se ve většině případů orientuje jen sám na sebe, na to, co musí děti naučit, ale nebere ohled na jejich přání, potřeby a individuální možnosti. Nemá perspektivy do budoucna a jeho cíle jsou krátkodobé. Často se ve své práci spoléhá na vlastní zkušenosti, nehodlá měnit metody ani formy práce, preferuje přístup pokus - omyl. Velmi lehce podléhá předsudkům a nemá potřebu dalšího osobního rozvoje a vzdělávání (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Podle A. Berčíkové a kol. (2014) bývá předškolní pedagog prvním odborníkem v rámci výchovy a vzdělávání v oblasti pedagogiky, který má na dítě a jeho vývoj značný vliv. Jak už bylo výše zmíněno, je důležité, aby měl základní poznatky z oboru pedagogické diagnostiky, protože včasné stanovení diagnózy může dítěte zabezpečit adekvátní péči, nebo pomoc. Z této kapitoly je patrné, že k pedagogické diagnostice se také velmi úzce pojí autodiagnostika učitele. Na základě ní se učitel může vyvarovat zbytečných chyb a může si naplánovat efektivnější průběh svých činností. Podle R. Dytrtové a M. Krhutové (2009) je také nezbytně důležité rozvíjet sebereflexi už při prvních pokusech o pedagogickou činnost u studentů učitelských oborů. Mezi tyto pokusy patří často pedagogické praxe, kdy by měla

být poskytnuta zpětná vazba ze strany cvičného učitele a na jejím základě a zhodnocení vlastní činnosti se student sebehodnotí.

R. Wildová (2007) v této souvislosti zdůrazňuje, že sebereflexe a reflexe činnosti studenta během jeho praxe je velmi důležitá. Díky ní dochází k postupnému dosahování profesní způsobilosti a formování vlastního učitelského stylu. Student se na základě reflexe snaží eliminovat chyby a nahradit je vhodnějším přístupem. Při reflexi můžeme využít různých podpůrných materiálů, jako jsou videozáznamy, sestavení portfolia studenta, hospitace a jejich následný rozbor. Zda se u studentů pedagogických oborů v rámci jejich studia a praxe adekvátně rozvíjí jejich diagnostická a autodiagnostická kompetence, tím se budeme zabývat v praktické části této práce.

## 5 ROZVOJ DIAGNOSTICKÉ KOMPETENCE STUDENTŮ STŘEDNÍCH PEDAGOGICKÝCH ŠKOL

Tato kapitola diplomové práce je věnována empirickému zkoumání. Je zde vymezen cíl, základní metodologie a charakterizován výzkumný vzorek. Je zde provedena analýza získaných dat a následně popsány výsledky výzkumného šetření.

### 5.1 Úvod do praktické části

Učitel mateřské školy patří mezi základní činitele, které mají vliv na úspěšnost výchovně vzdělávacího procesu a jeho působení na dítě. Podle J. Petrové (2012) v tomto procesu hraje zásadní roli autodiagnostika a také schopnost umět diagnostikovat. Jak bylo z teoretické části této práce patrné, mezi kompetence, které by měla učitelka vzhledem ke své práci rozvíjet, patří kompetence diagnostická a autodiagnostická. K tomuto rozvoji by nemělo docházet až ve chvíli, kdy učitel dostuduje a nastoupí do pracovního procesu. Této kompetence by mělo být postupně dosahováno už v průběhu studia na středních pedagogických školách. Studenti by se měli v rámci předmětů seznámit se základy pedagogické diagnostiky a jednotlivými etapami vývoje dítěte. Získané znalosti by pak měli uplatňovat v rámci své odborné praxe. Velmi nápomocný by také měl být cvičný učitel v mateřské škole nebo jiné instituci, kde studenti vykonávají praxi. Měl by podávat zpětnou vazbu a na základě ní by mělo docházet k rozvoji autodiagnostické kompetence. Kooperovat by také měli učitelé předmětů pedagogiky a psychologie, kteří se podílejí na utváření vědomostí, které tvoří základ pro diagnostickou činnost v mateřských školách. (Wildová, 2007)

Tato empirická část diplomové práce je zaměřena na studenty středních pedagogických škol a zkoumání toho, zda během jejich studia dochází k postupnému rozvoji diagnostické kompetence. Jestli si všimají toho, jak se dítě postupně vyvíjí a zda na jeho individuální vývoj berou ohled. Důležitou roli v tomto výzkumu sehrávají také cviční učitelé, kteří by měli být pro studenty příkladem, měli by jim poskytovat zpětnou vazbu a vést je k sebehodnocení, aby si uvědomili, kde jsou jejich silné a slabé stránky. Je zkoumáno také to, zda učitelé vedou studenty k tomu, aby rozvíjeli svou diagnostickou kompetenci, zda jim poskytují zpětnou vazbu. Pozornost je také zaměřena na další činitele, kteří by mohli ovlivnit rozvoj této kompetence, proto je součástí charakteristiky výzkumného vzorku velmi podrobná anamnéza každého studenta.

## 5.2 Teoretická a praktická příprava před realizací výzkumného šetření

Teoretickými východisky, která posloužila ke zpracování diplomové práce a následně samotné realizaci výzkumu, se staly nejrozličnější informační zdroje, a to jak tuzemské, tak i zahraniční. Teoretická příprava zahrnovala především studium odborných publikací, periodik a zákonů, a to jak současných, tak i historických. Získávání těchto informací bylo zaměřeno na problematiku rozvoje kompetencí učitele, a to především kompetence diagnostické. Protože výzkumným vzorkem této diplomové práce se stali studenti středních pedagogických škol, součástí teoretické přípravy bylo také studium historických spisů a dokumentů, z důvodu lepšího pochopení důležitých mezníků přípravy budoucích předškolních pedagogů. Dále bylo potřeba prostudovat aktuální vzdělávací plány oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika, aby došlo k lepšímu pochopení a provázání s tím, co se studenti učí v praxi. Čerpáno bylo také z důvěryhodných internetových zdrojů, mezi které například patří webové stránky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Důraz byl kladen na pestrost použitých zdrojů, aby bylo možno porovnat více tvrzení a vybrat z něj ten pro naši práci nejpřínosnější, a v neposlední řadě na validitu.

Praktická příprava byla založena především na konzultacích s odbornými pracovníky z oblasti České školní inspekce a Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy ČR. Dalším pramenem byly rozhovory s učiteli středních škol, kteří vyučují předměty pedagogiky, psychologie nebo kteří mají na starost praxe studentů. V rámci studia na vysoké škole jsme absolvovali několik přednášek zaměřených na diagnostiku dítěte, které nám pomohly lépe pochopit tuto problematiku. Dovednosti z oblasti pedagogické diagnostiky jsme měli možnost si osvojit během několika návštěv v pedagogicko psychologické poradně, nebo v rámci několikaměsíčního zaměstnání v mateřské škole Mikulůvka. Velmi přínosnou pro diplomovou práci byla také měsíční studijní stáž v USA na Valdosta State University. Měli jsme možnost navštívit mateřské školy a centra gramotnosti, kde jsem viděla studenty pedagogických oborů v praxi a získala jsem zde spoustu cenných materiálů z oblasti pedagogické diagnostiky. Tyto materiály byly upraveny do podoby našich vzdělávacích podmínek a byly využity během výzkumného šetření. V rámci tohoto pobytu jsme také absolvovali několik přednášek zaměřených na pedagogickou diagnostiku a vývojovou psychologii. Po těchto přednáškách jsme dostali prostor zeptat se vedoucí katedry pedagogiky na informace, které nás zajímají.

### 5.3 Cíle výzkumného šetření

Orientační výzkum této diplomové práce směřoval do oblasti pedagogicko-psychologických věd, a to konkrétněji do pedagogické diagnostiky v souvislosti s rozvojem diagnostické kompetence u budoucích učitelů. *Cílem diplomové práce je na základě metod kvalitativního výzkumu ověřit, zda dochází k rozvoji diagnostické kompetence u studentů středních pedagogických škol už v rámci studia a praxe.* Kromě toho je výzkumné šetření také zaměřeno na zjištění, zda dochází k rozvoji této kompetence postupně od prvního ročníku a zda v této oblasti sehrávají důležitou roli i činitelé, jako je rodina, zájmy, znalost pedagogické diagnostiky atd.

Z definovaného cíle tedy vyplývá, že na základě výzkumu by mělo dojít k ověření, zda je potřebné rozvíjet diagnostickou kompetenci už v rámci studia na střední škole. Je nezbytné zjistit, jací činitelé mají na tento rozvoj vliv a navrhnout prostředky, jak tento rozvoj kvalitně podpořit. Cíl empirické části je záměrně formulován na velmi obecné úrovni a rámcově. Hlavním důvodem je, jak bude dále podrobněji specifikováno, pro tento výzkum bylo zvoleno kvalitativní výzkumné šetření. Podle J. Hendla (2008) výhodou tohoto typu výzkumu je jeho emergence neboli pružnost, výzkum ověřuje nové teorie a má možnost velmi konkrétně nahlédnout do zkoumaného problému a co nejpodrobněji jej popsat. Snaží se nacházet a prozkoumávat nové souvislosti a je velmi nápomocný při první exploraci fenoménu. Tyto uvedené vlastnosti byly proto brány v úvahu při realizaci výzkumného šetření a definování cíle. Můžeme tak zjistit nové souvislosti a vztahy, které zkoumanou problematiku mohou ovlivnit. J. Hendl (2008) uvádí, že na počátku kvalitativního výzkumu by si výzkumník neměl problematiku svého zkoumání vymezit velmi úzce, a to především velmi konkrétními dílčími cíli. Nejpodstatnější je zvolit si téma a následně vymezit výzkumné otázky, které se ale v průběhu výzkumu mohou upravovat vzhledem k měnícím se podmínkám a situacím.

Z výše definovaného obecného, nebo také rámcového cíle, byl dále konkretizován výzkumný problém, na základě kterého je reprezentován celkový záměr práce. Tento výzkumný problém je konkrétně formulován na základě výzkumných otázek, které korespondují s obecným cílem celého výzkumu. Pro přehlednost a lepší pochopení problematiky jsou tyto hlavní výzkumné otázky ještě dále specifikovány a členěny na dílčí výzkumné otázky, které poslouží k lepšímu pochopení výsledků. Jelikož se součástí výzkumného vzorku staly jen dívky, jak bude níže popsáno, následující výzkumné otázky budou formulovány v ženském rodě.

### **Výzkumná otázka č. 1**

- **HVO1:** Jaké jsou základní znalosti a dovednosti z oblasti diagnostiky u studentek, které jsou v prvním ročníku studia, po absolvování praxe v mateřské škole?
  - **VO1:** Jaká je úroveň verbální i neverbální komunikace studentek s dětmi?
  - **VO2:** Mají studentky už v prvním ročníku osobnostní předpoklady k tomu, aby byly empatické a dokázaly respektovat individuální potřeby dítěte, i když nemají dostatečné teoretické znalosti z této oblasti?
  - **VO3:** Jaká je úroveň příprav jednotlivých činností a systém vedení záznamů?
  - **VO4:** Na jaké úrovni studentky v rámci své první praxe provádějí autodiagnostiku?

### **Výzkumná otázka č. 2**

- **HVO2:** Jak se změnila úroveň vědomostí a dovedností u studentek v oblasti diagnostické po absolvování druhého ročníku studia?
  - **VO5:** Jak se změnila úroveň verbální a neverbální komunikace s dětmi po absolvování druhého ročníku studia?
  - **VO6:** Jak se změnila úroveň respektování a vnímání individuálních potřeb a možností dítěte a k nim se vztahující proces plánování, organizování a řízení činností?
  - **VO7:** Jakým způsobem si studentky vedou jednotlivé záznamy o praxi?
  - **VO8:** Do jaké míry studentky zvládnou reálně zhodnotit svou pedagogickou činnost?

### **Výzkumná otázka č. 3**

- **HVO3:** Jak se změnila úroveň vědomostí a dovedností u studentek v oblasti diagnostické ve třetím ročníku vlivem dalších činitelů?
  - **VO9:** Jací činitelé mají vliv na rozvoj diagnostické kompetence u studentek?
  - **VO10:** Co studentky vnímají jako nejpřínosnější v rozvoji kompetencí, v čem si myslí, že udělaly pokroky v průběhu studia?

## 5.4 Výzkumný vzorek a jeho charakteristika

Na základě výše uvedených skutečností, povahy výzkumného problému a s přihlédnutím k osobním požadavkům, které byly klady na tuto diplomovou práci, byla předem stanovena struktura výběru výzkumného vzorku. Cílovou skupinou se stali studenti středních pedagogických škol. Výběrový soubor zahrnoval čtyři studenty, z něhož všichni byli ženského pohlaví. Velikost výzkumného souboru, na kterém bylo prováděno zkoumání rozvoje diagnostické kompetence, bylo stanoveno na čtyři jedince, což bylo s ohledem na rozsah a hloubku prováděného výzkumu považováno za dostačující.

Výzkumný vzorek byl zvolen na základě metody příležitostného výběru. Hlavní záměrem bylo otestovat studenty ze stejného školního prostředí, aby se zamezilo nebo co nejvíce minimalizovalo zkreslení výsledků zkoumání z důvodu jiného nastavení vzdělávacích plánů školy, rozsahu a typu praxí. Často se výrazně liší způsoby vedení výuky a obsah výuky u pedagogů, kteří na školách vyučují předměty pedagogicko psychologické, s tím souvisejí i nároky, které jsou na studenty kladeny. Na středních pedagogických školách se též liší přípravy studentek na praxe a jejich hodnocení. Zastáváme názor, že právě tento typ výzkumného šetření v České republice chybí. Příležitostný typ má i jisté nevýhody, kterých jsme si při výběru byli vědomi. Jistou nevýhodou se tedy může zdát, že zjištěné výsledky výzkumného šetření není možné zobecnit na celou populaci studentů středních pedagogických škol v České republice. Můžeme výzkum vnímat jako pilotní, který se může stát pevným základem pro další výzkumy v této oblasti

Výběr studentů zapojených do tohoto výzkumného šetření nebyl zcela náhodný a vycházel z předem stanovených kritérií. Pro zvýšení validity byli vybíráni jedinci, kteří splňovali stanovená kritéria a tyto podmínky: studium na střední pedagogické škole obor Předškolní a mimoškolní pedagogika, na počátku výzkumného šetření by měli studovat druhý ročník, neměli by mít absolvované žádné jiné studium středoškolského typu a ani by neměli přestoupit z jiné školy.

Volba konkrétních studentů byla plně v kompetencích vedení škol, která studenty daného ročníku oslovila s touto možností zúčastnit se výzkumného šetření. Studenti byli seznámeni s průběhem výzkumu. Měli čas na to, aby se rozhodli, zda by chtěli být součástí tohoto zkoumání. Z přihlášených uchazečů třídní učitel studentů vybral nejvhodnější adepty podle předem stanovených kritérií. Žádný z uchazečů během realizace výzkumu neodstoupil.

Jelikož se součástí výzkumného vzorku staly jen dívky, nahradíme v následujícím textu pojem studenti pojmem studentky. Do výzkumu byly tedy zapojeny pouze studentky, které momentálně studují třetí ročník oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika. Individuální rozvoj jejich diagnostické kompetence byl sledován od prvního ročníku, kdy nastoupily na střední pedagogickou školu.

Podstatnou část výzkumu tvoří podrobné anamnéza každé studentky. Byla zde použita metoda polostrukturovaného rozhovoru, která je blíže popsána v podkapitole 5.5.1. Podle M. Skutila (2011) je anamnéza metodou, na základě které se získávají údaje o jedinci, o nichž se domníváme, že mají určitý význam pro podrobné poznání jedince a následně také pochopení zkoumané problematiky. Je realizována na základě rozhovoru s klientem, kdy jsou jeho odpovědi bezprostředně zaznamenávány v jeho přítomnosti. Anamnéza bývá členěna na autoanamnézu a heteroanamnézu. Při autoanamnéze získáváme informace od klienta samotného. Na základě heteroanamnézy získáváme údaje například od rodičů dítěte, nebo učitelů. (Svoboda In Skutil, 2011)

Pro tento výzkum byly zvoleny oba typy anamnézy. Na základě autoanamnézy samy studentky odpovídaly na položené a předem připravené otázky. Na základě heteroanamnézy odpovídali na otázky rodiče studentek. Tato anamnéza poslouží jako podrobná charakteristika výzkumného vzorku, ale také jako základní vodítko k tomu, zda mají vliv na rozvoj diagnostické kompetence i jiní činitelé.

V souladu s respektováním požadavků ze strany studentů, kteří se tohoto výzkumu účastní, a se Zákonem a ochraně osobních údajů č. 101/2000 sbírky byla změněna jména všech, kteří se stali výzkumným souborem, a zároveň i jejich rodinným příslušníkům.

#### **5.4.1 Anamnéza studentky č. 1**

Jméno: Aneta

Pohlaví: žena

Věk: 18 let

#### **RODINNÁ ANAMNÉZA**

Aneta pochází z úplného rodinného prostředí. Žije s matkou, otcem a dvěma sourozenci, sestrou a bratrem. Sourozenci jsou dvojčata, jsou o dvanáct let mladší než Aneta, navštěvují mateřskou školu. Rodina žije v rodinném domě,



do kterého se přestěhovala před půl rokem. Tento domek se nachází v klidné lokalitě na okraji města.

**Maminka (36 let)** se jeví jako hlava rodiny a má vysokoškolské vzdělání. Když byla mladší, přála si být kadeřnicí, ale vzhledem k tomu, že pocházela z učitelské rodiny, tak ji rodiče přihlásili na střední školu s pedagogickým zaměřením. Vystudovala střední pedagogickou školu, ale po ukončení studia do práce nenastoupila, protože se jí narodila Aneta. Během mateřské dovolené dálkově studovala na vysoké škole obor Učitelství pro mateřské školy. Po mateřské dovolené pracovala jeden rok jako účetní ve firmě, tato práce ji ale nenaplňovala, proto začala hledat pracovní místo s pedagogickým zaměřením. V současné době pracuje jako učitelka v mateřské škole na částečný úvazek, aby měla více času na starost o děti a celou rodinu. Ve volném čase vede kurz keramiky pro děti a dospělé. V rodině je velmi dominantní, má ráda, když má o věcech, které se dějí kolem ní, přehled a systém.

**Otec (42 let)** je velmi pracovně vytížený. Má vysokoškolské vzdělání a pracuje jako lékař. Za svou prací dojíždí téměř každý den 100 km. Sám přiznává, že kvůli práci se nemůže věnovat rodině tak, jak by bylo potřeba. Veškerou starost o děti přenechává na manželce, on sám se považuje za živitele rodiny.

**Sourozenci Marek a Eliška (6) let** jsou živé děti. Aneta se jim musí od narození věnovat. Vyzvedává a vodí je do mateřské školy, hraje si s nimi, připravuje jim jídlo. Nevadí jí to, protože má své sourozence ráda, ale přála by si mít více času jen sama pro sebe a pro své koníčky. Podle Anetinych slov jsou dvojčata dosti rozmazlována ze strany tatínka, který s nimi tráví velmi málo času a snaží se svou nepřítomnost kompenzovat drahými hračkami. Aneta vnímá starost o své mladší sourozence jako velkou výhodu, která jí pomáhá při studiu a při praxi na střední pedagogické škole.

## VOLNOČASOVÉ AKTIVITY RODINY

Vzhledem k tomu, že je otec velmi časově vytížený a v práci má i víkendové směny, tak rodina netráví tolik času společně. Maminka je velmi aktivní, snaží se dětem nahradit i tatínka, proto pracuje jen na částečný úvazek, aby měla více času starat se o rodinu. V neděli vyráží matka, Aneta a dvojčata na výlet, který jim nikdy nepřekazí ani deštivé počasí. Podle mamčiných slov je to tradice rodiny. Aneta by uvítala, kdyby některou neděli měla volno, aby se mohla věnovat přípravám do školy, nebo vlastním zájmům. Vzhledem k tomu, že dvojčata jsou velmi živá, je podle rodiny nereálné, aby s dětmi jela na výlet maminka sama, proto potřebuje od starší dcery pomoc. I když má tatínek v práci volno, tak se výletu neúčastní,

protože odpočívá a nabírá síly na další pracovní týden. V létě i v zimě tráví celá rodina společný čas na týdenní dovolené. Aneta říká, že jí rodiče slíbili, že příští rok už se této dovolené účastnit nemusí.

## **OSOBNÍ ANAMNÉZA**

Aneta se narodila v roce 1997 a její porod proběhl normálně. Během dosavadního života neprodělala žádné závažné onemocnění. Občas jí trápí migréna, která není silná, ale většinou kvůli ní musí zůstat doma a nemůže jít do školy. V osmé třídě na základní škole spadla na lyžích a utrpěla vážné zranění nohy. Musela být dvakrát operována. Dodnes jí občas noha bolí a je omezena v některých sportech.

Jak uvádí rodiče je velmi spolehlivá, o co jí poprosí, to dodrží a splní. Ve výchově svých sourozenců je velmi důsledná a vadí jí, že rodiče je často rozmazlují. Podle matky je systematická, a dokud nemá dokončenou jednu činnost, nepřechází na jinou.

### **PRVNÍ DOJEM**

Aneta je na první pohled velmi společenská, usměvavá a působí velmi energicky. Po celou dobu rozhovoru působila vyrovnaně a klidně. Na otázky odpovídala srozumitelně a vždy nad odpovědí chvíli přemýšlela. Vzhled je spíše sportovní.

### **VOLNÝ ČAS A ZÁJMOVÉ AKTIVITY**

Aneta má kolem sebe spoustu přátel, na které jí ale pro péči o sourozence nezbývá moc času. Má ráda hudbu, se svými přáteli jezdí každý rok na různé festivaly a koncerty. Když chodila na první stupeň základní školy, přihlásila jí maminka do baletu. Tomu se věnovala velmi intenzivně pět let, tréninky byly ale tak náročné, že balet vyměnila za moderní tanec, který provozuje dodnes. Se svým tanečním partnerem trénují jednou týdně a zároveň jednou týdně Aneta vede kroužek pro malé tanečnický. Každé ráno před školou chodí plavat, protože potřebuje trénovat na maturitu z tělesné výchovy. Z počátku jí plavání vůbec nebavilo, ale už si na něj zvykla, chodí plavat se svými kamarády i přes víkend.

## **ŠKOLNÍ ANAMNÉZA**

Aneta navštěvovala mateřskou školu od svých pěti let, tedy pouze jeden rok před tím, než nastoupila na základní školu. Na první stupeň chodila do malotřídní školy na vesnici, na kterou velmi ráda vzpomíná, protože v ročníku měla pouze dva spolužáky, se kterými se přátelí dodnes. Její učitelka byla velmi činorodá a vymýšlela pro děti aktivity, hry

a soutěže. Vzpomíná si, že se do školy vždy těšila. Na druhý stupeň musela dojíždět do města, protože na vesnici druhý stupeň škola neměla. Byl to velký šok, učitelka nevěnovala žákům tolik pozornosti a zájmu. Nejvíce Anetu bavily hodiny hudební výchovy. Vzhledem k tomu, že se zajímala o tanec, hudbu, začala s maminkou uvažovat o tom, že by se přihlásila na konzervatoř. Vzhledem k úrazu, který se jí v osmé třídě stal, se přestala závodně věnovat tanci a začala přemýšlet spíše o tom, že by se přihlásila na pedagogickou školu. Její rozhodnutí také ovlivnilo to, že se jí narodili mladší sourozenci, po kterých toužila. V současné době studuje na střední pedagogické škole obor Předškolní a mimoškolní pedagogika. Studium ji velmi baví, nejvíce hodiny hudební výchovy a tělocviku. Velmi dobře si vede i na odborných praxích. V budoucnu by chtěla pokračovat na vysoké škole se zaměřením na předškolní pedagogiku, nebo hudební výchovu.

#### DOSAVADNÍ PRAXE

Od svých šestnácti let vypomáhá v tanečním kurzu pro malé děti a od letošního školního roku vede jednu lekci týdně sama. Pomáhá při přípravě různých tanečních soutěží pro děti a mládež, o prázdninách je jednou z instruktorek na týdenním tanečním soustředění. Pomáhá při plánování programu, vymýšlí hry a vede hodiny tance.

