

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Anna Machová

Pedagogicko-diagnostická kompetence učitele mateřské školy
– význam, úroveň, podpora rozvoje

Olomouc 2023

vedoucí práce: PhDr. Dominika P. Stolinská, Ph.D.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Pedagogicko-diagnostická kompetence učitele mateřské školy – význam, úroveň a podpora rozvoje vypracovala samostatně a užila jsem jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Českém Těšíně dne 19. června 2023

Poděkování:

Ráda bych velmi poděkovala vedoucí mé bakalářské práce, paní PhDr. Dominice Provázkové Stolinské, Ph.D. za její odborné vedení, cenné připomínky, rady a doporučení. Rovněž děkuji za její mimořádnou vstřícnost, podporu a povzbuzení během celého studia a procesu tvorby práce.

Anotace

Bakalářská práce je zaměřena na téma pedagogicko-diagnostické kompetence učitele. Věnuje se definování a seznamuje čtenáře s obsahem této kompetence. Blíže uvádí a popisuje jednotlivé nástroje vhodné pro realizaci pedagogicko-diagnostické činnosti učitelů v mateřské škole.

Annotation

This bachelor work with its title “Pedagogical – diagnostic competence of preschool teachers, its importance, level and support of its development” is aimed at providing information on the theme of preschool teachers’ professional competences with the emphasis on the pedagogical diagnostics and corresponding competence of preschool teachers. The practical part of the bachelor work deals with analysis and comparison of two different diagnostical tools.

OBSAH

Úvod.....	6
1. Učitel mateřské školy	7
1.1. Specifika učitele mateřské školy	7
1.2. Osobnost učitele mateřské školy	8
1.3. Profesní vývoj učitele mateřské školy.....	9
2. Kompetence učitele mateřské školy	11
2.1. Kompetence – pojem a význam	12
2.2. Profesní kompetence učitele a jejich druhy	12
3. Pojetí pedagogicko – diagnostické kompetence učitele mateřské školy.....	14
3.1. Pedagogicko – diagnostická kompetence v kurikulárních dokumentech	16
3.2. Pedagogicko – diagnostická kompetence učitele mateřské školy v modelech profesních kompetencí učitele	17
3.2.1. Pedagogicko – diagnostická kompetence dle Jany Vašutové.....	18
3.2.2. Pedagogicko – diagnostická kompetence dle Zory Syslové.....	19
3.3. Podpora rozvoje pedagogicko-diagnostické kompetence učitelů.....	20
4. Teoretické znalosti pedagogické diagnostiky učitele v mateřské škole	20
4.1. Pojem a význam pedagogické diagnostiky v mateřské škole	21
4.2. Druhy a typy pedagogické diagnostiky v mateřské škole.....	21
4.3. Oblasti pedagogické diagnostiky v mateřské škole	24
4.4. Fáze pedagogicko-diagnostické činnosti učitele mateřské školy.....	25
5. Metody pro realizaci pedagogicko-diagnostické činnosti učitele	27
5.1. Pozorování	28
5.2. Rozhovor.....	29
5.3. Portfolio	30
6. Pedagogicko-diagnostické nástroje učitele mateřské školy	32
6.1. Nástroje pro diagnostiku zrání dítěte	33
6.1.1. Diagnostika dítěte předškolního věku.....	33
6.1.2. Školní zralost	35
6.2. Nástroje pro diagnostiku učení dítěte.....	35
6.2.1. PREDICT.....	36

6.2.2. Oregonská metoda.....	38
6.2.3. Pedagogické hodnocení dle RVP PV.....	39
6.2.4. Online aplikace jako nástroj pedagogické diagnostiky.....	39
7. Charakteristika a cíl výzkumného šetření	41
7.1. Hlavní cíl.....	41
7.2. Dílčí cíle.....	41
8. Formulace výzkumných otázek.....	41
9. Popis výzkumného souboru	42
10. Metodologie výzkumného šetření	42
11. Stanovené analytické kategorie	44
12. Analýza nástroje „Diagnostika dítěte předškolního věku“	45
13. Analýza nástroje „PREDICT“	52
14. Uvedení kladů a záporů nástrojů dle sledovaných kategorií.....	58
15. Vyhodnocení výzkumného šetření	63
Závěr.....	65
Přílohy	66
Seznam použité literatury	78
Další zdroje	80
Seznam příloh.....	81
Seznam tabulek	81
Resumé	82

Úvod

„A je správné, aby člověk jako rozumný tvor nedělal nic náhodně, ale všechno s rozumem a pečlivým úsudkem, a věděl, proč co dělá a co z čeho může vzejít, jestli udělá to či ono.“

Jan Amos Komenský, Informatorium školy mateřské v jazyce 21. století

Tématem mé bakalářské práce je pedagogicko-diagnostická kompetence učitele mateřské školy. Toto téma mne zaujalo z důvodu jeho důležitosti pro efektivní působení učitele mateřské školy, které přispívá k individuálnímu rozvoji jedinečné osobnosti každého předškolního dítěte. Domnívám se, že problematika diagnostické činnosti učitele mateřské školy je stále na okraji zájmu a je třeba v této oblasti větší osvěty a pozitivní motivace.

Teoretická část mé práce je rozdělena na celkem šest kapitol, které teoreticky zpracovávají toto téma. První kapitola pojednává o učiteli mateřské školy a specificích jeho práce. Dále předkládá další důležitou součást pedagogicko-diagnostické kompetence, a to osobnostní předpoklady učitele mateřské školy. Blíže specifikuje osobnost učitele mateřské školy, jeho hodnoty a postoje důležité pro současné pojetí pedagogické práce v mateřské škole. Zabývá se také profesním vývojem učitele z hlediska osvojení si důležitých profesních znalostí a kompetencí. Následující druhá kapitola je zaměřena na vysvětlení pojmu kompetence, formování profesních kompetencí učitele a pojednává o druzích kompetencí učitele. Třetí kapitola je věnována charakteristice obsahu pedagogicko-diagnostické kompetence učitele mateřské školy a uvádí několik různých pojetí této kompetence v kurikulárních dokumentech a v modelech profesních kompetencí učitele.

Čtvrtá kapitola se zabývá obsahem pedagogicko-diagnostické kompetence učitele mateřské školy. Přibližuje teoretické znalosti nutné pro realizaci pedagogicko-diagnostické činnosti učitele. Zejména se zaměřuje na jednotlivé druhy, typy a oblasti pedagogické diagnostiky v mateřské škole. Popisuje jednotlivé fáze pedagogicko-diagnostického procesu v mateřské škole. Předposlední, pátá kapitola, je věnována charakteristice hlavních metod pedagogické diagnostiky v mateřské škole, kterými jsou pozorování, rozhovor a portfolio.

Poslední, šestá kapitola práce, je soustředěna na popis diagnostických nástrojů, které mohou učitelé mateřské školy využívat pro diagnostiku zrání a učení dítěte. Jsou zde uvedeny a charakterizovány nejčastěji využívané diagnostické nástroje v mateřské škole.

