

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií



Bakalářská práce

Lucie Kocourková

Učitelství pro mateřské školy, 3. ročník

Diagnostika dítěte předškolního věku

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Kateřina Valchářová, Ph.D.

Olomouc 2024

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a uvedla jsem v ní veškeré použité informační zdroje a literaturu.

V Olomouci dne 8.4.2024

Lucie Kocourková

Anotace

Jméno a příjmení: Lucie Kocourková

Název fakulty a katedry: Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií

Název práce: Diagnostika dítěte předškolního věku

Název práce v angličtině: Diagnosis of a preschool child

Typ práce: Výzkumná práce – zpracování primárních dat

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Kateřina Valchářová, Ph.D.

Klíčová slova: dítě, předškolní věk, pedagogická diagnostika

Počet stran: 46

Počet znaků včetně mezer: 74 589

Počet použitých zdrojů: 26

Cílem mé bakalářské práce je v teoretické části charakterizovat dítě předškolního věku, vymežit pojem pedagogická diagnostika v návaznosti na mateřskou školu, definovat typy a oblasti pedagogické diagnostiky a zaměřit se na učitele v mateřské škole jakožto diagnostika. V praktické části jsem v rámci dotazníku položila deset otázek týkajících se pedagogické diagnostiky v mateřských školách a pomocí nich jsem analyzovala průběh a úroveň pedagogické diagnostiky.

Poděkování

Chtěla bych moc poděkovat především Mgr. et Mgr. Kateřině Valchářové, Ph.D. za odborné vedení mé bakalářské práce, její ochotu, vstřícnost a cenné rady, které mi po celou dobu dávala. Dále bych chtěla poděkovat všem respondentům, kteří si našli čas a vyplnili dotazník potřebný k praktické části mé bakalářské práce.

Obsah

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Dítě předškolního věku	9
1.1 Charakteristika dítěte předškolního věku.....	9
1.2 Kognitivní oblast.....	9
1.3 Psychomotorická oblast	10
1.4 Sociálně emoční oblast.....	11
2 Pedagogická diagnostika v mateřské škole	14
2.1 Pojem pedagogická diagnostika	14
2.2 Typy pedagogické diagnostiky	15
2.3 Role pedagogické diagnostiky v mateřské škole	15
2.4 Diagnostické metody	16
2.4.1 Pozorování.....	16
2.4.2 Rozhovor.....	16
2.4.3 Anamnéza	17
2.4.4 Dotazník.....	17
2.4.5 Rozbor dětské kresby	17
2.5 Oblasti pedagogické diagnostiky	17
2.5.1 Motorika, grafomotorika, kresba	17
2.5.2 Zrakové vnímání a paměť.....	19
2.5.3 Vnímání prostoru.....	19
2.5.4 Vnímání času	20
2.5.5 Sluchové vnímání a paměť	20
2.5.6 Vývoj řeči	21
2.5.7 Základní matematické představy	22
2.5.8 Sociální dovednosti, hra, sebeobsluha	23
3 Učitel jako diagnostik v podmínkách současné mateřské školy.....	25
3.1 Role učitele	25
3.2 Požadavky na učitele mateřské školy jakožto na diagnostika	26
3.3 Chyby v pedagogické diagnostice	27
3.4 Etapy diagnostické činnosti učitele mateřské školy	27
PRAKTICKÁ ČÁST.....	30
4. Metodologie výzkumu	30
4.1 Cíl výzkumu.....	30
4.1.1 Výzkumné otázky.....	30

4.1.2 Hypotézy	31
4.2 Charakter výzkumného vzorku	31
4.3 Metody výzkumného šetření a sběr dat	32
4.4 Analýza a interpretace dat	32
Faktografické otázky	33
Otázka číslo 1 - Jste	33
Otázka číslo 2 – Jste ve věku	33
Otázka číslo 3 – Délka Vaší praxe je	34
Otázka číslo 4 – Vaše vzdělání v oblasti předškolní pedagogiky je	35
Otázky k pedagogickému diagnostikování v mateřských školách	36
Otázka číslo 5 – Kterou diagnostickou metodu využíváte při pedagogickém diagnostikování? ...	36
Otázka číslo 6 – Jaké diagnostické nástroje používáte při pedagogickém diagnostikování ve Vaší mateřské škole?	37
Otázka číslo 7 – Jaký diagnostický nástroj upřednostňujete?	38
Otázka číslo 8 – Jak často pedagogickou diagnostiku provádíte?	39
Otázka číslo 9 – Provádíte formální pedagogickou diagnostiku na všech dětech stejně často? ...	40
Otázka číslo 10 – Pociťujete limity při pedagogickém diagnostikování?	41
Otázka číslo 11 – Změnili byste obecně něco na formě pedagogické diagnostiky ve Vaší mateřské škole?	42
Otázka číslo 12 – Doplnujete si průběžně vzdělání v oblasti pedagogického diagnostikování? ...	43
Otázka číslo 13 – Jakým způsobem si doplňujete vzdělání v oblasti pedagogického diagnostikování?	44
Otázka číslo 14 – Jakým způsobem v rámci pedagogické diagnostiky vedete individuální záznamy o dítěti?	45
Diskuse	47
Shrnutí	50
ZÁVĚR	52
Zdroje	53
Seznam tabulek	56
Seznam grafů	57

ÚVOD

Pedagogická diagnostika v mateřské škole je proces, při kterém směřujeme jakožto učitelé mateřských škol k poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu dětí předškolního věku. Při pedagogické diagnostice se zaměřujeme na každé dítě zvlášť. Jedná se o velmi důležitý komplexní a dlouhodobý proces. Díky pedagogické diagnostice získáváme aktuální záznamy o dítěti, které hodnotíme v souvislosti s vývojem i dalšími faktory, které na daného jedince působí. Podrobněji se na pedagogickou diagnostiku zaměřím v samostatné kapitole, která je součástí teoretické části této práce.

Hlavním tématem bakalářské práce je Diagnostika dítěte předškolního věku. Toto téma jsem si vybrala z důvodu poukázání na důležitost pedagogické diagnostiky v mateřských školách. Díky pedagogické diagnostice můžeme individuálně pracovat na případných mezerách či obtížích v jednotlivých oblastech a připravovat tak systematicky každé dítě zvlášť na vstup do základní školy. Pedagogická diagnostika nám umožňuje pozorovat pokroky dítěte a pracovat podle potřeb každého jedince. Ve spolupráci s rodinou můžeme dosáhnout bezproblémového a ideálního rozvoje dítěte ve všech oblastech. Tato práce by mohla pomoci učitelům mateřských škol nahlédnout blíže do problematiky pedagogické diagnostiky v mateřských školách, která není úplně jednoduchá, a zahrnuje řadu potřebných znalostí a dovedností, abychom dosáhli komplexního rozvoje osobnosti dítěte. Při rozvíjení dítěte je nezbytné dbát na individuální potřeby každého jedince. Bez toho by nebylo možné dosáhnout ideálního stavu rozvoje a následně objektivních výsledků pedagogické diagnostiky.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou hlavních částí, a to na teoretickou část a praktickou část. Hlavním cílem teoretické části je odborně popsat všechna důležitá témata a oblasti, na kterých staví část praktická. Konkrétně se bude jednat o teoretické vymezení následujících oblastí: dítě předškolního věku, pedagogická diagnostika v návaznosti na mateřskou školu, typy a oblasti pedagogické diagnostiky a učitel v mateřské škole jakožto diagnostik.

Hlavním cílem praktické části je vymežit, jakým způsobem provádí učitelé mateřských škol pedagogickou diagnostiku. Pro výzkumnou část bakalářské práce byla zvolena kvantitativní metoda zkoumání, kdy jsme pomocí dotazníku jsme hledali odpovědi na otázky, které se přímo zaměřovaly na pedagogickou diagnostiku v předškolním období. Odpovědi respondentů pomohly přiblížit úroveň pedagogické diagnostiky v mateřských školách a zjistit

případné nedostatky z pohledu učitelů mateřských škol. Dotazník je zaměřen na učitele mateřských škol státních, zapsaných do rejstříku škol.

Hlavním cílem celé bakalářské práce je se seznámit s pedagogickou diagnostikou a všemi oblastmi s ní spojenými, zanalyzovat náležitosti provádění pedagogické diagnostiky a vymezit roli učitele mateřské školy jakožto diagnostika.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Dítě předškolního věku

V první kapitole se zaměříme na charakteristiku dítěte předškolního věku. Nejprve obecně na dítě předškolního věku, následně na kognitivní oblast, psychomotorickou oblast a sociálně emoční oblast. Podrobné vymezení těchto oblastí vnímáme jako nezbytnou součást této práce, na které budou stavět další kapitoly.

1.1 Charakteristika dítěte předškolního věku

Předškolní období dítěte je zpravidla vymezeno ve věku od tří do šesti let a je ukončeno nástupem do základní školy. Pokud má dítě odklad školní docházky, pak předškolní období trvá do sedmi, maximálně osmi let.

Předškolní věk je označován jako období iniciativy, což znamená, že dítě má potřebu zvládnout určité věci a tím si potvrdit a vytvořit své vlastní kvality. Dále se v tomto období navazují a prohlubují vztahy s vrstevníky, připravuje se na život ve společnosti. Aby bylo dítě schopné fungovat ve společnosti, musí umět přijímat společenská pravidla, ale i se prosadit, a to především ve skupině vrstevníků (Vágnerová, 2021, str. 171).

Zdravý vývoj dítěte může ohrozit právě tlumení přirozené dětské iniciativy, a to vyvoláváním pocitu viny, neuspokojováním emocí, podceňováním dítěte a dalších nesprávných přístupů jak rodičů, tak učitelů v mateřské škole (Šmelová, Prášilová, 2018, str. 32).

Děti navštěvují v předškolním období mateřskou školu, která je připravuje na školní vzdělávání, a také slouží jako doplnění rodinné výchovy. Poslední rok předškolního vzdělávání před nástupem do školy je povinný pro všechny jedince (Šmelová, Prášilová, 2018, str. 31).

1.2 Kognitivní oblast

Kognitivní vývoj dítěte je zaměřen na změny a vytváření poznávacích funkcí. Mezi tyto poznávací funkce se řadí fantazie, myšlení, vnímání, představivost, úsudek, pozornost, paměť a další (Kohoutek, 2008, str. 3).

Oblastí kognitivního vývoje dětí se zabýval švýcarský biolog, filozof a vývojový psycholog J. Piaget, který představil dva základní procesy, které se navzájem prolínají – asimilace a akomodace. Akomodace je přizpůsobení se novým prvkům a asimilace je přijímání nových zkušeností (Kohoutek, 2008, str. 4). Příkladem asimilace může být např. malá holčička ve věku jeden a půl roku, která vidí na procházce se svým otcem neznámou ženu a nadšeně

volá: „bába!“. Naopak příkladem akomodace může být malá dvouletá holčička, která se již naučila, že na procházce potkává neznáme ženy a rozezná tak svoji babičku.

Předoperační období je jedno z vývojových stádií podle Piageta (1970), kde nedochází k pochopení myšlenkových operací. Vyznačuje se od dvou do sedmi let věku. Toto období se dále dělí na období předpojmové a symbolické inteligence a období názorného, intuitivního myšlení. Období předpojmové a symbolické inteligence se vymezuje ve věku od dvou do čtyř let a dochází zde k rozvoji symbolické funkce. Díky této funkci dítě využívá i vytváří zástupné mentální reprezentace aktivit a objektů (Plhánková, 2005, str. 10). Dítě tak využívá předměty jako náhradu jiného předmětu při hře (například může použít míč jako panenku, tužku jako raketu). Období názorného, intuitivního myšlení je vymezeno ve věku od čtyř do sedmi let a je pro něj charakteristická intuitivnost a egocentrismus, kdy je dítě zaměřeno především na sebe, nedokáže vnímat skutečnost prostřednictvím druhých a také antropomorfismus, kdy dítě dává lidské vlastnosti neživým předmětům či zvířatům (Šmelová, Prášilová, 2018, str. 33). V poznávacích procesech je dítě zaměřeno na pochopení pravidel v nejbližším okolí (Vágnerová, 2021, str. 173).

Podle způsobu uvažování označuje Piaget (1966) kognitivní vývoj jako období intuitivního myšlení. Myšlení dětí předškolního věku je totiž nepřesné, protože nerespektují zákony logiky (Vágnerová, 2021, str. 173). Typické pro myšlení předškolních dětí je nekoordinovanost, útržkovitost a nepropojenost (Vágnerová, 2021, str. 177). Myšlení je v tomto věku ovlivňováno emocionálně, a to především na základě vnitřních přání dítěte.

Induktivní myšlení je charakteristické pro předškolní věk. Děti si na základě podobností vytváří úvahy o podobnostech a rozdílech mezi objekty (Vágnerová, 2021, str. 185).

Deduktivní myšlení navazuje na induktivní myšlení a rozvíjí se až na základě narůstajícího porozumění určité reality a srovnání. Když dítě pochopí určitý princip, použije ho jako mentální model i v podobných situacích. Například když slyšíme za plotem štěkot, bude tam určitě pes (Vágnerová, 2021, str. 186).

1.3 Psychomotorická oblast

Psychomotorika představuje souhrn pohybových a motorických dovedností a psychického stavu a funkcí dítěte. Tělesné proporce dítěte odpovídají tělesným proporcím dospělého jedince. Dochází také k prodlužování dlouhých kostí, což ovlivňuje kvalitu koordinace a pohybové dovednosti dítěte. Podle autora Průchy a autorky Kořátkové (2013, str. 104) je velký rozdíl mezi tříletým a šestiletým dítětem. Ve třech letech děti nezvládají často

ještě plynulou chůzí po schodech, pohyb a koordinace ještě nejsou správně provázané a jejich pozornost upoutají nové podněty.