### 5.4.2 Anamnéza studentky č. 2

Jméno: Barbora

Pohlaví: žena

Věk: 17 let

#### RODINNÁ ANAMNÉZA

Barbora pochází z úplného rodinného prostředí. Žije s matkou, otcem a dalšími čtyřmi mladšími sourozenci. Celá rodina žije v rodinném domě na vesnici. Součástí tohoto domu je velké hospodářství, o které se celá rodina stará.

**Maminka (39 let)** se vyučila kuchařkou a číšnicí a v současné době pracuje jako vedoucí školní jídelny na základní škole. Když byla mladší, přála si být učitelkou. Její rodiče měli velké hospodářství, ona by musela být vzhledem k velké vzdálenosti školy na internátu, proto studium učitelského oboru nepřicházelo v úvahu. Ve volném čase si své nenaplněné cíle kompenzuje návštěvami různých výtvarných kurzů a zpěvem ve sboru. Baví ji rukodělné práce a tvoření. Přivydělává si šitím látkových hraček pro děti. Během své práce se často setkává s dětmi, je spokojená.

**Otec (49 let)** měl dvě vysněné profese. Jelikož velmi rád cestuje a poznává nové kraje, přál si být pilotem. Druhým vysněným povoláním byla vlastní dílna, kde si vyrobí vlastní postel nebo stůl. Vystudoval střední strojírenskou školu s výučním listem. Sám studium zhodnotil jako obtížné. Jeho otec neměl dobrý politický profil, a proto průběh studia nebyl bezproblémový, pokračování na vysoké škole nepřipadalo v úvahu. Po získání výučního listu nastoupil na dvouletou vojenskou službu. Koncem vojenské služby se zúčastnil náboru do Ostravskokarvinských dolů, kde působil tři roky. Patřil k osádce, která razila v čelbě. Po dobu jeho setrvání v osádce byl její výkon nadprůměrný, což se odrazilo i na nadstandardním peněžním ohodnocení. Byla to velmi psychicky, ale především fyzicky náročná práce. Po třech letech musel nastoupit na invalidní důchod, v současné době se doma stará o velké hospodářství.

**Se sourozenci Terezou (16), Petrem (12,) Honzou (10) a Lukášem (8)** má Barbora výborný vztah. Je ze všech sourozenců nejstarší a se svou sestrou Terezou se často starala o mladší bratry. Vzpomíná, že si se sestrou hrávaly na to, že jsou učitelky mateřské školy a jejich mladší bratři byli děti. Učily je číst, psát, počítat, namazat si chleba, zavázat boty. U každého z bratrů si vedly deníček, kde zapisovaly známky a jejich pokroky. Všichni sourozenci včetně nejstarší Báry jsou doma zvyklí pomáhat. Bára nejraději s maminkou šije látkové hračky, nebo pomáhá v kuchyni. Každou sobotu doma probíhá velký úklid, do kterého je zapojena celá rodina, a neděle patří výletům a vlastním zájmům.

#### VOLNOČASOVÉ AKTIVITY RODINY

Vzhledem k tomu, že součástí rodiny je i velké hospodářství, delší dovolené nepřipadají v úvahu. Rodiče jsou velmi pracovně vytíženi. Rodina má spoustu společných koníčků, kterým se věnují, když na ně zbyde čas. V létě jezdívá celá rodina na výlety na kolech, protože mladší bratři se tomuto sportu věnují závodně. Často jezdí na vyjížďky na koních, kteří jsou součástí jejich hospodářství. Bára a její sestra rády šijí, baví je různé ruční práce a vaření. Vzhledem k tomu, že jsou si sestry věkově blízké, mají spolu výborný vztah, proto velkou spoustu volného času tráví spolu. Vymýšlejí různé aktivity a soutěže pro své mladší bratry. Celá rodina se snaží alespoň jednou za rok vyrazit někde na prodloužený víkend.

#### OSOBNÍ ANAMNÉZA

Barbora se narodila přirozeným porodem jako matčino první dítě. Těhotenství i porod proběhly v pořádku. V současné době ji netrápí žádné zdravotní problémy. Dětství se neobešlo bez několika drobných zranění, jelikož byla aktivní dítě. Ve čtrnácti letech prodělala zánět ledvin, kdy byla na několik týdnů hospitalizovaná v nemocnici. Vzpomíná,

že to bylo velmi náročné období, kdy musela dohánět spoustu učiva, největší oporou jí v té době byla maminka a mladší sestra Tereza (16)

Podle rodičů je Bára činorodá a ráda pomáhá. Je velmi empatická, rodina se na ni může vždy spolehnout. Když byla menší, vždy si stála za svým, byla velmi paličatá a každou svou prohru velmi těžce nesla. Od doby, kdy nastoupila střední školu, se vše změnilo. Nyní si z každého svého neúspěchu bere ponaučení.

### PRVNÍ DOJEM

Bára je velmi usměvavá a cílevědomá. Byla upravená a na první pohled bylo zřejmé, že má ráda sportovní styl oblečení. Působila otevřeně a na položené otázky odpovídala bez dlouhého přemýšlení. Všechny odpovědi se snažila popsat do detailů. Z rozhovoru bylo patrné, že má velmi dobrý vztah se svými rodiči a sourozenci.

### VOLNÝ ČAS A ZÁJMOVÉ AKTIVITY

Bářinou nejlepší kamarádkou je její sestra, se kterou tráví značnou část svého volného času. Chodí spolu každý den běhat, vymýšlí aktivity pro své sourozence. Baví ji pomáhat svým sourozencům s domácími úkoly, při kterých si zároveň procvičuje dovednosti osvojené ve škole. Každý týden společně s matkou navštěvuje pěvecký sbor. Od desíti let navštěvuje základní uměleckou školu, dodnes chodí jednou týdně na hodiny klavíru a sólového zpěvu. Jezdí na soutěže a pěvecké přehlídky po celém světě. Když je potřeba, pomáhá v neděli v kostele, hraje na varhany. Jejím velkým koníčkem jsou zvířata, především koně, které mají na jejich statku. Když potřebuje být sama, tak vyrazí na projížďku do lesa. Ráda navrhuje šité hračky pro děti, jež následně pomáhá matce šít. Pomoc doma je pro ni koníčkem, ne přítěží. Myslí si, že má dostatek času na to, co ji baví.

### ŠKOLNÍ ANAMNÉZA

I když byla její matka na mateřské dovolené s mladší dcerou, navštěvovala Barbora mateřskou školu od svých čtyř let. Vzpomíná na toto období velmi ráda. Jednalo se o vesnickou mateřskou školu, kde panovala dobrá nálada. Velmi ráda vzpomíná na svou učitelku, se kterou se i nyní potkává a chodí za ní pro rady, které se týkají její budoucí profese. Podle jejích slov, je pro ni tato učitelka velkým vzorem. Učitelka byla usměvavá a na každý den měla připraveny zajímavé činnosti. Na roky na základní škole také vzpomíná Barbora ráda. Jednalo se o menší školu, kde si našla spoustu přátel, s nimiž se setkává dodnes. Na prvním stupni měla velmi přísnou paní učitelku, která nic neodpustila, ale naučila žáky poctivosti a samostatnosti. Na druhém stupni vzpomíná na svého třídního učitele, který byl naopak tak hodný, že třídě vše dovolil, často se řešily kázeňské problémy. Jejím dětským snem bylo stát se učitelkou. V osmé třídě na krátkou chvíli zaváhala,

zda by nebylo lepší jít studovat veterinární školu. Konečné rozhodnutí bylo jít na střední pedagogickou školu obor Předškolní a mimoškolní pedagogika. Příjímací zkouška byla pro Báru velmi jednoduchá, protože si vybrala hudební výchovu, a to, že navštěvuje několik let základní uměleckou školu, jí velice pomohlo. Bára je ve třetím ročníku a výběr střední školy hodnotí velmi kladně. Ve škole ji nejvíce baví hodiny hudební výchovy. Rozhodla se maturovat z této výchovy, má předmět proto šest hodin týdně. Nebaví ji hodiny pedagogiky, hlavně z toho důvodu že paní učitelka neumí látku vysvětlit. Naopak se vždy těší na hodiny psychologie, kde má naopak učitelku výbornou, která vždy výklad látky proloží ukázkami z praxe. Každé úterý navštěvuje mateřskou školu, zde probíhá její odborná praxe. Myslí si, že v plánování praxe udělala během tří let velké pokroky, čemuž nasvědčuje i hodnocení praxe.

#### DOSAVADNÍ PRAXE

Jednou týdně vede Bára hodiny zábavného zpěvu pro děti předškolního věku na základní umělecké škole. V letních měsících pořádá Bářina rodina na jejich farmě koňská soustředění. Bára a její sestra vždy připravují pro účastníky různé hry a tvoření, jež doplňují celý program soustředění. V loňském roce byla poprvé jako instruktorka na sportovním táboře, který pořádalo středisko volného času. Velmi často navštěvuje ve volném čase mateřskou školu v místě svého bydliště. Chodí si na rady za svou bývalou paní učitelkou, když je třeba, ráda pomůže, případně si přichystá pro děti nějakou aktivitu.

### 5.4.3 Anamnéza studentky č. 3

Jméno: Cecílie

Pohlaví: žena

Věk: 18 let

#### RODINNÁ ANAMNÉZA

Cecílie pochází z úplného rodinného prostředí. Žije s matkou, otcem a o rok starším bratrem. Celá rodina žije v panelovém domě v centru města. Do tohoto domu se přestěhovali před čtyřmi lety z jižních Čech. Důvodem stěhování bylo to, že se rodina musela postarat se o nemocnou babičku, která v tomto městě žije. Pro celou rodinu to byla velká změna, jelikož doposud žili v rodinném domě, který museli prodat. Do budoucna plánují stavbu domu v nedaleké vesnici.

**Maminka (40 let)** pracuje jako zdravotní sestra v nemocnici na rehabilitačním oddělení. Neustále se dále vzdělává a navštěvuje různé kurzy, na základě kterých si rozšiřuje své dosavadní vzdělání. Když chodila na základní školu, bylo jejím snem stát se profesionální krasobruslařkou, z důvodu vážného úrazu na lyžích se musela tohoto snu vzdát. Ihned po studiích nastoupila do nemocnice, kde pracuje dodnes. Matka mnoho času doma netráví. Je velmi aktivní, navštěvuje různé kurzy. Má spoustu přátel, za kterými jezdí do jižních Čech. Nebaví ji domácí práce a raději vyplňuje svůj volný čas pro ni zábavnějšími aktivitami. Miluje cestování, dvakrát do roka vyráží se svými kamarádkami do zahraničí. Je sportovně založená, téměř každý den chodí běhat nebo cvičit. Cecilka tvrdí, že na ni matka v současné době nemá mnoho času, proto se jí ani nespěšuje se svými problémy. Je přísnější než otec, proto má někdy i strach, jaká z její strany přijde reakce

**Otec (48 let)** pracuje ve Vídni jako stavbyvedoucí. Domů jezdí jednou za měsíc, protože častěji mu to jeho pracovní vytíženost nedovoluje. Je živitelem rodiny. V kontaktu je rodina přes Skype, kdy si volají jednou za týden. Otec pracuje ve Vídni od doby, kdy se rodina musela přestěhovat. Podle Cecilky je otec pohodář, někdy až flegmatik. Problémy v rodině, které je potřeba řešit, přenechává matce.

**Sourozenci: bratr Michal (19)** let studuje gymnázium a momentálně se velmi intenzivně připravuje na maturitu a další studium na vysoké škole. Je studijní typ a velký introvert. Jeho největším koníčkem je čtení. S Cecilíí má průměrný sourozenecký vztah. Občas se pohádají, ale žádné velké konflikty nebo rozepře mezi sebou nemusí řešit.

#### VOLNOČASOVÉ AKTIVITY RODINY

I když rodina žila v jižních Čechách, mnoho času spolu netrávila. Každý člen rodiny má své zájmy a koníčky. Po stěhování spolu rodina tráví ještě méně času. Otec jezdí domů jednou za měsíc a často se stane, že matka ani není doma, protože právě vyrazila za kamarádkami do jižních Čech, nebo na nějaký kurz. Jinak tomu nebylo, ani když byla Cecilka mladší. Vzpomíná si, že většinu času o prázdninách trávila u babiček, nebo na táboře. S rodiči nejezdili na společné dovolené ani výlety, protože každý z rodičů má své koníčky. Matka je aktivní a otec je spíše samotář, má rád svůj klid. Na výlety brala sourozence často babička nebo teta.

#### OSOBNÍ ANAMNÉZA

Cecilka se narodila jako druhé dítě do rodiny. Průběh matčina těhotenství a samotný porod byl velmi komplikovaný. Matka začala mít v 30. týdnu těhotenství zdravotní problémy. Začaly jí nejprve trnout ruce a postupně i dolní končetiny. Lékařka jí aplikovala injekce

s přísunem magnézia. Po dvou týdnech se problémy začaly opakovat a po několika vyšetřeních se zjistilo, že je nakažena limskou boreliózou. Následně byla přeléčena na infekčním oddělení. Cecilka se narodila s vrozenou vadou a to, že jí na každé ruce chybí dva prsty a pravá noha je o pět centimetrů kratší, takže jí dělá problém rychlá chůze, dále je omezena v mnoha činnostech. Od narození navštěvuje různá rehabilitační zařízení, když chodila na základní školu, jezdila na ozdravné pobyty do lázní. Často se se vzhledem ke svému hendikepu setkávala s posměchem a nepochopením okolí. Těžké období pro ni také nastalo ve chvíli, když se přestěhovala do nového bydliště a poslední ročník základní školy musela dostudovat v úplně novém prostředí. Začala mít problémy s navazováním sociálních kontaktů a tyto problémy vyústily až do takové míry, že matka musela pro dceru vyhledat odbornou pomoc. S jinými zdravotními problémy se Cecilka nepotýká.

### PRVNÍ DOJEM

Na první pohled je zřejmé, že studium na střední škole a odborná pomoc ji velmi ovlivnila. Jedná se o velmi cílevědomou, usměvavou dívku, která se nebojí mluvit o svém hendikepu, a dokonce o něm i vtipkuje. Na setkání přišla o patnáct minut později, a to velmi klidným krokem. Pozdní příchod nijak neřešila. Rodiče tvrdí, že je velmi flegmatická po otci. Má ráda svůj klid, když se zavře do pokoje, pustí si hudbu a je jen sama se sebou.

### VOLNÝ ČAS A ZÁJMOVÉ AKTIVITY

Když rodina bydlela v jižních Čechách, měla zde Cecilie spoustu přátel a kamarádu jak ze školy, tak z různých rehabilitačních kurzů. Velká změna nastala, když se rodina přestěhovala do města. Cecilka nastoupila do devátého ročníku základní školy do úplně nového kolektivu. Měla velký problém s adaptací a mezi spolužáky si za celý rok nenašla ani jednoho kamaráda, po urážkách měla problém s důvěrou ve všechny lidi kolem. Veškerý svůj volný čas trávila ve svém pokoji se sluchátky na uších. Rodiče ji, ani když byla mladší, nevedli k žádným koníčkům nebo zálibám. Ráda malovala, ale pouze do svého tajného deníčku. Během studia na střední škole si našla několik kamarádek, se kterými chodí po škole ven. Rády sedávají v parku a jen tak si povídají. Žádný pravidelný kroužek nebo kurz nenavštěvuje, nikdy ani nenavštěvovala.

### ŠKOLNÍ ANAMNÉZA

V předškolním věku měla Cecilie problém s navazováním sociálních kontaktů. V mateřské škole hovořila pouze se svým bratrem a s jednou z učitelek, pokud chtěla něco sdělit ostatním, nejprve to pošeptala svému bratrovi, ten to následně přetlumočil třídě. Neměla ráda změny a neočekávané situace. Velmi ji v tomto období pomohla nová učitelka,



kteřá v té době nastoupila po studiích do mateřské školy. Vytvořila si s Cecilkou velmi blízký vztah, o všem jí dopředu informovala. Cecílie na ni vzpomíná velmi ráda. Na základní škole měla velmi dobré známky a bavily ji všechny předměty. Na první stupeň studia vzpomíná ráda. Podle jejích slov měla moc hodnou učitelku, která ji navštěvovala, i když byla hospitalizovaná v nemocnici. Nosila jí různé úkoly a za ně i nálepky. Druhý stupeň byl komplikovaný. Musela se adaptovat na větší kolektiv a učitelé neměli tolik času se každému dítěti věnovat individuálně. Setkala se také s nepochopením svého hendikepu v hodinách tělesné výchovy. Poslední ročník studia absolvovala v úplně jiné škole. Svě další studium volila především kvůli dobrým referencím. Vždy si přála být kadeřnicí, ale její hendikep jí to neumožňoval. V devátém ročníku začala navštěvovat nultý ročník na soukromé škole. Během těchto nultých ročníků jí velmi zaujal obor Předškolní a mimoškolní pedagogika, a to především z toho důvodu, že zde byla rozšířena výuky výtvarné výchovy. V současné době ji studium baví, ale nedokáže si představit, že by se stala učitelkou mateřské školy, nebo by měla pracovat s dětmi. Nebaví ji hodiny pedagogiky, a to především z toho důvodu, že říká, že učitelka má nesystematické hodiny, které na sebe nenavazují a neumí látku správně vysvětlit. Zápisky z těchto hodin jsou nesystematické a neúplné. Nijak ji nezaujaly ani hodiny psychologie. Učitelka je sice výborná, ale látka je nudná. Nejvíce se těší na hodiny výtvarné výchovy. Zatím nemá představu, co by chtěla studovat v budoucnu.

#### DOSAVADNÍ PRAXE

Když byla Cecílie mladší, jezdila jako účastnice na dětské tábory. Neměla je vůbec ráda, protože měla pocit, že ji zde rodiče jen odkládají, aby měli svůj klid. Proto k táborům získala odpor. V rámci svého studia musela v loňském roce absolvovat týdenní praxi na tomto táboře. Zhodnotila, že to byl moc příjemný týden, práce s dětmi jí zde velmi bavila. Tvrdila, že tábor byl úplně jiný, než když sem jezdila ona jako dítě. Dále v rámci studia navštěvuje jednou týdně mateřskou školu v rámci odborné praxe. Cvičná učitelka je velmi přísná, proto jí praxe vůbec nebaví. Žádnou jinou praxi s dětmi prozatím nemá.

#### **5.4.4 Anamnéza studentky č. 4**

Jméno: Dana

Pohlaví: žena

Věk: 18 let

## RODINNÁ ANAMNÉZA

Dana pochází z úplného rodinného prostředí. Žije s matkou, otcem a dvěma staršími sestrami. Rodina žije v městském panelovém bytě na velkém sídlišti. Do tohoto domu se rodina přestěhovala před rokem z rodinného domku, který musela prodat z důvodu velké finanční krize. Pro celou rodinu to byla velká změna, doposud žili v rodinném domě s velkým statkem a spoustou zvířat.

**Maminka (45 let)** se vyučila prodavačkou, ale nikdy tuto profesi nevykonávala. Po získání výučního listu si našla práci jako číšnice ve vesnici, kde vyrůstala. Po několika měsících nastoupila na mateřskou dovolenou a do práce se vrátila až po šesti letech. V průběhu výkonu práce číšnice začala hodně pít, až se u ní rozvinula závislost na alkoholu. Z počátku si tohoto problému rodina nevšimla, matka nikdy nebyla domácí typ a netrávila mnoho času doma. Tato závislost dostala rodinu do velké finanční krize, matka se v současné době léčí v protialkoholní léčebně. Jejím velkým koníčkem byly a jsou zvířata. V době, kdy rodina žila na vesnici, měla matka svého koně a několik krav. V útlém dětství se stala sirotkem, proto pro ni v době největších problémů byl největší oporou manžel a děti.

**Otec (48 let)** je hlavou rodiny. Jeho dětským snem bylo mít vlastní kamion. Vyučil se jako řezník, v tomto oboru pracoval asi sedm let. Když se mu narodily dcery, dostal nabídku pracovat jako závozník v kamionové firmě. Tato práce ho velmi bavila a po dvou letech mu šéf nabídl, že by se mohl stát řidičem kamionu. Byl to jeho dětský sen, který se mu splnil. Tato práce byla velmi dobře finančně ohodnocená, ale s rodinou netrávil téměř žádný čas. Jelikož jezdil kamionem po severních zemích Evropy, vracel se domů jednou za čtrnáct dnů a to pouze na víkendy. Starost o dívky a farmu byla v rukou matky, která doma mnoho času netrávila. V současné době otec pracuje jako seřizovač strojů v automobilové firmě. Ve volném čase se věnuje profesi, které se vyučil. Ve městě si pronajal garáž, kde si postavil malou udírnu a ve volných chvílích vyrábí klobásy na zakázku. Je velmi trpělivý a empatický. V současné době se snaží trávit s rodinou co nejvíce času, ale myslí si, že tento čas měl věnovat rodině mnohem dříve. Vzhledem k tomu, že s ním Dana a její sestry nevyrostaly, bojí se mu svěřovat se svými problémy. Vidí v něm ale oporu rodiny, která se za všech okolností snaží, aby nedošlo k prohlubování problémů.

**Sestry Eliška (20) a Františka (22)** se obě vyučily jako kadeřnice, ale ani jedna z nich v tomto oboru nepracuje. Elišku vždy lákala práce s lidmi a po studiu začala pracovat v domově pro seniory. Tuto práci jí domluvila teta, která zde pracuje jako zdravotní sestra. Práce jí naplňuje a velmi baví. Františka pracuje jako recepční v Domě dětí a mládeže. Práce

s lidmi ji zaujala natolik, že by si chtěla dodělat střední pedagogickou školu, aby v tomto volnočasovém centru mohla pracovat jako lektorka a vychovatelka. K této práci ji přivedla její babička, která zde vedla kroužky hravého cvičení. Je studijní tip a velký introvert. Jejím největším koníčkem je čtení. Sestry jsou si navzájem velkou oporou. Svěřují se navzájem se svými problémy.

#### **VOLNOČASOVÉ AKTIVITY RODINY**

Dana si nevzpomíná na mnoho chvil, které by rodina trávila společně. Když byla Dana a její sestry menší, tak otec trávil mnoho času v kamionu a matka zůstávala v restauraci, i když jí skončila pracovní doba a domů se vracela až pozdě v noci. Dana a její sestry bývaly samy doma. Se školními povinnostmi jim pomáhala babička, kterou Dana navštěvovala každý víkend. Dana vzpomíná, že společné chvíle trávila rodina jen o Vánocích. Výlety plánovala babička nebo teta, matka se jich neúčastnila. V současné době se otec snaží trávit s děvčaty co nejvíce času. Dana tvrdí, že je to pro ni velmi nezvyklá situace. Byly se sestrami zvyklé trávit čas bez rodičů, i když se otec snaží, tak mají často problém najít společné téma.

#### **OSOBNÍ ANAMNÉZA**

Dana je nejmladším členem rodiny. Matka v průběhu těhotenství nedodržovala zdravý životní styl. Hodně kouřila a pila víno. Dana byla v dětství často nemocná. Trápily ji problémy s průduškami a astma. Několikrát podstoupila měsíční program v lázních, který průběh těchto onemocnění zmírnil. Tím, že v dětství často přecházela nemoci a nedodržovala pravidla hlasové hygieny, má dodnes velké problémy s hlasivkami. Její hlas je při běžné mluvě velmi zastřeny a přechází až do chrapotu. Často se vzhledem ke svému hlasovému hendikepu setkává s nepochopením u cvičných učitelek na praxích. Když navštěvovala druhý stupeň základní školy, byly v módě bokové rifle a odhalená záda. Toto oblékání Daně způsobilo chronický zánět močového měchýře. Za poslední dva roky Dana podstoupila spoustu zákroků, ale i přesto se záněty stále vracejí. Z důvodu zdravotních problémů má Dana velmi časté a náhlé absence. Potýká se s nepochopením ze strany učitelů jak ve škole, tak na praxích.