Praktická část mé práce je zaměřena na jednu z důležitých součástí pedagogicko-diagnostické kompetence, kterou je znalost nástrojů pedagogické diagnostiky. Hlavním cílem je sběr informací o dvou základních pedagogicko-diagnostických nástrojích a zjištění jejich přínosu pro rozvoj pedagogicko-diagnostické kompetence učitele. V rámci této části je provedena podrobná analýza obou nástrojů a jejich vzájemné srovnání dle předem stanovených kategorií.

Věřím, že tato práce přinese pohled na problematiku pedagogicko-diagnostické kompetence učitele mateřské školy, ale i nové podněty a inspiraci pro úspěšné působení učitelů v mateřských školách v oblasti předškolní diagnostiky.

1 Učitel mateřské školy

Tato kapitola pojednává o tématu učitele mateřské školy. Blíže popisuje specifika této profese a profesní vývoj učitele mateřské školy. Věnuje se také podrobněji osobnosti učitele a jejímu vlivu na výchovně-vzdělávací proces. Popisovaná témata mají význam pro utváření pedagogicko-diagnostické kompetence učitele mateřské školy.

V dnešní době se dostává otázka kompetencí v oblasti vzdělávání do popředí. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání definuje jednotlivé klíčové kompetence, které by měly být u předškolních dětí rozvíjeny. Na druhé straně se velmi málo hovoří o kompetencích, kterými by měli být vybaveni samotní učitelé mateřské školy tak, aby své povolání vykonávali kvalitně.

Nároky kladené na učitele, nejen v souvislosti s diagnostickou činností, se zvyšují z důvodu změny orientace předškolního vzdělávání na osobnostně orientované vzdělávání. Je kladen důraz na individualizaci ve vzdělávání. Tato orientace na osobnost dítěte vyžaduje od učitele zjišťování individuálních předpokladů dítěte a jejich rozvoj (Syslová, 2019, s. 99).

1.1 Specifika učitele mateřské školy

Výkon učitelské profese v prostředí mateřské školy má svoje určitá specifika. Specifická je tato profese tím, že se vyznačuje multidisciplinarností. Učitel mateřské školy musí mít znalosti z různých oborů lidské činnosti tak, aby dětem mohl představit celkový obraz současného světa. Tato profese má velmi blízko k učiteli prvního stupně základní školy, který také musí obsáhnout znalosti různých oborů (Syslová, Borkovcová, 2022, s. 13 - 14).

Specifika této profese vyplývají také z toho, s jakými dětmi učitel mateřské školy pracuje. Jedná se o děti, které nejsou věkově homogenní, ale v různém věku od 3 až do 6 let. Toto období je z hlediska vývoje dítěte nejvýznamnější, jelikož dochází k utváření osobnosti dítěte, a vyžaduje od učitele znalosti týkající se zvláštností tohoto vývojového období a zohlednění těchto vývojových zvláštností dětí během výchovně-vzdělávacího procesu. Tyto zvláštnosti se týkají zejména psychiky dětí jako je jejich myšlení, fantazie a řeč. Každé z dětí přichází do mateřské školy také z různého rodinného nebo kulturního prostředí a má své individuální schopnosti, potřeby, temperament a zájmy. Co je velmi důležité pro tuto profesi, je schopnost učitele navázat s dětmi citový vztah. Učitel pracuje s dětmi, u kterých se teprve vytváří obraz sebe sama tzv. sebepojetí dítěte (Syslová, 2017, s. 76 - 77).

Velmi významným specifikem této profese je její zaměření na týmovou spolupráci. Učitel mateřské školy při realizaci výchovně-vzdělávací práce spolupracuje nejen se svými kolegy nejen z řad pedagogů mateřské školy, ale i s řadou dalších profesí, kterými jsou kuchařky, uklízečky, osobní asistenti a další provozní pracovníci školy jako například administrativní pracovníci nebo školní asistenti (Syslová, Borkovcová, 2022, s. 14 - 15).

Specifické jsou také profesní činnosti učitele mateřské školy, které se odvíjejí od věku dětí. Radmila Burkovičová z katedry preprimární a primární pedagogiky Ostravské univerzity vytvořila tzv. *profesiogram učitele mateřské školy*. Tento profesiogram je rozdělen do dvou kategorií činností učitele – *přípravné a realizační*. Přípravné činnosti učitele mateřské školy zahrnují sebevzdělávání, plánování a projektování výchovně-vzdělávacího procesu, administrativní činnosti související s provozem mateřské školy a v neposlední řadě také evaluační činnosti. Do realizačních činností byly zahrnuty činnosti vztahující se k přímé pedagogické činnosti a dohled nad dětmi pro zabezpečení jejich bezpečnosti a ochrany zdraví. Patří zde také konzultační a organizační činnosti učitele, metodické činnosti ve vztahu ke kolegům a poradenské činnosti poskytované rodičům dětí (Syslová, 2017, s. 79 - 81).

1.2 Osobnost učitele mateřské školy

V současné době je kurikulum předškolního vzdělávání založeno na základě osobnostně orientované výchovy. Tento model výchovy klade do centra pozornosti dítě a jeho potřeby. Na každé dítě je pohlíženo jako na jedinečnou osobnost a vztah mezi dítětem a učitelem mateřské školy by měl být postaven na respektu k jeho jedinečnosti (Berčíková, Šmelová, Stolinská, 2014, s. 7 - 8). Mezi rámcové cíle předškolní výchovy a vzdělávání je dle RVP PV „*získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí*“ (RVP PV, 2021, s. 10).

Pro vykonávání profese učitele mateřské školy je tedy velmi důležitá také osobnost učitele. Dle psychologa Zdeňka Heluse je osobnost učitele jeho vlastním pracovním nástrojem. Pokud je cílem předškolní výchovy a vzdělávání rozvoj osobnosti dítěte, měla by i osobnost učitele být rozvinutá. Koř'a uvádí, že by měl učitel mít vyzrálou osobnost, která přebírá odpovědnost za sebe i za druhé a považuje své povolání jako poslání. Je také oddaný myšlence dalšího vzdělávání a rozvoje své osobnosti v různých oblastech. Pro odborníky zabývající se osobností učitele je velmi významná

i etika učitele a její úroveň. Dle pedagožky Evy Svobodové by měl učitel mateřské školy reprezentovat hodnoty lidskosti, mravnosti a demokracie (Svobodová, Vítečková, s. 13 - 15).