Podle autora Eileen Allena (2008, str. 100, 101) jsou děti ve třech letech schopné chodit střídavou chůzí po schodech, při čemž z posledního schodu dokážou i skočit. Dále na krátkou chvíli udrží rovnováhu na jedné noze, skáčou na místě a jezdí na tříkolce. Dokonce umí kopat do míče větší velikosti, hází míč a chytají míč. Ve čtyřech letech dokážou děti chodit v jedné přímce, poskakovat na jedné noze, či lézt po žebříku. Dále dovedou přeskočit nízkou překážku nebo běhat plynule kolem překážek (Eileen Allen, 2008, str. 110).

Podle autorky Vágnerové (2021, str. 219) se od dětí předškolního věku (5–6 let) očekává určitá pozornost a soulad s požadavky a pravidly. Je pro ně však mnohdy těžké se zachovat tak, jak vědí, že by měly. Souvisí to s nedostatečně rozvinutou schopností potlačovat tendenci k nežádoucímu chování.

V předškolním věku dítěte je významná potřeba pohybu, kdy mají děti potřebu zjišťovat, jaké pohybové dovednosti jejich tělo dokáže a často napodobují pohyby svých vrstevníků. Jejich pohyby jsou přesné a koordinované, dokážou se učit sportovní aktivity, jako například jízda na kolečkových bruslích či lyžování, chytají bez větších obtíží míč, či se trefí míčem do brány. Dále jsou děti schopny respektovat pravidla pohybových her, i když si je často rády upravují. Velmi důležité je také to, že při pohybových aktivitách dítě nezažívá pouze fyzické uspokojení potřeb, ale i emoční uspokojení, protože při pohybu děti prožívají radost (Průcha, Košťáková, 2013, str. 104).

Dítě v předškolním období zvládá správně chodit a to tak, že nejprve našlapuje na patu a poté na špičku. Dále zvládá chodit i pozpátku, bez pomoci po schodech, při čemž střídá obě nohy. Udrží také rovnováhu na jedné noze, přejde přes kladinu, a dokonce se dotkne prstů nohy rukama. Dítě dokáže v tomto věku také udělat i deset skoků za sebou, aniž by ztratilo rovnováhu a spadlo, dokáže postavit ze stavebnice různé útvary podle předlohy. Podle předlohy také napíše písmena, kdy jde většinou o vlastní jméno. Dítě má již ve většině případů vyhraněnou dominantní ruku (Eileen Allen, 2008, str. 117, 118).

1.4 Sociálně emoční oblast

V předškolním období je emoční prožívání podle autorky Vágnerové (2021, str. 227) již stabilnější, nedochází k takovým výkyvům jako v mladším věku, kdy jedinci ještě nebyli schopni se s negativní emocí vyrovnat lépe. Děti již mají smysl pro humor, dokážou vyprávět vtipy, které však odpovídají jejich uvažování. Dokážou rozlišit a porozumět vlastním emocím

jako je smutek, zlost či radost. Dokonce si uvědomují emoční prožitky, např. stud, vina, hrdost či rozpaky a hodnotí tak své chování. Uvědomují si také vztahové emoce jako je sympatie, láska, nesympatie a nenávisť.

Předškolní období je podle psychosociálního vývoje osobnosti autora Eriksona označována jako iniciativa proti vině. Toto období vyznačuje od tří do šesti let. Děti v tomto věku již přizpůsobují své chování společenským normám. Způsobem výchovy se také rozvíjí svědomí dětí. Se svědomím souvisí právě pocit viny, který je charakteristický pro předškolní věk. Děti navazují kontakty i mimo svoji rodinu a získávají zkušenosti, které mají vliv na jejich sociální postoje a chování (Vágnerová, 2021, str. 25).

V předškolním období je pro dítě stále nejvýznamnější rodina, protože zajišťuje primární socializaci. Podle autora Langmeiera a kol. (2006, str. 93) má socializační proces zpravidla tři vývojové fáze. První je vývoj sociální reaktivity, což znamená, že má dítě velkou škálu emočních a sociálních vztahů s lidmi z blízkého okolí i vzdálenější společností. Druhý je vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací, což znamená, že si dítě osvojuje na základě zákazů a příkazů různé normy chování. Třetí je osvojení si sociálních rolí, které společnost očekává. Společnost očekává od každého jedince určité chování, a to podle věku, možností, pohlaví atd.

Podle autorky Vágnerové (2021, str. 220) jsou pro rozvoj socializace důležité exekutivní funkce. Ty slouží k regulaci a řízení chování dětí a jejich psychických procesů. Děti se díky nim například lépe přizpůsobí náročným a novým situacím, udrží díky nim také potřebné informace v paměti či regulují aktuální zaměření pozornosti. Vývoj exekutivních funkcí závisí na zrání mozku, propojení jednotlivých oblastí a získaných zkušenostech.

Exekutivní funkce pracující s emocemi jsou uplatňovány při potlačování tendencí provádět něco, co by děti chtěly, ale nemohou. Například jíst bonbony místo zdravého jídla. To je pro děti velice náročné, protože musí potlačit svoji touhu po uspokojení aktuální potřeby. Exekutivní funkce se pojí i se zvládnutím sociálních situací (Vágnerová, 2021, str. 220).

Dítě se připravuje na život ve společnosti v interakci s různými lidmi i mimo rodinu, čímž získává potřebné zkušenosti pro další vývoj (Vágnerová, 2021, str. 235).

Podle autora Eileena Allena (2008, str. 105-120) jsou děti ve třech letech usměvavé, přátelské a vstřícné. Snaží se pomalu připojovat k jednoduchým hrám i skupinového charakteru. Ve většině případů si však hrají samy anebo paralelně s ostatními. I přesto, že již

rozumí principu střídání, nechtějí se střídat či půjčovat svůj majetek ostatním. Své hračky si brání a schovávají. Ve čtyřech letech jsou děti společenské, nadšené a otevřené. V tomto věku se u dětí často střídají nálady, dokonce dostávají záchvaty vzteku. Dochází již ke spolupráci s ostatními, a to i ve společných činnostech. Zároveň si děti vytváří hlubší kamarádské vztahy s těmi, se kterými si rádi hrají. Dítě rádo navazuje hlubší vztahy s kamarády, spolupracuje, dokáže se již podělit o věci, provozuje kooperativní hry se svými kamarády a provádí kolektivní aktivity. Pokud je v přítomnosti mladších dětí, má ochranný pud, kdy se snaží podpořit. Problém nemá ani v navazování nových vztahů či zapadnutím do různých sociálních skupin.

Máme tři sociální skupiny, se kterými se dítě v tomto věku identifikuje, a to jsou rodina, vrstevníci a mateřská škola (Vágnerová, 2021, str. 236).

Obsahem této kapitoly je charakteristika dítěte předškolního věku, dále je pozornost zaměřena na kognitivní oblast, při čemž kognitivní vývoj dítěte je zaměřen na vytváření poznávacích funkcí. Další oblast, na kterou je zaměřeno v této kapitole, je oblast psychomotorická. Je zde vymezeno, co vše psychomotorika představuje a také rozdíly v různém věku dítěte, co v jakém věku by mělo dítě zvládnout. Poslední, na co je v této kapitole zaměřena pozornost je oblast sociálně emoční. Konkrétně to, že v předškolním věku je již dítě emočně stabilnější a dokáže rozlišit různé emoce. Celý obsah této kapitoly je důležitý pro to, abychom mohli navázat na téma pedagogická diagnostika, při kterém je potřeba znát charakteristiku dítěte předškolního věku a orientovat se ve vývojových oblastech.

2 Pedagogická diagnostika v mateřské škole

V druhé kapitole bakalářské práce se zaměříme na pedagogickou diagnostiku v mateřské škole. Nejprve obecně na pojem pedagogická diagnostika, dále na typy pedagogické diagnostiky, roli pedagogické diagnostiky v mateřské škole, chyby v pedagogické diagnostice, a nakonec na oblasti pedagogické diagnostiky.

2.1 Pojem pedagogická diagnostika

Pedagogická diagnostika je definována jako komplexní proces, kterým směřujeme k posuzování, hodnocení a poznávání vzdělávacího procesu a jeho účastníků (Zelinková, 2007, str. 12).

Při pedagogické diagnostice se zaměřujeme na obsahovou a procesuální složku. V obsahové složce se zaměřujeme na dosaženou úroveň zručností, návyků, vědomostí a dovedností. V procesuální složce se zaměřujeme na to, jakým způsobem probíhá výchovně-vzdělávací proces (Jackulíková, 2022, str. 8).

Pedagogická diagnostika má celkem tři základní roviny. První rovina je diagnostika zaměřená na dítě (individualizovaná). Pomocí pedagogické diagnostiky zjišťujeme a posuzujeme aktuální stav vědomostí, poznatků, zkušeností, dovedností a schopností dítěte. Také dochází k posuzování posunu dítěte v jednotlivých oblastech vzdělávání. Druhá rovina je diagnostika zaměřená na skupinu dětí. V této rovině je důležité uvědomovat si rozdílné úrovně vědomostí dětí, které je potřeba zohlednit při plánování tematických celků a projektů při vzdělávacím procesu. Zároveň je důležité provádět pedagogickou diagnostiku i na konci vzdělávacích celků. Díky zjištěným posunům můžeme poté plánovat další tematické bloky v mateřské škole. Třetí rovina je diagnostika pedagogického procesu učitele. Tato rovina zahrnuje vnější posouzení kvality pedagogické práce a vnitřní posouzení vlastního výkonu (Koťátková, 2014, str. 179, 180).

Existují dvě pojetí pedagogické diagnostiky. První je pedagogická diagnostika jakožto teoreticko-praktická disciplína. Druhé pojetí je pedagogická diagnostika jakožto přímá diagnostická činnost v rámci pedagogického procesu. Obě pojetí spolu bezesporu úzce souvisí a navazují na sebe. V prvním pojetí zkoumáme metody, podmínky a výsledky vzdělávacího procesu. Ve druhém pojetí se jedná již o samotný proces pedagogického diagnostikování (Tomanová, 2006, str. 7, 17).

2.2 Typy pedagogické diagnostiky

Pedagogickou diagnostiku můžeme rozdělit na neformální a formální. Neformální diagnostikování probíhá průběžně během celého dne, pedagog provádí činnost spontánně při běžných aktivitách dítěte, nelze tedy na první pohled poznat, že se jedná o diagnostikování. Pedagog také v této fázi pohotově řeší vzniklý problém či obtíže. Formální diagnostikování probíhá již v přesně vymezené a připravené situaci během vzdělávacího procesu. Výsledky formálního diagnostikování jsou zaznamenávány, poté zpracovány, posouzeny a vyhodnoceny (Tomanová, 2006, str. 8).

Normativní diagnostika představuje normy, podle kterých dítě srovnáváme s danou věkovou skupinou. Tyto normy byly vyhodnoceny na základě diagnostikování určitého vzorku dětí naší populace. Podle daných výsledků je určena norma, podle které hodnotíme dítě při pedagogickém diagnostikování (Tomanová, 2006, str. 9).

Kriteriální diagnostika je další typ pedagogického diagnostikování. Jak již napovídá název, dítě hodnotíme podle určitého kritéria. Výkon dítěte srovnáváme podle měřítka či rozlišovacího znaku. Například zda zvládá/ nezvládá osobní hygienu (Zelinková, 2007, str. 14).

Podle autorky Tomanové (2006, str. 9) nám **diferenciální diagnostika** slouží k rozlišování různých obtíží u dětí. Může se jednat o obtíže, které mají stejné projevy, ale s různými příčinami. Když dítě něco neumí, snažíme se přijít na to, z jakého důvodu to neumí. Může to mít různé příčiny a pomocí tohoto typu diagnostiky to můžeme ověřit. Diferenciální diagnostiku však neprovádí pedagog mateřské školy, ale odborník. Může ji provádět speciální pedagog, neurolog či psycholog.

Individualizovaná diagnostika podle autorky Zelinkové (2007, str. 14) je typ, který dítě neporovnává s vrstevníky, či měřítky, ale zaměřuje se jen dítě samotné. Zaměřujeme se na posuny, které dítě dělá v různých oblastech předškolního vzdělávání za určité časové období. Tento typ diagnostiky může být motivující pro všechny děti, protože i malý posun jim způsobí radost.

2.3 Role pedagogické diagnostiky v mateřské škole

Pedagogická diagnostika má v mateřské škole podstatnou roli. Díky pedagogické diagnostice máme aktuální záznamy o dítěti, díky kterým můžeme přizpůsobit vzdělávací proces individuálně každému dítěti, víme, na kterou oblast je potřeba se zaměřit, případně v jaké oblasti dítě vyniká. Při pedagogickém diagnostikování v mateřské škole se soustředíme

především na individuální vývoj a potřeby každého jednoho dítěte během jeho předškolních let (Jackulíková, 2022, str. 8)

Podle autorky Opravilové (2016, str. 622) můžeme jakožto pedagogové v mateřské škole díky pedagogické diagnostice získávat průběžně informace o pokrocích dítěte, jak už v jeho vědomostech, dovednostech či v chování. Díky těmto informacím poté přistupujeme individuálně ke každému jednotlivci přesně tak, jak potřebuje, a tím podporujeme jeho vývoj. Jestliže dojde mateřská škola při pedagogické diagnostice ke zjištění závažnějších problémů u dítěte, je velmi podstatná vzájemná spolupráce s rodinou dítěte. Mateřská škola by v takových případech měla doporučit návštěvu odborníka podle problému, který dítě má. Může to být například psycholog, neurolog či logoped. Pokud rodiče spolupracují, je možné poté společnými silami připravit podle výsledků odborného vyšetření individuální vzdělávací plán pro dítě.