#### **PRVNÍ DOJEM**

Dana přišla na naši schůzku ještě s předstihem. Po příchodu mi podala ruku, která se jí mírně třásla. Z počátku mírně uhýbala pohledem a často si při odpovídání dívala z okna. V rukou si mačkala kapesník a při vzpomínkách na dětství měla v očích slzy. Z počátku působila jako velmi plachá, s průběhem rozhovoru její počáteční nervozita opadla

a rozpovídala se o škole, která ji v současné době nejvíce naplňuje a dodává jí energii do života.

## VOLNÝ ČAS A ZÁJMOVÉ AKTIVITY

Jelikož má Dana od dětství problémy s dýchacím ústrojím, nemůže se aktivně věnovat žádnému sportu. Když byla menší, navštěvovala kroužek hravého cvičení, který v Domě dětí a mládeže vedla její babička. Když nastoupila na druhý stupeň základní školy, trávila volné chvíle s partou kamarádu nejčastěji někde v přírodě. Po nástupu na střední školu bylo potřeba, aby se naučila hrát na hudební nástroj. Začala chodit na lekce klavíru ke své učitelce z prvního stupně. Hra na klavír ji velmi baví a v letošním roce začala navštěvovat i hodiny kytary. Svůj volný čas věnuje především přípravám do školy. Obor, který studuje, ji velmi baví a v budoucnu by se ráda věnovala hlouběji psychologii. Navštěvuje přípravný kurz psychologie pro budoucí vysokoškolské uchazeče. Když má volný víkend, tráví ho na chatě u své babičky, kde ráda chodí do přírody, nebo se věnuje ručním pracím.

## ŠKOLNÍ ANAMNÉZA

Na období, kdy Dana navštěvovala mateřskou školu, vzpomíná velmi ráda. Jednalo se o předškolní zařízení na vesnici, kde se všichni rodiče i děti znali. Obě paní učitelky měly těsně před důchodem. Byly velmi tvořivé a Dana má dodnes schované některé obrázky, ze kterých čerpá na svých praxích v mateřské škole. Základní školu absolvovala ve městě. Vzpomíná na svoji třídní učitelku, která byla velmi obětavá, Dana se jí často svěřovala se svými problémy, které ji doma trápily. Velkou oporou pro ni byla také vychovatelka ve družině, která byla její sousedkou a často ji během víkendů navštěvovala a tvořily spolu různé náramky a řetízky z korálků. Bylo to období velkých změn, nových kamarádů a přátel. Dana neměla žádné vysněné povolání. Její nejlepší kamarádka se měla stát učitelkou. Přemluvila tedy Danu, aby si podala stejně jako ona přihlášku na střední pedagogickou školu. Dana měla z počátku velký strach z talentových přijímacích zkoušek. Velkou oporou se jí při této přípravě staly již zmiňované učitelky a vychovatelky, babička a její kamarádka. Všichni jí velmi pomáhali a podporovali ji, aby se na tuto střední školu dostala a mohla studovat se svou nejlepší kamarádkou. Celý rok na sobě velmi tvrdě pracovala a u přijímacích zkoušek skončila na pátém místě. Dana nikdy neměla výborné studijní výsledky, proto matka zásadně nesouhlasila s tím, aby na tuto školu nastoupila, trvala na tom, aby si udělala pouze výuční list. Dana si velmi tvrdě stála za svým. Za podpory své babičky (z otcovy strany) v září nastoupila na střední pedagogickou školu. První rok studia byl velmi obtížný. Trávila spoustu volného času přípravami do školy a i přesto nebyly studijní výsledky dobré. V první ročníku dělala

reparát z anglického jazyka a matematiky. Velkou oporou se jí v té době stala třídní učitelka, která ji velmi motivovala. Říkala, že důležité je mít samé jedničky z předmětů jako je pedagogika, psychologie, hudební výchova a praxe, což Dana měla. Přípravě do školy věnuje spoustu času a energie. Tvrdí ale, že jí to za to stojí. V budoucnu by chtěla studovat psychologii na vysoké škole, nebo pracovat jako vychovatelka v družině. Ve škole ji velmi baví praxe a mateřskou školu často navštěvuje i po vyučování a pomáhá učitelkám. Problém jí občas dělají přípravy činností, protože se ve své dosavadní praxi s ničím takovým nesetkala. Nikdy nenavštěvovala žádný kroužek, nebyla na žádném táboře. Proto se často inspiruje jen na internetu, což, podle jejích slov, nestačí.

#### DOSAVADNÍ PRAXE

Dana se s prací s dětmi setkala až během studia na střední škole a ihned se stala jejím koníčkem. V dětství nikdy nenavštěvovala žádný kroužek, nebyla na žádném táboře. Její začátky na praxích byly velmi těžké. S přípravami jí pomáhala jak babička, tak bývalá učitelka. V loňském roce pomáhala na osvětových akcích jednoho ekologického centra a i v letošním roce s tímto centrem spolupracuje. Jezdí na různé dětské karnevaly a pomáhá s přípravou Dne země. Velmi se těší na odbornou praxi, kterou bude příští rok vykonávat ve školní družině. Dále plánuje, že pojedje jako instruktorka na letní tábor se zaměřením na poznávání přírody. Toto přírodovědné zaměření si vybrala především z toho důvodu, že spolupracuje s ekologickým centrem a příroda je jí velmi blízká.

## 5.5 Metodologie a průběh výzkumu

Pokud budeme vycházet z povahy výzkumného problému a charakteristiky výzkumného vzorku (viz kapitola 5.4), byla pro výzkum zvolena kvalitativní metoda zkoumání. V centru pozornosti je jedinec, který jako předmět zkoumání musí být co nejdetailněji popsán, charakterizován, ačkoliv se nikdy nestane přesně ohraničeným a zcela jasným (Miovský, 2006).

Podle J. Průchy (2009) je kvalitativní výzkum zaměřen na pochopení a porozumění lokálních zkušeností jedinců v jejich každodenní realitě (třída, domov). Jedná se o podrobné studie například dítěte, žáka, učitele, třídy nebo celé školy. Jsou využívány výzkumné plány, které jsou pružné a mají strukturované metody sběru dat. Výsledkem šetření má být podrobný popis zkoumaného předmětu, konfrontace s teorií nebo návrh teorie. V případě kvalitativního výzkumu jde o proces porozumění, který je založen na užití různých metodologických tradic daného sociálního nebo lidského problému. Ve srovnání s kvantitativním výzkumem se jedná o pružnější formu, která umožňuje hlouběji proniknout do tématu a lépe pochopit vzájemné vztahy. Umožňuje zkoumání v přirozeném prostředí a odhaluje poměrně příčinné souvislosti.

Výběr kvalitativní metody zkoumání s sebou nese i nevýhody. Patří sem časová náročnost sběru dat a jejich následná analýza a interpretace (Hendl, 2008).

Vzhledem k nízkému počtu jedinců, kteří byli vybráni jako výzkumný soubor a vzhledem k povaze kvalitativního přístupu, není možné požadovat generalizaci výsledků výzkumu. Typem výzkumu diplomové práce je mnohočetná případová studie s prvky fenomenologického přístupu. Podle Hendla (2008) nám případová studie pomůže ponořit se hlouběji do zkoumané problematiky a porozumět do detailu zjišťovaným fenoménům. Tato studie se detailně zabývá zkoumáním jednoho nebo jen několika málo případů. J. Ferjenčík (2000) doplňuje toto vymezení případové studie o tvrzení, že provedení analýzy těchto jednotlivých případů mi umožní sledovat neopakovatelné dynamiky, pochopit vývoj a interpretaci případu v jeho celistvosti. V případě užití mnohočetné případové studie se jednotlivé případy zkoumání mohou vzájemně porovnávat a dávat do souvislostí. Studovaným fenoménem je v tomto případě rozvoj diagnostické kompetence u studentů středních pedagogických škol, který byl ale doposud minimálně prozkoumán. Proto je rámec případové studie specifikován na tzv. exploratorní případovou studii. Cílem tohoto typu případové studie není podat jednoznačné závěry a zobecnění, která budou validní pro celou skupinu studentů středních pedagogických škol. Jde o detailní prozkoumání tohoto fenoménu, na základě něhož budou vymezena zobecnění s platností v rámci těch několika případů, která mohou být následně podkladem k dalšímu výzkumu v této oblasti (Yin, 2003).

Pro naplnění cíle výzkumného šetření bylo potřeba chápat rozvoj diagnostické kompetence jako nezávisle proměnnou v podmínkách pedagogického experimentu. Průběh tohoto pedagogického experimentu lze rozdělit do tří etap. Tyto etapy na sebe postupně navazují jsou řazeny chronologicky podle toho, v jakém ročníku se právě studentky nacházejí. Každá etapa znázorňuje jeden ročník studia. V každé této fázi byly využívány různé výzkumné metody, jelikož v rámci případové studie může být použito více zdrojů dat a více metod zkoumání (Yin, 2003).

1. **etapa** – analýza výkonu a činnosti studentek na základě hodnocení učitelek, které mi poskytly z prvního ročníku odborných praxí. Jednalo se o čtrnácti denní souvislou praxi v mateřské škole, kdy první týden byl naslechový.
2. **etapa** – analýza výkonu studentek na základě zúčastněného pozorování a polostrukturovaného rozhovoru. Tato etapa se odehrávala v druhém ročníku studia v rámci praxe na táboře. Provedení anamnézy a heteroanamnézy studentek.
3. **etapa** - analýza výkonu studentek na základě zúčastněného pozorování a polostrukturovaného rozhovoru.

### 5.5.1 Použité metody sběru dat

Jak již bylo několikrát výše zmíněno, pro tento typ výzkumného šetření byl jako nejvhodnější zvolen kvalitativní způsob výzkumného šetření. Z předchozích kapitol také vyplývá, že kvalitativní výzkum zahrnuje několik přístupů, která mají svá specifika, a je potřeba na ně brát zřetel. V této diplomové práci se pracuje s mnohočetnou případovou studií, která podrobně popisuje a vysvětluje několik málo konkrétních případů. Mnohonásobná případová studie se zaměřuje na podrobný popis a rozbor několika málo případů. Podle J. Hendla (2008) se mnohočetná případová studie realizuje na základě několika kroků, které jsou ve vzájemné interakci. Na základě těchto kroků byl realizován i tento výzkum. Jednotlivé kroky jsou podrobně charakterizovány v podkapitolách empirické části diplomové práce.

- 1) Určení výzkumné otázky (viz kapitola 5.3 *Cíle výzkumného šetření*)
- 2) Výběr případu a určení metod sběru dat (viz kapitola 5.4 *Výzkumný vzorek a jeho charakteristika a 5.5.1 Použité metody sběru dat*)
- 3) Příprava sběru dat (viz kapitola 5.2 *Teoretická a praktická příprava*)
- 4) Sběr dat (viz kapitola 5.5.2 *Organizace výzkumného šetření a sběru dat*)
- 5) Analýza a interpretace dat (viz kapitola 5.6 *Analýza a interpretace dat*)
- 6) Příprava zprávy (viz 5.7 *Diskuse*)

Při tvorbě výzkumného plánu jsme zvolili jakožto nejvhodnější metody sběru dat polostrukturovaný rozhovor a pozorování. Součástí sběru dat se také stala tvorba anamnézy každého výzkumného vzorku prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru.

Metoda **pozorování**, která byla pro tento výzkum zvolena jako hlavní metoda, patří mezi nejstarší. Umožňuje zkoumání, v tomto případě studentů, v přirozených podmínkách. Tato metoda je charakteristická znaky: systematickostí, dlouhodobostí, plánovitostí, zaměřeností na podstatné jevy, diskretností a je zde možnost opakování. (Miovský, 2006)

V praxi i v odborných publikacích je členěna podle několika hledisek. Pro výzkumnou část této diplomové práce byl zvolen extrospektivní přístup, který se podle J. Ferjenčíka (2000) dále člení na izomorfní deskripci a reduktivní deskripci. Z těchto dvou typů byla zvolena reduktivní deskripce, na základě které není zaznamenáváno vše, co v danou chvíli vidíme a vnímáme. Jedná se o pozorování, které je strukturované a zaměřené na konkrétní oblasti, které jsme si předem vytyčili. V tomto případě se jednalo o rozvoj diagnostické kompetence. Podstatnou část zde tvoří schéma členěné do několika kategorií. Při samotném pozorování se zaměřujeme na tyto konkrétní kategorie a děláme si poznámky.

Zároveň se jedná o zúčastněný typ pozorování, kdy se pozorovatel pohybuje v místě prováděného výzkumu, v místě, kde se odehrávají jevy, které jsou cílem výzkumného šetření. Zúčastněné pozorování lze dále členit na skryté a otevřené. V tomto případě se jednalo o pozorování otevřené; účastníci byli předem seznámeni s tím, že se provádí výzkum a oni jsou aktéry tohoto zkoumání (Miovský, 2006).

Podle M. Musilové (2004) je důležité před samotným započítím pozorování si ujasnit, co bude náplní pozorování, v jaké rozsahu budeme předmět zkoumání registrovat a jaké prostředky k tomu využijeme. Metoda pozorování také obnáší přípravu pomůcek, mezi které můžeme zařadit záznamové archy, hodnotící škály, popisné archy. Tyto pomůcky volíme vzhledem k tomu, jaký způsob záznamu jsme pro výzkum zvolili.

Zvolená metoda **polostrukurovaného rozhovoru** patří mezi hloubkové rozhovory, jejichž podstatou je seznam předem připravených otázek a témat, jimiž se výzkumník volně řídí. Pokud se podíváme do zahraniční odborné literatury, můžeme tvrdit, že poznatky týkající se kvalitativních metod výzkumu se shodují s tuzemskými odbornými články. Podle amerického sociologa R. Yina (2003) se při strukturovaném rozhovoru nemusíme pevně držet daného sledu, ale můžeme reagovat na aktuální situaci, která většinou vychází z vyprávění dotazovaného. Položené otázky by měly být otevřené a je žádoucí, aby dotazovaný poskytl co nejvíce informací k probíranému tématu, proto by také otázky neměly být návodné. Výhodou polostrukurovaného rozhovoru je, že můžeme otázky klást i v jiném pořadí, než je máme připravené.

*„Jedná se o nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí otevřených otázek“* (Švaříček, Šedřová a kol. 2007, s. 159–160).

Tato metoda vyžaduje před samotnou realizací náročnou přípravu především z toho důvodu, abychom se v průběhu rozhovoru nepřipravili o cenné informace. Cílem je redukovat variaci otázek na dotazovaného a, pokud možno, minimalizovat vliv tazatele na celou testovou situaci. Velký vliv na kvalitu získaných dat má také prostředí, ve kterém se rozhovor odehrává. Neměly by zde působit žádné rušivé vlivy, preferují se spíše klidná a tichá místa. Během rozhovoru má tazatel také několik úkolů. Povzbuzovat dotazovaného k hovoru a zároveň sledovat tento rozhovor a všimnout si důležitých signálů, které by mohly mít vliv na získaná data (Miovský, 2006).

Na základě využití metody polostrukurovaného rozhovoru byla v rámci tohoto výzkumu provedena také anamnéza výzkumného vzorku (viz podrobné vymezení v kapitole 5.4 *Výzkumný vzorek a jeho charakteristika*). Průběh sběru dat na základě využití těchto uvedených metod bude podrobněji popsán a charakterizován v následující podkapitole (5.5.2).



## 5.5.2 Organizace výzkumného šetření a sběru dat

Po vytvoření plánu výzkumného šetření a zvolení nejvhodnějších metod bylo osloveno vedení střední školy, na které měl samotný výzkum probíhat. Škola podala předběžný souhlas, zvolila na škole kontaktní osobu, která pomáhala s koordinací výzkumu v rámci školy. Informovala mateřské školy o průběhu výzkumného šetření, vytvořila harmonogram praxí, v rámci kterých jsme mateřské školy navštěvovali, komunikovala se cvičnými učitelkami, pomáhala při výběru výzkumného vzorku. Následoval samotný výběr výzkumného vzorku na základě kritérií blíže popsanych v kapitole 5.4.

Vybrané studentky byly v předstihu informovány o průběhu a účelu výzkumného šetření, byl jim předán kontakt na realizátora výzkumu, na kterého se mohly obrátit s dalšími dotazy. Všechna z nich věděla, že data, která budou při výzkumu zjištěna, poslouží pro účely diplomové práce. Věděly také, že je výzkum zaměřen na rozvoj kompetencí, avšak nevěděly, o kterou konkrétní oblast kompetencí jde. Domníváme se, že pokud by studentky předem věděly, že se zaměříme konkrétně na rozvoj diagnostické kompetence, mohlo byt dojít k nevědomému, ale také k záměrnému zkreslení některých výsledků.

Vzhledem k tomu, že žádná ze studentek nebyla při zahájení výzkumu plnoletá, bylo potřeba předat zákonným zástupcům písemný informovaný souhlas, zda souhlasí s tím, že jejich dítě bude součástí výzkumného šetření (viz příloha č. 1). Dále byly studentky seznámeny s tím, že identifikační údaje, které se vztahují k jejich osobě, budou pozměněny tak, aby byla zachována jejich anonymita. O možnosti odstoupení z výzkumného šetření bez udání důvodů byly studentky znovu informovány před samotným začátkem zkoumání.

Výzkum započal v květnu roku 2015 a probíhal do února roku 2016. Jak bylo popsáno v kapitole 5.5, výzkumné šetření bylo rozděleno do tří etap, které mapují tři ročníky studentek na střední škole. Tyto tři etapy ale nekorrespondují s tvrzením, že výzkum započal v květnu roku 2015, podle kterého studentky už byly v druhém ročníku. Je zapotřebí tento fakt podrobněji vysvětlit.

V počátcích tvoření ideových a technických plánů výzkumné části této práce se počítalo s tím, že výzkum bude mapovat druhý a třetí ročník studia a praxe studentek. S prvním ročníkem studia studentek se v plánech nepočítalo z toho důvodu, že jsme se domnívali, že studentky mají pouze náslechovou praxi, na základě které nezískáme mnoho objektivních a využitelných dat. Proto se nám jevílo jako efektivnější začít s výzkumem až od druhého ročníku, kdy mají studentky už přímou praxi. V průběhu realizace výzkumu, po konzultaci s odborníky z České školní inspekce a cvičnými učitelkami na praxi, jsme dospěli k závěru,

že by bylo vhodné zmapovat i první ročník, tedy zařadit do výzkumu i **první etapu**. Studentky sice mají náslechovou praxi, ale ta trvá čtrnáct dnů a v rámci ní jsou studentky v přímé interakci s dětmi a absolvují mikrovýstupy. Proto už zde by mělo postupně docházet k rozvoji diagnostické kompetence, která je ústředním tématem této diplomové práce. Jelikož je kvalitativní výzkum velmi pružný a dovoluje reagovat na současné podmínky a situaci, došlo k drobným změnám, které do výzkumu připojily ještě jednu etapu. Toto zkoumání bylo realizováno na základě analýzy hodnocení studentek na praxi prostřednictvím jejich cvičné učitelky. Tato učitelka studentky sledovala v průběhu jejich první praxe, po jejím ukončení vyplnila hodnotící arch, který byl na základě našeho výzkumu podrobněji analyzován z hlediska oblasti našeho zkoumání.

**Ve druhé etapě** byla využita metoda extrospektivního zúčastněného pozorování, kdy byl zvolen typ reduktivní deskripce. Způsob tohoto typu pozorování je podrobně popsán v kapitole 5.5.1. Toto strukturované pozorování se zaměřilo na několik předem stanovených oblastí rozvoje diagnostické kompetence, které jsme u dívek sledovali. Při tvorbě záznamového pozorovacího archu jsme se inspirovali v publikaci E. Šmelové a A. Nelešovské (2009), kde je popsán podobný výzkum, zaměřený ale na studenty vysokých škol. Proto byly některé oblasti pozorování doplněny a upraveny na základě možností studentek středních pedagogických škol. Záznamový pozorovací arch vytvořený pro tento výzkum byl rozdělen do dvaceti pozorovacích oblastí, které byly samostatně hodnoceny na základě pětistupňové hodnotící škály, na konci tohoto archu bylo místo pro poznámky pozorovatele. Pozorování se provádělo během týdenní souvislé praxe, kterou studentky absolvovaly. Pozorovatel byl zároveň hlavním vedoucím tábora, tudíž byl se studentkami v neustále interakci, zadával jim úkoly a dívky na jejich základě prováděly jednotlivé výstupy. Před samotnou realizací tábora dostaly studentky seznam úkolů, které si měly připravit. Všechny z nich se ve stejnou dobu účastnily stejného tábora, tudíž měly i stejné podmínky a mohlo dojít ke kvalitnímu srovnání. Během celého týdne si pozorovatel dělal průběžné poznámky, ze kterých byl následně vyplněn první pozorovací arch (viz příloha č. 2).

**Třetí etapa**, která mapovala třetí ročník studia studentek, byla nejnáročnější na přípravu, ale také na samotnou realizaci. Bylo zde využito více metod zkoumání, které byly náročné zejména z časového hlediska. Tato etapa trvala celkem šest měsíců od září do února. Byla zde opět využita metoda pozorování a také stejný záznamový pozorovací arch. Pozorování probíhalo vždy dvakrát do měsíce v mateřské škole, kde studentky absolvovaly svou praxi. Praxe probíhala vždy jeden den v týdnu pod vedením cvičné učitelky. Pozorovatel byl vždy přítomen od 7:00 do 12:00 hodin, tudíž mohl vidět jak spontánní činnosti, řízené

činnosti, ale také byl přítomen při hodnocení ze strany učitelky. Při vyplňování tohoto pozorovacího záznamu byla také přítomna a velmi nápomocna učitelka. Každý měsíc byl zaznamenáván do jednoho pozorovacího archu především z toho důvodu, aby byly zřetelné pokroky (viz příloha č. 2).

Druhou metodou, která byla v této etapě využita, byl polostrukturovaný rozhovor, který je podrobně charakterizován v kapitole 5.5.1. Byla dohodnuta celkem dvě setkání, místo a čas. Obě tato setkání probíhala na klidném místě, kde nepůsobily žádné rušivé vlivy. Na všechny položené otázky byl vyhrazen dostatek času, studentky nebyly do odpovědí nuceny. V některých případech se stalo, že na některou z otázek nebylo z nějakého důvodu odpovězeno, vzhledem k povaze polostrukturvaného rozhovoru, byla možnost se k ní vrátit později ve vhodnější části. U většiny studentek byl rozhovor zaznamenáván na diktafon, což bylo velmi výhodné z důvodu snazší transkripce. Jedna ze studentek s tímto záznamem nesouhlasila, v tomto případě byly zaznamenávány písemně styčné informace, což celý průběh rozhovoru zpomalilo

### **První setkání**

První setkání nevyžadovalo konkrétně stanovené období, kdy je potřeba provést rozhovor. Termín se přizpůsobil časovým možnostem studentek a ve všech čtyřech případech byl realizován v průběhu třetí etapy zkoumání. Tento typ polostrukturovaného rozhovoru byl zaměřen na podrobnou anamnézu. Kladené otázky byly rozčleněny do tří oblastí tak, aby korespondovaly s výzkumnými cíli. Abychom získali kvalitnější a validní data, bylo několik otázek položeno i směrem k rodinným příslušníkům, kteří na ně odpověděli písemnou formou.

Oblasti pokládaných otázek:

- 1) Rodinná anamnéza
- 2) Osobní anamnéza
- 3) Školní anamnéza

### **Druhé setkání**

Druhé setkání bylo realizováno v únoru 2016 po ukončení metody pozorování. Dívky se těchto rozhovorů účastnily individuálně, čas a termín byl předem domluven. Rozhovor byl zaměřen na průběh výzkumného šetření a měl doplnit výsledky zjištěné na základě pozorování. Na průběh byl vymezen čas jedné vyučovací hodiny, ale všechny rozhovory trvaly přibližně 20 – 30 minut. Pro přehlednost a kvalitnější analýzu dat byly otázky rozčleněny

do několika oblastí. Oblasti a jednotlivé otázky byly sestaveny tak, aby korespondovaly s výzkumnými otázkami a přispěly k naplnění hlavního rámcového cíle diplomové práce.