V nynějším mateřské škole je kladen velký důraz na osobnostní výbavu učitele. Mezi žádoucí osobnostní rysy učitele mateřské školy patří laskavost, vstřícnost, spravedlivost a trpělivost. Klíčovými vlastnostmi jsou také otevřenost, citlivost a empatie vůči dětem a zodpovědnost. Důležitou roli hraje v práci učitele jeho schopnost sebeovládání a celková vyrovnanost osobnosti. K dalším požadavkům na osobnost učitele mateřské školy je řazen pedagogický optimismus, tedy důvěra ve vlastní pedagogické působení, kreativita a pedagogický takt čili schopnost citlivého zacházení a jednání s dítětem. Z hlediska typů osobnosti se jeví jako vhodný typ učitele typ osobnosti s převahou vlastností, způsobů chování a jednání sangvinika, jehož osobnost se vyznačuje vyšší úrovní sociálních a komunikačních dovedností. Sangvinik je oproti ostatním typům osobnosti obratnější v navazování kontaktů a komunikaci. (Opravilová, 2016, s. 186 - 189). Jako zásadní vnímám vlastní poznání svého typu osobnosti a další práci na rozvoji žádoucích osobnostních vlastností pro práci učitele mateřské školy.

Učitel by měl při své práci uplatňovat demokratický styl práce, který zahrnuje nedirektivní přístupy a dovednosti. Ty zahrnují schopnost akceptace – bezpodmínečné přijetí osobnosti dítěte, schopnost vcítění se do dítěte a jeho prožitků a vyjádření porozumění dítěti. Učitel by měl také disponovat schopností jednat s dítětem autenticky, což je důležité pro navázání jejich vztahu a jeho založení na vzájemné důvěře. Ve své pedagogické činnosti by učitel měl projevovat respekt k dítěti jako rozvíjející se osobnosti, být dítěti oporou a působit jako pozitivní, kultivující vzor pro děti (Průcha, Kořátková, 2013, s. 62 - 63).

1.3 Profesionální vývoj učitele mateřské školy

Profesionální vývoj učitele mateřské školy začíná již během jeho přípravy na profesi. Profesionální přípravu může budoucí učitel mateřské školy získat studiem na střední odborné, vyšší odborné nebo vysoké škole pedagogického směru. Existují také pedagogická lycea, jejichž absolventi však nezískávají odbornou kvalifikaci učitelky mateřské školy (Průcha, Kořátková, 2013, s. 113).

Samotný termín učitelka mateřské školy byl zaveden od roku 1934. Do tohoto roku byl používán pojem pěstounka. Do roku 1960 působily v oblasti přípravy učitelů mateřských škol hlavně střední stupně škol - pedagogická gymnázia, po roce 1960 došlo k jejich přejmenování na střední pedagogické školy. Vysokoškolské vzdělání v oboru předškolní pedagogiky bylo započato již od roku 1946 na Pedagogických fakultách, do té doby probíhala příprava učitelů mateřských škol v tzv. učitelských ústavech. Rok 1950 však znamenal obrát v jejich přípravě a vysokoškolské studium bylo zrušeno a umožněno pouze studium na střední škole. Od roku 1970 dochází k tzv. duálnímu systému v přípravě učitelů mateřských škol a je opětovně realizováno vysokoškolské

vzdělání v oboru předškolní pedagogiky na Pedagogických fakultách Univerzity Karlovy a Univerzity Palackého (Šmelová, Nelešovská, s. 9 - 10).

Z hlediska získání odpovídající úrovně profesních znalostí, dovedností a kompetencí je dle Wiegerové získání kvalifikace učitele mateřské školy na vyšším stupni vzdělání než je středoškolské. Tato autorka upozorňuje, že ze všech učitelských profesí je pouze učiteli mateřské školy umožněno vykonávat tuto profesi s nižším stupněm vzdělání než u ostatních. Z provedených výzkumů vyplývá, že učitelé mateřské školy, kteří získají vzdělání na vyšším stupni vzdělání, vykazují větší míru profesionality tj. vyšší úroveň profesních dovedností ve vztahu k výkonu své profese, zejména ve vztahu k rozvoji dětí. V rámci výzkumů bylo prokázáno, že učitelé s vyšším vzděláním působí efektivněji na rozvoj klíčových kompetencí dětí a daleko lépe dokáží identifikovat individuální potřeby dětí a následně je reflektovat ve vzdělávací nabídce pro děti. Toto zjištění je jistě klíčové pro vnímání důležitosti rozvoje pedagogicko-diagnostické kompetence učitele mateřské školy. Jako významné pro rozvoj profesních dovedností vnímají odborníci také sebereflektivní dovednosti učitele mateřské školy (Wiegerová, 2015, s. 39).

Profesní vývoj učitele mateřské školy má čtyři etapy, dle Lillien Katzové se jedná o etapu „*přežití, konsolidace, obnovení a zralosti*.“ Etapa „přežití“ je charakteristická zaměřením učitele na sebe samotného, zvládání nároků učitelské profese. Tato etapa trvá jeden rok. Etapa „konsolidace“ je typická přesunem pozornosti učitele od sebe samého k dětem a jejich vedení. V této etapě také dochází k odklonu od vnímání dětí jako celku k práci s jejich individualitami. Etapa „obnovení“ probíhá během třetího až čtvrtého roku, kdy učitel začíná přemýšlet o způsobu své práce a snaží se o svůj profesní rozvoj a růst. V této fázi také obvykle dochází k zapojení se do profesní organizace a většímu sdílení s kolegy. Poslední etapa „zralosti“ se vyznačuje stálostí a vyšší schopností reflexe výkonu profese učitele. V této fázi se již učitelé zabývají obecnými principy a stránkami svého vzdělávacího působení v mateřské škole (Syslová, Borkovcová, 2022, s. 21 - 23).

Zejména etapa „obnovení“ a „zralosti“ by se měla vyznačovat vyšším úsilím učitele o svůj profesní rozvoj. K tomuto účelu může využít kurzy dalšího vzdělávání v rámci tzv. DVPP – tj. další vzdělávání pedagogických pracovníků. Široká je také nabídka online seminářů pro začínající i zkušené učitele na různá témata.

2 Kompetence učitele mateřské školy

Kapitola je zaměřena na seznámení s pojmem a významem kompetence. Definuje a popisuje profesní kompetence učitele a jejich druhy s důrazem na kompetence učitele mateřské školy. Cílem této kapitoly je vysvětlit a objasnit obsah tohoto nového pojmu v oblasti pedagogických věd.

Pojem kompetence je poměrně novým a pro řadu učitelů mateřských škol stále nejasným pojmem, který ve své praxi mnozí z nich nepoužívají. Zejména, pokud tento pojem vztahujeme k učitelské profesi. Z výzkumného šetření zaměřeného na tuto problematiku, prováděného mezi učiteli mateřských škol, vyplynulo, že tento pojem učitelé neznají a pokud je jim blíže představen, nejsou si jisti, jakými kompetencemi by měli být vybaveni a do jaké míry. V dřívější přípravě učitelů nebyl tento koncept používán a teprve nově nastupující generace učitelů je s ním postupně seznamována. Kompetence učitelů jsou však velmi důležité z hlediska jejich profesionalizace, vytváření jejich profesní identity a následně také pro jejich hodnocení a sebehodnocení. Učitelé ve své práci s dětmi usilují o rozvíjení kompetencí dětí, zároveň by však také měli usilovat o vlastní obeznámení se s pojmem a obsahem profesních kompetencí učitele a jejich specifik ve vztahu k předškolnímu vzdělávání (Svobodová, Vítečková, s. 26 - 28).