2.4 Diagnostické metody

Diagnostické metody slouží pedagogům při pedagogickém diagnostikování. Já se zaměřím na metodu pozorování, rozhovor, anamnézu, dotazník a rozbor dětské kresby. Každá tato metoda je rozdílně náročná na přípravu, je prováděna jiným způsobem a také se rozdílně vyhodnocuje. Ideální je, aby se při pedagogickém diagnostikování kombinovalo více metod najednou, abychom došli ke komplexnímu výsledku o dítěti.

2.4.1 Pozorování

Podle autorky Zelinkové (2007, str. 28) je tato metoda jedna z nejdůležitějších. Při této metodě totiž dítě pozorujeme celý den, během různých aktivit, situací a vnímáme reakce v určitých situacích. Pozorování může být krátkodobé a dlouhodobé, přičemž našim cílem je rozhodnout o tom, jak nejlépe dítě vzdělávat. Jedná se o systematický proces sledování a zaznamenávání projevů dítěte.

2.4.2 Rozhovor

Další metodou je rozhovor, při kterém dochází k přímé interakci s dítětem či rodičem. Otázky pokládáme tehdy, když potřebujeme znát odpovědi na něco, co nelze vypořádat. Můžeme tak dostat odpovědi na otázky, které nám pomohou poznat hlouběji osobnost dítěte. Při rozhovoru s dítětem zjišťujeme jeho přání, názory, hodnoty, příčiny určitého jednání, zájmy, znalosti, vědomosti a mnoho dalšího. Pokud provádíme rozhovor s rodičem, ve většině případů se ptáme na doplňující informace o dítěti. Je potřeba si předem rozhovor připravit, připravit příjemné místo a mít dostatek času (Syslová, 2018, str. 67).

2.4.3 Anamnéza

Anamnéza nám pomáhá zjistit informace o životě dítěte, které mohou objasnit jejich aktuální stav či případné obtíže. Máme anamnézu osobní, ve které jsou zahrnuty informace o celkovém vývoji v předškolním věku. Je zde zahrnutý například zdravotní stav dítěte, stravovací návyky či potřeba spánku. Máme i anamnézu rodinnou, díky které nám mohou pomoci při odhalování příčin obtíží dítěte. Zjišťujeme způsob výchovy a také to, jaký vliv mají členové rodiny na dítě. Také máme anamnézu školní, ve které je zahrnuto chování dítěte v prostředí školního či předškolního zařízení a také vývoj dítěte (Zelinková, 2007, str.31)

2.4.4 Dotazník

Podle autorky Syslové (2018, str. 69) metodu dotazníku při pedagogickém diagnostikování používáme tehdy, když potřebujeme vědět více dat za krátkou dobu. Otázky jsou kladeny písemně. Tuto metodu používáme s rodiči, pokud potřebujeme získat o dítěti určité informace, či vědět jejich názory na děj v mateřské škole. Při sestavování dotazníku klademe důraz na stručnost a výstižnost, aby bylo pro rodiče vyplňování dotazníku jednoduché a srozumitelné. Zároveň je vhodné, aby nebyl příliš časově náročný.

2.4.5 Rozbor dětské kresby

Díky rozboru dětské kresby můžeme porozumět dítěti a jeho vnitřnímu světu. V kresbě dítě projevuje svoji kreativitu, která je společně s procesem kresby velmi důležitá pro rozvoj dítěte. Tuto metodu je potřebné používat společně s jinou metodou, protože podle rozboru kresby nelze vyvodit výsledky a posuny dítěte. V kresbě sledujeme pokroky, úroveň grafomotoriky, vizuomotoriky a také to, jakou ruku dítě upřednostňuje. Toto vše sledujeme především při kresbě postavy, domu či stromu (Syslová, 2018, str. 69).

2.5 Oblasti pedagogické diagnostiky

V rámci pedagogické diagnostiky se zaměřujeme na určité oblasti, ve kterých sledujeme individuální pokroky dětí, na jaké úrovni se nachází a zda se v některé oblasti vyskytuje problém. Oblasti pedagogické diagnostiky jsou motorika, grafomotorika a kresba, zrakové vnímání a paměť, vnímání prostoru, vnímání času, sluchové vnímání a paměť, vývoj řeči, základní matematické představy, sociální dovednosti, hra a sebeobsluha.

2.5.1 Motorika, grafomotorika, kresba

Motorika je jeden z hlavních ukazatelů vývoje dítěte v prvních letech života. Podle autorky Bednářové (2015, str. 5) v prvním roce života se dějí v oblasti motoriky významné změny a posuny, jako například zvedání hlavičky, lezení, sezení, chození, úchop hraček

a mnoho dalšího. V batolecím období, tedy ve věku od jednoho do tří let, je pro dítě nejdůležitější v oblasti motoriky samostatný pohyb. V rámci hrubé motoriky se dítě v tomto období učí skákat, běhat, přelézat a podlézat různé překážky. Dále v rámci jemné motoriky dítě bere do ruky různé předměty a manipuluje s nimi.

V období předškolního věku je v rámci motoriky důležitá tělesná aktivita a obratnost, díky čemuž se děti začínají zapojovat do různých aktivit a činností se svými vrstevníky. Děti se zdokonalují v přesnosti skákání, běhání, podlézání, ale také v manipulaci s míčem. Co se týče jemné motoriky, děti v předškolním období staví stavebnice, manipulují s drobnými předměty a zapojují se do ručních prací, které vyžadují přesnost (Bednářová, 2015, str. 6).

Když se podíváme na oblast kresby, je důležité zmínit, že může být ukazatelem úrovně rozumových schopností dětí předškolního věku. Vývoj kresby sledujeme podle autorky Mlčákové (2009, str. 31) na základě pohybů, držení psacího náčiní a vzhledu při samotné kresbě. Dítě začíná kolem druhého roku života kreslit tzv. čáranice, při čemž se většinou kromě paže pohybují i další části těla, protože dítě nevydrží sedět v klidu. Ve třech letech začínají děti kreslit kruh, přímkou a postavu, která však má specifický vzhled tzv. hlavonožce.

Ve věku od čtyř let již dítě začíná kreslit postavu, která má krk, trup a čáry jako končetiny. Kresby jsou charakteristické tím, že neobsahují mnoho detailů a většinou se jedná o lidské postavy, domy a zvířata. Kolem pátého a šestého roku života začíná být postava kreslená realisticky, končetiny již nejsou znázorněny pouze čarou, ale jsou dvojdimenzionální. Kresby již obsahují více detailů. V pátém roce života dítě zvládne napodobit čtverec, později pak trojúhelník (Mlčáková, 2009, str. 32).

S kresbou velmi úzce souvisí grafomotorika. Při spontánní kresbě se objevují grafomotorické prvky, které se liší věkem a vyzrálostí kresby dítěte. Již od třetího roku je potřeba dítěti ukazovat správné držení psacího náčiní, čemuž říkáme špetkový úchop. Dále je potřeba, aby byla ruka při kreslení uvolněná, zbytečně netlačila na psací náčiní a volně se pohybovala. Uvolněnost ruky se musí dítě naučit, ideálně však ještě před nástupem do základní školy. K rozvoji grafomotoriky je možné využívat i pracovní listy, na kterých děti obtahují grafomotorické prvky. K rozvoji kresby je nutná schopnost koordinace mezi okem a rukou. Tuto schopnost nazýváme vizuomotorická koordinace. Vizuomotorickou koordinaci můžou děti procvičovat tahem mezi dvěma liniemi, obtahováním jedné linie či kreslením obrázků podle předlohy (Bednářová, 2015, str. 9).

2.5.2 Zrakové vnímání a paměť

Podle autorky Bednářové (2015, str. 14) díky zraku dokážeme přijímat velké množství informací z okolí. Brzy po narození dítěte již můžeme vidět, jak se snaží zaměřit pohled na matku. V pozdějším věku se pak zrak dítěte upírá na předměty, kterého ho obklopují, pozoruje vlastní tělo. Jakmile se začne dítě pohybovat, ať už lezením či chozením, směřuje svůj pohyb právě k věcem, které ho zajímají. Zrak je také stěžejní pro prostorové vnímání, které se rozvíjí společně s motorikou.

Jakmile se dítě začne zrakem zaměřovat na určitý předmět a dokáže ho odlišit od jiných předmětů, jedná se o schopnost vnímání figury a pozadí. V batolecím věku je dítě schopno rozpoznávat předmět bez závislosti na jeho vlastnostech. Například panenku rozpozná bez závislosti na tom, jestli je malá, velká, s dlouhými či krátkými vlasy. Tato schopnost se nazývá konstantnost vnímání a s ním úzce souvisí také zrakové rozlišování. Zrakové rozlišování je schopnost, kdy dítě dokáže rozlišit vlastnosti předmětů, rozlišit část a celek či porovnat dva předměty. Již v tomto věku se rozvíjí u dětí zraková paměť, kdy jsou schopny si zapamatovat různé předměty a symboly (Bednářová, 2015, str. 14).

V předškolním věku již dítě dokáže společně s určováním vlastností předmětů a rozlišováním těchto vlastností i určit polohu předmětu v prostoru. Uvědomuje si, zda se předmět nachází nahoře či dole a později i to, zda se nachází předmět vpravo či vlevo. Dále v předškolním věku dokáží děti určit konkrétní obsah, což znamená, že dokáží určit přesně tvary předmětů, obrázků a správně je pojmenovat. V batolecím věku děti pojmenují tvary podle předmětu, např. kruh pojmenují jako míč. Děti v předškolním věku se již zaměřují i na celek a jsou schopny provádět zrakovou syntézu a zrakovou analýzu. Dále si fixují to, jakým způsobem sledovat obrázky a později ve školním věku i text na řádku, kdy je potřeba číst zleva doprava a shora dolů (Bednářová, 2015, str. 14).

2.5.3 Vnímání prostoru

Vnímání prostoru je důležité proto, aby si děti dokázaly uvědomit uspořádání prostoru kolem nás. Jedná se o složitý a dlouhodobý proces, který probíhá za pomoci několika vjemů, konkrétně pomocí pohybových, sluchových, zrakových a hmatových. V prvním roce života se dítě zaměřuje na předměty a zvuky ve svém okolí, které poznává sluchem, zrakem, ale i hmatem. Toto vnímání se nazývá senzomotorické. Aby dítě mohlo takto své okolí poznávat, je velice důležitý motorický rozvoj, který má pro prostorové vnímání veliký význam.

Na senzomotorické vnímání úzce navazuje prostorová představivost a pojmenování prostorových vztahů. Dítě se učí používat pojmy dole, nahoře, následně vzadu, vpředu a později i vpravo a vlevo. Pravolevá orientace se u dětí rozvíjí až kolem pátého roku života, tedy v předškolním věku. S vnímáním prostoru souvisí také určování vzdálenosti předmětů, vnímání jejich velikostního rozdílu, rozlišování a uspořádání části a celku, které úzce souvisí s časovým vnímáním, ale také se zrakovou syntézou a analýzou. Jestliže dítě do předškolního období nedosáhne správné úrovně vnímání času, může ho to významně poznamenat při mnoha činnostech a výkonech. Dítě může mít problém se sebeobsluhou a samostatností, některými pohybovými dovednostmi nebo aktivitami a činnostmi, které vyžadují rozvinutou jemnou motorikou (Bednářová, 2015, str. 21).

2.5.4 Vnímání času

Vnímání času je dle autorky Bednářové (2015, str. 25) velice individuální a pozvolna se rozvíjející záležitost. Pro dítě předškolního věku je charakteristické to, že žije v přítomném okamžiku. To znamená, že se plně soustředí na konkrétní činnost či věc a nedokáže ji odložit jen proto, že například rodiče již musí vyrazit do práce. Pro dítě je plynutí času rozdílné a závisí právě na tom, co zrovna prožívá. Pokud prožívá něco příjemného a zábavného, čas plyne rychle. Pokud je to však opak, čas plyne pomalu. Jedná se tedy o velice subjektivní pocit plynutí času.

Dítě předškolního věku však má již představu o tom, jak zhruba den probíhá. Ví, že je ráno, odpoledne a večer a s tím spojené činnosti a aktivity, které jsou opakující se. Dále se učí roční období, měsíce a dny v týdnu.

Pokud se zaměříme na vývojové škály vnímání času, jdou za sebou takto. Dítě přiřadí činnosti obvykle pro ráno, pro poledne, pro večer, pro dopoledne, pro odpoledne, rozliší dříve a později, seřadí obrázky podle posloupnosti děje, rozliší pojmy nejdříve, před tím, nyní a potom, začíná se orientovat ve dnech v týdnu, přiřadí činnosti obvyklé pro roční období, ovládá pojmy předečím, včera, dnes, zítra a pozítří (Bednářová, 2015, str. 26).

2.5.5 Sluchové vnímání a paměť

Jak uvádí autorka Bednářová (2015, str. 40), sluchové vnímání je jeden z nejdůležitějších prostředků komunikace. Sluchové vnímání ovlivňuje silně vývoj řeči a později i čtenářské dovednosti.

V každém věku dítěte je sluchové vnímání důležitým faktorem pro rozvoj. Již v prenatálním období reaguje dítě pohybem na různé zvuky a hlas své matky, který zřetelně odlišuje od všech okolních zvuků. Jestliže budeme v prenatálním období dítěti číst určitý text

nebo pouštět určitou hudbu, je velice pravděpodobné, že tento text či hudba bude dítě uklidňovat a zajímat, a to i po porodu. Po narození dokáže dítě rozlišit hlas mateřský a hlas cizí, a to z důvodu vysoce citlivého sluchu a sluchové paměti (Smolík, 2014, str. 15).