- 1) Oblast samotného studia na střední škole
- 2) Oblast praxe
- 3) Oblast realizovaného výzkumu

Jak už bylo výše několikrát zmíněno, vzhledem k tomu, že kvalitativní výzkum je pružný a dovoluje reagovat a přizpůsobit se situacím a podmínkám, které právě nastanou, dovolili jsme si do tohoto výzkumu zařadit malý experiment. V průběhu realizace výzkumného šetření nastala pro nás možnost odcestovat na studijní stáž do amerického státu Georgia. V rámci tohoto pobytu jsme navštívili centra gramotnosti pro děti předškolního a mladšího školního věku. Měli jsme možnost vidět studentky pedagogických oborů v praxi a získali jsme materiály, které studentky v rámci práce s dětmi využívají. Materiály, které korespondovaly s tématem této diplomové práce, jsme upravili do našich podmínek a zařadili je do našeho výzkumu (viz příloha č. 3). S těmito materiály byly seznámeny též cvičné učitelky studentek a dále s nimi pracovaly během hodnocení výstupů a autodiagnostiky.

## 5.6 Analýza a interpretace dat

Podle J. Hendla (2008) je tato část výzkumného šetření nezbytná. Analýza kvalitativních dat je založena na systematickém a nenumerickém organizování získaných dat v rámci výzkumného šetření. Analýzu těchto kvalitativních dat ale komplikuje skutečnost, že zde není žádná strukturovaná podoba, jako je tomu u kvantitativního výzkumu.

Tato kapitola se zaměřuje na výstupy z jednotlivých zvolených metod zkoumání, potažmo na výsledky analýzy kvalitativních dat. Pro přehlednost je tato kapitola dále členěna do tří částí podle jednotlivých etap výzkumu. V každé této oblasti bude konkrétně popsána metoda analýzy dat. Tyto jednotlivé etapy analýzy a interpretace dat se přímo vztahují k rámcovému cíli práce a výzkumným otázkám.

### 5.6.1 Analýza a interpretace dat první etapy

Vzhledem k tomu, že tato etapa byla zařazena do výzkumu až v průběhu a mapuje první rok studia studentek, nebylo možné provést rozhovor s cvičnou učitelkou bezprostředně po výstupu a účasti studentek na praxi. Proto zde byla jako hlavní metoda zvolena analýza hodnocení průběhu praxe na základě hodnotícího archu. Za metodu analýzy dat zde byl zvolen shrnující protokol. Výhodou této metody je, že není zapotřebí zaznamenávat celý text, protože některé části nijak blíže nekorespondují se zkoumanou problematikou. Při převodu mluveného projevu (rozhovoru) do písemné podoby se provádí určitý způsob shrnutí. Tento proces redukce informací nesmí probíhat náhodně a je zapotřebí dodržovat pravidla, která se k této metodě vztahují (Mayring, 1990).

Právě proto jsme hodnotící arch podle stanovených pravidel strukturovali na základě obecnosti získaných informací tak, aby došlo k lepšímu pochopení informací. Pro grafické zpracování kvalitativních dat v této etapě jsme vycházeli ze zahraničních autorů M. Milese a M. Hubermann (1994). Pokud získaná data graficky znázorníme, dojde k lepšímu pochopení dané problematiky. Snáze tak můžeme vyvodit závěry z výzkumu. Na základě zvolené metody shrnujícího protokolu jsme se po prostudování publikací těchto autorů rozhodli, že získaná data zaznamenáme do tabulky. Jednotlivé tabulky korespondují s konkrétními oblastmi v hodnotícím archu. Zároveň se tyto jednotlivé oblasti hodnocení přímo vztahují k hlavním výzkumným otázkám a z nich vycházejícím dílčím otázkám.

Oblast	Komunikativní dovednosti
Dílčí znalost /dovednost	Dokáže přirozeně navázat kontakt s dítětem
Výzkumná otázka	- Jaké jsou základní znalosti a dovednosti z oblasti diagnostiky u studentek, které jsou v prvním ročníku studia, po absolvování praxe v mateřské škole?
Dílčí výzkumná otázka	- Jaká je úroveň verbální i neverbální komunikace studentek s dětmi?

Studentka <sup>8</sup>	Hodnocení na škále <sup>9</sup>	Slovní hodnocení
A.	2	Je poměrně plachá, bojí se děti oslovit, vybídnout je k činnosti. Oslovuje děti jménem, které si velmi rychle zapamatovala. Nemluví s dětmi přiměřeně jejich věku, děti často nechápou, co se po nich chce. Při rozhovoru udržuje oční kontakt, ale žádným jiným způsobem nepracuje s neverbální komunikací. Děti se jí bojí požádat o pomoc a radu.
B.	2	Často využívá pozitivní neverbální komunikaci (úsměv, gesta), při rozhovoru udržuje oční kontakt. Hovoří s dětmi zdvořile a přátelsky. Často se bojí děti oslovit, vybídnout k činnosti.
C.	4	S dětmi téměř vůbec nekomunikovala, její neverbální komunikace byla velmi negativní až ustrašená. Verbální projevy byly jednoslovné a téměř ji nebylo slyšet. Děti se jí velmi stranily.
D.	3	Za celou dobu čtrnácti denní praxe si nezapamatovala jména dětí. Oslovovala je jmény jinými, děti se jí z tohoto důvodu stranily. Projev byl plachý, bála se děti oslovit.

**Tabulka č. 1:** Úroveň verbální a neverbální komunikace

<sup>8</sup> Pro všechny studentky zapojené do výzkumného šetření bylo použito pracovní označení (A., B., C., D.,) podle prvních písmen jejich křestního jména, která byla také změněna z důvodu zachování anonymity

<sup>9</sup> Bodové hodnocení na škále 1- 4 (1 výborná úroveň, 2 dobrá úroveň, 3 dostačující úroveň, 4 nedostačující úroveň, N – nehodnoceno z důvodů, že činnosti nebyly konány).

Oblast	Osobnostní předpoklady	
Dílčí znalost /dovednost	Schopnost empatie, citlivost pro práci s dětmi.	
Výzkumná otázka	- Jaké jsou základní znalosti a dovednosti z oblasti diagnostiky u studentek, které jsou v prvním ročníku studia, po absolvování praxe v mateřské škole?	
Dílčí výzkumná otázka	- Mají studentky už v první ročníku osobnostní předpoklady k tomu, aby byly empatické a dokázaly respektovat individuální potřeby dítěte, i když nemají dostatečné teoretické znalosti z této oblasti?	
Studentka	Hodnocení na škále	Slovní hodnocení
A.	2	Snaží se zajistit dětem rovnocennou účast na všech aktivitách. Do činností zapojuje i děti plaché. Někdy se snaží až příliš děti plaché vtáhnout do děje a ty se následně začnou ještě více stranit.
B.	2	Všimá si individuálních potřeb dětí, ale neví jak s nimi pracovat. Radí se s učitelkou (což vnímáme jako pozitivní). Když dětem zadává úkoly, často se ptá učitelky, zda to zvládnou. Dává dětem dostatek času na plnění úkolů
C.	4	S dětmi téměř vůbec nepřichází do vzájemné interakce, straní se jim. Nejeví zájem o vzájemný kontakt. Do činností se sama aktivně nezapojuje, pouze pozoruje co se kolem ní děje. Při rozhovoru s dětmi neudrhuje oční kontakt, projevy koverbálního chování. Neuvědomuje si, že každé dítě má jiné potřeby, na všechny děti klade stejné nároky
D.	3	Spíše než kladné hodnocení, využívá záporné hodnocení dětí. Nedokáže odhadnout, co dítě zvládne samo, a s čím je potřeba mu pomoci Je dosti přísná a neústupná. Často používá velmi direktivní metody

**Tabulka č. 2:** Úroveň empatie a respektování potřeb dětí

Oblast	Pedagogické schopnosti
Dílčí znalost /dovednost	Schopnost plánování, organizování a řízení pedagogické činnosti
Výzkumná otázka	- Jaké jsou základní znalosti a dovednosti z oblasti diagnostiky u studentek, které jsou v prvním ročníku studia, po absolvování praxe v mateřské škole?
Dílčí výzkumná otázka	- Jaká je úroveň příprav jednotlivých činností a systém vedení záznamů?

Studentka	Hodnocení na škále	Slovní hodnocení
A.	3	Nezvládá vyvážit činnosti aktivní a pasivní. Klade si nereálné cíle a nedovede je správně formulovat. Nemá systematickou evidenci událostí, dat a aktivit. Nezapisuje si jednotlivé pokroky dětí, tudíž ani nedokáže tyto pokroky vyjádřit. Velmi pozitivně hodnotíme motivaci dětí do jednotlivých činností. Má velmi příjemný projev, a umí pracovat s hlasem, tudíž motivace dětí velmi zaujme.
B.	3	Při plánování činností nevyhází z možností dětí. Není správně definovaný cíl. Nemá systematickou evidenci událostí, dat a aktivit. Klade si nereálné cíle a nedovede je správně formulovat. Nezapisuje si jednotlivé pokroky dětí, tudíž ani nedokáže tyto pokroky vyjádřit.
C.	N	Ani jedna z těchto dvou studentek nemohla být v této oblasti hodnocena. Hlavním důvodem je to, že dívky vykonávaly pouze náslechovou praxi. Výstupy byly tedy dobrovolné. Nemá systematickou evidenci událostí, dat a aktivit. Nezapisuje si jednotlivé pokroky dětí, tudíž ani nedokáže tyto pokroky vyjádřit.
D.	N	

**Tabulka č. 3:** Úroveň příprav činností a způsob vedení záznamů



Oblast	Sebereflexe
Dílčí znalost /dovednost	Dokáže reálně zhodnotit průběh své pedagogické činnosti
Výzkumná otázka	- Jaké jsou základní znalosti a dovednosti z oblasti diagnostiky u studentek, které jsou v prvním ročníku studia, po absolvování praxe v mateřské škole?
Dílčí výzkumná otázka	- Na jaké úrovni studentky v rámci své první praxe provádějí autodiagnostiku?

Studentka	Hodnocení na škále	Slovní hodnocení
A.	4 (N) <sup>10</sup>	Následující hodnocení se vztahuje ke všem studentkám  Nedokáže posoudit své silné a slabé stránky. Dochází k častému podceňování. Ke svému výkonu je spíše pesimistická. V průběhu náslechů si dělá poznámky. Není si jista, zda k dětem přistupuje správně. Nedokáže reálně definovat, co by příště udělala jinak.
B.	4 (N)	
C.	4 (N)	
D.	4 (N)	

**Tabulka č. 4:** Způsob autodiagnostiky

<sup>10</sup> Hodnocení této oblasti vychází pouze z pozorování cvičných učitelek a náhodných rozhovorů během praxe. Jelikož po tomto typu praxe není provedeno žádné shrnující hodnocení a způsob, kde by dívky měly možnost získat zpětnou vazbu a následně mohly svou práci autodiagnostikovat.

## 5.6.2 Analýza a interpretace dat druhé etapy

V této etapě bylo využito metody extrospektivního zúčastněného pozorování. K organizaci a následné analýze a interpretaci dat jsme jako nejvhodnější metodu zvolili reduktivní deskripci. Druhým typem je izoformní deskripce, která se snaží zachytit celý děj ve všech jeho projevech. Izoformní deskripce vyžaduje po pozorovateli, aby zapsal přesně to, co v daný okamžik vidí a co se děje kolem něj. Právě z tohoto důvodu jsme zvolili druhý typ a to reduktivní deskripci. Jedná se o typ kategoriálních schémat neboli tzv. kategoriální pozorování. Hlavním cílem je vysledované specifické projevy zařazovat do významových jednotek (kategorií), nebo předem vytvořených schémat. Vysledované jevy jsou vyznačovány do předem připraveného formuláře rozděleného do několika kategorií, tudíž není zapotřebí zaznamenávat chronologicky všechny jevy, které vidíme. Při tvorbě těchto jednotlivých kategorií je zapotřebí dodržovat pravidla jako je nezávislost, což znamená, že jednotlivé oblasti by se neměly navzájem překrývat. Konkrétnost, na základě které by každá kategorie měla být co nejpřesněji definovaná. V neposlední řadě by měl být formulář přehledný. Způsob zaznamenávání a následná interpretace dat závisí na tom, jakou zvolíme strategii a i formulář, do kterého budeme zaznamenávat, může mít různou podobu. Podoba tohoto formuláře závisí na tom, zda se zaměříme na sumární frekvenci jednotlivých kategorií bez ohledu na jejich kolísání a změny v rámci různých časových intervalů, nebo chceme zaznamenat určité změny v čase (Ferjenčík, 2000).

V této etapě byl použit pozorovací formulář, který byl v přípravné fázi výzkumu vytvořen. Podrobný průběh a realizace této etapy je popsán v kapitole 5.5.2. Jak už bylo výše zmíněno, při tvorbě pozorovacího formuláře jsme se inspirovali u autorek E. Šmelové a A. Nelešovské (2009), které se podobnou problematikou také zabývaly. Formulář jsme upravili do podoby, která se blíže vztahuje k úrovni středoškolského studia, z toho důvodu byl více konkretizován. Celý formulář je strukturován do pěti kategorií a ty jsou dále konkretizovány na jednotlivé dílčí vědomosti a dovednosti (viz příloha č 2). Tyto jednotlivé oblasti, které byly sledovány, byly sestaveny tak, aby přímo korespondovaly se stanoveným cílem výzkumu a vztahovaly se k jednotlivým hlavním i dílčím výzkumným otázkám. Pro přehlednější interpretaci dat byla i u této metody reduktivní deskripce zvolena metoda zaznamenání dat do tabulek. Při výběru vhodné tabulky, která by nejlépe korespondovala se zkoumanou problematikou, jsme se inspirovali u zahraničních autorů M. Milese a M. Hubermann (1994). Tyto tabulky mají podobu shrnujícího protokolu.

Oblast	Komunikativní dovednosti
<b>Dílčí znalost /dovednost (jednotlivé příklady)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Využívá pozitivní neverbální komunikaci (gesta, úsměv)</li> <li>- Děti oslovuje jejich jmény</li> <li>- Když s dětmi hovoří, dává najevo svůj zájem a úctu k nim, používá zdvořilý a přátelský tón</li> <li>- Umí dětem naslouchat</li> <li>- Při rozhovoru s dětmi dodržuje interakci očí</li> <li>- Při rozhovoru se dětmi je pohotová, nebojí se je oslovit</li> </ul>
<b>Výzkumná otázka</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jak se změnila úroveň vědomostí a dovedností u studentek v oblasti diagnostické po absolvování druhého ročníku studia?</li> </ul>
<b>Dílčí výzkumná otázka</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jak se změnila úroveň verbální a neverbální komunikace s dětmi po absolvování druhého ročníku studia?</li> </ul>

Studentka	Hodnocení na škále	Poznámky
A.	2	Při interakci s dětmi udržuje oční kontakt a využívá k hovoru přátelský tón. Když dítě něco potřebuje, vždy ho vyslechne. Nedělá jí problém zapamatovat si jména všech dětí. Z počátku týdne byla v jejím hlase znát nejistota, která přibývajícími dny ustupovala. Zpracovat by měla na neverbální komunikaci, kterou téměř vůbec nepoužívá a tak na děti působí velmi přísně. Často se k dětem vyjadřuje velmi odborně a ony následně nepochopí, co se po nich chce.
B.	1	Je velmi usměvavá a často při rozhovoru s dětmi využívá neverbální komunikaci. Její hlas je zvučný a srozumitelný. S dětmi mluví přátelsky, ale umí s hlasem pracovat natolik, že děti poznají, když se například zlobí. Když s dětmi hovoří, neskáče jim do řeči, a i když je v časové tísní, tak je vždy nechá dohovorit. Jako menší mínus vnímáme to, že mluví velmi rychle, což má za následek, že jí někdy nejde rozumět, co říká. Po několika hodinách na táboře se naučila všechna jména dětí a při oslovování je aktivně používala

C.	3	Na začátku týdne byla velmi plachá, vůbec s dětmi nekomunikovala, ale ani žádným jiným způsobem je neoslovovala. Používala dvojslovné verbální projevy. Když vysvětlovala nějakou hru, vůbec ji nebylo slyšet – to se ale v průběhu týdne výrazně zlepšilo. Do rozhovoru se dávala spíše s klidnějšími dětmi, kterým uměla naslouchat a přátelsky jim pomáhala.
D.	3	Na začátku byla velmi plachá. Bála se komunikovat, a když už s dětmi mluvila tak někde v ústraní. Když vysvětlovala činnosti, neudržovala oční kontakt a uhýbala pohledem. Během celého týdne měla problém zapamatovat si jména dětí, často si je pletla, i když se snažila si je zapamatovat.

**Tabulka č. 5:** Úroveň verbálních a neverbálních projevů na konci druhého ročníku

Oblast	Vnímání individuálních potřeb a možností dítěte
<b>Dílčí znalost /dovednost (jednotlivé příklady)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Je empatická, umí dětem naslouchat, pomoci mu, poradit</li> <li>- Posoudí zdravotní stav dítěte</li> <li>- Zajišťují dětem rovnocennou účast na všech aktivitách</li> <li>- Snaží se být během dne s každým dítětem v interakci</li> <li>- Uvědomuje si, že každé dítě potřebuje na činnost jiný čas</li> <li>- Vnímá pokroky dětí a uzpůsobuje tomu činnosti</li> <li>- Dokáže děti adekvátně rozdělit do skupin</li> <li>- Ovládá nedirektivní prostředky zajištění kázně a používá spíše kladné hodnocení</li> <li>- Umí řešit školní výchovné problémy</li> </ul>
<b>Výzkumná otázka</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jak se změnila úroveň vědomostí a dovedností u studentek v oblasti diagnostické po absolvování druhého ročníku studia?</li> <li>- Jak změnila úroveň respektování a vnímání individuálních potřeb a možností dítěte a k nim se vztahující proces plánování, organizování a řízení činností?</li> </ul>
<b>Dílčí výzkumná otázka</b>	

Studentka	Hodnocení na škále	Poznámky
A.	1/2	Její snahou je, aby všechny děti byly zapojeny do činností a nikdo nebyl odstrčený. Aktivně zapojuje i děti plaché, které se následně začnou ještě více stranit. Snaží se o to, aby starší děti pomáhaly mladším. Klade na děti velké nároky, nedokáže posoudit, co děti zvládnou a co ne. Je poměrně přísná, snaží se ke všem dětem přistupovat stejně. Při rozdělování dětí do skupin z počátku používala losovací karty, tedy rozdělení dětí do skupin bylo náhodné.
B.	1	Vnímá individuální potřeby každého dítěte. Pokud zadává úkoly, snaží se každému dítěti poskytnout dostatek času na plnění úkolu, nevystavuje je časovému tlaku. Pokud si neví rady, ptá se, jak má dále postupovat, z rad si bere ponaučení. Používá u dětí kladné hodnocení s tím, že jim vždy přesně definuje, za co je chválí. Příliš si ale nevšímá, když jsou děti smutné.
C.	2	Do interakce přichází spíše s dětmi klidnějšími, plachými. Snaží se s nimi navázat kontakt, pomáhá jim u činnostech, které samy nezvládají. Je k těmto dětem velmi empatická. Nevnímá individuální potřeby dítěte. Nedokáže odhadnout, když už jsou děti unavené, nebo přetažené. Do aktivit nenutí děti plaché, vymýšlí náhradní činnosti tak, aby se mohly zapojit i děti slabší. Všímá si, když jsou děti smutné, nebo je něco trápí.
D.	2/3	Nedokáže odhadnout, co dítě zvládne samo a s čím je potřeba mu pomoci. Je na děti dosti přísná a využívá velmi direktivní metody. Spíše upřednostňuje děti velmi aktivní, než děti plaché a klidné. Nekážeň aktivnějších dětí řeší spíše tresty, nežli domluvou. Umí dětem naslouchat, vždy když dítě něco říká, tak jej nejprve vyslechne, ale podá mu radu, které dítě většinou neporozumí. Ráda si s dětmi povídá na různé téma. Nedokáže přesně odhadnout, kdy jsou děti unavené.

**Tabulka č. 6:** Úroveň respektování potřeb a empatie, na konci druhého ročníku

<b>Oblast</b>	<b>Plánování, organizování a řízení činností z hlediska diagnostického</b>
<b>Dílčí znalost /dovednost (jednotlivé příklady)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definuje a správně formuluje cíle, jichž chce dosáhnout, a které jsou adekvátní k možnostem dětí</li> <li>- Uvědomuje si rizika, která mohou během činností nastat</li> <li>- Střídá aktivní a pasivní činnosti</li> <li>- Používá vhodnou motivaci</li> <li>- Při volbě metod a forem práce bere ohled na potřeby dětí</li> <li>- Reaguje operativně na neočekávané změny</li> </ul>
<b>Výzkumná otázka</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jak se změnila úroveň vědomostí a dovedností u studentek v oblasti diagnostické po absolvování druhého ročníku studia?</li> <li>- Jak změnila úroveň respektování a vnímání individuálních potřeb a možností dítěte a k nim se vztahující proces plánování, organizování a řízení činností?</li> </ul>
<b>Dílčí výzkumná otázka</b>	

<b>Studentka</b>	<b>Hodnocení na škále</b>	<b>Poznámky</b>
A.	2	Z počátku jí dělalo problém vyvážit činnosti aktivní a pasivní. Celý týden na tomto problému pracovala, ale i tak dává přednost spíše činnostem aktivním. Dělá jí problém správně formulovat cíle. U všech činností má velmi promyšlenou motivaci, kterou vždy doplní o zajímavé pomůcky. Před každou činností několikrát zopakuje pravidla bezpečnosti i celkově pravidla hry. Při plánování činností klade poměrně velké nároky na děti, nedokáže ještě přesně odhadnout, co děti zvládnou a co ne.
B.	1	Správně volí, kdy do programu zařadit činnosti aktivní a kdy spíše pasivní. Využívá vždy promyšlenou motivaci. Činnosti má předem naplánované a volí k nim zajímavé pomůcky. Dělá jí problémy správně definovat cíl. Při činnostech aktivních (pohybové hry), se často stává, že nevysvětlí pravidla a v průběhu hry je mění. V některých případech se stává,

		že si u činností neuvědomuje možná rizika, která by mohla nastat. Pokud se vyskytne nějaký problém, řeší ho pohotově, ale s rozvahou, pokud si není jistá, zeptá se.
C.	2/3	V této oblasti došlo u studentky k výraznému zlepšení. Aktivity, které si měla připravit na tábor doma, nebyly zcela správně naplánovány. Byly špatně stanovené cíle, metody i formy. Z domova měla velmi pěkně připravené pomůcky. V průběhu týdne začala více komunikovat s hlavní vedoucí, která jí dávala jednodušší úkoly, ke kterým si snažila zvolit vhodnější metodu a správně formulovat cíl. Při plánování činností vždy zvažovala nad několika variantami, protože si uvědomovala, že jsou i děti mladší. Na konci týdne jí ale stále dělala problém motivace dětí, která souvisí také s úrovní komunikace. Dále by měla zapracovat na řešení problémů, neumí děti potrestat, pochválit a ani nijak jinak řešit vzniklé situace.
D.	2/3	Problém jí dělalo plánování jednotlivých činností, stanovení vhodného cíle, metod a forem vzhledem k individuálním možnostem dětí. Činnosti byly náročné, a dětem dělala problém jak samotná realizace, tak pochopení. Během týdne ale docházelo k postupnému zlepšení. Studentka si začala připravovat aktivity tak, že měla vždy více variant pro menší děti a děti starší. Snažila se zapojit starší děti tak, aby pomáhaly mladším. Když nastal během činností nějaký problém, dlouho si jej nevšímala a až po delší době jej začala řešit. Zapracovat by měla na lepší organizaci, vždy si ověřit, zda činnost děti pochopily.

**Tabulka č. 7:** Úroveň v oblasti plánování, organizování a řízení činností z hlediska diagnostického

<b>Oblast</b>	<b>Vedení si záznamů</b>
<b>Dílčí znalost /dovednost (jednotlivé příklady)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Systematicky si vede své přípravy</li> <li>- Dělá si záznamy o jednotlivých pokrocích dětí</li> <li>- Vede si evidenci důležitých událostí během dne</li> <li>- Sbírá různé materiály pro svou budoucí praxi, má vytvořený zásobník her</li> <li>- Sbírá a zakládá si některé práce dětí</li> </ul>
<b>Výzkumná otázka</b>	- Jak se změnila úroveň vědomostí a dovedností u studentek v oblasti diagnostické po absolvování druhého ročníku studia, jehož součástí byla zkouška z pedagogické diagnostiky?
<b>Dílčí výzkumná otázka</b>	- Jakým způsobem si studentky vedou jednotlivé záznamy o praxi?