2.1 Kompetence – pojem a význam

Pojem kompetence pochází z latinského slova „competentia“, což znamená „*pravomoc, dosah pravomoci nebo způsobilost vykonávat určitou činnost*“ (WikiKnihovna, 2023). Jedná se o pojem, který je odborníky chápán a definován z různých úhlů pohledu. Například autoři Pedagogického slovníku podávají definici tzv. „klíčových“ kompetencí, které popisují jako „soubor vědomostí, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jednotlivce ve společnosti“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 124). Tyto klíčové kompetence jsou součástí dokumentu Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Na základě této definice lze odvodit „profesní“ kompetence učitele, které Jan Průcha chápe jako „soubor vědomostí, dovedností, zkušeností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 129).

Ačkoliv klíčové kompetence jsou detailně definovány a popsány v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, neméně důležité profesní kompetence učitele mateřské školy nejsou v žádném oficiálním dokumentu zpracovány, přestože v minulosti jisté snahy o jejich formulaci proběhly. MŠMT se snažilo zpracovat tuto problematiku jako součást tzv. „Standardu profese učitele“. Tento „Standart“ se zabýval kompetencemi učitele a vztahoval ho

k pojetí profese učitele, které je založeno na posouzení jeho kompetencí (Berčíková, Šmelová, Stolinská, 2014, p. 23).

Profesorka Vladimíra Spilková vnímá pojem profesní kompetence jako „*komplexní způsobilosti k úspěšnému vykonávání profese, která zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky*.“ Řada odborníků, jako např. Walterová nebo Švec upozorňuje na to, že nedílnou součástí pojmu profesní kompetence jsou „*pedagogické znalosti*“. Tento termín v sobě zahrnuje jak teoretické poznatky, tak i praktické zkušenosti učitelů získané na základě pedagogické činnosti. V dnešní době je značný důraz kladen na dovednost učitelů reflektovat svou vlastní pedagogickou činnost. Tuto dovednost někteří odborníci nazývají jako „*metakompetenci*“, na základě které dovedou učitelé hodnotit své jednotlivé profesní kompetence (Syslová, 2013, s. 30).

Podobně jako Spilková chápou profesní kompetence rovněž další výrazné pedagogické osobnosti z oblasti pedagogické teorie a předškolní pedagogiky. Například vysokoškolští pedagogové Jan Průcha a Soňa Koťátková definují profesní kompetenci jako „*komplexní schopnost a způsobilost vykonávat úspěšně učitelskou profesi*.“ Za její součást považují nejen vědomosti, dovednosti učitele, ale také jeho kreativitu, schopnost zaujmout děti pro učení a dovednost reflektovat individuální potřeby dětí a následně je zohledňovat ve výchovně-vzdělávacím procesu. Patří zde také hodnotová a postojová orientace učitele, která se odráží v kvalitním osobnostním profilu učitele (Průcha, Koťátková, 2013, s. 65).

Jaroslava Vašutová, která se zabývala teoretickými otázkami profese učitele, vnímá pojem profesní kompetence jako „*otevřený, rozvoje schopný systém profesních kvalit*“. Tento systém zahrnuje „*znalosti, dovednosti, zkušenosti, postoje a osobnostní předpoklady*“ a vnímá je jako vzájemně se doplňující. Tento pojem je chápán jako určitý „*konstrukt*“, který se projevuje v úspěšném pedagogickém působení učitele. Je důležitý pro profesionalizaci této profese a tvorbu profesní identity učitelů (Vašutová, 2004, s. 92).

2.2 Profesní kompetence učitele a jejich druhy

Učitel mateřské školy, stejně jako učitelé na jiných stupních vzdělávací soustavy, by měl být vybaven několika důležitými kompetencemi nezbytnými pro vykonávání své profese. V předchozích letech byly snahy o vytvoření tzv. profesního standardu učitele včetně standardu učitele mateřských škol. (Berčíková, Šmelová, Stolinská, 2014, s. 25)

Důležitým mezníkem byl rok 1999, ve kterém vznikla tzv. „Výzva pro deset milionů“. Jednalo se celonárodní ve vztahu ke vzdělávání. Tato Výzva znamenala předstupeň „Národního programu rozvoje vzdělávání“, který je nazván jako tzv. „Bílá kniha“. Tento program byl představen vládou ČR v roce 2001 a vymezoval hlavní cíle nové vzdělávací politiky státu. Mezi tyto cíle patřila i „podpora práce učitelů a vytváření podmínek pro zlepšení kvality vzdělávání“ (Vašutová, 2004, s. 5).

Práce na standardu učitele započala již v letech 2000 - 2001, kdy byl zpracován projekt „Podpora práce učitelů“. Na jeho základě tohoto projektu vznikl profesní standard učitele, který definoval sedm tzv. klíčových kompetencí učitele. (Syslová, 2015, s. 7) Mezi tyto klíčové kompetence byly zařazeny kompetence *„předmětová/oborová, didaktická a psychodidaktická, pedagogická, diagnostická a intervenční, sociální, psychosociální a intervenční, manažerská a normativní, profesně a osobnostně kultivující“* (Vašutová, 2004, s. 106 – 110). Jednotlivé kompetence byly upraveny pro potřeby všech stupňů škol včetně mateřských (Syslová, Chaloupková, 2015, s. 9).

Téma profese učitele a jeho kompetencí bylo i nadále vnímáno MŠMT jako prioritní a byla vytvořena odborná skupina složená ze zástupců akademické obce a škol, jejímž cílem bylo vytvoření nového standardu profese učitele. V roce 2008 byl touto skupinou představen „Podkladový materiál pro tvorbu standardu kvality profese učitele“. (Syslová, Chaloupková, 2015, s. 9) Tento Standard však nebyl uveden do praxe. Později byl finalizován v rámci projektu MŠMT „Cesta ke kvalitě“ a nabídl možnost jeho využití jako nástroje pro evaluaci práce učitele. Tento Standard byl později modifikován pro učitele mateřských škol a nazván jako „Rámeček profesních kvalit učitele mateřské školy“, který byl použit jako evaluační nástroj v projektu „Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitelů MŠ a ZŠ k vyšší kvalitě vzdělávání“. (Syslová, 2015, s. 7) Tento „Rámeček profesních kvalit učitele mateřské školy“ vycházel z tzv. holistického přístupu k práci učitele, který pojímá jeho práci komplexně a přináší celkový obraz jeho práce. Tento Rámeček byl vytvořen s cílem poskytnout ředitelům a učitelům mateřských škol vhodný evaluační nástroj, který by jim umožnil evaluaci i sebeevaluaci jejich práce.