Dítě již kolem třetího měsíce věku hledá zdroj zvuku, kdy reaguje pozitivně na hlas matky a lidský hlas obecně, který mu přináší uspokojení. Následně kolem jednoho roku věku dokáže reagovat na pokyny, což znamená, že rozumí tomu, co je po něm vyžadováno. Jedná se o pokyny, aby ukázalo, jak je veliké, kde má oči, nos nebo ukázalo, kde se nachází určitá osoba či předmět. Po čtvrtém roce života je dítě schopno rozlišit jednotlivá slova ve větě společně s informací, kterou věta má. Dále se v tomto věku rozvíjí schopnost sluchové syntézy a analýzy. V předškolním věku pak dítě dokáže rozlišit pozadí a figuru, tedy se zaměřit na jeden zvukový podnět. V tomto věku je již téměř rozvinuta sluchová paměť a dítě je schopno se naučit podle vzoru básničku, písničku, naučit se z paměti krátký text. Dokáže rozdělit slovo na slabiky, určí první a poslední hlásku ve slově (Bednářová, 2015, str. 40).

2.5.6 Vývoj řeči

Vývoj řeči probíhá již mnohem dříve, než dítě řekne první slovo. Jedná se o předverbální období, které je ukončeno prvním vysloveným slovem dítěte, což nastává zpravidla kolem prvního roka života (Průcha, 2011, str. 35).

Osvojení si komunikace a řeči je vůbec nesložitější proces v životě člověka. V prvním roce života začíná dítě říkat první slova, která vyjadřují jeho pocity, potřeby, přání, prosby, osoby či různé předměty. Jedná se o jednotlivá slova, které však mají charakter věty. Nejčastěji dítě používá k vyjadřování citoslovce. Na konci prvního roku života umí dítě používat zhruba sedmdesát až osmdesát slov (Ficová, 2022, str. 31).

Ve věku od jednoho do dvou let dítě používá již dvojslovné a trojslovné věty. Začíná první věk otázek „Kdo je to?“, „Kde je to?“ a „Co je to?“. Je to známka toho, že má dítě zájem o komunikaci s námi, jakožto dospělými a poznávat okolní svět. V neposlední řadě je důležité s dítětem komunikovat a na jeho otázky odpovídat, protože se velmi rozšiřuje slovní zásoba. Na konci druhého roku života zná dítě přibližně dvě stě slov (Ficová, 2022, str. 33).

Ve věku okolo třetího roku života tvoří dítě dle autorky Ficové (2022, str. 36) jednoduché věty, které již vyjadřují konkrétní potřebu, pocit, požadavek a můžeme společně vést konverzaci. V tomto věku začíná druhý věk otázek, a to otázky „Proč?“. Opět je stejně jako u prvního věku otázek důležité dítěti odpovídat, protože v tomto věku opět rychle narůstá slovní zásoba. Na konci třetího roku života umí dítě okolo tisíce slov.

Dítě v předškolním věku, tedy ve věku pěti let umí již okolo dvou tisíc slov (Ficová, 2022, str. 41).

Podle autorky Bednářové (2022, str. 25) je řeč komplexní proces, který je tvořen jazykovými rovinami. První rovinou je foneticko-fonologická, kdy dítě dokáže sluchově rozlišovat hlásky, s čímž souvisí správná výslovnost hlásek. Nesprávná výslovnost je do pěti let věku dítěte označována jako fyziologická dyslálie. Pokud po pátém roce dítě správně nevyslovuje, je nutné vyhledat odborníka.

Druhá jazyková rovina řeči je lexikálně-sémantická. Ta se týká porozumění řeči a správného vyjadřování toho, co chce dítě sdělit. Patří sem také například správný popis obrázku, definice pojmů, samostatné vyprávění nebo používání nadřazených pojmů (Bednářová, 2022, str. 26).

Třetí rovinou je morfologicko-syntaktická, která obsahuje slovní druhy, časování slov a jejich časování. Mezi čtvrtým a pátým rokem života dítě tvoří rozvítené věty a souvětí a používá všechny slovní druhy.

Poslední jazyková rovina řeči je pragmatická. Pragmatická rovina spočívá v tom, že dítě umí správně používat řeč při komunikaci. Součástí této roviny je rovněž i komunikace mimoslovní, a to mimika, oční kontakt a gestikulace. V předškolním věku je velice důležité, aby dítě správně rozumělo řeči a významu vět (Bednářová, 2022, str. 26).

2.5.7 Základní matematické představy

Podle autorky Bednářové (2015, str. 47) matematické představy určují úroveň rozvoje logického uvažování a myšlení. Aby dítě v předškolním věku správně rozvíjelo matematické představy, musí zvládnout rozvinout spoustu dovedností a schopností s tím spojených. Velice důležitou částí pro rozvoj matematických představ je úroveň řečových schopností a také porozumění. Bez dostatečné úrovně řeči nemůže dítě správně chápat a používat pojmy, které se k matematické pregramotnosti vážou. Další velice důležité předpoklady pro rozvoj matematických představ jsou zrak, sluch a rytmus, bez nichž také není možné se správně rozvíjet v této oblasti. Aby bylo možné rozvíjet matematické představy, musí mít dítě vyvinout motoriku, která mu umožní lépe se v této rovině orientovat. Jestliže si může dítě na předměty sáhnout a manipulovat s nimi, bude se mu lépe určovat například počet či rozdíly předmětů, což k matematické pregramotnosti bez pochyby patří. Do matematických představ patří i vnímání prostoru a orientace v prostoru a rovině. Dítě se učí pojmy nahoře, dole, vpravo, vlevo,

ale i pod, v, na, vedle a další. Dále sem patří časová posloupnost a vnímání času, kdy dítě dokáže určit, co se stalo první, další a poslední.

Podle autorky Bednářové (2022, str. 47) se mohou objevovat určité potíže v rozvoji matematických představ, pokud dítě nemá dostatečnou úroveň schopností pro rozvoj této oblasti. Dítě může obtížně chápat pojmy týkající se množství a rozdílů. To znamená, že má dítě problém s určováním, čeho je více, méně či stejně. Další obtíží může být například vyjmenovávání číselné řady a neschopnost určit správný počet daných předmětů.

2.5.8 Sociální dovednosti, hra, sebeobsluha

Socializace je celoživotní proces, který je nejdůležitější právě v předškolním věku. Primární socializace probíhá v rodině, které je pro dítě nejdůležitější, protože je v předškolním věku nejintenzivnější. Primární socializace probíhá do tří let věku dítěte a hlavním činitelem je rodina. Sekundární socializace probíhá od tří do cca dvaceti let, kdy na dítě působí rodina, vrstevníci a mateřská škola (později základní a střední škola). Rodina dítěti pomáhá objevovat lidskou společnost, kulturní hodnoty a normy, které si osvojuje a začleňuje se díky tomu do společnosti (Dvořák, 2015, str. 140).

Mezi sociální dovednosti, které si dítě osvojuje v předškolním věku, patří podle autorky Bednářové (2022, str. 51) komunikace, a to slovní i mimoslovní. Dále se dítě učí reagovat na různé situace, které nastávají v každodenním životě, ale i na situace mimořádné. Další dovedností, kterou si dítě osvojuje je porozumění svým i cizím pocitům a schopnost se sebevládat v určitých situacích, ať už se dějí ve známém či novém prostředí. Aby dítě mohlo dobře fungovat ve společnosti, je důležité, aby mělo sebedůvěru a bylo schopno sebehodnocení. V neposlední řadě je nezbytné, aby dítě umělo spolupracovat se svými vrstevníky i ostatními lidmi.

V rámci sebeobsluhy by dítě v předškolním věku mělo být schopno zvládat osobní hygienu, samostatně se obléct, samo si připravit stůl, donést si pití a nabrat jídlo. K tomu, aby bylo dítě schopno sebeobsluhy, je opět nezbytně nutná vyzrálost v oblasti motoriky. Pokud dítě nemá potřebnou úroveň motoriky, není schopno sebeobsluhy ve všech směrech (Bednářová, 2022, str. 51)

Jak uvádí autorka Bednářová (2015, str. 59), hra je pro dítě předškolního věku vůbec nejdůležitější přirozenou činností, díky které se rozvíjí.

Při hře dítě experimentuje, vyjadřuje samo sebe, rozvíjí svoji fantazii a uplatňuje situační učení. Velice důležitá je spontánní hra, ale také řízená hra či činnost, díky které se dítě rozvíjí ve všech směrech. Jestliže dítěti připravíme podnětné a zajímavé prostředí, je pravděpodobné, že se naučí potřebnou dovednost či vědomost mnohem rychleji, než kdybychom dítěti nechávali pouze spontánní činnosti. V obou případech je potřebné se řídit podle každého jedince a přizpůsobit se jejich potřebám a zájmům (Kolláriková, 2010, str. 135).

Situační učení je princip, při kterém je pro dítě připravené prostředí plné zajímavých výchovných a vzdělávacích podnětů, kdy samo využívá své schopnosti a dovednosti k dosažení cíle při těchto činnostech. Dítě si tak ukládá logické postupy, učí se praktickým dovednostem a rozvíjí se ve všech směrech (Kolláriková, 2010, str. 135).

Druhá kapitola se zabývá pedagogickou diagnostikou v mateřské škole. Pozornost je zaměřena na definici pojmu pedagogická diagnostika. Pro to, abychom se dobře vyznali v tom, co pedagogická diagnostika je, jsou zde vymezeny typy a metody pedagogické diagnostiky a také to, v jakých případech se konkrétně provádějí. Vzhledem k tomu, že se zaměřujeme celkově na dítě předškolního věku, pozornost je zaměřena také na roli pedagogické diagnostiky v mateřské škole. Dítě předškolního věku se diagnostikuje v různých oblastech, které jsme si rozepsali v této kapitole. To je nezbytné znát k tomu, abychom jakožto učitelé mateřských škol mohli provádět pedagogickou diagnostiku.

3 Učitel jako diagnostik v podmínkách současné mateřské školy

V této kapitole se zaměřím na roli učitele v mateřské škole, dále na diagnostické metody, etapy diagnostické činnosti, a nakonec na požadavky na učitele mateřské školy jakožto na diagnostika.

3.1 Role učitele

Učitelé v mateřské škole hrají nezastupitelnou a velice významnou roli v rámci předškolního vzdělávání. Učitelé mateřské školy musí mít předepsanou kvalifikaci a musí disponovat určitými profesními kompetencemi, aby mohli působit jako pedagogové v předškolním vzdělávání. Ty jsou podstatné pro práci s dětmi, bez nich se učitelé mateřských škol neobejdou.

Podle autorky Berčíkové a kol. (2014, str. 10) musí pedagog ve vzdělávacím procesu v mateřské škole zastat několik rolí. V rámci těchto rolí předpokládáme určité chování ze strany učitelů. V rámci různých publikací se setkáme s rozdílným členěním rolí učitelů mateřské školy.

Nejdříve se podíváme na rozdělení rolí podle autorky Vašutové (Šmelová, 2018, str. 48). První role učitelů mateřské školy je inspirátor. Jako inspirátor máme za úkol vytvářet pro dítě v mateřské škole vhodné podmínky pro rozvoj, a to s ohledem na individuální možnosti, zájmy a potřeby každého jedince. Respektujeme přirozený vývoj každého dítěte předškolního věku a dostatečně je motivujeme a podporujeme.

Druhá role učitelů mateřské školy je facilitátor. V této roli je naším úkolem být správným průvodcem pro dítě na jeho cestě životem za poznáváním světa a všeho, co se týká života na této Zemi. Dítěti vytváříme vhodné podmínky k přemýšlení nad různými věcmi, jejich chápání a porozumění. Důležité je, aby dítě poznávalo i samo sebe.

Třetí a poslední role podle autorky Vašutové je konzultant. V této roli je naším úkolem vytvářet vhodné podmínky a prostředí pro přátelskou komunikaci, která je doprovázena důvěrou dítěte k nám, jakožto učitelce. Děti vedeme k dovednosti sebereflexe.

Tomanová (2004) rozdělila role učitelů mateřské školy následovně. Role pečovatele, role komunikátora, role učitele, role vůdce, role manažera, role obhájce a role poradce.

Jak už jsem zmiňovala v této kapitole, učitel mateřské školy musí mít určité profesní kompetence, aby mohl vykonávat tuto práci. Kompetence jsou souborem dovedností, postojů,

hodnot a vědomostí. Profesní kompetence učitele mateřské školy tedy jsou – pedagogická a didaktická, sociální, oborově předmětová, diagnostická a informační, psychosociální a komunikační, osobnostně a profesně kultivující, manažerská a normativní.

3.2 Požadavky na učitele mateřské školy jakožto na diagnostika

Učitel v mateřské škole je při pedagogickém diagnostikování velmi významným aktérem. Je totiž celý den v kontaktu s dítětem a díky tomu ho může pozorovat v různých situacích, při různých aktivitách, hře či kontaktu s vrstevníky. Učitel získává komplexní informace o dítěti a může tak provádět pedagogickou diagnostiku a díky ní zjistit včas případné obtíže či problém a včas zajistit potřebnou pomoc (Berčíková a kol., 2014, str. 47).

Při pedagogické diagnostice je potřeba se zaměřit na pravý důvod případného problému, protože prvotní znaky problému nemusí být pravý ukazatel. Učitelé se tak musí kvalitně připravovat na zaznamenávání výstupů i teoreticky. Je nutné vhodně volit aktivity a vzdělávací nabídku pro dítě vzhledem k jeho individuálním možnostem, aby bylo správně vyvíjeno (Berčíková a kol., 2014, str. 47).