<b>Studentka</b>	<b>Hodnocení na škále</b>	<b>Poznámky</b>
A.	2	Vede si deník praxe podle předem připraveného manuálu ze střední školy. Je velmi svědomitá, ale vzhledem k tomu, že nemá dostatek informací jak má při přípravě činností a vedení deníku postupovat, informace jsou velmi chaoticky vedeny a řazeny. Přípravy, výstupy, sborníky her a činností nejsou systematicky řazeny. Hry a činnosti, které se naučila během tábora, si zapisovala do sešitu. Od dětí v průběhu dostávala různé obrázky, ale neviděla v jejich sbírání žádný hlubší význam.
B.	2	Vede si deník praxe podle předem připraveného manuálu ze střední školy. Je tvořen nesystematicky a nepřehledně. Sama příliš nerozumí tomu, jak si má jednotlivé přípravy vést. Hry si zapisovala na malé kartičky, které si následně ukládala do obálek podle druhu a typu hry. Výtvarné činnosti a jiné podobné náměty si fotila na fotoaparát a po vytisknutí si je komentovala vlastními poznámkami, aby je mohla



		dále použít v praxi. Vytvořila dětem vlastní pexesa a různé jiné hry, které si také založila do svých záznamů. V deníku praxe měla uloženy i obrázky dětí, ale spíše jako památku. Další jiné záznamy vztahující se k dětem si nevede.
C.	3	Vedení záznamů ji dělá poměrně velký problém. Jednotlivé záznamy jsou vedeny chaoticky a nepřehledně. Je velmi kreativní, vytváří si vlastní pracovní listy a omalovánky, které si na základě doporučení ukládá do složky, aby je mohla příště využít. Kromě těchto pracovních listů si nevede žádné jiné sborníky her, nebo jiných činností. Průběh praxe kromě povinné dokumentace si nijak jinak nezaznamenávala.
D.	2	Vede si deník praxe podle předem připraveného manuálu ze střední školy. Během celého týdne se snažila celý systém vedení deníku praxe pochopit, ale dělalo jí to značný problém. Z počátku neměla tendenci zapisovat si žádné hry, nebo činnosti, které by mohla dále využít v praxi. V průběhu týdne si začala vytvářet sborník her a aktivit, které se na táboře naučila. Dělala si poznámky, které se vztahovaly k organizaci tábora, režimu dne a zaznamenávala zde také aktivity, které ji zaujaly. Tyto záznamy byly tvořeny ale velmi nesystematicky a neuspořádaně.

**Tabulka č. 8:** Úroveň vedení si záznam

<b>Oblast</b>	<b>Autodiagnostiky</b>
<b>Dílčí znalost /dovednost (jednotlivé příklady)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ví, jaké jsou její silné a slabé stránky. Dokáže zhodnotit, co se jí povedlo, co by příště udělala jinak</li> <li>- Z hodnocení druhých si bere ponaučení a příště se chyb snaží vyvarovat</li> <li>- Vede si evidenci hodnocení tak, aby si pamatovala, na čem má příště zapracovat</li> <li>- Snaží se získat zpětnou vazbu i od dětí</li> </ul>
<b>Výzkumná otázka</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jak se změnila úroveň vědomostí a dovedností u studentek v oblasti diagnostické po absolvování druhého ročníku studia?</li> <li>- Do jaké míry studentky zvládnou reálně zhodnotit svou pedagogickou činnost?</li> </ul>
<b>Dílčí výzkumná otázka</b>	

<b>Studentka</b>	<b>Hodnocení na škále</b>	<b>Poznámky</b>
A.	2	Je velmi svědomitá, z rad si vždy bere ponaučení a snaží se slabé stránky neustále vylepšovat. Bojí se zeptat na radu a požádat o pomoc. Ke své práci je velmi kritická. Nedokáže zhodnotit, zda se dětem aktivita líbila nebo ne, je si ve své práci velmi nejistá.
B.	2	Dokáže poměrně výstižně definovat své silné a slabé stránky. Poměrně objektivně zvládne posoudit, co se jí povedlo a co naopak ne. Často se ptá, v čem by se měla zlepšit a co se jí naopak povedlo. Zpětnou vazbu se snaží získat pouze ze strany učitele, v tomto případě vedoucích na táboře.
C.	2	Vidí spíše své slabé stránky, dělá jí problém zhodnotit, co se jí na její práci povedlo.
D.	3	Na konci aktivit se děti ptá, jestli se jim aktivita líbila. Těžce nese kritické hodnocení. Na slabých stránkách nijak nepracuje, zpětnou vazbu, kterou jí učitelka dává, si nijak nezaznamenává.

**Tabulka č. 9:** Úroveň autodiagnostiky

### 5.6.3 Analýza a interpretace dat v třetí etapě

Třetí a poslední etapa výzkumného zkoumání mapovala třetí ročník studia studentek. Jak bylo výše popsáno, bylo zde využito více metod zkoumání a z toho vyplývá, že zde muselo být využito i více metod analýzy a interpretace dat. Proto byla tato etapa nejnáročnější jak z hlediska přípravy a času, ale také z hlediska podrobné analýzy dat, ze které jsme se snažili získat co nejobektivnější data.

U metody pozorování byl k analýze dat opět zvolen pozorovací formulář typu reduktivní deskripce. K objektivnímu posouzení výsledků byl zvolen stejný pozorovací formulář, jako tomu bylo v druhé etapě výzkumu. Jedinou změnou v tomto formuláři bylo, že oblast hodnocení na škále byla rozdělena na dvě políčka, aby bylo znatelné, jaké hodnocení má studentka během prvního pozorování v daném měsíci a jaké hodnocení má studentka v druhé části měsíce. Každý záznamový arch tedy odpovídal jednomu měsíci. Pro přehlednost bylo vždy provedeno ještě souhrnné hodnocení na konci formuláře. Vzhledem k tomu, že byl použit stejný záznamový protokol, není zapotřebí používat k interpretaci dat tak obsáhlou tabulku, jelikož dílčí zkoumané dovednosti a vědomosti zůstávají stejné. Proto jsme u metody pozorování zvolili k interpretaci dat tabulku pouze na začátku, kde je formulována výzkumná otázka, která se vztahuje ke zkoumané problematice. Další změnou je také to, že data již nejsou členěna podle konkrétních oblastí zkoumání, ale členění je již přímo rozděleno na studentky. Tento typ záznamů dat byl zvolen především z toho důvodu, že se jedná o poslední etapu, kde bylo zjištěno velké množství dat, které je zapotřebí shrnout do takové podoby, aby došlo k efektivnějšímu vyvození výsledků. Na základě tohoto strukturování a interpretace dat také snáze posoudíme, zda dívky udělaly v jednotlivých etapách pokroky. U každé studentky je prezentována tabulka, kde je shrnuto hodnocení pozorování rozvoje diagnostické kompetence v rámci jednotlivých měsíců.

U druhé metody, kterou je polostrukturovaný rozhovor byla jako metoda analýzy dat využita metoda transkripce. Podle P. Mayringa (1990) se jedná o proces převodu mluveného projevu, například rozhovoru, do písemné podoby. Jak bylo výše zmíněno, existuje několik druhů transkripce. Jako nejvhodnější pro tento výzkum byl zvolen shrnující protokol. Tento zvolený způsob nezanechává celý text práce. Dochází tak k redukci získaných dat, kdy je redukována tzv. „slovní vata“, neboli nepodstatné informace či sdělení a parazitní slova. Na základě této metody jsme data rozdělili do tří kategorií neboli oblastí. Tyto oblasti se přímo vztahují k okruhům a obsahům otázek, které byly použity v rozhovoru (viz příloha č. 4).

Tyto otázky byly vytvořeny jako doplňková metoda k pozorování a anamnéze studentek. Otázky přímo souvisejí s pozorovanými oblastmi a částečně korespondují také s anamnézou studentek.

Celková analýza přepsaných dat tak probíhala na základě otevřeného kódování, klasifikováním a kategorizováním v rámci třech hlavních oblastí do několika dílčích bodů. K této analýze rozhovoru nebyl použit žádný softwarový program, vše probíhalo na základě vlastního ručního třídění. Text, který jsme získali, byl rozčleněn na několik významových celků, které někdy čítaly pouze pár slov, nebo několik vět. Výzkumné celky byly pomocí kódů následně označeny takovým slovním spojením, nebo jen jednoduchým pojmem na základě obsahu, který jej charakterizoval. Na základě vypovídající hodnoty jsme kódy rozčlenili do tří kategorií. Vzhledem k tomu, že se jedná pouze o doplňkovou metodu, rozhodli jsme se vytvořit tři kategorie, které korespondují se zkoumanou problematikou. Pro přehlednost byly tyto kódy a kategorie nejprve prezentovány v tabulce a v následujícím textu podrobně popsány a dány do souvislostí. Vzhledem k rozsahu práce byly tabulky z rozhovorů zařazeny do příloh (viz přílohy, (A.) č.5, (B.) č.6, (C.) č.7, (D.) č.8). Celý tento proces byl realizován v co nejkratší době po provedení metody rozhovoru, aby nedošlo ke zkreslení informací.

### **Analýza a interpretace pozorování**

<b>Hlavní výzkumná otázka</b>	- Jak se změnila úroveň vědomostí a dovedností u studentek v oblasti diagnostické ve třetím ročníku vlivem dalších činitelů?
<b>Dílčí výzkumné otázky</b>	- Jací činitelé mají vliv na rozvoj diagnostické kompetence u studentek  - Co studentky vnímají jako nejpřínosnější v rozvoji kompetencí, v čem si myslí, že udělaly pokroky v průběhu studia?

**Tabulka č. 10:** Výzkumné otázky vztahující se k třetí etapě výzkumu

**Studentka: A.**

Září	Říjen	Listopad	Prosinec	Leden	Únor
2	2	1 / 2	1	1	1

**Tabulka č. 11:** Úroveň pokroků v rámci jednotlivých měsíců u studentky A.

V oblasti *komunikace* bylo zapotřebí zpracovat na příliš odborném vyjadřování, kterému děti nerozuměly. Studentka dětem vysvětlovala aktivity příliš složitě a zdlouhavě. Každý týden v této oblasti docházelo ke zlepšení. Od září je v této oblasti pozorování velmi kladně hodnocena za to, že dětem umí naslouchat a používá přátelský a klidný tón hlasu. V oblasti *vnímání individuálních možností a potřeb* byly od září zaznamenávány drobné nedostatky. Tyto nedostatky se v průběhu praxe postupně eliminovaly. K výraznému pokroku opět došlo na přelomu listopadu a prosince. Snaží se rozdělovat děti do skupin podle možností. Náročnost aktivit přizpůsobuje možnostem dětí, i když to má v přípravách takto stanoveno, při samotné organizaci se stane, že náročnost aktivit se zvýší. Občas se stane, že během činností zapomene, že ve třídě jsou i děti mladší. Například, když dětem klade otázky. V oblasti *samotného plánování organizování a řízení* činností udělala vzhledem k diagnostice také za dobu šesti měsíců značný pokrok. Přípravy na činnosti má od září srozumitelné. Děti do činností nenutí, vždy je volena vhodná motivace, která koresponduje s vybraným tématem. Střídá aktivní a pasivní činnosti dětí vzhledem k jejich možnostem. *Přípravy* jsou na velmi dobré úrovni, poměrně správně formuluje cíle a výstupy. Průběžně si vede záznamy o dvou dětech, zakládá si jejich obrázky a píše si poznámky o jejich pokrocích. Má vytvořený sborník her a dalších činností. Velmi pěkně si vedla záznamy už v září při nástupu na praxi, výrazný pokrok však nastal v listopadu. V oblasti *autodiagnostiky* byla ke své práci a přípravám poměrně kritická, i když se snažila na tomto problému pracovat, nejsou výsledky v této oblasti ani doposud kladné. Na základě hodnocení, jednotlivých činností, které nepřicházely ze strany učitelky, ale od prosince také ze strany dětí se tento problém výrazně zlepšil. Dokáže několika slovy říci, co si myslím, že si jí povedlo a co by příště udělala jinak.

**Studentka: B.**

Září	Říjen	Listopad	Prosinec	Leden	Únor
2	1 /2	1 /2	1	1	1

**Tabulka č. 12:** Úroveň pokroků v rámci jednotlivých měsíců u studentky B.

U této studentky je velmi kladně hodnocena oblast *komunikativních dovedností*. Téměř ve všech dílčích vědomostech a dovednostech, které byly sledovány, nebyly zaznamenány žádné velké změny. Již při nástupu studentky na praxi byla úroveň komunikativních dovedností velmi kvalitní. Na základě zpětné vazby ze strany cvičné učitelky, studentka pracovala na tom, aby její tempo řeči bylo pomalejší. Často se totiž stávalo, že děti špatně rozuměly, nebo nepochopily, co se po nich chce. Velmi kladně je hodnocena pozorovaná oblast oslovování dětí, kdy aktivně používá jejich jména, která si velmi rychle zapamatovala. Velmi kladně je také od září hodnocena *oblast vnímání individuálních možností a potřeb dítěte*. Zde také není zaznamenán žádný znatelný posun. Studentka na základě zpětné vazby od cvičné učitelky pracuje na tom, aby si více všímala dětí, které jsou smutné, nebo více plaché. Tím, že je velmi energická, si tohoto faktu často nevšímá. Činnosti plánuje podle možností dětí. Je velmi empatická a umí dětem pomoci, proto se k ní děti často obracejí pro radu. *Plánování, organizování a řízení* činností dělá studentce minimální problémy. Při plánování činností zohledňuje individuální možnosti dětí, přemýšlí nad možnými riziky a snaží se je alespoň částečně eliminovat. Pokud se řeší nějaký problém, je velmi pohotová, snaží se pochopit co nejdetailněji celou situaci a až následně vyvozuje závěry a z nich možné tresty. U této studentky je velmi kladně hodnocena motivace k jednotlivým činnostem, což také úzce souvisí s úrovní komunikativních dovedností. Při řízení činností se snaží několikrát zopakovat pravidla i společně s dětmi. Převládá u ní velmi kladné hodnocení dětí, tresty využívá jen zřídka, vše se snaží řešit domluvou. Studentka má velmi přehledně *vedeny záznamy* jak o dětech, tak komplexně o celém průběhu praxe. Všechny hry má podrobně popsány na barevných kartičkách podle typu a zaměření hry. Průběžně si vede záznamy o individuálních pokrocích některých zvolených dětí. Poznámky a postřehy k realizovaným činnostem si přehledně zaznamenává. V rámci autodiagnostiky dokáže poměrně objektivně zhodnotit své silné a slabé stránky. Nebojí se poprosit o radu a pomoc. Zpětnou vazbu získává jak ze strany přítomné učitelky, tak od dětí. Tuto zpětnou vazbu má vždy graficky zpracovanou a založenou.

### Studentka: C.

Září	Říjen	Listopad	Prosinec	Leden	Únor
3	2/3	2/3	2	1 /2	1 /2

**Tabulka č. 13:** Úroveň pokroků v rámci jednotlivých měsíců u studentky C.

V rámci půlročního pozorování studentky v rámci její praxe byl zaznamenán velký posun ve všech zkoumaných oblastech. V *oblasti komunikace* došlo od září k poměrně velkým pokrokům ve všech dílčích dovednostech. V září byl její projev velmi plachý, bála se s dětmi komunikovat, mluvit na ně. Během třetí praxe se její projev začal zlepšovat, komunikovala hlasitěji, když jí děti neposlouchaly, uměla je i okřiknout. Při oslovování dětí používá jejich jména jen zřídka. Spíše si rozumí s dětmi klidnějšími, kterým umí naslouchat a je k nim empatická. Od listopadu si začala projevovat i v oblasti neverbální komunikace. Její projev přestal být ustrašený a působil přátelštěji. Děti se na ni častěji začaly obracet s radou, nebo prosbou. V *oblasti vnímání individuálních potřeb a možností* dítěte je empatická k dětem klidnějším, nebo k těm, které jsou z kolektivu jakýmkoli způsobem. Během připravených činností se snaží v dětech podporovat tendencinikoho v rámci skupin nevyčleňovat. Během jednotlivých činností ráda děti rozděluje do menších skupin tak, aby si mohly vyzkoušet vzájemnou spolupráci. Menší nedostatky jsou stále v řešení problému, v této oblasti si je stále nejistá. Neví, zda dítě potrestala správně. Při hodnocení dětí při různých aktivitách je k dětem velmi konkrétní. V *oblasti plánování, organizování a řízení činností* je velmi kladně hodnoceno, že studentka má vždy připraveno více variant a více úrovní obtížnosti, podle možností dětí. Od září došlo ke zlepšení na úrovni motivace, ale stále jsou zde spatřovány menší mezery. Občas se stane, že aktivní a pasivní činnosti nejsou příliš vyváženy. Při pohybových aktivitách si neuvědomuje rizika, která by mohla nastat a děti na ně neupozorní. Když plánuje výtvarné činnosti, snaží se, aby se ve výtvorech odráželo individuální vnímání dětí. Formální *vedení záznamů* z praxe jí dělá poměrně problém. Jednotlivé výstupy jsou nesystematicky zaznamenávány. Od září ale došlo ke zlepšení. Je velmi kreativní, tudíž si vytváří vlastní pracovní listy, sborníky výtvarných činností a her. Každou praxi si sbírá obrázky od dětí, které si průběžně zakládá. Do připraveného formuláře si zaznamenává pokroky u některých dětí. Nejmenší pokrok udělala v *oblasti autodiagnostiky*. Vidí spíše své slabé stránky. Velkou váhu pro ni má hodnocení ze strany dětí, které provádí od listopadu. Tato zpětná vazba má pro ni velký význam. Do sešitu si zaznamenává hodnocení od cvičné učitelky. Tučně si podtrhává věci, na kterých by měla zapracovat.

**Studentka: D.**

Září	Říjen	Listopad	Prosinec	Leden	Únor
3	2/3	2/3	2	1 /2	1 /2

**Tabulka č. 14:** Úroveň pokroků v rámci jednotlivých měsíců u studentky D.

V oblasti komunikace došlo po několika praxích k výraznému zlepšení. Studentka byla z počátku velmi plachá, bála se děti oslovit, při rozhovorech neudržovala oční kontakt. Má zdravotní problémy s hlasem, proto mluví poměrně potichu a stává se, že jí děti nerozumí. Občas se stane, že zamění jména dětí, snaží se je oslovovat jejich jmény a v této dílčí oblasti došlo také k výraznému zlepšení. S těmi hovoří velmi zdvořile a neuráží je. V další *oblasti vnímání individuálních potřeb a možností* došlo na základě analýzy záznamu také k pokrokům. Z počátku měla stále tendenci dětem pomáhat se všemi úkoly, které dostaly. Těžko se jí odhadovaly možnosti, kterými jsou děti vybaveny. Nyní se při aktivitách snaží podporovat samostatnost dětí tím, že jim poskytuje dostatečný časový prostor a dává jim možnost vybrat si z různých variant. Do činností začala více zapojovat děti starší. Velmi direktivní způsob zajišťování pořádku nahradila na základě doporučení cvičné učitelky, pozitivní motivací. Začala děti více chválit a podporovat. Z hlediska plánování, organizování a řízení došlo také k výrazným pokrokům během šesti měsíců. Občas má problém zvolit vhodnou metodu, nebo definovat cíl práce. Často využívá pro práci s dětmi dělení do skupin. Pro různé aktivity volí různé skupiny dětí. Toto rozdělení není náhodné, ale vždy nad ním dosti přemýšlí. Občas se ale stane, že vytvoří nerovnoměrně vyvážené skupinky. V této oblasti došlo k výraznému zlepšení z hlediska organizace. Před samotnou realizací činností si několikrát ověří, zda děti porozuměly tomu, co se po nich chce. *Vedení si záznamů* z praxe jí velmi baví, což se také odráží na hodnocení v této oblasti. Materiály má systematicky uspořádané, vede si sborník her a jiných činností. Zapisuje si důležité informace, které se během praxe udály. Vede si také portfolio obrázku od dětí. V rámci autodiagnostiky jí v prvních měsících dělalo problém přijmout kritiku ze strany učitelky. Postupně si začala její poznámky zapisovat a pracovat na zlepšení. Velmi jí také pomohla zpětná vazba od dětí, kterou začala do činností zařazovat od měsíce listopadu. Nyní poměrně dobře dokáže vystihnout, co se jí povedlo a kde jsou naopak její slabé stránky.



## **Analýza a interpretace rozhovoru**

Z důvodu podrobné analýzy a interpretace dat jsme se rozhodli tabulky, kde je podrobně rozkódovaný rozhovor studentek vložit do části příloh (studentka A. viz příloha číslo 5, studentka B. viz příloha č. 6, studentka C. viz příloha č. 7, studentka D. viz příloha č. 8)

### **Studentka: A.**

#### **Oblast studia:**

V části rozhovoru, která byla zaměřena na oblast samotného studia a vztahovala se zejména k rozvoji diagnostické kompetence, působila studentka velmi klidně a vyrovnaně. Studium na střední škole ji velmi baví a má to tam ráda. Odpověď: *„Nemohla jsem si vybrat lépe. Kdybych měla druhou možnost výběru, stejně bych znovu zvolila tento obor.“* Tato odpověď jen dokládá to, že je v rámci svého studia spokojená. Není mnoho předmětů, které by ji nebavily. Nad touto otázkou poměrně dlouze přemýšlela. Odpověď: *„Nebaví mě dějepis, protože máme učitele, který čte probíranou látku jen z knihy. Stejně je tomu tak i v předmětu pedagogiky.“* Sama o sobě říká, že je velmi sportovní typ. Jak je popsáno v anamnéze této studentky (viz podkapitola 5.4.1) jejím maturitním zaměřením je tělesná výchova, která je také jejím nejoblíbenějším předmětem. Ve sportu si našla zálibu, až na střední škole do té doby se věnovala jen tanci. V předmětu pedagogika má sice výborné výsledky, ale hodiny ji vůbec nebaví. Odpověď: *„Na hodiny pedagogiky se netěším, v zápiskách mám chaos a není reálné, abych je použila během praxe v mateřské škole. Cvičná učitelka se často rozčiluje, co v hodinách pedagogiky děláme, že to máme už umět.“* Z hodin psychologie naopak často čerpá v mateřské škole. Odpověď: *„Moc mě bavilo, když jsme v rámci psychologie probírali téma Dítě v období předškolního věku. Dozvěděla jsem se spoustu praktických rad.“* Právě proto je jejím přáním, aby se i v hodinách pedagogiky učilo mnohem více praktickým věcem, které by mohla využít v rámci praxe.