Hodnocení práce učitele je v Rámci profesních kvalit učitele mateřské školy založeno na profesních činnostech učitele, které odrážejí profesní kompetence učitele. Tyto profesní kompetence jsou hodnoceny podle několika kritérií kvality v osmi oblastech. Těmito oblastmi jsou „plánování vzdělávací nabídky, prostředí pro učení, procesy učení, hodnocení vzdělávacích pokroků dětí. K dalším oblastem patří také reflexe vzdělávání, rozvoj školy a spolupráce s kolegy, rodiči a širší veřejností. Jako poslední oblast je uveden profesní rozvoj učitele“ (Syslová, Chaloupková, 2015, s. 10).

Stanovení profesních kompetencí učitelů je provázáno se vzdělávacími cíli pro 21. století – tzv. „*Delorsovým konceptem čtyř pilířů vzdělávání, kterými jsou „učit se poznávat, učit se žít s ostatními, učit se jednat a učit se být.“* Profesní kompetence učitele mohou naplňovat více než jeden z těchto čtyř cílů vzdělávání. Mezi tyto „*průřezové*“ kompetence patří i diagnostická kompetence učitele. Prostřednictvím diagnostické kompetence učitel realizuje vzdělávací cíl „*učit se poznávat*“ a „*učit se být*“. Vzdělávací cíl „*učit se poznávat*“ učitel naplňuje prováděním diagnostiky dětských projevů a výkonů včetně činitelů, které ovlivňují jejich výsledky učení. K naplnění vzdělávacího cíle „*učit se být*“ učitel využívá svou diagnostickou kompetenci k identifikaci schopností a dovedností dětí a na tomto základě pro ně vybírá vhodné vzdělávací přístupy a metody (Vašutová, 2004, s. 102 - 103).

3 Pojetí pedagogicko – diagnostické kompetence učitele mateřské školy

Kapitola přináší informace o různých pojetích pedagogicko-diagnostické kompetence učitele mateřské školy. Nabízí přehled o pojetí této kompetence v kurikulárních dokumentech týkajících se předškolního vzdělávání. Dále se věnuje pojetí pedagogicko-diagnostické kompetence v tzv. modelech profesních kompetencí. Podává informace o dvou modelech kompetencí dle Jany Vašutové a Zory Syslové, které představují vlastní vnímání pedagogicko-diagnostické kompetence učitele mateřské školy.

Pedagogicko-diagnostická kompetence se dostává v poslední době do popředí zájmu v souvislosti se změnou orientace předškolní výchovy a vzdělávání směrem k individualizaci. Postupně dochází i ke změně postoje vůči smyslu pedagogické diagnostiky a také ke zvyšujícím se požadavkům na kvalitu diagnostické činnosti učitele mateřské školy (Syslová, 2019, s. 99). Na problematiku pedagogicko-diagnostické kompetence lze pohlížet z několika úhlů pohledu. Tato profesní kompetence učitele je blíže specifikována jak v kurikulárních dokumentech, jako je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, tak i ve školním a třídním vzdělávacím programu mateřské školy. Různá pojetí této kompetence vznikala také v rámci modelů profesních kompetencí učitele z pera odborníků psychologických a pedagogických věd.

3.1 Pedagogicko – diagnostická kompetence v kurikulárních dokumentech

Požadavek provádění pedagogicko-diagnostických činností učitelem mateřské školy je zakotven v několika kurikulárních dokumentech závazných pro předškolní vzdělávací instituci. Na státní úrovni se jedná o Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, na úrovni mateřské školy se jedná o školní vzdělávací program a z něho vycházející třídní vzdělávací program.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání přináší pro mateřské školy od roku 2016 závazek realizace diagnostické činnosti z hlediska hodnocení výsledků vzdělávání a dále plánování vzdělávací nabídky (Syslová, 2019, s. 99). Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání stanovuje požadavek na realizaci pedagogicko-diagnostické činnosti učitele v 11. kapitole, v níž je zmiňována pedagogická diagnostika jako prostředek autoevaluace a hodnocení výsledků vzdělávání.

Prostřednictvím metod a nástrojů pedagogické diagnostiky je zajišťována individualizace ve vzdělávání. Požadavek na plánování vzdělávacích aktivit dle individuálních potřeb dětí je zakotven v Rámcovém vzdělávacím programu v 3. kapitole zabývající se pojetí, cíli a úkoly předškolního vzdělávání. Zde je formulován tento požadavek takto: *„Vzdělávání je důsledně vázáno k individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí, včetně vzdělávacích potřeb speciálních. Každému dítěti je poskytnuta pomoc a podpora v míře, kterou individuálně potřebuje, a v kvalitě, která mu vyhovuje. Proto je nutné, aby vzdělávací působení učitele vycházelo z pedagogické diagnostiky – z pozorování a uvědomění si individuálních potřeb a zájmů dítěte, ze znalosti aktuálního stavu jeho vývoje, konkrétní životní a sociální situace, pravidelného sledování jeho vývoje a vzdělávacích pokroků“* (MŠMT, 2021, s. 7).

14. kapitola téhož dokumentu pojednává o povinnostech učitele mateřské školy. K těmto povinnostem řadí povinnost provádění pedagogické diagnostiky, sledování a hodnocení individuálních pokroků dětí v jejich rozvoji a učení, zohledňování výsledků evaluace v plánování vzdělávacího procesu. Požaduje, aby učitel vedl vzdělávání tak, aby *„se děti rozvíjely v souladu se svými schopnostmi a možnostmi a současně byl podněcován jejich individuální rozvoj. Požadavek provádění pedagogické diagnostiky se také vztahuje ke komunikaci s rodiči, kdy RVP PV stanovuje, že „učitel ve vztahu k rodičům vede s rodiči dítěte průběžný dialog o dítěti, jeho prospívání, rozvoji a učení (pravidelná individuální konzultační činnost, práce s portfoliem dítěte, aj.)“* (MŠMT, 2021, s. 40, 46).

Školní vzdělávací program vychází z Rámcového vzdělávacího programu, a tudíž každá mateřská škola musí mít zpracovanou oblast autoevaluace. Tato oblast by měla obsahovat informace o

průběhu a realizaci pedagogické diagnostiky. Mělo by zde být uvedeno, kdo je zodpovědný za provádění pedagogické diagnostiky a jakým způsobem je v mateřské škole realizována.

Třídní vzdělávací program je zpracováván pro každou třídu zvlášť a na jeho vypracování se podílejí učitelé dané třídy. Při projektování obsahu třídního vzdělávacího programu jsou učitelé reflektovány konkrétní výstupy pedagogické diagnostiky. Pro přípravu svého třídního vzdělávacího programu učitelé využívají právě poznatky ze své pedagogicko-diagnostické činnosti, kterými jsou důležité informace týkající se např. složení třídy a specifík jednotlivých dětí, např. osobnostních, zdravotních nebo kulturních. Pedagogicko-diagnostická kompetence učitele hraje důležitou roli během projektování tohoto programu (Berčíková, Šmelová, Stolinská, 2014, s. 48 - 49).