Výsledky pedagogického diagnostikování by měly sloužit jako důvěrná informace pro učitele dané mateřské školy a rodiče dítěte. Rodiče tak mohou spolupracovat s učitelem a lépe se vypořádat s případnými problémy (Jackulíková, 2022, str. 9).

Podle autorky Jackulíkové (2022, str. 20) musí učitel dodržovat při pedagogické diagnostice určitá pravidla. Ta si nyní představíme.

1. Musíme znát vývojové úrovně dítěte, které potom porovnááme s normou pro daný věk.
2. Je potřeba znát vzdělávací standarty, které nalezneme v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.
3. Dále je nutné znát zdravotní stav dítěte, který může ovlivnit výsledky pedagogické diagnostiky, začlenění do kolektivu, ale i jeho život.
4. Znat sociální prostředí, ze kterého dítě pochází, je také důležité, protože to, kde a jakým způsobem žije, ho může silně ovlivňovat.
5. Čím častěji provádíme pedagogickou diagnostiku, tím je to lepší. Diagnóza tak bude přesná a kvalitní.
6. Je nutné si vyčlenit na každé dítě dostatek času a mít citlivý a respektující přístup k dítěti i rodičům.
7. Dále je nutné být objektivní, zaměřovat se na silné, ale i slabé stránky dítěte.

3.3 Chyby v pedagogické diagnostice

Při pedagogickém diagnostikování můžeme i chybovat. Je nutné si dávat pozor na volbu diagnostické metody. Pokud je zvolena chybně, nemusíme dojít ke zjištění, které očekáváme. Dále je potřeba si dávat pozor na okolní podněty pro dítě při pedagogické diagnostice. Jestliže potřebujeme například zjišťovat sluchové dovednosti dítěte, je nutné, aby byl v okolí dítěte klid (Zelinková, 2007, str. 46).

Golemův efekt je chyba způsobená pedagogem. Při této chybě dochází k tomu, že učitel má negativní očekávání od výkonu dítěte. Není předpokládáno, že by se dítě mohlo v určité dovednosti zlepšit. Tento postoj dáváme značně najevo a vytváříme tak nežádoucí chování u dítěte, které nemá motivaci na pokroky (Zelinková, 2007, str. 47).

Další chybou je Pygmalionův efekt, který je opakem Golemova efektu. Při této chybě dochází k tomu, že máme automaticky pozitivní očekávání od výkonu dítěte. Vzhledem k tomu, že očekáváme dobré výkony dítěte, oceňujeme vše, co udělá dobře, ale chyby už nevidíme (Zelinková, 2007, str. 47).

3.4 Etapy diagnostické činnosti učitele mateřské školy

Diagnostická činnost má určité etapy, které provádíme na začátku diagnostikování, v průběhu diagnostikování a na konci diagnostikování. Tyto etapy si teď jednotlivě přiblížíme (Syslová a kol., 2018, str. 64).

1. Přípravná etapa – tu provedeme ještě před samotnou pedagogickou diagnostikou. V této etapě je nutné si stanovit, proč chceme pedagogickou diagnostiku provádět. Určíme si cíl, ke kterému chceme během pedagogické diagnostiky směřovat. Dále se zamyslíme také nad jejím účelem, či smyslem. Dále si určíme, koho budeme diagnostikovat. Pedagogickou diagnostiku můžeme provádět buďto na jednom dítěti, na rodičích, kolegyňách či kolezích nebo na celé skupině dětí. Jako další v této etapě si musíme stanovit to, kdy budeme pedagogickou diagnostiku provádět. Můžeme ji provádět kdykoliv během dne i roku. Dítě totiž sledujeme při každodenních běžných činnostech a aktivitách jako jsou řízená činnost, spontánní aktivita, sebeobsluha, komunitní kruh či pobyt venku (Tomanová, 2006, str. 18).
2. Realizační etapa – je podle autorky Tomanové (2006, str. 19) ta, při které pedagog provádí pedagogické diagnostikování. Při něm získává údaje o pozorovaném dítěti,

rodičích, kolezích či skupině dětí. Pedagog používá vybrané metody pedagogického diagnostikování. Při realizační etapě je opravdu velice důležitá připravenost pedagoga na diagnostickou činnost. Od připravenosti pedagoga se potom odvíjí kvalita průběhu samotného diagnostikování. Je nutné, aby byl pedagog v oblasti pedagogické diagnostiky dostatečně vzdělaný, věděl, jaké jsou možné metody a uměl s nimi správně pracovat.

3. Etapa zpracování získaných údajů – je ta, při které sesbíraná data zpracujeme a uspořádáme. V této etapě pedagog třídí, analyzuje a sumarizuje sesbíraná data a provádí kvalitativní nebo kvantitativní zpracování. Jestliže se jedná o kvalitativní zpracování, pak se sesbíraná data zpracují do portfolio dítěte (Tomanová, 2006, str. 19).
Podle autorky Kollárikové (2010, str. 241) se v této etapě odráží i dlouhodobé sledování a věnování se dítěti. Pedagog totiž ví mnoho o dítěti, které diagnostikuje a jedná se o komplexní poznatky, které si zapisuje či ukládá do paměti během práce s ním. Díky tomu je pak výsledek pedagogické diagnostiky komplexní.
4. Etapa vyhodnocení a interpretace získaných dat – je potřebná, abychom měli přehled o vývoji dítěte. Výsledky pedagogické diagnostiky si ukládáme a porovnáváme s předešlými výsledky. Aby nedošlo ke zkresleným závěrům o vývoji dítěte, je nutné průběžně doplňovat pedagogickou diagnostiku i ostatními metodami pedagogické diagnostiky (Tomanová, 2006, str. 19).
5. Finální etapa – je dle slov autorky Tomanové (2006, str. 19) vyhodnocení z etapy, která této předchází a díky níž můžeme určit, jaké další kroky podniknout pro správný rozvoj dítěte v daných oblastech. Pedagog se zaměřuje na to, co musí zlepšit, na které oblasti se zaměřit a jaká podniknout opatření.

Třetí kapitola se zabývá učitelem jakožto diagnostikem v podmínkách současné mateřské školy. Jako první je pozornost zaměřena na roli učitele v procesu pedagogické diagnostiky a to, jaké všechny role musí zastat a jaké profesní kompetence musí mít. Pozornost byla zaměřena také na požadavky na učitele mateřské školy jakožto na diagnostika. Dále je nutné znát možné chyby v pedagogické diagnostice a také etapy diagnostické činnosti, aby byla pedagogická diagnostika prováděna správně a komplexně.

Všechny tyto teoretické poznatky jsou důležité pro zpracování části praktické, ve které se zaměřujeme právě na to, jakým způsobem provádí učitelé mateřských škol pedagogickou diagnostiku. Bez předchozích teoretických znalostí by nebylo možné správně posuzovat a vyhodnocovat část praktickou.

PRAKTICKÁ ČÁST

Hlavním cílem praktické části je zjistit, jakým způsobem provádí učitelé mateřských škol pedagogickou diagnostiku. Dílčími cíli praktické části je definovat, kterou metodu pedagogové upřednostňují při pedagogickém diagnostikování, zanalyzovat, jaké nástroje pro pedagogickou diagnostiku dětí učitelky využívají a také prověřit, jak často pedagogové provádějí pedagogickou diagnostiku.

4. Metodologie výzkumu

Během výzkumného šetření jsme jako výchozí vzali metodologické ukotvení dle autora Miroslava Chrásky (CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.). Kvantitativní pedagogický výzkum je systematická a záměrná činnost, při níž se zkoumají empirickými metodami různé hypotézy, které se týkají vztahů mezi pedagogickými jevy. Kvantitativní výzkum má své fáze – stanovení problému, formulace hypotézy, testování hypotézy, a nakonec vyvození závěrů.

4.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit, jakým způsobem je prováděna pedagogická diagnostika dítěte v mateřských školách, kterou metodu pedagogové upřednostňují při pedagogickém diagnostikování, jaké nástroje pro pedagogickou diagnostiku učitelé využívají, jak často učitelé provádí pedagogickou diagnostiku a co případně by učitelé na pedagogickém diagnostikování změnili.

4.1.1 Výzkumné otázky

Kterou diagnostickou metodu využíváte při pedagogickém diagnostikování?

Jaké nástroje využíváte pro pedagogické diagnostikování ve Vaší mateřské škole?

Jaký diagnostický nástroj upřednostňujete?

Jak často pedagogickou diagnostiku provádíte?

Provádíte formální pedagogickou diagnostiku na všech dětech stejně často?

Pocítujete limity při pedagogickém diagnostikování?

Změnili byste obecně něco na formě pedagogické diagnostiky ve Vaší mateřské škole?

Doplňujete si průběžně vzdělání v oblasti pedagogického diagnostikování?

Jakým způsobem si doplňujete vzdělání v oblasti pedagogického diagnostikování?

Jakým způsobem v rámci pedagogické diagnostiky vedete individuální záznamy o dítěti?

4.1.2 Hypotézy

H₀₁: Učitelé mateřských škol využívají papírový diagnostický nástroj i online diagnostický nástroj ve stejné míře.

H_{A1}: Učitelé mateřských škol upřednostňují papírový diagnostický nástroj před online diagnostickým nástrojem.

H₀₂: Každá mateřská škola provádí formální pedagogickou diagnostiku stejně často.

H_{A2}: Každá mateřská škola si volí počet provádění formální pedagogické diagnostiky dle svého uvážení

H₀₃: Pedagogická diagnostika je prováděna na všech dětech stejně často.

H_{A3}: Pedagogická diagnostika není prováděna na všech dětech stejně často.

H₀₄: Učitelé mateřských škol nepocítují limity při pedagogickém diagnostikování.

H_{A4}: Učitelé mateřských škol pocítují limity při pedagogickém diagnostikování.

H₀₅: Učitelé mateřských škol si průběžně doplňují vzdělání v oblasti pedagogického diagnostikování.

H_{A5}: Učitelé mateřských škol si nedoplňují vzdělání v oblasti pedagogického diagnostikování

4.2 Charakter výzkumného vzorku

Výzkumným vzorkem této práce jsou učitelé a učitelky ze státních mateřských škol, které jsou zapsány do rejstříku škol. Respondenti byli vybráni záměrně, kritériem pro vyplnění dotazníku bylo, aby byli respondenti učiteli mateřské školy. Učitelé odpovídali v online dotazníkovém šetření na otázky, které nám po vyhodnocení pomohou přiblížit a zanalyzovat výše uvedené otázky. Celkem vyplnilo dotazník 178 učitelů mateřských škol a všechny vyplněné dotazníky byly použity pro praktickou část této práce.

4.3 Metody výzkumného šetření a sběr dat

Výzkumnou metodou v praktické části bakalářské práce je dotazník, což je kvantitativně zaměřená metoda sběru dat. Sběr dat probíhá pomocí kladení otázek písemnou formou a získávání na ně odpovědi, taktéž písemnou formou. Položky v dotazníku jsou pečlivě připraveny předem a vhodně formulovány. Díky metodě dotazníku lze získat velké množství dat za poměrně krátkou dobu, což v mém případě jsou tři měsíce. Jsou použity uzavřené otázky, při kterých respondenti vyberou jednu odpověď. Dále jsou použity polouzavřené otázky, kdy respondenti mohou vybrat odpověď jiné a doplnit vlastní odpověď. U některých položek je použit výčetový typ, kdy mohou respondenti vybrat více možných odpovědí (Chráska, 2016).

V dotazníku byly položeny čtyři otázky faktografické a deset otázek již přímo výzkumného charakteru. Předpokládaný počet vyplněných dotazníků bylo šedesát, reálný počet vyplněných dotazníků je sto sedmdesát osm. Odpovědi mi pomohou přiblížit úroveň pedagogické diagnostiky v mateřských školách a zjistit případné nedostatky z pohledu učitelů v mateřských školách. Dotazník je zaměřen na učitele mateřských škol státních, zapsaných do rejstříku škol.

V první části dotazníku jsou položky, které zjišťují fakta. Pomocí nich odpovídají respondenti na faktografické otázky. V druhé části dotazníku jsou položky, které zjišťují mínění, postoje a motivy. Pomocí nich odpovídají respondenti na otázky týkající se pedagogické diagnostiky v mateřských školách.

Sběr dat probíhal formou rozeslání vytvořeného dotazníku pomocí e-mailu a také vložení do skupin na sociálních sítích, ve kterých jsou pouze učitelé mateřských škol. Dotazník byl vyplňován postupně učiteli mateřských škol, při čemž konečný počet vyplněných dotazníků je 178. Odpovědi byly přijímány po dobu dvou měsíců.

4.4 Analýza a interpretace dat

Jako první proběhla kontrola získaných dat, zda byly vyplněny všechny položky dotazníku správně. Při zpracování výsledků výzkumného šetření jsem se řídila podle knihy pana Miroslava Chrásky (Metody pedagogického výzkumu, 2016, str. 171). Vzhledem k počtu otázek a respondentů jsem zvolila tzv. ruční třídění. Ruční třídění se provádí tak, že se dotazníky rozdělují podle třídících znaků. Tento způsob třídění výsledků usnadňuje interpretaci výsledků a je vhodný pro ty, kteří nemají s vyhodnocováním dotazníkového šetření zkušenosti. V tabulce jsou vždy uvedeny možnosti odpovědí, které respondenti měli na výběr. Vedle ve sloupci „četnost“ se pak nachází počet, kolikrát byla odpověď vybrána a v posledním sloupci

procentuální výsledek. V posledním řádku je vždy uveden celkový počet a procenta. Pod tabulkou je vždy vložen graf, na kterém jsou výsledky z výzkumného šetření zobrazeny graficky.