#### **Oblast praxe**

Praxi, kterou vykonává v rámci svého studia, ji baví, ale je si vědoma svých slabých stránek, na kterých je potřeba zapracovat. Odpověď: *„Vím o sobě, že jsem přehnaně důsledná a snažím se, aby všichni uměli všechno. Často jsem na děti dosti přísná. Disciplína je základ, ale to mě naučil tanec a moje maminka. Prostě když některému dítěti něco nejde, jsem z toho nervózní.“* I když měla za sebou nějakou praxi s dětmi v rámci tanečního kroužku,

myslí si, že od prvního ročníku udělala velké pokroky. I tak se ale vždy obává zpětné vazby a hodnocení na konci praxe. Odpověď: *„Naše cvičná učitelka je opravdu hodně přísná, neodpustí nám ani malou chybičku. Mám ji ale ráda, protože je ke všem spravedlivá.“*

Na praxi má velmi dobré hodnocení, ke kterému jí podle jejího názoru napomáhá především to, že má mladší sourozence, o které se dosti intenzivně stará, jak vyplývá z popisu rodinné anamnézy. Odpověď: *„Mám hodně, hodně, hodně přísné rodiče. Od malička mě vedli k tanci, za co jsem jim vděčná. Tanec mě také přivedl k tomu, že můžu vést svůj vlastní taneční kroužek, ve kterém získávám další zkušenosti do praxe.“*

### **Oblast výzkumu**

V rámci prováděného výzkumu nezaznamenala nic, co by se jí nějakým způsobem nelíbilo. Výzkum hodnotí kladně, a kdyby měla možnost, klidně by se znovu přihlásila. Mnoho zkušeností načerpala během realizovaného letního tábora. Odpověď: *„Pro mě jsou velkým přínosem ty materiály, které jste nám poskytli, abychom si zaznamenávali pokroky dětí a ten kruhový hodnotič na zpětnou vazbu.“*

### **Studentka B.**

#### **Oblast studia**

V první části rozhovoru, která se vztahuje k průběhu studia, jsou zaznamenány poměrně kladné odpovědi. Studentka velmi hezky mluví o studiu na této škole. Velmi kladně hodnotí učitelský sbor a jejich přátelský a spravedlivý přístup ke studentům. Učitelé je vždy vyslechnou a snaží se jim ve všech směrech pomoci. Odpověď: *„Nechtěla bych chodit na jinou školu, opravdu jsem spokojená tam, kde jsem.“* Mezi předměty, které jí nebaví, radí český jazyk. Odpověď: *„Někdy i pedagogika, je to docela nuda a hlavně těm zápisům nerozumím. Všechno se učím na praxi. Cvičná učitelka ale často zuří.“* Předmětů, které jí baví, je mnohem více. Do školy se každý den těší. Odpověď: *„Mě vlastně baví všechno, ale nejvíce hudbka a zamilovala jsem si psychologii.“* Z anamnézy studentky (viz kapitola 5.4.2) je možné vyčíst, že hudbě se věnuje i ve volném čase. Proto v rámci své praxe často využívá své doposud získané zkušenosti z této oblasti. Je vděčná svým rodičům, kteří jí od malička vedli ke zpěvu a ke hře na hudební nástroje. Velice jí to nyní usnadňuje studium a praxi. Ve škole jí chybí praktické předměty. Odpověď: *„Škoda jen, že se neučíme více praktických věcí v pedagogice, to mě docela mrzí a chybí mi to.“* I přesto má výborné studijní výsledky, i když ji na přípravy do školy moc času nezbyvá.

## **Oblast praxe**

Z prvních slov druhé části rozhovoru vyplývá, že jí praxe velice baví a naplňuje. Má ráda práci s dětmi a chtěla by se jí věnovat i v budoucnu. Rovněž z praxe má výborné studijní výsledky. Podle jejích slov existuje řada činitelů, které k těmto úspěchům napomohly. Jak je rovněž uvedeno v anamnéze, od malička si se svými bratry hrála na jejich učitelku. Baví ji vymýšlet kreativní úkoly a činnosti. To zdědila po své matce. Odpověď: „*Maminka má strašně moc koníčků, ke kterým mě přivedla, je hodně kreativní a já to po ní zdědila.*“ I když jsou její výsledky v rámci praxe výborné, často mívá strach z hodnocení cvičné učitelky a také z hodnocení dětí. Odpověď: „*Vždycky se bojím, že se dětem činnost nebude líbit a budou se nudit a následně zlobit.*“ Hodnocení ze strany dětí je podle ní velmi důležité a dává jí mnohem větší zpětnou vazbu. Myslím si, že od prvního ročníku udělala pokroky, což se odráží na hodnocení cvičné učitelky a úrovni vedení si záznamů. Podle jejích slov není učitelka přísná, ale má poměrně velké nároky, ze kterých nerada slevuje. Odpověď: „*Paní učitelka je hodně upovídaná, zpětnou vazbu někdy dává i hodinu.*“ Díky této podrobné zpětné vazbě se naučila vnímat své silné, ale také slabé stránky.

## **Oblast výzkumu**

Podle jejích slov by se výzkumu zúčastnila klidně znovu. Velice se jí líbil tábor, kde se naučila spoustu nových činností do praxe. Odpověď: „*Díky výzkumu jsem se naučila vést si záznamy. Materiály, které jste mi poskytli, jsou pro mne velmi přínosné.*“ Podle jejích slov bude tyto materiály využívat i po ukončení výzkumného šetření.

## **Studentka C.**

### **Oblast studia:**

Z této výpovědi je patrné, že pro studentku byl nástup na tuto střední školu velmi důležitým mezníkem. Jak je z anamnézy patrné (viz podkapitola 5.4.3) neměla příliš optimistické období. Odpověď: „*Nechtěla jsem chodit nikam do školy, chtěla jsem být jen doma schovaná.*“ Nástupem na tuto školu a adaptačním programem, který byl realizován v na této škole v měsíci září, se uvažování studentky dosti změnilo. Odpověď: „*Ted' jsem šťastná, mám nové kamarády a učitele, kteří mi rozumí.*“ I když studuje pedagogický obor, nebaví ji ani pedagogie a ani psychologie. Odráží se to i na známkách z těchto předmětů, které nejsou průměrné. Odpověď: „*Nevidím v těchto předmětech smysl, je to nuda.*“ Vztah má spíše ke kreativním předmětům, jako je výtvarná výchova. Vše co cítí, ráda vyjadřuje kresbou, nemá ráda příliš dlouhé konverzace s lidmi.

## **Oblast praxe**

Podle jejích slov byla její první praxe velmi demotivující, protože se setkala vzhledem ke svému hendikepu k nepochopením a s výsměchem. Nyní začala svůj handicap vnímat spíše jako přednost a často vzhledem k němu i vtipkuje. Odpověď: „*Nyní se už nebojím výsměchu, ale kritiky, že zase něco neumím a něco jsem si špatně připravila.*“ Podle jejích slov je učitelka velmi přísná a náročná. Nelíbí se jí ani její přístup k dětem a nevidí v ní vzor. Často se setkává s kritikou, která se také odráží na jejím hodnocení. Odpověď: „*Vím, že mám v některých oblastech velké mezery, ale snažím se na nich pracovat, ale není to tak jednoduché.*“ Neví, jestli jí v pozitivním slova smyslu ovlivnili nějakí učitelé, kteří by zvýšili úroveň jejích příprav na praxi. Odpověď: „*Naši na nás neměli čas, nikdy jsem se nevěnovala žádným koníčkům, jako moje spolužačky.*“ Myslí si, že od prvního ročníku studia udělala poměrně velké pokroky v rámci praxe. Má mnohem lepší hodnocení ve všech pozorovaných oblastech. Jak sama říká, už se nebojí na děti promluvit, být s nimi ve vzájemném kontaktu.

## **Oblast výzkumu**

Velmi pozitivně vnímá letní tábor, kterého se v rámci výzkumu zúčastnila. Když byla mladší, neměla ráda tábory ani žádné jiné podobné akce. Odpověď: „*Naučila jsem se zde spoustu nových věcí a bylo tam moc hezky. Jela bych letos klidně znovu.*“ Nic záporného v průběhu výzkumu nezaznamenala. Odpověď: „*Naopak, získala jsem spoustu opravdu pro mne užitečných materiálů. Nejdříve jsem si myslela, že budou k ničemu, ale díky nim jsem si uvědomila spoustu věcí.*“

## **Studentka D.**

### **Oblast studia**

Podle jejích slov nečekala, že jí bude studium na této střední škole tak moc bavit. Nikdy netoužila potom, stát se učitelkou. Odpověď: „*Studium mě baví a dodává mi energii.*“ Velmi ji baví předměty pedagogiky, psychologie a praxe. Zde má i velmi dobré známkové hodnocení. Odpověď: „*Pedagogiku se snažím pochopit, protože vím, že ji budu jednou potřebovat. Psychologie mě baví. Témata, která probíráme, jsou aktuální a čerpám z nich i v praxi. Snažím se mezi těmito dvěma předměty hledat souvislosti.*“ To co se ale naučí v hodinách, moc nevyužívá v rámci praxe v mateřské škole. V ostatních předmětech se musí hodně snažit. Velké problémy jí dělá matematika. Věnuje přípravám do školy hodně

času. Chodí i na doučování. Nepřemýšlí nad ničím, co by v rámci svého studia chtěla zlepšit. Vše je podle ní tak, jak má být.

### **Oblast praxe**

Každý týden se těší na praxi. Práce s dětmi ji baví a dodává jí energii. Do práce ji velmi motivuje hodnocení jak ze strany učitelky, tak pozitivní zpětná vazba od dětí. Učitelka podle ní hodně křičí, ale ne záměrně. Odpověď: „ *Učitelka má hodně výrazný projev, ze kterého jde někdy strach.* “ Tvrdí ale, že se hodnocení z její strany nebojí, protože je vždy velmi objektivní. Umí i pochválit a donutit ji k vysokým výkonům. Pracuje na tom, aby bylo více průbojná. Před každým svým výstupem je velmi nervózní, což má za následek snížení výkonu. Svých chyb a nedostatků si je vědoma a neustále na nich pracuje. Dále by se chtěla zlepšit ve vedení svých záznamů, konkrétně v přípravách, které ji dělají problémy od prvního ročníku. Na otázku kdo, nebo co má vliv na její vztah a úroveň vědomostí a dovedností vztahující se k praxi pro ni bylo velmi těžké odpovědět. Po dlouhé přemýšlení došla k závěru že: „*Ráda vzpomínám na svou učitelku ze základní školy, ta mě inspiruje.* “

### **Oblast výzkumu**

Na základě poslední části rozhovoru jsme zjistili, že i pro poslední studentku byl výzkum přínosný. Naučila se vnímat věci v širších souvislostech a více se zamýšlet nad tím co dělá. Odpověď: „*Začala jsem se asi více zamýšlet na profesi učitelky a více vnímat to, co v rámci své profese musí umět a ovládat.* “

## 5.7 Diskuse

J. Hendl (2008) tvrdí, že prezentace a obsah diskuse se odvíjí především od toho, zda je v práci provedena analýza a interpretace dat, nebo zda jsou prezentována pouze data surová. V případě analýzy a interpretace dat, jakožto součást této práce, se výzkumník v rámci diskuse vrací k poznatkům, které v rámci výzkumného šetření zjistil. Snaží se je dát do vzájemných souvislostí a popřípadě porovnat s dalšími výzkumy. Výzkumník v této kapitole může prezentovat své pocity, názory a postřehy vztahující se k výzkumu. Podle zahraničního autora R. Yina (1994) se při podání výsledků ve kvalitativním výzkumu nemusíme držet pevné struktury. Pro tento typ výzkumu byla zvolena struktura přímočaré zprávy, kterou lze nahradit pojmem narativní studie. Má podobu vyprávění, které je tvořeno otázkami a k nim se vztahujícími odpověďmi, které vycházejí z výsledků výzkumného šetření.

Kvalitativní metoda zkoumání zahrnuje výhody, ale také nevýhody, se kterými jsme počítali při stanovení cíle diplomové práce a jeho výzkumným problémem. Za hlavní výhodu považujeme fakt, že jsme mohli hlouběji proniknout do tématu a detailně tak prozkoumat zvolený fenomén, kterému může pomoci při jeho počáteční exploraci. Z důvodu ne tolik početného výzkumného vzorku je v tomto typu výzkumu omezena generalizace závěrů na celou populaci studentů středních škol. Vzhledem k tomu, že neexistuje mnoho výzkumů podobného typu, které jsou zaměřeny na podobný výzkumný vzorek, jeví se tento výzkum jako pilotní, který může tvořit základ pro podrobnější zkoumání v této oblasti. Můžeme tedy na základě prezentovaných výsledků navrhnout nové teorie pro další podobná zkoumání. V následující podkapitole budou podrobně zaznamenány zjištěné výsledky, na základě kterých se budeme postupně snažit odpovědět na stanovené dílčí výzkumné otázky, které dávají odpověď na hlavní výzkumný problém.

### 5.7.1 Prezentace výzkumných zjištění

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo na základě metod kvalitativního výzkumu ověřit, zda dochází k rozvoji diagnostické kompetence u studentů středních pedagogických škol už v rámci studia a praxe. Z tohoto definovaného rámcového cíle byl dále konkretizován výzkumný problém, na základě kterého je reprezentován celkový záměr práce. Výzkumný problém je konkrétně formulován na základě výzkumných otázek, které korespondují s obecným cíle celého výzkumu. Tyto hlavní výzkumné otázky jsou ještě dále specifikovány a členěny na dílčí výzkumné otázky, které poslouží k lepšímu pochopení výsledků.

Pro přehlednost a lepší pochopení bude v rámci prezentace výzkumných zjištění zachována stejná struktura. Nejprve se budeme snažit odpovědět na dílčí výzkumné otázky a na základě nich se budeme snažit vyvodit odpověď na hlavní výzkumnou otázku. Výzkumná otázka bude položena a k ní následně prezentována odpověď na základě výzkumných zjištění.

První výzkumná otázka, kterou jsme si položili, byla: ***Jaké jsou základní znalosti a dovednosti z oblasti diagnostiky u studentek, které jsou v prvním ročníku studia, po absolvování praxe v mateřské škole?*** K této výzkumné otázce byly následně formulovány čtyři dílčí.

**VO1:** *Jaká je úroveň verbální i neverbální komunikace studentek s dětmi?*

Co se týče úrovně komunikativních dovedností u participantek v rámci jejich první praxe v mateřské škole, výzkum ukazuje, že se jedná o velmi podprůměrné výsledky. Jako hlavní problém se jeví fakt, že se studentky ocitají v novém prostředí a jsou vystaveny novým situacím. Kromě nízké úrovně verbálních projevů, které také souvisí s délkou praxí v oboru, bylo v některých případech dokonce zjištěno, že studentky mají absenci neverbálních projevů. Podle A. Nelešovské (2005) hrají neverbální projevy v pedagogické komunikaci důležitou roli. Jsou pro dítě zpětnou vazbou. Absence neverbálních projevů, jako je například úsměv, vyvolává u dětí pocit nejistoty. Proto se může stát, že se děti začnou studentkám stranit, bojí se je poprosit o radu, nechťejí od nich pomoci při různých úkonech. Dalším problémem v této oblasti se jeví fakt, že studentky mají problém zapamatovat si jména dětí, a proto je ani nijak neoslovují. K eliminování tohoto problému bychom mohli přispět příkladem z návštěvy centra gramotnosti ve státě Georgia na Valdosta State University. Studentky si zde v rámci své primární praxe snažily zapamatovat jména dětí tím způsobem, že v rámci prvních činností volily aktivity na procvičování psaní jmen a u mladších dětí hry na vytleskávání jmen. Proto by i učitelky v rámci prvních naslechovacích praxí studentek měly do plánu dne zařadit činnosti takové, které by vedly k tomu, aby si studentky tato jména snáze zapamatovaly.

**VO2:** *Mají studentky už v prvním ročníku osobnostní předpoklady k tomu, aby byly empatické a dokázaly respektovat individuální potřeby dítěte, i když nemají dostatečné teoretické znalosti z této oblasti?*

Podle D. Tomanové (2004) je pro profesi učitele mateřské školy nezbytně nutné, aby byl empatický. Měl by zajišťovat potřeby bezpečí, lásky a úcty. Podle S. Kořátkové (2008) se s osobnostními vlastnostmi, jako je láska k dětem a trpělivost, člověk rodí a je poměrně těžké tyto vlastnosti nějak změnit nebo ovlivnit. R. Wildová (2007) píše,

že pro budoucí praxi je velmi důležitý vzor cvičného učitele. Jelikož citlivost ke vnímání individuálních potřeb nepatří mezi vlastnosti, které by se nedaly v rámci praxe natrénovat, je zapotřebí získat základní teoretické znalosti z oblasti pedagogické diagnostiky, ale také z oblasti vývojové psychologie. Nezastupitelnou roli zde také hraje vzor učitelky. Ve dvou zkoumaných případech bylo prokázáno, že už v rámci první praxe prokazují studentky velmi dobrou úroveň v této oblasti. Na základě anamnézy těchto dvou případů bylo zjištěno, že v obou případech je jistá zkušenost s prací s dětmi v různých zájmových kroužcích, kde je zapotřebí dělat přípravy k různým činnostem a brát ohled na individuální potřeby a možnosti. Ve dvou dalších zkoumaných případech nebyla prozatím zaznamenána žádná jiná zkušenost s praxí s dětmi. Sledovaná praxe je tedy pro tyto dvě studentky úplně první, proto je pochopitelné, že hodnocení je v jednom případě částečně dostačující, v jednom případě dokonce nedostačující. Studentkám dělalo největším problémem odhadnout, na co děti mají síly a s čím potřebují pomoci. Můžeme tedy tvrdit, že studentky už v prvním ročníku mohou mít osobnostní předpoklady k tomu, aby byly empatické a vnímaly tak individuální zvláštnosti a potřeby dětí. I když nemají prozatím znalosti z pedagogiky a psychologie, prokazuje se u některých studentek vysoká míra tohoto vnímání. Hlavním činitelem je zde rodina a její volnočasové aktivity a také dosavadní praxe studentek.

### **VO3: *Jaká je úroveň příprav jednotlivých činností a systém vedení záznamů?***

Ze získaných dat můžeme vyvodit, že úroveň v této oblasti je velmi komplikované hodnotit, jelikož se jednalo pouze o náslechovou praxi, v rámci které nejsou povinné výstupy studentek. U studentky C. a studentky D. tedy z tohoto důvodu nebyly zaznamenány žádné výsledky. Studentky A. a B. jsou ochotné plánovat si pro děti různé činnosti, ale ne zcela metodicky správně. Právě k tomu by měly posloužit různé zdroje informací nejen z oblasti pedagogické diagnostiky. Systém vedení záznamů nezahrnuje jen správné vedení příprav. Z oblasti diagnostiky jsou to záznamové archy, do kterých si studentky mohou průběžně zaznamenávat pokroky dětí a vkládat do nich obrázky. Takové vzorové záznamové archy jsou dostupné v odborné literatuře. Vhodnou publikací například je *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let.*<sup>11</sup> Tato publikace nabízí vhodné náměty na sledování a rozvoj dětské osobnosti. Z výsledků šetření ale vyplývá, že si žádné takové záznamy studentky nevedou. Neznamená

---

<sup>11</sup> BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let.* Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1829-0.



to ale, že by učitelky v mateřských školách neprováděly průběžnou diagnostiku dětí a nevedly si záznamy. Z výzkumu H. Sitové (2011) vyplývá, že si učitelky vytváří záznamové archy a používají různé zdroje, jako je internet, odborné publikace, ale také své zkušenosti z různých seminářů. Některé učitelky si vytvořily vlastní záznamové archy. Proto je už dle našeho názoru velmi důležité na první praxi seznámit studentky s těmito zdroji a ukázat jim, jak se tyto záznamy vedou, aby od druhého ročníku si mohly buďto samy navrhnout svůj záznamový arch, nebo se mohly inspirovat. Díky tomu by tak mohlo docházet ke kvalitnějšímu rozvoji této kompetence.

*VO4: Na jaké úrovni studentky v rámci své první praxe provádějí autodiagnostiku?*

Na základě získaných výsledků můžeme tvrdit, že autodiagnostika není v rámci prvního ročníku studia na střední škole nijak rozvíjena. I když se jedná o první praxi, kde podle učebního plánu je převaha náslechnů a minimum výstupů, studentky i tak přicházejí do vzájemné interakce s dětmi. Děti jim kladou otázky, prosí o radu a pomoc. Studentky se s nimi setkávají během různých her. Zpětnou vazbu získávají jen ze strany učitelky v rámci náhodných rozhovorů. Podle R. Wildové (2007) se student na základě reflexe snaží eliminovat chyby a nahradit je vhodnějším přístupem. Pokud tedy chyby eliminujeme alespoň z části už v rámci první praxe, tedy hned v počátcích, můžeme se vyvarovat zafixování různých stereotypů. Dále na základě této reflexe můžeme studenty motivovat pro další práci. Z výsledků také vyplývá, že studentkám dělá problém vymezit své silné a slabé stránky. Jelikož se jedná ve dvou případech o jejich první praxi, jsou si v interakci s dětmi nejisté, nemají zpětnou vazbu o tom, zda činnosti provádějí správně. Souhlasíme tedy s názorem R. Dytrtové a M. Krhutové (2009), které uvádí, že je nezbytně důležité rozvíjet sebereflexi už při prvních pokusech o pedagogickou činnost u studentů učitelských oborů. Nemusí se jednat o dlouhé rozbory činností, ale pouze o několika minutové zhodnocení jak ze strany cvičné učitelky, tak ze strany studentky, která by si měla poznámky zaznamenávat tak, aby je příště mohla porovnat.

Vzhledem k tomu, že analýza dat probíhala jen na základě analýzy písemných dokumentů a nebyla zde možnost dlouhodobějšího zkoumání nebo rozhovoru, nelze z těchto výsledků vyvozovat obecné závěry. Z výsledků ale vyplývá, že úroveň v rozvoji diagnostické kompetence v jednotlivých oblastech je spíše podprůměrná. Činitelů může být mnoho. Jedná se o první praxi v rámci studia, kdy mají studentky většinou minimum poznatků z oblasti pedagogiky a psychologie, protože některé z nich vykonávaly tuto praxi už v září. Předpokládáme tedy, že výsledky v dalších etapách zkoumání budou lepší.

V návaznosti na první výzkumnou otázku, jsme si položili druhou výzkumnou otázku, která zní: ***Jak se změnila úroveň vědomostí a dovedností u studentek v oblasti diagnostické po absolvování druhého ročníku studia?*** Abychom na tuto otázku dokázali odpovědět podrobněji, opět jsme si stanovili čtyři dílčí výzkumné otázky:

**VO5:** *Jak se změnila úroveň verbální a neverbální komunikace s dětmi po absolvování druhého ročníku studia?*

Na počátku zkoumání v této etapě jsme měli obavy, že dívky od prvního ročníku neudělaly žádné pokroky. První dny byly velmi nesmělé, bály se s dětmi komunikovat a oslovovat je. Dívky dostaly na tábor seznam jednoduchých úkolů, které si měly připravit. V rámci jejich plnění dělaly velké pokroky v oblasti komunikativních dovedností. Na začátku týdne jsme dbali především na to, aby si dívky zapamatovaly všechna jména dětí, což se povedlo ve třech případech ze čtyř. U dvou dívek byla úroveň komunikativních dovedností výborná a u dvou dostačující. U všech dívek ale došlo během týdne v této oblasti k velkému zlepšení z hlediska porovnání s jejich první praxí. Vliv na tento fakt může mít to, že dívky byly po každém úkolu, který plnily, slovně hodnoceny. Dále v druhém ročníku absolvovaly předmět Literárně jazykové praktikum, kde se učily základům komunikativních dovedností.

**VO6:** *Jak změnila úroveň respektování a vnímání individuálních potřeb a možností dítěte a k nim se vztahující proces plánování, organizování a řízení činností?*

Po analýze dat je patrné, že i v této oblasti došlo u každé studentky k výraznému zlepšení, ale pouze u jedné studentky jsou výsledky výborné. Jedná se opět o studentku, která vede ve volném čase kroužek pro děti a zároveň má mladší sourozence, o které se často se zálibou stará. Studentky měly v této oblasti především problém s rozložením pasivních a aktivních činností, dále si u některých činností neuvědomovaly, že děti také potřebují odpočívat a jsou-li unavené, budou o to více aktivní. Tento fakt může mít za následek také to, že za sebou ještě nemají absolvovaný předmět vývojové psychologie. Dalším činitelem může být také to, že v průběhu druhého ročníku absolvovaly praxi se staršími dětmi a neuvědomovaly si, že děti předškolního věku jsou snáze unavitelné. Po prozkoumání rodinné anamnézy jsme zjistili, že na výsledky v této oblasti mohou mít vliv rodinné faktory. Například přehnané nároky, které rodiče kladou na studentky, se odrážejí na tom, že ony samy jsou následně velmi přísné na děti a využívají spíše direktivní metody.