3.2 Pedagogicko – diagnostická kompetence učitele mateřské školy v modelech profesních kompetencí učitele

V minulosti bylo vytvořeno několik modelů profesních kompetencí učitele, na jejichž tvorbě se většinou podíleli odborníci z oblasti psychologie a pedagogických věd. Tyto modely kompetencí učitele byly vytvořeny s cílem definovat tzv. „*standard učitele*“. Jednotlivé modely byly vytvářeny na základě behavioristického/analytického přístupu nebo konstruktivistického/holistického přístupu. Behavioristický přístup se soustřeďuje na rozpoznání jednotlivých profesních dovedností učitele a jejich popis. Opakem je holistický přístup, který je založen na celostním pohledu na práci učitele a ne jen vnější, pozorovatelné aspekty jeho práce (Syslová, 2013, s. 30).

Mezi nejznámější modely kompetencí patří tři modely – model kompetencí dle psychologa Zdeňka Heluse, pedagogů Václava Švece a Jany Vašutové. Helus definuje celkem čtyři tzv. „*jádrové*“ kompetence, kterými jsou „*pedologická kompetence, oborově didaktická, pedagogicko-organizační a kompetence kvalifikované pedagogické reflexe*“. Tyto čtyři kompetence Z. Helus dále rozpracoval do následných dalších čtyřech kompetencí. Jedná se o kompetence uvádění žáků do světa informací, kultury, hodnot a vztahu k sobě samému.

V. Švec zpracoval model kompetencí, který se skládá ze tří skupin kompetencí. Těmito skupinami jsou kompetence „*k vyučování a výchově*“ – zde řadí kompetenci „*psychopedagogickou, komunikativní a diagnostickou*“. Druhou skupinou kompetencí jsou kompetence osobnostní a třetí skupinu tvoří kompetence rozvíjející. Jako rozvíjející kompetence uvádí kompetence „*adaptivní, informační, výzkumnou, seberefektivní a autoreglativní*“ (Šmelová, Nelešovská, 2009, s. 18 - 19).

Nezvalová představuje model kompetencí založený na nárocích, které na učitele klade změněná funkce školy. Hovoří o třech kompetencích – řídicí, sebeřídicí a odborné. Řídicí kompetence se týkají schopnosti učitele plánovat a uskutečňovat výuku a následně ji evaluovat. Sebeřídicí kompetence zahrnují dovednosti vlastního seberozvoje a spolupráce v týmu. Odborné kompetence učitele vnímá jako vybavení znalostmi a dovednostmi ze svého předmětu a oboru včetně schopností „vytvářet hodnotový systém.“ (Syslová, 2013, s. 31)

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030 počítá s vytvořením tzv. „kompetenčního profilu učitele“, který bude reflektovat stále se měnící a zvyšující se požadavky na flexibilní výkon této profese. Tento model učitele bude obsahovat popis dispozic nezbytných pro vykonávání učitelství profese, žádané kompetence učitele ve formě vědomostí, schopností, dovedností a postojů učitele. Kompetenční profil by se měl stát hlavním nástrojem pro evaluaci a podporu rozvoje kvality učitelství profese. Na jeho základě bude vystavěna i příprava budoucích učitelů a další vzdělávání učitelů v rámci jejich profesního rozvoje (MŠMT, 2020, s. 53).

3.2.1 Pedagogicko – diagnostická kompetence dle Jany Vašutové

Tento model kompetencí se stal základem pro realizaci studijního programu Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého. Jana Vašutová rozlišuje celkem 7 kompetencí učitele. Je to kompetence „*předmětová, didaktická a psychodidaktická, pedagogická, diagnostická a intervenční; sociální, psychosociální a komunikativní; manažerská a normativní; profesně a osobnostně kultivující.*“ Všechny tyto kompetence jsou tvořeny souborem znalostí, dovedností a postojů, kterými by měl být vybaven každý učitel.

Vašutová propojuje kompetenci diagnostickou s intervenční. V rámci této kompetence je učitel schopen využívat různé prostředky pedagogické diagnostiky. Jeho pedagogicko-diagnostické činnosti vychází ze znalostí vývojových specifíků předškolních dětí a probíhají na základě zásady individuálního přístupu k dítěti.

Tato kompetence umožňuje učiteli úspěšné diagnostikování speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, jeho školní zralosti a sociálního postavení ve skupině dětí. Na základě znalostí metod a nástrojů pedagogické diagnostiky je učitel schopen rozpoznat sociálně nežádoucí jevy jako je např. šikana. Učitel disponuje řadou nástrojů pro úspěšné řešení výchovných situací a problémů, které se ve škole mohou vyskytnout, a dokáže je komunikovat také rodičům dětí (Šmelová, Nelešovská, 2009, s. 19 - 21).

3.2.2 Pedagogicko – diagnostická kompetence dle Zory Syslové

Tento model kompetencí učitele mateřské školy byl vytvořen Syslovou v rámci její dizertační práce nazvané „*Hodnocení průběhu vzdělávání jako jedna z oblastí vlastního hodnocení mateřské školy*“. Je založen na holistickém přístupu, tedy celostním pohledu a z pojetí pedagogických znalostí.

Tento model se skládá ze tří kompetencí, které se týkají procesu předškolního vzdělávání a učitele jako aktéra tohoto procesu. Jedná se o kompetence řízení vzdělávacího procesu, komunikace a organizace vzdělávacího procesu, sebereflexe a vlastní rozvoj. První dvě oblasti kompetencí vychází z požadavků RVP PV. Jedná se o požadavky formulované v principech předškolního vzdělávání. Řízení vzdělávacího procesu, jeho organizace a komunikace by měla odrážet princip „akceptovat vývojová specifika dětí předškolního věku a umožňovat rozvoj a vzdělávání jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb“. Tyto požadavky tedy úzce souvisí s pedagogicko-diagnostickou kompetencí učitele mateřské školy a její úroveň tak ovlivňuje naplňování principů předškolního vzdělávání.

První oblast, řízení vzdělávacího procesu je pojímána s ohledem na jeho plánování a realizaci. Plánování vzdělávacího procesu je založeno na znalostech celé skupiny dětí a jednotlivých dětí jako individualit. Odpovídá tomu následný výběr metod a obsahu vzdělávací nabídky. Důraz je kladený na individuální přístup a rozvoj klíčových kompetencí dítěte. Druhá oblast, komunikace a organizace vzdělávacího procesu se dotýká jak vztahu ve skupině dětí, tak i vztahu učitelů vůči dětem a rodičům. Velkou pozornost věnuje týmové spolupráci mezi učiteli i dětmi navzájem a stanovování cílů dle složení a potřeb dětské skupiny. Významnou roli pro tento model hraje vztah učitelů k rodičům dítěte, který by se měl vyznačovat vzájemným respektem a intenzivní spoluprací. Třetí oblast kompetencí tohoto modelu je sebereflexe a vlastní rozvoj učitele. Sebereflexe učitele se vztahuje k zpětnému ohlédnutí za vlastní práci učitele a zhodnocení jeho výsledků v práci s dětmi. Na základě tohoto procesu poté učitel hodnotí efektivitu svých metod a postupů využívaných v práci s dětmi a podle toho je dále modifikuje. Vlastní rozvoj učitele by měl probíhat kontinuálně prostřednictvím účasti na dalším vzdělávání učitelů, studiu odborné literatury a sdílení dobré praxe s kolegy (Syslová, 2013, s. 31 – 34).