Faktografické otázky

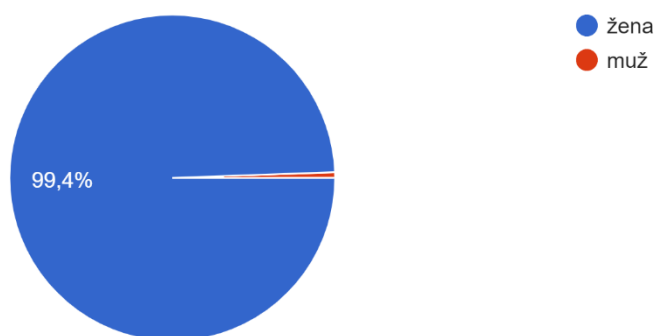
Otázka číslo 1 - Jste

Otázka č. 1	Četnost	%
Žena	177	99,4
Muž	1	0,6
Celkem	178	100

Tabulka č. 1

Jste

178 odpovědí



Graf č. 1

Z dat získaných v této otázce vyplývá, že mezi respondenty vyplňující dotazník převažují ženy, tedy učitelky mateřských škol.

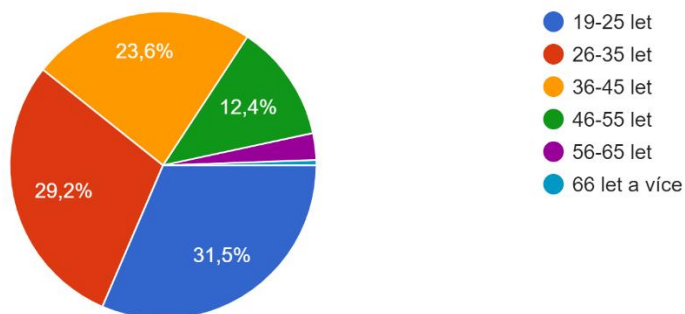
Otázka číslo 2 – Jste ve věku

Otázka č. 2	Četnost	%
19-25 let	56	31,5
26-35 let	52	29,2
36-45 let	42	23,6
46-55 let	22	12,4

56-65 let	5	2,8
66 let a více	1	0,5
Celkem	178	100

Tabulka č. 2

Jste ve věku
178 odpovědí



Graf č. 2

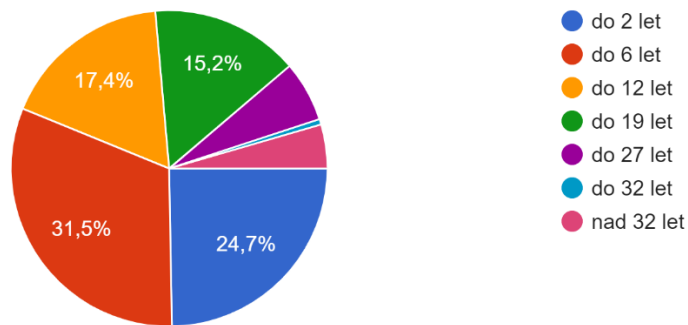
Z této otázky vyplývá, že dotazník vyplnilo nejvíce učitelů mateřských škol, kteří jsou ve věku 19 až 25 let.

Otázka číslo 3 – Délka Vaší praxe je

Otázka č. 3	Četnost	%
Do 2 let	44	24,7
Do 6 let	56	31,5
Do 12 let	31	17,4
Do 19 let	27	15,2
Do 27 let	11	6,2
Do 32 let	1	0,5
Nad 32 let	8	4,5
Celkem	178	100

Tabulka č. 3

Délka Vaší praxe je
178 odpovědí



Graf č. 3

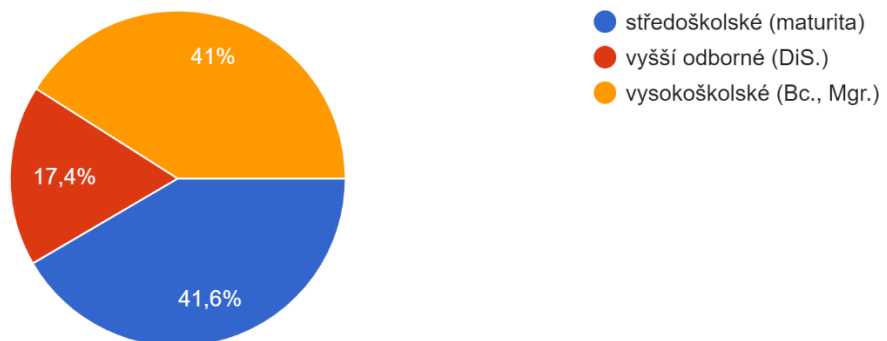
Z odpovědí na tuto otázku vyplývá, že dotazník vyplnilo nejvíce respondentů, kteří mají délku praxe v mateřské škole do 6 let.

Otázka číslo 4 – Vaše vzdělání v oblasti předškolní pedagogiky je

Otázka č. 4	Četnost	%
Středoškolské (maturita)	74	41,6
Vyšší odborné (DiS.)	31	17,4
Vysokoškolské (Bc., Mgr.)	73	41
Celkem	178	100

Tabulka č. 4

Vaše vzdělání v oblasti předškolní pedagogiky je
178 odpovědí



Graf č. 4

Z odpovědí na tuto otázku vyplývá, že dotazník vyplnilo téměř vyrovnaně učitelů se středoškolským a vysokoškolským vzděláním. Naopak nejméně respondentů bylo z vyšších odborných škol.

Otázky k pedagogickému diagnostikování v mateřských školách

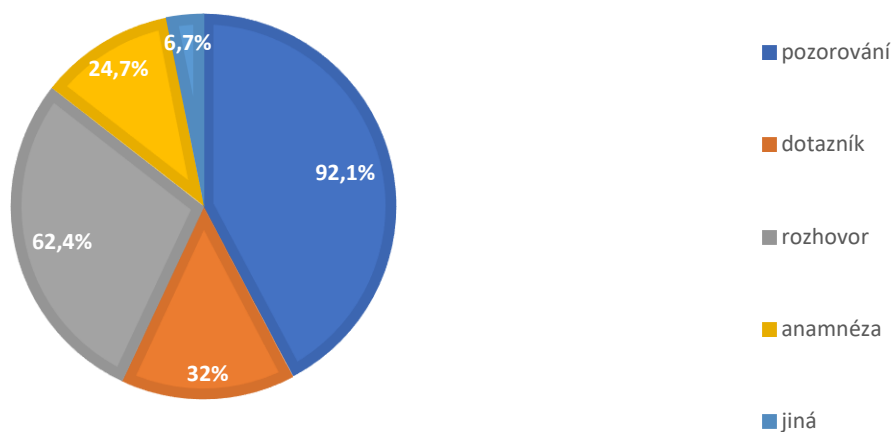
Otázka číslo 5 – Kterou diagnostickou metodu využíváte při pedagogickém diagnostikování?

Otázka č. 5	Četnost	%
pozorování	164	92,1
dotazník	57	32
rozhovor	111	62,4
anamnéza	44	24,7
jiná	12	6,7
Celkem	388	217,9

Tabulka č. 5

Kterou diagnostickou metodu využíváte při pedagogickém diagnostikování?
(Vyberte hodící se odpověď/odpovědi.)

178 odpovědí



Graf č. 5

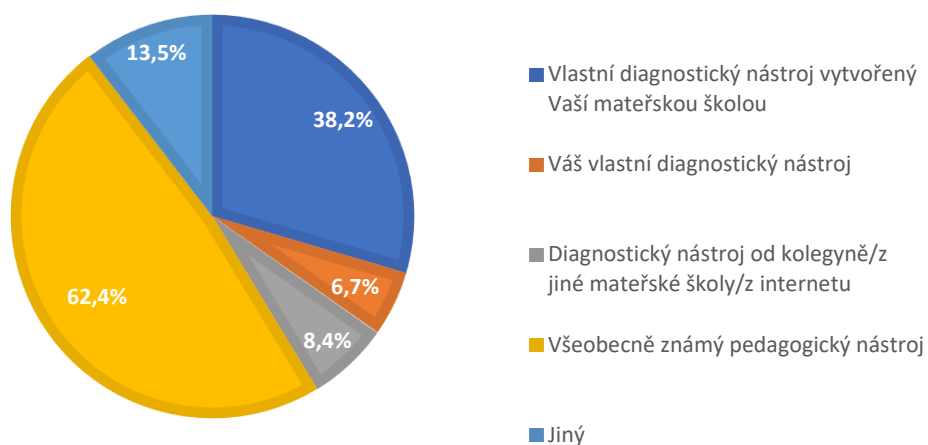
Tato položka byla výčtového typu. Respondenti mohli označit více než jednu odpověď. Z dat vyplývá, že učitelé mateřských škol, kteří vyplnili dotazník, nejčastěji kombinují více diagnostických metod. Nejpočetněji využívanou metodou je pozorování, které využívá 164 respondentů z celkového počtu 178. Metoda rozhovoru je druhou nejpočetněji využívanou, a to s celkovým počtem 111 respondentů z celkového počtu 178. Odpověď jiná využilo dvanáct respondentů. Šest respondentů odpovědělo, že využívají online diagnostickou metodu iSophi, čtyři odpověděli, že využívají metodu analýzy výtvorů dítěte a dva respondenti odpověděli, že využívají Klokánův kufr. V případě odpovědi jiné se ve všech dvanácti případech jednalo o nástroj, tudíž odpovědi nejsou správné.

Otázka číslo 6 – Jaké diagnostické nástroje používáte při pedagogickém diagnostikování ve Vaší mateřské škole?

Otázka č. 6	Četnost	%
Vlastní diagnostický nástroj vytvořený Vaší mateřskou školou	68	38,2
Váš vlastní diagnostický nástroj	12	6,7
Diagnostický nástroj od kolegyně/z jiné mateřské školy/z internetu	15	8,4
Všeobecně známý pedagogický nástroj	111	62,4
Jiný	24	13,5
Celkem	230	129,2

Tabulka č. 6

Jaké diagnostické nástroje používáte při pedagogickém diagnostikování ve Vaší mateřské škole? (Vyberte hodící se odpověď/odpovědi.)



Graf č. 6

Tato položka byla opět výčtového typu. Respondenti měli možnost označit více odpovědí. Z výsledných dat vyplývá, že nejvíce respondenti odpovídající na dotazník využívají všeobecně známý pedagogický diagnostický nástroj. Mezi tyto nástroje patří například Diagnostika dítěte předškolního věku od autorek Bednářové a Šmardové nebo Předcházíme poruchám učení od autorky Sindelarové. Vzhledem k počtu zaznamenaných odpovědí vyplývá, že učitelé mateřských škol využívají více diagnostických nástrojů než jeden. Možnost odpovědi jiné využilo dvacet čtyři respondentů. Devatenáct respondentů odpovědělo, že pro pedagogickou diagnostiku využívají online diagnostický nástroj iSophi. Tři respondenti odpověděli, že využívají jako nástroj pedagogické diagnostiky Klokánův kufr. Dva respondenti využívají jako nástroj pedagogické diagnostiky Test verbálního myšlení.

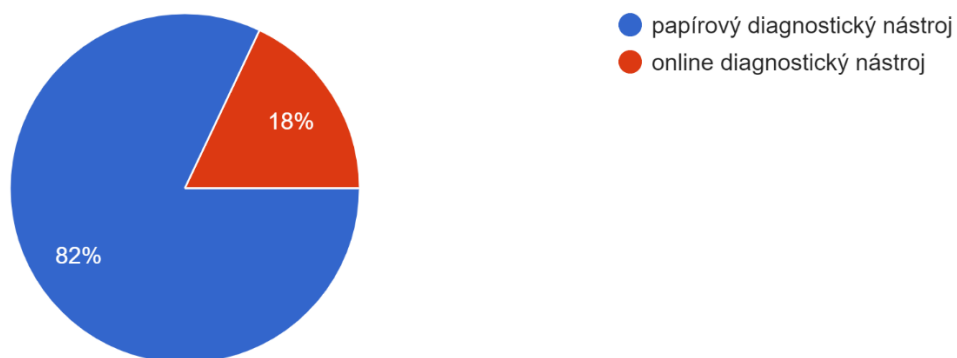
Otázka číslo 7 – Jaký diagnostický nástroj upřednostňujete?

Otázka č. 7	Četnost	%
Papírový diagnostický nástroj	146	82
Online diagnostický nástroj	32	18
Celkem	178	100

Tabulka č. 7

Jaký diagnostický nástroj upřednostňujete? (Vyberte jednu hodící se odpověď)

178 odpovědí



Graf č. 7

Z odpovědí na tuto otázku vyplývá, že většina učitelů mateřských škol, kteří vyplnili tento dotazník, upřednostňují papírový diagnostický nástroj.

Otázka číslo 8 – Jak často pedagogickou diagnostiku provádíte?

Otázka č. 8	Četnost	%
Dvakrát do roka	101	56,7
Třikrát do roka	37	20,8
Čtyřikrát do roka	13	7,3
Jiná	27	15,2
	178	100

Tabulka č. 8

Jak často pedagogickou diagnostiku provádíte? (Vyberte jednu hodící se odpověď)

178 odpovědí



Graf č. 8

Z dat v této otázce vyplývá, že učitelé mateřských škol, kteří vyplnili dotazník, provádí pedagogickou diagnostiku dítěte nejčastěji dvakrát do roka. Odpověď jiná využilo dvacet sedm respondentů. Většina v odpovědi jiná odpovědělo, že pedagogickou diagnostiku provádějí průběžně během celého roku dle individuálních potřeb u každého dítěte.