**VO7:** *Jakým způsobem si studentky vedou jednotlivé záznamy o praxi?*

Studentky si záznamy o praxi na letním táboře vedly na základě manuálu, který dostaly na střední škole. Vzhledem k tomu, že tento materiál není dostatečně podrobný, všechny studentky mají v těchto záznamech nejasnosti. Studentky jsou kreativní a mají vztah jak k výtvarné, tělesné i hudební výchově, což také vyplývá z anamnézy každé z nich. Navrhli jsme v průběhu týdne, aby si začaly vytvářet různé zásobníky her a činností. Tato práce je velmi zaujala. Dostaly návrhy, jak by mohly samy postupovat při tvorbě těchto sborníků, kreativita a způsob provedení zůstal na nich. Vytvářely jak vlastní pracovní listy, tak i soupisy činností. Z toho můžeme vyvodit fakt, že jsou studentky snaživé, baví je vytvářet různé záznamy, které by využily dále v praxi, důležité je pouze poskytnout podrobné instrukce, jak mají postupovat.

**VO8:** *Do jaké míry studentky zvládnou reálně zhodnotit svou pedagogickou činnost?*

Na konci každého dne byla studentkám poskytována zpětná vazba a také ony měly za úkol zhodnotit, jak se jim jednotlivé aktivity povedly. Velmi přínosné zde byly otázky podle M. Musilové (2004), kterými jsme se během reflexe studentek inspirovali a upravili jsme je pro potřeby výzkumu. Studentky si na konci dne snažily vždy odpovědět na tyto otázky:

- Setkala jsi se během dne s něčím nečekaným, co tě zaujalo, vystrašilo, nebo překvapilo?
- Jaké máš pocity z dnešního dne?
- Jaký moment dne by sis přála zopakovat?
- Co se ti dnes nejlépe podařilo?
- Zaujal tě některý vedoucí během dne natolik, že v něm vidíš vzor?

Studentky byly z počátku týdne ke svým výstupům dosti skeptické. Nedokázaly objektivně posoudit, co by měly zlepšit a co se jim naopak povedlo. Dosti svou práci podceňovaly. Tento fakt může mít za následek to, že nevěnovaly pozornost zpětné vazbě ze strany dětí, které ani během činností nedávaly prostor. Podle M. Dubce (2007) je zpětná vazba velmi důležitá. Nejlepší zpětnou vazbu nám podají sami účastníci prožitku, což jsou v tomto případě děti. Je přínosná nejen pro samotného realizátora akce, ale také pro dítě, protože se zamýšlí nad tím, co se mu líbilo, nebo co cítilo. V této oblasti

bylo studentkám doporučeno, ať zkusí provádět také zpětnou vazbu s dětmi, například na konci dne, dále by si měly poznámky zapisovat, mohou si tak lépe všimnout svých pokroků.

Po přečtení výsledků z těchto jednotlivých dílčích výzkumných otázek je patrné, že došlo ke zvýšení úrovně diagnostické kompetence ve všech oblastech. Z výsledků je ale také zřejmé, že ve všech oblastech jsou stále nedostatky, na kterých studentky musí pracovat. Pokud vezmeme v potaz hledisko, že se jednalo o teprve druhou praxi v rámci studia, můžeme říci, že ani v jednom případě nejsou výsledky nedostačující.

Poslední výzkumnou otázkou, kterou jsme si v rámci zkoumání položili, bylo: ***Jak se změnila úroveň vědomostí a dovedností u studentek v oblasti diagnostické ve třetím ročníku vlivem dalších činitelů?***

Vzhledem k tomu, že kvalitativní výzkum je velmi pružný a dovoluje reagovat na měnící se podmínky, mohli jsme tuto výzkumnou otázku v průběhu výzkumu změnit. Díky nově vzniklým situacím, které nastaly v průběhu výzkumného šetření, jsme si dovolili v posledním výzkumném šetření zaměřit především na činitele, kteří mohli rozvoj diagnostické kompetence ovlivnit. V rámci studia jsme měli možnost zúčastnit se měsíční stáže na Valdosta State University. Navštívili jsme zde mateřské, základní školy a pro tento výzkum poměrně zásadní centra gramotnosti. V těchto centrech působí studentky pedagogických oborů a vykonávají svou praxi. Tato praxe je z velké části zaměřena na diagnostiku, ale spíše na hravou a zábavnou formu. Není zapotřebí, aby studentky ovládaly všechny diagnostické metody. Hlavním cílem jejich práce je zábavnými metodami vnímat individuální zvláštnosti dětí a jejich možnosti. Naučit se objektivně zhodnotit svou práci tak, aby z neúspěchů si vzaly ponaučení. Zde jsme získali spoustu cenných materiálů, které jsme v průběhu výzkumu, a to v měsíci listopadu, zapojili do výzkumu. Tyto materiály byly přepracovány tak, aby odpovídaly našim podmínkám a nijak nenarušily chod mateřské školy.

**VO9: *Jací činitelé mají vliv na rozvoj diagnostické kompetence u studentek***

Z provedeného výzkumného šetření vyplývá, že na rozvoj diagnostické kompetence může mít vliv mnoho činitelů. Po provedené anamnéze studentek jsme zjistili, že lepší výsledky v oblasti diagnostiky mají studentky, kterou už mají za sebou nějakou praxi s dětmi, nebo aktivně tráví svůj čas nějakými koníčky. Naopak negativní dopad může zapříčinit nevhodný výchovný styl rodičů. Z provedené anamnézy také vyplývá, že úspěch v této oblasti nijak nesouvisí se současným zaměstnáním rodičů. Naopak jako poměrně zásadního činitele vnímáme to, jak rodiny tráví volný čas a jak moc se studentkám věnují. V případě, že spolu

rodina tráví volný čas a vede studentku k tomu, aby byla aktivní výsledky vzhledem k diagnostice, jsou v této oblasti v konfrontaci s dětmi zásadně lepší. Můžeme tedy shrnout, že jedním z hlavních činitelů je rodina, zájmy rodiny a individuální zájmy studentek. Dalším činitelem, jenž jsme zaznamenali jako možný vliv rozvoje diagnostické kompetence, jsou předměty, které studentky absolvovaly. Například v druhém ročníku studia jsme u všech dívek zachytili, že došlo k velkému zlepšení v komunikativních dovednostech ve vztahu k diagnostice, a to především z toho důvodu, že studentky měly absolvovaný předmět Literární a didaktické praktikum. V dalších oblastech zkoumání došlo ke zlepšení v průběhu třetího ročníku studia, kdy dívky absolvovaly předměty, jako je vývojová psychologie, speciální pedagogika a v lednu také pedagogická diagnostika. V neposlední řadě si myslíme, že zásadním činitelem je délka praxe a její propojení s teorií. Tento náš názor koresponduje také s tvrzením A. Nelešovské a E. Šmelové (2009), které provedly v letech 2005 – 2007 na základě dotazníkového šetření výzkum zaměřený na úroveň profesních kompetencí z pohledu studentek i cvičných učitelek na praxích. Vzhledem k diagnostické a intervenční kompetenci z výzkumu vyplývá, že tato kompetence je pro učitelky i studentky nejproblematictější. Je tedy zřejmé, že studentům chybí dostatečné propojení teorie s praxí. Stejně tomu je tak na základě výzkumů i u studentek středních škol.

**VO10:** *Co studentky vnímají jako nejpřínosnější v rozvoji kompetencí, v čem si myslí, že udělaly pokroky v průběhu studia?*

Ze zjištěných dat je patrné, že všechny studentky, které byly do tohoto výzkumu zapojeny, dosáhly v průběhu dvou a půl let studia na střední škole mnohem lepších výsledků, a to v rámci rozvoje diagnostické kompetence. V některých oblastech, které se vztahují k diagnostice, dosahovaly v první ročníku studia dokonce podprůměrných výsledků. Po ukončení výzkumu jsou studentky na velmi dobré, a dokonce v některých oblastech na výborné úrovni, udělaly od prvotního stavu velké pokroky. Ony samy tvrdí, že vnímají své pokroky. Uvědomují si, že začaly více vnímat potřeby dětí a více se zamýšlet nad přípravami. Jako nejpřínosnější vnímají materiály, které byly zapojeny do výzkumného šetření v listopadu. Nepředložili jsme jich ale studentkám mnoho, aby nedošlo k přehlcení. Zaměřili jsme se opět na kvalitu. Předložili jsme studentkám prozatím dva druhy materiálů, se kterými se naučily v průběhu týdny pracovat, následně je začaly aplikovat v praxi. První je materiál, který slouží jako zpětná vazba ze strany dětí. Podle M. Hermana dítě nedokáže přesně vyjádřit slovy to, co cítí a právě prožívá. Je pro něj velmi těžké slovy zhodnotit, jak moc se mu činnost líbila. Proto studentky začaly v rámci zpětné vazby využívat malovaný kruhový

hodnotič (viz příloha č. 3). Děti pomocí teček hodnotí, co se jim z činností nejvíce líbilo, studentky tak získávají zpětnou vazbu nejen ze strany cvičného učitele, ale také od dětí. Druhou metodou, kterou jsme do výzkumu zapojili, je Balón obav a očekávání. Studentky si do horní části balónu píší, co v rámci praxe očekávají, co by se chtěly naučit a co by chtěly naučit děti. Do spodní části balónu si píší své obavy, z čeho mají strach a popřípadě rizika, na která si mají dát pozor. Na základě autodiagnostiky se snaží na konci praxe tento balón se cvičnou učitelkou vyhodnotit. Díky tomuto balónu studentky mohou vnímat své pokroky, silné a slabé stránky. Tyto dvě kreativní metody rozvoje diagnostické kompetence studentky více podnítily k tomu, aby si vytvářely více podobných materiálů. Od listopadu jsme zaznamenali, že si studentky začaly sbírat obrázky dětí, zapisovaly si jejich individuální pokroky, vytvářely si tak diagnostické portfolio.

### **5.7.2 Praktický dopad výzkumných zjištění a další možnosti využití**

Všechny tři stanovené výzkumné otázky směřovaly ke zjištění hlavního cíle práce. Hlavní podstatou bylo zjistit, zda dochází k rozvoji diagnostické kompetence už u studentek na střední škole. Jací činitelé by na tento rozvoj mohli mít vliv a zda je možné tento proces nějakým způsobem podpořit. Jelikož tato problematika nebyla doposud nijak hlouběji zkoumána, tento výzkum přinesl nové a zcela neprozkoumané závěry. Tyto závěry mohou přispět k rozšíření znalostí o problematice diagnostické kompetence a jejím rozvoji. Přínosné mohou být pro cvičné učitelky na praxích, učitele pedagogiky, psychologie a zároveň pro vedení středních škol k tomu, aby se více zamýšleli nad tím, co je u studentek potřeba podporovat. Výsledkem by mohlo být, že do učebního plánu by bylo zařazeno více praktických nepovinných předmětů, které by propojovaly teorii s praxí. K těmto závěrům také došly E. Šmelová a A. Nelešovská (2009), které na základě zjištění z provedeného výzkumu zařadily do volitelných předmětů například *Hru v mateřské škole*.

Výzkum by mohl mít přínos pro samotné studentky, které měly možnost seznámit se s novými materiály a více se zamýšlet při plánování činností nad možnostmi a potřebami dětí.

Z výsledků vyplývá, že v průběhu studia u studentek dochází k rozvoji této kompetence, což by mohlo poukazovat na fakt, že jsou k diagnostice studentky během studia vedeny. Není zde ale konkrétní nástroj a mnohdy si tento fakt studentky ani samy neuvědomují.

Díky velkému množství dat, které jsme v průběhu zkoumání získali, nás často napadaly další možné varianty potencionálního zkoumání. Například by bylo vhodné zaměřit se na celé čtyři roky studia studentek, zmapovat je a v průběhu navrhnout další materiály, které by rozvoj této kompetence podpořily. Dále by mohl být možné zakomponovat do výzkumu větší množství materiálů získaných ze zahraničních studijních cest a tyto materiály zařadit do výzkumu už od prvního ročníku. V rámci dalšího zkoumání bychom mohli porovnat studenty z různých středních pedagogických škol a zaměřit se na další možné činitele, kteří tento proces ovlivňují. Na kvalitativní výzkum by mohl navázat kvantitativním šetřením a dle dosavadního vědění stanovit hypotézy, ty následně ověřovat na větším vzorku respondentů. Tímto způsobem by se dalo například porovnat úroveň diagnostické kompetence u studentek středních škol a studentek vysokých škol. Touto problematikou se ve svém výzkumu zabývala H. Sitová (2011), která ve svých výzkumech zjistila, že učitelky se středoškolským vzděláním diagnostikují častěji než učitelky s vysokoškolským vzděláním, což je to dáno tím, že je stále více pedagogů se středoškolským vzděláním. Proto i z výsledků tohoto výzkumu vyplývá, že je velmi důležité, aby se tato kompetence rozvíjela už od prvního ročníku především z toho důvodu, že některé studentky ani nepředpokládají, že budou pokračovat ve studiu na vysokých školách.

## ZÁVĚR

Předškolní výchova a vzdělávání předškolních pedagogů prošly v průběhu historie značným vývojem a často docházelo k reformám z důvodů politických, společenských změn, ale také z důvodu změn ve školském systému. Vznikem nových kurikulárních dokumentů a jejich následnou implementací do mateřských škol se začal klást čím dál větší důraz na diagnostickou činnost v profesi učitele mateřské školy. Respektování individuálních potřeb a možností dětí je v současnosti považováno za základní úkoly ve výchově a vzdělávání.

Diplomová práce se zaměřila na problematiku diagnostické kompetence. Jako zdroj informací v teoretické rovině se staly tuzemské, ale i zahraniční publikace a výzkumy. Výzkumným vzorkem práce se stali studenti středních pedagogických škol oboru Předškolní pedagogika. Tedy budoucí učitelé mateřských škol. Proto bylo dalším cílem teoretické části prostudovat historické spisy a dokumenty, a to z důvodu lepšího pochopení důležitých mezníků přípravy budoucích předškolních pedagogů. Dále bylo potřeba prostudovat aktuální vzdělávací plány příslušných oborů, aby došlo k lepšímu pochopení a provázání s tím, co se studenti učí v praxi. V teoretické části jsme si kladli za cíl obsáhnout všechna témata vzhledem ke zvolené problematice. Tento cíl byl naplněn ve čtyřech na sebe navazujících kapitolách.

První kapitola se zaměřila na důležité historické etapy vzdělávání předškolních pedagogů. Také na to, jaké byly kladeny na tuto profesi požadavky, co všechno museli uchazeči ovládat a splňovat. Bylo zde popsáno, čemu se dříve učilo a jaký byl způsob ukončení studia. Tuto první kapitolu uzavírá pojednání nad tím, jak probíhá studium dnes.

Druhá kapitola práce plynule navazuje na kapitolu první v tom smyslu, že je nejen velmi důležité vzdělání, ale také osobnost učitele komplexně. Kapitola pojednávala o současném pohledu na osobnost předškolního pedagoga. Zaměřili jsme se zde na to, jak je pedagog vymezen v legislativě, jaké by měl mít osobnostní vlastnosti a profesní kompetence. V poslední kapitole je blíže specifikována diagnostická kompetence v práci učitele.

Třetí kapitola práce se zabývala pedagogickou diagnostikou komplexně. Byly zde vymezeny základní pojmy, etapy, předmět zkoumání a oblasti, na které se v průběhu výzkumu zaměřujeme.

Poslední kapitola teoretické části se věnovala diagnostické činnosti konkrétně v prostřední mateřské školy. Byly zde vysvětleny chyby, kterých se může učitel dopouštět. Popsány byly metody, které se využívají, a druhy pedagogické diagnostiky.



Teoretická základna se stala užitečným východiskem pro zpracování výzkumné části diplomové práce. Poslední pátá kapitola je tvořena podrobnou charakteristikou zkoumaného problému, analýzou a interpretací dat výsledků výzkumného šetření. Cílem empirického výzkumu bylo zjistit, zda už studentky středních škol rozvíjí v průběhu studia svou diagnostickou kompetenci. Dále byla kapitola zaměřena na činitele, kteří mohou mít vliv na tento rozvoj. V rámci výzkumu jsme hledali odpovědi na tři hlavní výzkumné otázky. Všechna získaná data byla podrobena podrobné analýze, ze které jsme získali odpovědi na stanovené otázky. V průběhu výzkumu byly též navrženy materiály, na základě kterých by mohlo dojít k efektivnějšímu rozvoji této kompetence.

# REFERENČNÍ SEZNAM

## Seznam použitých pramenů a zdrojů

- 1) ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1407-3
- 2) BARTUŠKOVÁ, M. *Pedagogika předškolního věku*. Praha: SPN, 1969
- 3) BEDRNOVÁ, Eva a NOVÝ, Ivan. *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press, 1998. ISBN 80-85943-57-3.
- 4) BERČÍKOVÁ, Alena a kol. *Učitel - aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4033-0.
- 5) BĚLINOVÁ, Ludmila a kol. *Pedagogika předškolního věku*. Praha: SPN, 1980
- 6) CIALDINI, Robert B. *Zbraně vlivu: Manipulativní techniky a jak se jim bránit*. Přeložil MIKLICA, P. Brno: Jan Melvil Publishing, 2012. ISBN 978-80-87270-32-5
- 7) ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- 8) DITTRICH, Pavel. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Praha: Jihočany, 1993. SBN 80-85467-06-2.
- 9) DYTRTOVÁ, Radmila a KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.
- 10) FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-367-6.
- 11) GILLERNOVÁ, Ilona, ed. a MERTIN, Václav, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
- 12) GRECMANOVÁ, Helena, HOLOUŠOVÁ, Drahomíra a URBANOVSKÁ, Eva. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex, 1998. ISBN 80-85783-20-7.
- 13) HAVLÍNOVÁ, Miluše, ed., VENCÁLKOVÁ, Eliška, ed. a HAVLOVÁ, Jana. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole: aktualizovaný modelový program podpory zdraví (dokument a metodika)*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-061-5.
- 14) HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
- 15) HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3704-1.

- 16) HRABAL, Vladimír. *Diagnostika: pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0319-5.
- 17) HRABAL, Vladimír st., HRABAL, Vladimír ml. *Diagnostika. Pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0319-5.
- 18) HRABAL, Vladimír. *Jaký jsem učitel?: metody získávání poznatků o vlastní vzdělávací činnosti*. Praha: SPN, 1988.
- 19) HRABAL, Vladimír a PAVELKOVÁ, Isabella. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.
- 20) HUPKOVÁ, Marianna. *Profesijná sebereflexia učitelov*. Nitra: PF UKF, 2006. ISBN 80 – 8094 – 028 – 2.
- 21) CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogické diagnostiky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1988.
- 22) JARNÍKOVÁ, Ida. *Příručka pro školy mateřské*. Praha: Spolek pro zájmy škol mateřských, 1911.
- 23) JUNG, Carl Gustav a SHARP, Daryl, ed. *Slovník základních pojmů psychologie C. G. Junga*. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka, 2005. ISBN 80-85880-39-3.
- 24) KAHNEMAN, Daniel. *Myšlení – rychlé a pomalé*. Brno: Jan Melvil Publishing, 2011. ISBN 978-8087270-42-4.
- 25) KÁRNÍKOVÁ, Jitka. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Praha: SUPRO- St. ústav pro racionalizaci ve spotřebním prům., 1969.
- 26) KASÁČOVÁ, B. *Učitelská profesia v trendoch teorie a praxe*. Prešov. ISBN 80-8045-352-7.
- 27) KASPER, Tomáš a KASPEROVÁ, Dana. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.
- 28) KNEIDL, František. *Dějiny Karlínského školství za první půlstoletí jeho trvání: od roku 1841 do roku 1891*. V Karlíně [Praha]: Obec Karlínská, 1891
- 29) KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978 – 80 – 247-1568-1.
- 30) KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Praha: SPN, 1952.
- 31) KOMENSKÝ, Jan Amos. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Informatorium školy mateřské, Brána jazyků otevřená*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958.

- 32) KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. 1. souborné vyd. Praha: Kalich, 1992. 140 s. ISBN 80-7017-492.
- 33) KOVAŘÍČEK, Václav a KOVAŘÍČKOVÁ, Iva. *Vývoj školských soustav v českých zemích*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1989.
- 34) KOVAŘÍČEK, Václav. *Dokumenty k vývoji zařízení předškolní výchovy a k vzdělání učitelek mateřských škol*. Olomouc: PDF UP, 1978.
- 35) KŘOVÁČKOVÁ, Blanka. *Diagnostika - učitel - žák*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-498-4.
- 36) LEDVINKOVÁ, Barbora. *Nástin vývoje opatoven, školek a mateřských škol*. V Praze: Fr. A. Urbánek, 1887.
- 37) LENDEROVÁ, Milena, JIRÁNEK, Tomáš, MACKOVÁ, Marie. *Z dějin české každodennosti: Život v 19. Století*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978- 80-246 -1683-4.
- 38) MALACH, Josef. *Obecná pedagogika*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7042-205-X.
- 39) MAYRING, Philipp. *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. München: Psychologie Verlag Union, 1990. ISBN 3-621-27095-7.
- 40) MILES, Matthew, HUBERMANN, Michael. *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. London: Sage, 1994. ISBN 0-8039-2274-4.
- 41) MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- 42) MIŠURCOVÁ, Věra. *Dějiny teorie a praxe výchovy dětí předškolního věku v 19. a 20. století*. Praha: SPN, 1980.
- 43) MIŠURCOVÁ, Věra, ed., HOLEDOVÁ, Anna, ed. a STRÁNSKÁ, Milena, ed. *Dějiny socialistické školy a pedagogiky ČSSR, BLR, MLR, NDR, SSSR: 1945-1983*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1985.
- 44) MERTIN, Václav, ed. a GILLERNOVÁ, Ilona, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
- 45) MUSILOVÁ, Marcela. *Případová studie jako součást pedagogické praxe*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0749-3.
- 46) MUSILOVÁ, Marcela. *Individuální praxe: metodika a cvičebnice*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0854-6.

- 47) *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- 48) NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- 49) OBST, Otto. *Učitel ve výuce*. In školní didaktika. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- 50) PETLÁK, Erich. *Pedagogicko-didaktická práce učitel'a*. Bratislava: IRIS, 2000. ISBN 80-89018-05-X.
- 51) PETROVÁ, Jitka. *Diagnostická a autodiagnostická kompetence učitele primární školy*. (Rigorózní práce). Olomouc: PedF UP. 2012.
- 52) PRŮCHA, Jan. *Pedagogický výzkum a vzdělávací politika: vytváření mostů*. Praha: ÚIV, 1999.
- 53) PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- 54) PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5.
- 55) PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7178-944-5
- 56) PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621 -7
- 57) PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.
- 58) PRŮCHA, Jiří, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jan,. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- 59) Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online] Praha: VÚP, 2004. [cit. 11.11.2015] Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-propredskolni-vzdelavani>>.
- 60) ROSENTHAL, Robert and JACOBSON, Lenore. *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. Irvington Publishers: New York, 1992.
- 61) RÝDL, Karel; ŠMELOVÁ, Eva. *Vývoj institucí pro předškolní výchovu (1869 - 2011)*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3033-1.
- 62) *Sborník prací filosofické fakulty brněnské univerzity*. Svazek: 9 – 11, Brno: Brněnská univerzita, 1974. St. 117

- 63) SADILOVÁ, Marcela. *Vliv komunikačních dovedností a sebereflexe středoškolského učitele na řešení problémové situace ve školní třídě*. Brno. Disertační práce. Masarykova univerzita v Brně. Fakulta sociálních studií. 2006.
- 64) SMOLÍKOVÁ, Kateřina a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2004 [i.e. 2005]. ISBN 80-239-5940-9.
- 65) SCHON, Donald. *Educating the Reflective Practitioner: Towards a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey – Bass Publishers. 198
- 66) SITOVÁ, Helena. *Pedagogická diagnostika v mateřských školách na Prostějovsku*. (Diplomová práce). Olomouc: PedF UP. 2011.
- 67) SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 9788073677787
- 68) SPOUSTA, Vladimír. *Vademékum autora odborné a vědecké práce*. Brno: MU, 2001. ISBN 80-210- 2387-2.
- 69) SVOBODA, Jan., Vlastimil.: *Školka Jana Svobody*. SPN, Praha 1958.
- 70) SVOBODA, Michal. *Analýza metod, organizačních forem a evaluace osobnostního a sociálního rozvoje ve výchovných a vzdělávacích programech základních a středních škol*. (Disertační práce). Praha: PedF UK, 2010.
- 71) SVOBODA, Mojmír, KREJČÍŘOVÁ, Dana a VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-566-0.
- 72) SVOBODOVÁ, Eva a kol. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9
- 73) ŠAFRÁNEK, Jan. *Školy české: obraz jejich vývoje a osudů. II. svazek, r. 1848-1913*. V Praze: Nákladem Matice české, 1918.
- 74) ŠLÉGL, Jiří. *Dějiny výchovy dětí předškolního věku*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2012. ISBN 978-80-7414-592-6.
- 75) ŠMELOVÁ, Eva a NELEŠOVSKÁ, Alena. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2272-5.
- 76) ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola- teorie a praxe*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN80-244-0945-8.
- 77) ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola a její učitelé. Teorie a praxe II*, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1373-6.