3.3 Podpora rozvoje pedagogicko - diagnostické kompetence učitele mateřské školy

Podpora rozvoje této kompetence probíhá v mateřské škole na dvou úrovních. Jedná se o úroveň kolektivní, kdy se učitelé zúčastňují dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v podobě různých seminářů a workshopů zaměřených na oblast pedagogické diagnostiky organizovaných jak samotnou mateřskou školou, tak i jinými organizacemi nebo institucemi jako např. Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum, které působí v mém rodném Moravskoslezském kraji. V rámci mateřské školy je důležitým místem pro rozvoj této kompetence tzv. pedagogické rady, které slouží i ke sdílení zkušeností a seznamování s novými metodami a poznatky z oblasti pedagogicko-diagnostické činnosti učitele (Syslová, 2022, s. 96, 100).

Z hlediska rozvoje učitele v oblasti pedagogické diagnostiky je specificky zaměřeno na tuto oblast například SVC Lužánky, které nabízí různé webináře a semináře na téma diagnostiky a rozvoje schopností dítěte předškolního věku pod vedením autorky známého pedagogického nástroje, speciální pedagožky Bednářové. Dle Syslové však často tyto hromadné semináře nemají takovou efektivitu, jakou by učitelé očekávali a mají často malý přínos pro rozvoje učitele a zvýšení kvality jeho pedagogického působení.

Jako efektivnější se jeví v poslední době podpora rozvoje učitelovy kompetence prostřednictvím tzv. „*individuální formy profesního rozvoje*“. Tato forma zahrnuje mentoring. Mentoring je dle Syslové definován jako „*specifická, individuální forma kolegiální podpory*“. Jejím znakem je dlouhodobost a plánovitost (Syslová, 2016, s. 40) Jedná se o formu podpory učitele, která se uskutečňuje přímo v mateřské škole. Jako přínos této formy je vyzdvihována zejména propojenost teorie s praxí. V poslední době zaváděná forma mentoringu se vyznačuje spoluprací mentora, kterým je nejčastěji zkušený kolega. Mentoring zahrnuje podporu v podobě aktivit zaškolování, poskytování základních informací a rad. Učitel je mentorem provázen prostřednictvím sdílení zkušeností, poskytování zpětné vazby apod. V pedagogickém prostředí se místo pojmu „mentor“ používá často pojem „uvádějící učitel“, který poskytuje však pouze jen jednu formu mentorské podpory, a to během nástupu a prvního roku učitele v jeho působišti. Mentorská podpora však může být využívána i nadále v průběhu celé profesní dráhy. Jedná se o kolegiální podporu, během které dochází ke sdílení zkušeností a k reflexi pedagogických postupů Syslová doporučuje, aby pedagogické diagnostiková probíhalo ve spolupráci začínajícího a uvádějícího učitele. (Syslová, 2015, s. 16 - 19).

4 Pedagogická diagnostika v mateřské škole

Tato kapitola zpracovává jednu z důležitých součástí pedagogicko-diagnostické kompetence – teoretické znalosti učitelů mateřské školy týkající se problematiky pedagogické diagnostiky. Objasňuje pojem a význam pedagogické diagnostiky v mateřské škole, seznamuje s druhy a typy pedagogické diagnostiky, které mohou být využity v mateřské škole. Popisuje jednotlivé oblasti, na které se pedagogická diagnostika zaměřuje a charakterizuje průběh a jednotlivé fáze pedagogicko-diagnostické činnosti učitele v mateřské škole.

Pro efektivní pedagogické působení učitele je nutné, aby disponoval teoretickými vědomostmi z oblasti pedagogické diagnostiky. V současné době je předškolní vzdělávání nově soustředěno na podporu individuálního rozvoje dítěte a jeho jedinečné osobnosti. To přináší zvýšené požadavky na úroveň pedagogických a diagnostických dovedností učitele. Tyto nároky jsou formulovány v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, zejména v kapitole 3 pojednávající o specifických předškolního vzdělávání, metodách a formách práce. Zde je uveden požadavek na realizaci pedagogicko diagnostických činností.

Text RVP PV v této kapitole uvádí, že *„Vzdělávání je důsledně vázáno k individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí, včetně vzdělávacích potřeb speciálních. Každému dítěti je poskytnuta pomoc a podpora v míře, kterou individuálně potřebuje, a v kvalitě, která mu vyhovuje. Proto je nutné, aby vzdělávací působení učitele vycházelo z pedagogické diagnostiky – z pozorování a uvědomění si individuálních potřeb a zájmů dítěte, ze znalosti aktuálního stavu jeho vývoje, konkrétní životní a sociální situace, pravidelného sledování jeho vývoje a vzdělávacích pokroků. Jen tak je možno zajistit, aby pedagogické aktivity probíhaly v rozsahu potřeb jednotlivých dětí....“* (RVP PV, 2021, s. 7).

Teoretické znalosti z oblasti pedagogické diagnostiky si učitelé mateřské školy osvojují během studia učitelství na středních nebo vysokých školách. Důležité je také další vzdělávání a rozvíjení těchto pedagogicko-diagnostických dovedností během praxe v mateřské škole. V současné době je široká nabídka vzdělávání v této oblasti, např. vzdělávací kurzy SVČ Lužánky – Klokanovy kurzy, které nabízejí akreditované vzdělávací kurzy na témata pedagogické diagnostiky a rozvoje schopností dítěte a jsou odborně lektorovány Mgr. Jiřinou Bednářovou, autorkou publikace

„Diagnostika dítěte předškolního věku“ a jednou z tvůrkyň diagnostické a intervenční pomůcky pro práci s předškolními dětmi - Klokanův kufr.

4.1 Pojem a význam pedagogické diagnostiky v mateřské škole

Každý učitel mateřské školy by měl být velmi dobře obeznámen se základními klíčovými pojmy pedagogické diagnostiky. Mezi tyto pojmy patří pedagogická diagnostika její definice, druhy pedagogické diagnostiky a její oblasti. Stěžejní je pro učitele také znalost celého procesu pedagogické diagnostiky v mateřské škole, jakým způsobem probíhá a jak v jejích jednotlivých fázích učitel mateřské školy postupuje.