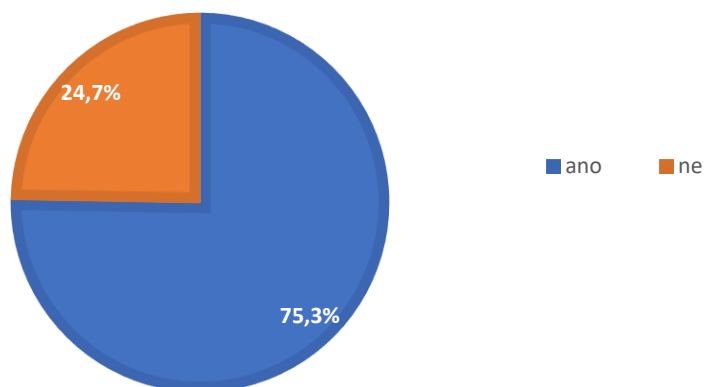
Otázka číslo 9 – Provádíte formální pedagogickou diagnostiku na všech dětech stejně často?

Otázka č. 9	Četnost	%
ano	134	75,3
ne	44	24,7
Celkem	178	100

Tabulka č. 9

Provádíte formální pedagogickou diagnostiku na všech dětech stejně často?
(Vyberte hodící se odpověď.)

178 odpovědí



Graf č. 9

Z odpovědí na tuto otázku vyplývá, že učitelé mateřských škol, kteří vyplnili dotazník, provádějí pedagogickou diagnostiku na všech dětech stejně často ve větší míře. Ti, kteří pedagogickou diagnostiku neprovádějí stejně často u všech dětí odpověděli, že častěji provádí pedagogickou diagnostiku na dětech předškolního věku a na mladších dětech méně často. Další odpověděli, že diagnostikují častěji děti s odkladem školní docházky a také s podpůrnými opatřeními.

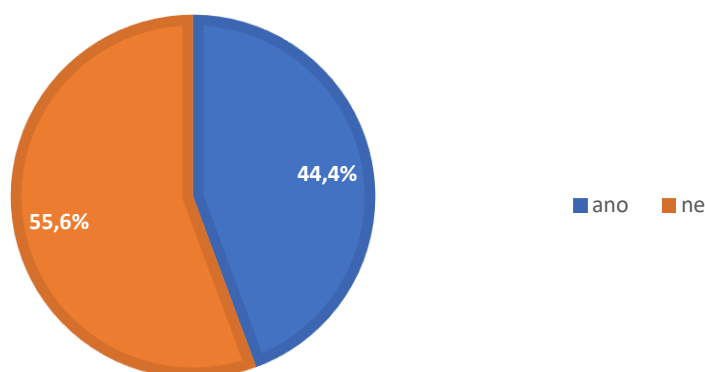
Otázka číslo 10 – Pociťujete limity při pedagogickém diagnostikování?

Otázka č. 10	Četnost	%
ano	79	44,4
ne	99	55,6
Celkem	178	100

Tabulka č. 10

Pocítujete limity při pedagogickém diagnostikování? (Vyberte hodící se odpověď.)

178 odpovědí



Graf č. 10

Při této otázce měli učitelé mateřských škol možnost odpovědět na otázku, zda pocítují nějaké limity při pedagogickém diagnostikování. Z odpovědí vyplývá, že větší část učitelů, kteří vyplnili dotazník, nepocítují žádné limity při pedagogickém diagnostikování. Ti, kteří limity pocítují, měli možnost odpovědět, co přesně je limituje. Většina odpověděla, že limitující je málo času na každé dítě. Velice zajímavá je odpověď jednoho z respondentů, kdy jako limitující považuje to, že jsou děti diagnostikováním přetěžovány. Nad tímto je důležité se pozastavit a vždy dát dítěti především tolik prostoru a času, kolik potřebuje a jestliže se necítí na to zrovna plnit úkoly pro diagnostiku, není dobré ho do toho nutit.

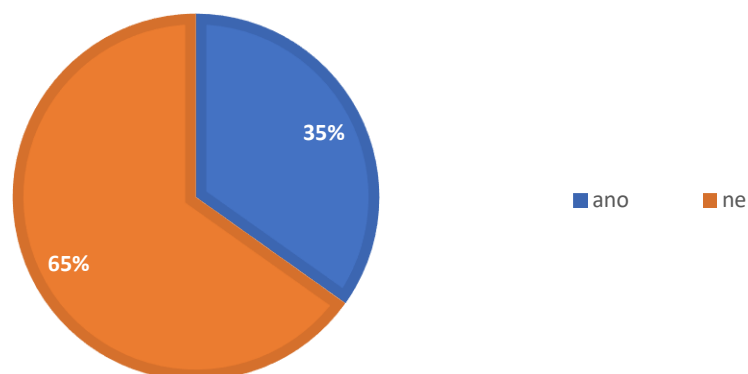
Otázka číslo 11 – Změnili byste obecně něco na formě pedagogické diagnostiky ve Vaší mateřské škole?

Otázka č. 11	Četnost	%
ano	62	34,8
ne	116	65,2
Celkem	178	100

Tabulka č. 11

Změnili byste obecně něco na formě pedagogické diagnostiky ve Vaší mateřské škole? (Vyberte hodící se odpověď.)

178 odpovědí



Graf č. 11

V této otázce odpovídali respondenti na to, zda by něco změnili na formě pedagogické diagnostiky. Větší část respondentů odpověděla, že by na pedagogickém diagnostikování v jejich mateřské škole nezměnili nic. Část respondentů však odpověděla, že by něco na formě pedagogické diagnostiky v jejich mateřské škole změnili. Většina učitelů mateřských škol napsala, že by uvítali, kdyby byla pedagogická diagnostika jednotná pro všechny školky. Velká část také odpověděla, že by byli rádi, kdyby jejich školka přešla z papírové formy pedagogické diagnostiky na online. Někteří uvedli, že by ocenili přehledný arch každého dítěte, kde by byly i osobní informace, díky kterým by bylo jasnější, proč má někde například nedostatek.

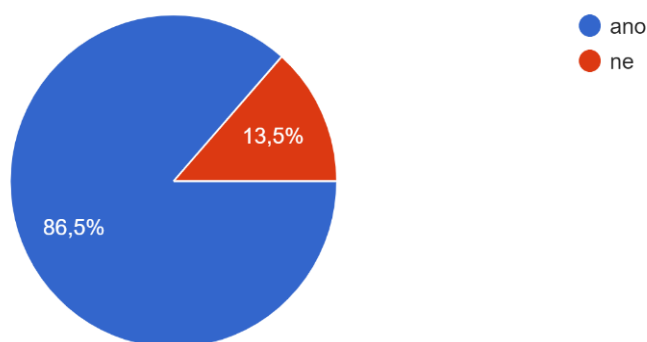
Otázka číslo 12 – Doplnujete si průběžně vzdělání v oblasti pedagogického diagnostikování?

Otázka č. 12	Četnost	%
ano	154	86,5
ne	24	13,5
Celkem	178	100

Tabulka č. 12

Doplňujete si průběžně vzdělání v oblasti pedagogického diagnostikování? (Vyberte jednu hodící se odpověď)

178 odpovědí



Graf č. 12

Z dat vyplývajících z této otázky můžeme vidět, že většina učitelů mateřských škol, kteří vyplnili dotazník, si průběžně doplňují vzdělání v oblasti pedagogického diagnostikování.

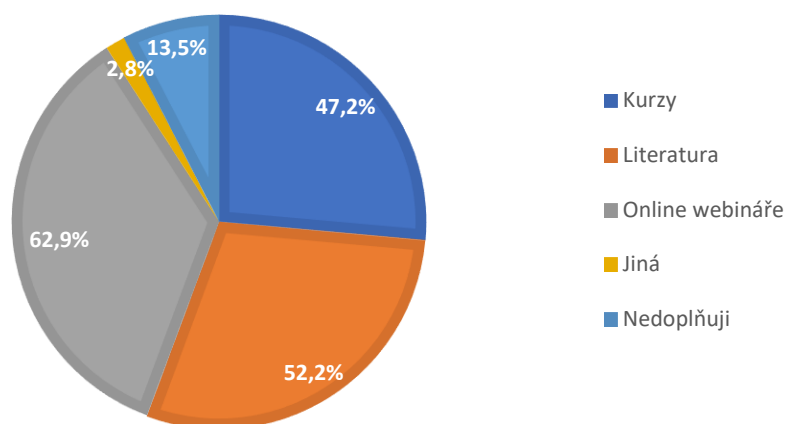
Otázka číslo 13 – Jakým způsobem si doplňujete vzdělání v oblasti pedagogického diagnostikování?

Otázka č. 13	Četnost	%
Kurzy	84	47,2
Literatura	93	52,2
Online webináře	112	62,9
Jiná	5	2,8
Nedoplňuji	24	13,5
Celkem	318	178,6

Tabulka č. 13

Jakým způsobem si doplňujete vzdělání v oblasti pedagogického diagnostikování? (Vyberte hodící se odpověď/odpovědi.)

178 odpovědí



Graf č. 13

Tato položka byla výčtového typu. Učitelé odpovídající na dotazník měli možnost vybrat více než jednu odpověď, pokud chtěli. Měli možnost dopsat i libovolně do pole jiné. Z dat vyplývá, že nejvíce využívanou metodou doplnění vzdělání v oblasti pedagogického diagnostikování jsou online webináře. Další čteně využívanou metodou doplňování vzdělání je literatura o pedagogickém diagnostikování dětí v mateřských školách. V odpovědi jiná učitelé odpověděli, že si vzdělání doplňují inspirací od jiných paní učitelek mateřských škol a také využívají Předškolní klub.

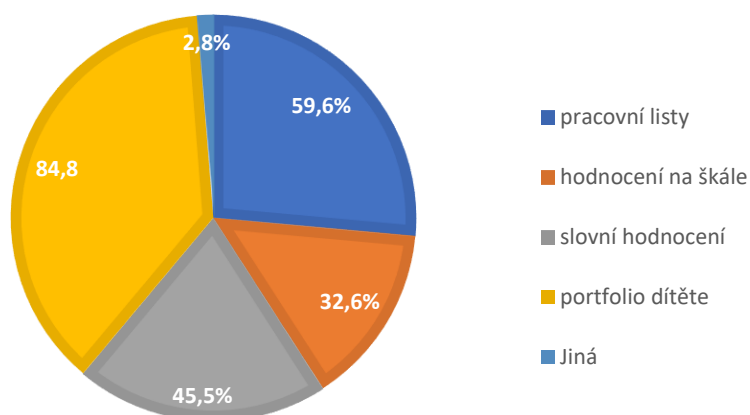
Otázka číslo 14 – Jakým způsobem v rámci pedagogické diagnostiky vedete individuální záznamy o dítěti?

Otázka č. 14	Četnost	%
Pracovní listy	106	59,6
Hodnocení na škále	58	32,6
Slovní hodnocení	81	45,5
Portfolio dítěte	151	84,8
Jiná	5	2,8
Celkem	401	225,3

Tabulka č. 14

Jakým způsobem v rámci pedagogické diagnostiky vedete individuální záznamy o dítěti? (Vyberte hodící se odpověď.)

178 odpovědí



Graf č. 14

Poslední položka dotazníku byla opět výčtového typu, kdy respondenti mohli označit více než jednu odpověď. Z odpovědí vyplývá, že učitelé mateřských škol zaznamenávají záznamy o dítěti více než jedním způsobem. Nejčastěji využívají portfolio dítěte, následně pak pracovní listy. Odpověď jiná využilo pět respondentů. Dva odpověděli, že zaznamenávají pomocí fotografií zajímavé stavby, výtvořiny a kresby dítěte. Další pak odpověděli, že využívají hodnocení dětské kresby či diagnostické listy.

Diskuse

Cílem praktické části bakalářské práce bylo zjistit, jakým způsobem je prováděna pedagogická diagnostika v různých mateřských školách, definovat, kterou metodu pedagogové upřednostňují při pedagogickém diagnostikování, zanalyzovat, jaké nástroje pro pedagogickou diagnostiku dětí učitelky využívají a také prověřit, jak často pedagogové provádějí pedagogickou diagnostiku.

První stanovená hypotéza byla:

H₀₁: Učitelé mateřských škol využívají papírový diagnostický nástroj i online diagnostický nástroj ve stejné míře.

H_{A1}: Učitelé mateřských škol upřednostňují papírový diagnostický nástroj před online diagnostickým nástrojem.

Z uvedených výsledků výzkumné části můžeme vidět, že první hypotéza se potvrdila. 82 % učitelů mateřských škol, kteří vyplnili dotazník, využívají raději k pedagogickému diagnostikování papírový nástroj. Papírový diagnostický nástroj je zatím stále jednodušší a rychlejší pro práci s dítětem. Ne vždy je možné sedět u počítače a držet dítě na jednom místě. S papírovým diagnostickým nástrojem se můžeme přizpůsobit tomu, kde dítě chce být a zapisovat si to na papír.

Druhá stanovená hypotéza byla:

H₀₂: Každá mateřská škola provádí formální pedagogickou diagnostiku stejně často.

H_{A2}: Každá mateřská škola si volí počet provádění formální pedagogické diagnostiky dle svého uvážení.