- 78) SPÁČILOVÁ, Hana. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2264-0.
- 79) ŠVAŘÍČEK, Roman, a ŠEĎOVÁ, Klára, *Učební materiály pro kvalitativní výzkum v pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4359-6.
- 80) ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2.
- 81) TOMANOVÁ, Dana. *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1426-0.
- 82) TOMANOVÁ, Dana. *Role učitelky mateřské školy*. Informatorium 3-8, 2004. ISSN1210-7506.
- 83) TĚTHALOVÁ, Marie. *Maminko, na slovíčko!*. Informatorium 3-8, 1 / 2008. ISSN1210-7506.
- 84) VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.
- 85) VAŠUTOVÁ, Jaroslava: *Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů*. In Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů: sborník z celostátní konference. Praha: UK, 2001, s. 19-46.
- 86) VAŠUTOVÁ, Jaroslava: *Být učitelem: Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: UK, 2002. ISBN 80-7290-077-3.
- 87) VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80 – 7315 – 082-4.
- 88) WILDOVÁ, Radka. *Trendy proměny pedagogické praxe v přípravě učitelů*. In: *sborník mezinárodní vědecké konference*. Nitra: UKF, 2007. ISBN 978 – 80 -8094 -145.
- 89) YIN, Robert. *Case study research. Design and Methods*. Los Angeles: Sage Publications, Inc. 2003. ISBN 0-7619-2553-8
- 90) Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon). [online] Praha: 2004. [cit. 10.2.2011] Dostupné z <<http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-znenizakona-c-561-2004-sb>>.
- 91) Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. [online] Praha: 2004. [cit. 10.2.2011] Dostupné z <<http://www.msmt.cz/dokumenty/platne-zneni-zakona-o-pedagogickychpracovnicich-k-1-lednu>>.

- 92) ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.
- 93) ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-326-0.



## Seznam použitých symbolů a zkratk

<b>aj.</b>	a jiné
<b>apod.</b>	a podobně
<b>atd.</b>	a tak dále
<b>cit.</b>	citováno
<b>č.</b>	číslo
<b>ČR</b>	Česká republika
<b>ISBN</b>	International Standard Book Numbering (mezinárodní standardní číslo knihy)
<b>ISSN</b>	International Standard Serial Numer (mezinárodní standardní číslo seriálové publikace)
<b>kol.</b>	kolektiv
<b>MŠ</b>	mateřská škola
<b>MŠMT</b>	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
<b>např.</b>	například
<b>popř.</b>	popřípadě
<b>přel.</b>	přeložil
<b>s.</b>	strana
<b>Sb.</b>	sbírka (sbírky zákonů)
<b>SŠ</b>	střední škola
<b>tj.</b>	to je
<b>tzv.</b>	takzvaný
<b>viz</b>	imperativ od slovesa vidět (podívej se)
<b>VOŠ</b>	vyšší odborná škola
<b>vyd.</b>	vydání
<b>www.</b>	World Wide Web (celosvětová síť)

## Seznam tabulek a obrázků

- Tabulka č. 1: Úroveň verbální a neverbální komunikace
- Tabulka č. 2: Úroveň empatie a respektování potřeb dětí
- Tabulka č. 3: Úroveň příprav činností a způsob vedení záznamů
- Tabulka č. 4: Způsob autodiagnostiky
- Tabulka č. 5: Úroveň verbálních a neverbálních projevů na konci druhého ročníku
- Tabulka č. 6: Úroveň respektování potřeb a empatie na konci druhého ročníku
- Tabulka č. 7: Úroveň v oblasti plánování, organizování a řízení činností z hlediska diagnostického
- Tabulka č. 8: Úroveň vedení si záznamů
- Tabulka č. 9: Úroveň autodiagnostiky
- Tabulka č. 10: Výzkumné otázky vztahující se k třetí etapě výzkumu
- Tabulka č. 11: Úroveň pokroků v rámci jednotlivých měsíců u studentky A.
- Tabulka č. 12: Úroveň pokroků v rámci jednotlivých měsíců u studentky B.
- Tabulka č. 13: Úroveň pokroků v rámci jednotlivých měsíců u studentky C.
- Tabulka č. 14: Úroveň pokroků v rámci jednotlivých měsíců u studentky D.

Obrázek č. 1: Učitel ve vzdělávacím kontextu

## Seznam příloh

- Příloha 1: Souhlas zákonného zástupce nezletilého studenta se zapojením do výzkumu
- Příloha 2: Pozorovací záznamový arch – druhý a třetí ročník
- Příloha 3: Kruhový hodnotič
- Příloha 4: Otázky polostrukturovaný rozhovor
- Příloha 5: Tabulka rozhovor – studentka A.
- Příloha 6: Tabulka rozhovor – studentka B.
- Příloha 7: Tabulka rozhovor – studentka C.
- Příloha 8: Tabulka rozhovor – studentka D.

## **Příloha č. 1:** Souhlas zákonného zástupce nezletilého studenta s testováním

Vážení a milí rodiče,

Na střední škole, kterou navštěvuje vaše dítě, by měl v nejbližších měsících započít výzkum, který bude zaměřen na rozvoj profesních kompetencí budoucích učitelů. Obracíme se na Vás touto cestou s prosbou o souhlas, aby vaše dítě mohlo být součástí tohoto výzkumného šetření. Výzkum bude uskutečněn formou dlouhodobého pozorování během výkonu praxe v mateřské škole a dále bude součástí polostrukturovaný rozhovor. Získané výsledky budou zcela anonymní. Nikde nebude uváděno jméno, nebo jiné identifikační údaje. Dokonce ani nebude zveřejněno, na jaké střední škole tento výzkum probíhal. Výsledky budou použity pouze pro zpracování diplomové práce.

Touto cestou Vás tedy žádám o souhlas, aby vaše dcera / syn \_\_\_\_\_, mohl/a být součástí tohoto výzkumného šetření.

Další případné dotazy Vám ráda zodpovím na této emailové adrese: van.kacka @seznam.cz

Souhlasím – nesouhlasím (nevyhovující prosím přeškrtněte).

---

datum a podpis zákonného zástupce

Předem děkuji za spolupráci.

S pozdravem Bc. Kateřina Vaňková

**Příloha č. 2:** Pozorovací záznamový arch – druhý a třetí ročník

**POZOROVACÍ ZÁZNAMOVÝ ARCH**

Jméno studentky:

Ročník:

Měsíc / datum

OBLAST:

Komunikativní dovednosti

DÍLČÍ DOVEDNOSTI /VĚDOMOSTI	HODNOCENÍ	SLOVNÍ HODNOCENÍ
Když s dětmi hovoří, dávám najevo svůj zájem a úctu k nim, používá zdvořilý a přátelský tón		
Děti oslovuje jejich jmény		
Využívá pozitivní neverbální komunikaci (úsměv, gesta)		
Při rozhovoru s žáky dodržují interakci očí		
Umí dětem naslouchat		
Při rozhovoru se dětmi je pohotová, nebojí se je oslovit		

**Vnímání individuálních potřeb a možností dítěte**

DÍLČÍ DOVEDNOSTI /VĚDOMOSTI	HODNOCENÍ	SLOVNÍ HODNOCENÍ
Je empatický, umí dětem naslouchat, pomoci mu, poradit		
Zajišťuji dětem rovnocennou účast na všech aktivitách		
Vnímá pokroky dětí a uzpůsobuje tomu činnosti		
Snažím se být s každým dítětem v časté interakci		
Uvědomuje si, že každé dítě potřebuje na činnost jiný čas		

**Plánování, organizování a řízení činností z hlediska diagnostického**

DÍLČÍ DOVEDNOSTI /VĚDOMOSTI	HODNOCENÍ	SLOVNÍ HODNOCENÍ
-----------------------------	-----------	------------------

Definuji a správně formuluji si předem cíle, jichž chci dosáhnout a kterou jsou adekvátní k možnostem dětí		
Při volbě metod a forem bere ohled na potřeby dětí		
Zvažuji předem veškerá možná rizika, která mohou během činností nastat		
Střída aktivní a pasivní činnosti		
Používá vhodnou motivaci		
Reaguji operativně na neočekávané změny		

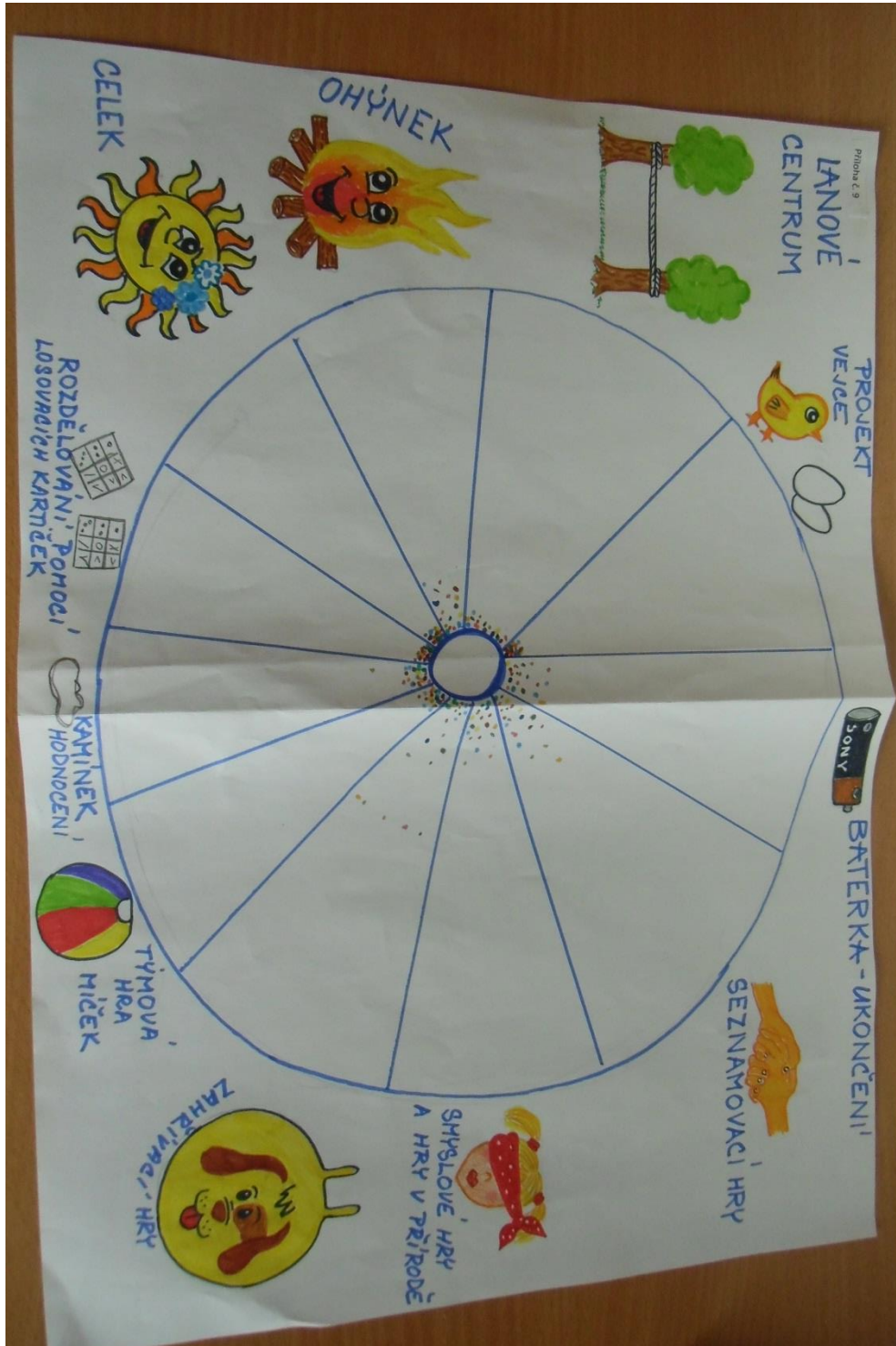
Veden si záznamů

DÍLČÍ DOVEDNOSTI /VĚDOMOSTI	HODNOCENÍ	SLOVNÍ HODNOCENÍ
Systematicky si vede své přípravy a průběžně vytváří deník praxe		
Dělá si záznamy o jednotlivých pokrocích dětí		
Vedu si evidence důležitých událostí		
Sbírá různé materiály pro svou budoucí praxi, má vytvořený zásobník her		
Sbírá a zakládá si některé práce dětí		

Autodiagnostiky

DÍLČÍ DOVEDNOSTI /VĚDOMOSTI	HODNOCENÍ	SLOVNÍ HODNOCENÍ
Ví, jaké jsou její silné a slabé stránky		
Dokáže zhodnotit, co se jí povedlo a co by příště udělala jinak		
Z hodnocení druhých si bere ponaučení a příště se chyb snaží vyvarovat		
Dokážu z negativních výsledků hodnocení vyvodit efektivní postup do budoucna a přijmout opatření vedoucí k nápravě		
Vede si evidenci hodnocení tak, aby si pamatovala, na čem má příště zapracovat		
Snaží se získat zpětnou vazbu i od dětí		

Příloha č. 3: Kruhový hodnotič



## **Příloha č. 4: Otázky - polostrukturovaný rozhovor**

### **1. Oblast – Studium na střední škole v souvislosti se zkoumanou problematikou**

- Co se ti jako první vybaví, když se řekne tvé studium na střední škole?
- Jaký je tvůj neméně oblíbený předmět?
- Jaký je tvůj nejoblíbenější předmět?
- Jaké jsou hodiny pedagogiky?
- Jaké jsou hodiny psychologie?
- Když si vybavíš hodiny pedagogiky, dokážeš využít poznatky, které se v hodinách naučíš i v rámci své praxe?
- Jaké máš známky z pedagogicko psychologických předmětů?
- Co bys ve výuce změnila tak, aby ti to pomohlo na praxích?

### **2. Oblast – Praxe**

- Co se ti jako první vybaví, když se řekne praxe?
- Co bys chtěla v rámci praxí zlepšit a tak jak na sobě, tak celkově v organizaci praxí?
- Jak vnímáš své pokroky, které jsi udělala od své první praxe?
- Z čeho máš v rámci praxe strach?
- Co myslíš, že úspěchy v praxi u tebe ovlivnilo, nebo ovlivňuje?
- Jaká je cvičná učitelka? Jak bys ji charakterizovala?
- Jak hodnotíš průběh vedení si záznamů o praxi od prvního ročníku?

### **3. Oblast – Samotného výzkumu**

- Jak bys zhodnotila svou praxi na letním táboře?
- Jak na tebe působily zadávané úkoly?
- Měl tento výzkum podle tebe nějaké záporné stránky? Bylo něco, co ti vadilo, nebo ti bylo nepříjemné?
- Měl pro tebe tento výzkum nějaký přínos? Pomohl ti v něčem?



**Příloha č. 5: Tabulka rozhovor – studentka A.**

<b>OBLAST STUDIA</b>	
Když se řekne střední škola	Baví mě chodit do školy.
Nejméně oblíbený předmět	Dějepis a občas je to bohužel i pedagogika.
Nejoblíbenější předmět	Hudebka, tělocvik.
Pedagogika	Nesystematické přípravy,
Psychologie	Ta mě baví, naučila jsem se super praktické věci.
Propojení teorie a praxe	To co se učím v hodinách pedagogiky, nepoužiji na praxi. Cvičná učitelka nám to často vyčítá a ptá se: „Co v těch hodinách děláte“?
Známky z pedagogicko psychologických předmětů	Mám dobré známky, samé jedničky, občas z praxe nějaká dvojka.
Co bych změnila	V hodinách pedagogiky se učit více praktickým věcem.
<b>OBLAST PRAXE</b>	
Když se řekne praxe	Radost, hezký den.
Chci zlepšit	Jsem přehnaně důsledná a snažím se, aby všichni uměli všechno. Dostí přísná. Ale to mě naučil tanec a moje maminka. Když některému dítěti něco nejde, jsem z toho nervózní.
Pokroky	Vedení příprav a pracuji i na té přehnané náročnosti, kterou kladu na děti.
Strach	Vždy ze zpětné vazby.
Činitelé ovlivňující úspěch na praxi	Mladší sourozenci, o které se starám. Přísní a důslední rodiče. Tanec, kterému se věnuji od malička, nový systém vedení si záznamů.
Cvičná učitelka	Hodná, přísná.
Přípravy	První ročník – hrůza. Nyní – moc mě baví.
<b>OBLAST VÝZKUMU</b>	
Tábor	Jela bych zase. Velké plus do praxe
Zadávané úkoly	Docela náročné, hodně mě naučily
Zápory	Žádné
Přínos	Největší přínos ve vedení záznamů!

**Příloha č. 6 : Tabulka rozhovor – studentka B.**

<b>OBLAST STUDIA</b>	
Když se řekne střední škola	Kamarádky, děti, skvělí učitelé.
Nejméně oblíbený předmět	Český jazyk, pedagogika.
Nejoblíbenější předmět	Psychologie a hudebka.
Pedagogika	Nudná hodina, jen teorie, které nerozumím.
Psychologie	Máme skvělou učitelku praxe.
Propojení teorie a praxe	Využívám v praxi poznatky z hodin hudební výchovy a psychologie.
Známky z pedagogicko psychologických předmětů	Mám samé jedničky.
Co bych změnila	V psychologii nic a v pedagogice abychom více propojovali s praxí.

<b>OBLAST PRAXE</b>	
Když se řekne praxe	Děti.
Chci zlepšit	Ještě více bych se chtěla zaměřit na možnosti dětí, naučit se vnímat, když je něco trápí. Pořád se mám co učit
Pokroky	Vedení příprav a všech záznamů.
Strach	Z hodnocení cvičné učitelky a ze zpětné vazby od dětí, že se jim činnost nebude líbit, nebo že se budou nudit
Činitelé ovlivňující úspěch na praxi	Mladší sourozenci, aktivity maminky, a moje zájmy, které mám od malička
Cvičná učitelka	Upovídaná, dává mi objektivní zpětnou vazbu
Přípravy	V první ročníku jsem vůbec nechápala, co se po mě chce. Nyní se snažím zdokonalovat
<b>OBLAST VÝZKUMU</b>	
Tábor	Moc se mi líbil, naučila jsem se spoustu nových věcí.
Zadávané úkoly	Nebyly příliš náročné, bavily mě a díky nim jsem se naučila spoustu nových věcí.
Zápory	Nepostřehla jsem žádné.
Přínos	Naučila jsem se systematicky vést záznamy, více si všímám možností dětí

**Příloha č. 7: Tabulka rozhovor – studentka C.**

<b>OBLAST STUDIA</b>	
Když se řekne střední škola	Konečně jsem začala být po dlouhé době šťastná.
Nejméně oblíbený předmět	Anglický jazyk.
Nejoblíbenější předmět	Výtvarná výchova.
Pedagogika	Vůbec jí nerozumím.
Psychologie	Nuda.
Propojení teorie a praxe	Nevnímám žádné propojení. Učíme se jen teorii, kterou neumím použít
Známky z pedagogicko psychologických předmětů	Z pedagogiky mám trojku a z psychologie dvojku. Z praxe jsem mívala z počátku trojky a nyní dostanu občas i jedničku
Co bych změnila	Více kreativních předmětů
<b>OBLAST PRAXE</b>	
Když se řekne praxe	Z počátku strach z výsměchu, nyní strach z kritiky.
Chci zlepšit	Chtěla bych být více průbojnější, abych získala respekt.
Pokroky	Vedení příprav a všech záznamů. Začala jsem více komunikovat s dětmi. Umím i zakřičet.
Strach	Z hodnocení cvičné učitelky a opětovné kritiky. Strach, že mi děti přerostou přes hlavu a já je nebudu umět ukočírovat.
Činitelé ovlivňující úspěch na praxi	Nemám moc úspěchů. Svým způsobem můj hendikep, který dnes vnímám jako přednost. Inspirace od mé učitelky z dětství.
Cvičná učitelka	Není pro mě vzor, dosti křičí po dětech. Je hodně kritická
Přípravy	První rok byl hrozný! Nyní mě baví vytvářet sborníky a pracovní listy.
<b>OBLAST VÝZKUMU</b>	
Tábor	Když jsem byla malá, tábory jsem nenáviděla. Na tento bych jela klidně znovu. Spousta zábavy a milých lidí.
Zadávané úkoly	Úkoly byly fajn. Líbilo se mi, že zde byl prostor pro vlastní improvizaci, ale přesto byl stanoven pevný rámeček.
Zápory	Vše pro mě mělo přínos
Přínos	Vnímám děti takové, jaké jsou, všímám si jejich možností. Zpětná vazba od dětí.

**Příloha 8:** Tabulka rozhovor – studentka D.

<b>OBLAST STUDIA</b>	
Když se řekne střední škola	Energie, přátelé, podpora.
Nejméně oblíbený předmět	Matematika.
Nejoblíbenější předmět	Pedagogika, psychologie, hudebka.
Pedagogika	Vím, že jednou bude užitečná.
Psychologie	Zajímavé informace.
Propojení teorie a praxe	To si úplně nejsem jistá, jestli je.
Známky z pedagogicko psychologických předmětů	Z těchto předmětů mám samé jedničky.
Co bych změnila	Nic, já jsem opravdu spokojená.
<b>OBLAST PRAXE</b>	
Když se řekne praxe	Nikdy bych nevěřila, že by mě něco takového mohlo bavit.
Chci zlepšit	Být více průbojná, nebát se dětí.
Pokroky	V této oblasti jsem byla nováček. Myslím si, že velké.
Strach	Já strach nemám
Činitelé ovlivňující úspěch na praxi	Moje učitelka z mateřské školy, která byla skvělá a vychovatelka v družině.
Cvičná učitelka	Hodně křičí.
Přípravy	Od prvního ročníku mi dělají docela problém.
<b>OBLAST VÝZKUMU</b>	
Tábor	Líbil se mi.
Zadávané úkoly	Díky nim jsem se toho spoustu naučila
Zápory	Žádné.
Přínos	Naučila jsem se vnímat potřeby dětí a vést si srozumitelně záznamy.

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Bc. Kateřina Vaňková
<b>Katedra:</b>	Katedra primární a preprimární pedagogiky
<b>Vedoucí práce:</b>	PhDr. Jitka Petrová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2016

<b>Název práce:</b>	Rozvoj diagnostické kompetence studentů středních pedagogických škol
<b>Název v angličtině:</b>	Development of diagnostic competence at students of secondary educators
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce je zaměřena na rozvoj diagnostické kompetence u studentů středních pedagogických škol. V teoretické části jsou obsáhlá všechna témata ke zvolené problematice. Základem je oblast pedagogické diagnostiky. V rámci empirického zkoumání a na základě kvalitativních metod bylo zkoumáno, analyzováno a hodnoceno, zda dochází k postupnému rozvoji diagnostické kompetence už v rámci studia na střední pedagogické škole.
<b>Klíčová slova:</b>	Rozvoj diagnostické kompetence, pedagogická diagnostika, studenti středních pedagogických škol,
<b>Anotace v angličtině:</b>	The thesis is focused on the development of diagnostic competence at students of secondary teachers. The theoretical part of the comprehensive all topics to the chosen topic. The basis is the area of pedagogy. Within the empirical and based on qualitative methods were examined, analyzed and evaluated whether there is a gradual development of diagnostic competence already under study at secondary pedagogical school
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Development of diagnostic competence, pedagogical diagnostics, students of secondary educators
<b>Počet příloh</b>	8 příloh
<b>Rozsah práce:</b>	131 stran
<b>Jazyk práce:</b>	Čeština