Druhá hypotéza byla taktéž potvrzena. Učitelé mateřských škol, kteří vyplnili dotazník, provádějí pedagogickou diagnostiku různě často. Nejčastěji provádějí učitelé mateřských škol pedagogickou diagnostiku dvakrát do roka či třikrát do roka. Někteří pak odpověděli, že provádějí pedagogickou diagnostiku individuálně často na každém dítěti podle jeho potřeb. Dle mého názoru je pedagogická diagnostika velice individuální proces, při kterém by se mělo na každé dítě přihlížet jako na individuálního jedince s individuálními potřebami. Jak už jsem uváděla výše, učitel musí dítě znát a vědět, kdy je vhodné diagnostiku provést a kdy zase ne. Velice také záleží na věku dítěte, kdy většinou předškolní děti jsou častěji diagnostikovány než děti mladší. Podle výsledků Terezie Holcmanové (Význam diagnostikování dětí pohledem

učitelů mateřských škol, 2022), která prováděla výzkum týkající se pedagogické diagnostiky v mateřských školách, učitelé mateřských škol provádějí pedagogickou diagnostiku různě často. Nejčastějším výsledkem jejího výzkumu bylo, že provádějí učitelé pedagogickou diagnostiku dvakrát do roka, tedy stejný výsledek jako v mém výzkumu.

Třetí stanovená hypotéza byla:

H₀₃: Pedagogická diagnostika je prováděna na všech dětech stejně často.

H_{A3}: Pedagogická diagnostika není prováděna na všech dětech stejně často.

Třetí hypotéza ovšem byla vyvrácena. Učitelé mateřských škol, kteří vyplnili dotazník, provádějí pedagogickou diagnostiku z větší části na dětech stejně často. Myslím si, že se tato hypotéza vyvrátila z toho důvodu, že většina učitelů mateřských škol chtějí, aby nebyly vytvářeny rozdíly mezi dětmi, a proto provádějí pedagogickou diagnostiku na všech dětech stejně často. Podle výsledků Heleny Sitové (Pedagogická diagnostika v mateřských školách na Prostějovsku, 2011), která prováděla výzkum týkající se taktéž pedagogické diagnostiky v mateřských školách, učitelé mateřských škol provádějí nejčastěji pedagogickou diagnostiku na všech dětech stejně často.

Čtvrtá stanovená hypotéza byla:

H₀₄: Učitelé mateřských škol nepocítují limity při pedagogickém diagnostikování.

H_{A4}: Učitelé mateřských škol pocítují limity při pedagogickém diagnostikování.

Čtvrtá hypotéza byla také vyvrácena. Učitelé mateřských škol, kteří vyplnili dotazník, z větší části nepocítují limity při pedagogickém diagnostikování. Ovšem ta část, která odpověděla, že limity pocítují, měli stejné smýšlení jako já. Limitující je čas, kterého je nedostatek na pedagogickou diagnostiku jednotlivých dětí. Avšak vzhledem k tomu, že větší část nepocítuje limity, je tedy zřejmé, že si dokáží najít dostatek času na každé dítě a provést tak pedagogickou diagnostiku plnohodnotně. Například z výzkumu, který v rámci diplomové práce prováděla Bc. Petra Plchová, DiS. (Význam pedagogické diagnostiky v mateřské škole, 2022) vyplývá, že pro učitele mateřských škol je čas opravdu nepřítel a pocítují limity právě v něm. Kvůli nedostatku času nestíhají věnovat pozornost při pedagogické diagnostice všem dětem stejně. Myslím, že je to tedy asi pro každého učitele individuální, zda limity pocítuje, či nikoliv.

Pátá stanovená hypotéza byla:

H_{05} : Učitelé mateřských škol si průběžně doplňují vzdělání v oblasti pedagogického diagnostikování.

H_{A5} : Učitelé mateřských škol si nedoplňují vzdělání v oblasti pedagogického diagnostikování

Pátá, a tedy poslední hypotéza byla opět vyvrácena. Učitelé mateřských škol si dle výsledků výzkumné části průběžně doplňují vzdělání v oblasti pedagogického diagnostikování. Určitě je to správné, protože je důležité se neustále vzdělávat, abychom byli správnými učiteli v mateřské škole. Mnou stanovená hypotéza byla z toho důvodu, že jsem opět brala jako limitující čas. Podle výsledků Simony Venhudové (Pedagogická diagnostika v mateřských školách z pohledu učitelů, 2021), která prováděla výzkum také na téma pedagogického diagnostikování v mateřských školách, si učitelé mateřských škol průběžně doplňují vzdělání v oblasti pedagogické diagnostiky aspoň občasně. Můžeme tedy říct, že opravdu větší část učitelů mateřských škol si průběžně vzdělání doplňuje.

Shrnutí

Bakalářská práce se zaměřuje na pedagogickou diagnostiku dítěte předškolního věku. Teoretická část charakterizuje dítě předškolního věku a jeho individualitu ve vývoji v jednotlivých oblastech. Druhá kapitola vymezuje pojem pedagogická diagnostika v mateřské škole, typy pedagogické diagnostiky, její role v mateřské škole a možné chyby při její realizaci. Následně popisuje jednotlivé oblasti, na které se v oblasti pedagogické diagnostiky zaměřujeme. Kapitola třetí je pak zaměřena již na samotné učitele v mateřské škole jakožto diagnostiky a všechny náležitosti, které musí splňovat a používat právě při pedagogickém diagnostikování.

Praktická část bakalářské práce je zaměřena na průzkum, pomocí něhož bylo zjišťováno, jakým způsobem provádí učitelé mateřských škol pedagogickou diagnostiku, jaké postoje a názory vzhledem k ní mají. Praktická část bakalářské práce byla realizována metodou dotazníkového šetření, v rámci kterého bylo položeno deset otázek týkajících se právě pedagogického diagnostikování. Dotazník vyplnilo celkem sto sedmdesát osm učitelů mateřských škol, díky kterým bylo možno vyhodnotit praktickou část.

Otázky na učitele mateřských škol byly následující:

1. Kterou diagnostikou metodu využívají při pedagogickém diagnostikování.
2. Jaké nástroje využívají pro pedagogické diagnostikování.
3. Zda využívají papírový diagnostický nástroj nebo online diagnostický nástroj.
4. Jak často provádí pedagogickou diagnostiku.
5. Zda formální pedagogickou diagnostiku provádí stejně často na všech dětech.
6. Zda pocítují limity při pedagogickém diagnostikování.
7. Zda by obecně něco změnili na formě pedagogické diagnostiky v jejich mateřské škole.
8. Zda si průběžně doplňují vzdělání v oblasti pedagogického diagnostikování.
9. Jakým způsobem si doplňují vzdělání v oblasti pedagogického diagnostikování.
10. Jakým způsobem v rámci pedagogické diagnostiky, vedou individuální záznamy o dítěti.

Otázkou, která je určitě podstatná pro budoucnost pedagogického diagnostikování v mateřských školách je, zda učitelé mateřských škol pocítují limity při diagnostikování. I když větší část limity nepocítuje, velká část ano. Bylo by tedy dobré do budoucna vymyslet takovou metodu pedagogického diagnostikování, díky níž by bylo možné provádět pedagogickou diagnostiku bez zádrhelů a limitů. Velice nakročeno k tomu má online diagnostický nástroj,

který by měl být rychlejší a jednodušší. Avšak většina učitelů upřednostňuje papírový diagnostický nástroj, a tak by nebylo na škodu, kdyby byl vytvořen jiný systém pro diagnostikování v papírové podobě. Vzhledem k tomu, že nejčastěji je využíván všeobecně známý pedagogický nástroj, bylo by dobré, kdyby se využíval nástroj známý, avšak v kratší, zjednodušené verzi. Další možností by mohlo být proškolení učitelů mateřských škol v rámci různých kurzů zaměřených na online pedagogickou diagnostiku. Díky proškolení by si byli učitelé jistější a možná tak i zjistili, že online pedagogická diagnostika je výhodnější, rychlejší a je možné díky ní získat objektivní výsledky, které následně mohou mezi sebou porovnávat.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se věnovala tématu pedagogické diagnostiky dítěte předškolního věku. Teoretická část postihuje všechna důležitá témata, na které následně navazuje část praktická

V praktické části se zaměřujeme na kvantitativní výzkum, jehož součástí bylo vytvořeno dotazníkové šetření. Bylo zjišťováno, jakým způsobem je prováděna pedagogická diagnostika v mateřských školách, definováno, kterou metodu pedagogové upřednostňují při pedagogickém diagnostikování, zanalyzováno, jaké nástroje pro pedagogickou diagnostiku učitelé využívají, a také prověřeno, jak často učitelé diagnostikují.

Výsledky mé bakalářské práce mohou pomoci přiblížit pedagogickou diagnostiku v mateřských školách, zamyslet se nad jejím správným průběhem a vyvarovat se případným chybám. Pedagogická diagnostika je bezesporu důležitou součástí práce učitelů mateřských škol a je důležité znát její podstatu, možnosti a všechny náležitosti, které s ní souvisí. Díky pedagogické diagnostice můžeme předcházet případným obtížím, zaměřovat se na potřeby každého dítěte individuálně a pomoci se správně rozvíjet po všech stránkách.

Zdroje

ALLEN, K. Eileen a MAROTZ, Lynn R. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 3. Přeložil Petra VLČKOVÁ. Rádci pro rodiče a vychovatele. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-421-2.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARDA. Moderní metodika pro rodiče a učitele. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0658-1.

BERČÍKOVÁ, Alena; ŠMELOVÁ, Eva a PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika. *Učitel - aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4033-0.

DVOŘÁK, Jan; EMMERT, František; FABIČOVICOVÁ, Alena; HADAMČÍK, Lukáš; HAVELKOVÁ, Petra et al. *Odmaturuj! ze společenských věd*. Druhé, přepracované vydání. Odmaturuj!. Brno: Didaktis, 2015. ISBN 978-80-7358-243-2.

FICOVÁ, Lenka Theodora. *Od broukání k povídání: návod na rozvoj komunikace a řeči dítěte*. Praha: Grada, 2022. ISBN 978-80-271-4837-0.

HOLCMANOVÁ, Terezie. *Význam diagnostikování dětí pohledem učitelů mateřských škol*. Zlín, 2022. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav školní pedagogiky. Vedoucí práce PhDr. Barbora Petřů Puhrová, Ph.D.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3

JACKULÍKOVÁ, Jitka. *Pedagogická diagnostika v materskej škole*. Slovensko: Raabe, 2022. ISBN 978-80-8140-776-5.

KOHOUTEK, Rudolf. *Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání*, [online]. Brno: Pedagogická orientace 2008, [cit. 2023-11-12]. Dostupné z:
<https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1186/911>

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a PUPALA, Branislav (ed.). *Předškolní a primární pedagogika: Předškolní a elementárna pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.

MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-6673-7.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-9087-4.

PLCHOVÁ, Petra. *Význam pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. Praha, 2022.

Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Mgr. Tereza Komárková, Ph.D.

PLHÁKOVÁ, Alena. *Teorie kognitivního vývoje*, [online]. 34. Olomouc: Acta universitatis Palackianae Olomucensis facultas philosophica, 2005 [cit. 2023-11-07]. ISBN 80-244-1060-5. Dostupné z:

http://oldwww.upol.cz/fileadmin/user_upload/Veda/AUPO/AUPO_Psychologica_34_Varia_Psychologica_X.pdf#page=7%C2%A8

PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3603-7.

PRŮCHA, Jan a KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2021.

Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvppv-2021>

SITOVÁ, Helena. *Pedagogická diagnostika v mateřských školách na Prostějovsku*. Olomouc, 2011. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií. Vedoucí práce Mgr. Szotkowski René, Ph.D.

SMOLÍK, Filip a MÁLKOVÁ, Gabriela. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-9631-4.

SYSLOVÁ, Zora; KRATOCHVÍLOVÁ, Jana a FIKAROVÁ, Táňa. *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1324-6.

TOMANOVÁ, Dana. *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1426-0.

VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.

VENHUDOVÁ, Simona. *Pedagogická diagnostika v mateřských školách z pohledu učitelů*. Brno, 2021. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd. Vedoucí práce doc. PhDr. Bohumíra Lazarová, Ph.D.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 2. Pedagogická praxe (Portál). Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-326-0.

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 - Pohlaví respondentů

Tabulka č. 2 – Věk respondentů

Tabulka č. 3 – Délka praxe respondentů

Tabulka č. 4 – Vzdělání respondentů

Tabulka č. 5 – Využívané diagnostické metody

Tabulka č. 6 – Používané diagnostické nástroje

Tabulka č. 7 – Upřednostňovaný diagnostický nástroj

Tabulka č. 8 – Četnost provádění pedagogické diagnostiky

Tabulka č. 9 – Četnost provádění pedagogické diagnostiky na jednotlivých dětech

Tabulka č. 10 – Limity při provádění pedagogické diagnostiky

Tabulka č. 11 – Spokojenost s formou pedagogické diagnostiky

Tabulka č. 12 – Doplnování si vzdělání v oblasti pedagogického diagnostikování

Tabulka č. 13 – Způsob doplňování vzdělání v oblasti pedagogického diagnostikování

Tabulka č. 14 – Způsob vedení záznamů o dítěti

Seznam grafů

Graf č. 1 – Pohlaví respondentů

Graf č. 2 - Věk respondentů

Graf č. 3 - Délka praxe respondentů

Graf č. 4 - Vzdělání respondentů

Graf č. 5 - Využívané diagnostické metody

Graf č. 6 - Používané diagnostické nástroje

Graf č. 7 - Upřednostňovaný diagnostický nástroj

Graf č. 8 - Četnost provádění pedagogické diagnostiky

Graf č. 9 - Četnost provádění pedagogické diagnostiky na jednotlivých dětech

Graf č. 10 - Limity při provádění pedagogické diagnostiky

Graf č. 11 - Spokojenost s formou pedagogické diagnostiky

Graf č. 12 - Doplnování si vzdělání v oblasti pedagogického diagnostikování

Graf č. 13 - Způsob doplňování vzdělání v oblasti pedagogického diagnostikování

Graf č. 14 - Způsob vedení záznamů o dítěti