Každý učitel mateřské školy je zavázán k provádění pedagogické diagnostiky. Tento závazek je formulován v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Pro efektivní realizaci pedagogicko-diagnostické činnosti je nutné, aby učitel znal přesný význam tohoto pojmu. Existuje několik definic tohoto pojmu, které byly navrženy odborníky z oblasti pedagogických věd, jako jsou P. Gavora, O. Zelinková nebo D. Tomanová. Pojem pedagogická diagnostika lze dle nich stručně vymezit jako vědeckou disciplínu, která se věnuje teorii a praxi diagnostikování ve školním prostředí (Tomanová, 2006, s. 7). Gavora a Zelinková vnímají pedagogickou diagnostiku jako „*teorii objektivního zjišťování, posuzování a hodnocení vnitřních a vnějších podmínek výchovně-vzdělávacího procesu, jeho průběhu a výsledků*“ (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018, s. 15).

Kucharská a Švancarová uvádí, že učitel mateřské školy využívá metody pedagogické diagnostiky zejména k poznání osobnosti předškolního dítěte. Na základě výsledků může poté učitel snáze individualizovat a diferencovat svou výuku. Výsledky pedagogické diagnostiky v mateřské škole také slouží jako podklad pro další vyšetření odborníků např. speciálních pedagogů (Opravilová, 2016, s. 131).

4.2 Druhy a typy pedagogické diagnostiky v mateřské škole

Tomanová v učebním textu „Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole“ uvádí dva druhy pedagogické diagnostiky - neformální a formální. Neformální pedagogickou diagnostiku učitel provádí průběžně během práce s dětmi v mateřské škole. Druhý typ pedagogické diagnostiky – formální, je dle Tomanové založen na „*jasně vymezené, připravené a naplánované diagnostické*

situaci v jednotlivých etapách vzdělávacího procesu“. Je předem daná forma, metoda sběru dat a pravidla evidence a vyhodnocení získaných dat.

E. Šmelová a kol. hovoří o významu tzv. formativní pedagogické diagnostiky ve vztahu k rozvoji klíčových kompetencí dětí. Uvádí, že diagnostická činnost učitele by se měla soustřeďovat především na tento typ diagnostiky, jelikož umožňuje učiteli lépe porozumět tomu, jakým způsobem jsou dosahovány během předškolního vzdělávání u dětí očekávané výstupy RVP PV (Šmelová a kol., 2021, s. 25).

J. Bednářová a kol. ve své metodické příručce „Pedagogická diagnostika v mateřské škole“ vydané v rámci projektu SYPO (Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů) přináší informace o dvou základních typech pedagogické diagnostiky – statické a dynamické. Statická pedagogická diagnostika se zabývá hodnocením výkonů a projevů dítěte, zatímco dynamická pedagogická diagnostika soustřeďuje na samotný diagnostický proces. Statická diagnostika zjišťuje znalosti, schopnosti a dovednosti dítěte a porovnává je s jeho vrstevnickou skupinou. Tento typ diagnostiky používá pro své účely různé testy znalostí a posuzovací škály schopností a dovedností dítěte, které odhalí, co dítě již umí nebo zatím ještě nezvládá.

Dynamická pedagogická diagnostika klade důraz na proces učení u dítěte a nalezení metod pro dosažení co nejlepšího rozvinutí potenciálu dítěte. V rámci tohoto typu diagnostiky není dítě porovnáváno s normou nebo svými vrstevníky, zaměřuje se na rozdíl od statické diagnostiky na způsoby a podmínky, za kterých dochází k co nejlepšímu rozvoji dítěte. K tomuto účelu používá jak certifikované materiály např. R. Feuersteina, tak i vlastní materiály učitele. Základem je sociální interakce dítěte a učitele a jako hlavní metoda je používáno zprostředkované a kooperativní učení dítěte, které se vyznačuje vzájemnou spoluprací dítěte a učitele. Důležité jsou zájem a radost z učení u dítěte a jeho aktivní přístup. Učitel zde působí jako určitý facilitátor dané aktivity, která je v rámci této diagnostiky použita (Bednářová, Splavcová, Syslová, 2022, s. 10 - 19).

Zelinková rozlišuje čtyři druhy pedagogické diagnostiky. Jedná se o diagnostiku „*normativní, kritériální, individualizovanou a diferenciativní*.“ V rámci diagnostiky normativní je výkon dítěte srovnáván s normou, určitým reprezentativním vzorkem populace ve stejném věku jako je dítě, např. skupinou předškolních dětí. Diagnostika kritériální využívá objektivní kritéria – měřítko. Výkon dítěte je poměřován podle určitého měřítko např. schopnost vyjmenovat číselnou řadu do deseti. Diferenciativní diagnostika naopak zjišťuje příčiny, proč dítě určitou dovednost nezvládá. Tato diagnostika slouží k rozpoznání skutečných důvodů pro neúspěch dítěte v určité oblasti jeho

vývoje a je realizována speciálními pedagogy a psychology. Individualizovaná pedagogická diagnostika tvoří základ pedagogické diagnostiky v mateřské škole. Tento druh pedagogické diagnostiky umožňuje porovnávat pokrok v rozvoji jednotlivého dítěte oproti předchozímu výsledku v určité oblasti jeho vývoje. (Tomanová, 2006, s. 8 – 9).

Zelinková popisuje individualizovanou pedagogickou diagnostiku jako druh diagnostiky, která porovnává jednotlivé dítě vzhledem k sobě samému. Zaměřuje se na sledování pokroku dítěte v určité dovednosti nebo výkonu za určité časové období. Je vhodnější pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami anebo ty, které jsou ve škole neúspěšné nebo málo motivované (Zelinková, 2007, s. 14 - 15). Syslová a Kratochvílová, autorky monografie Pedagogická diagnostika v MŠ, která je zaměřena na problematiku individualizace předškolního vzdělávání, hovoří o dvou typech diagnostikování. Prvním je vstupní diagnostika, kterou učitel provádí při vstupu dítěte do mateřské školy. Zaměřuje se na získání základních důležitých informací o dítěti a jeho rodině. V rámci této diagnostiky se doporučuje jako nejvhodnější metoda rozhovoru, méně využití dotazníku. Cílem této vstupní diagnostiky je sestavit pro dítě vhodný tzv. adaptační program. Je doporučeno, aby byla tato diagnostika provedena před samotným vstupem dítěte do mateřské školy, nikoli při vstupu. Učitelé by měli promyslet organizaci průběhu, formu zaznamenávání získaných informací a také prostředí, ve kterém budou vstupní diagnostickou činnost provádět. Doporučovaný vstupní diagnostický rozhovor by se měl týkat hlavně osobní a rodinné anamnézy dítěte. Dle individuální situace dítěte se provádí také anamnéza sociální a školní, pokud již dříve do mateřské školy docházelo.

Dalším typem diagnostiky je diagnostika průběžná. Tato diagnostika je prováděna během docházky dítěte do mateřské školy. Realizuje se prostřednictvím diagnostických metod pozorování, rozhovoru a analýzy výsledků činnosti dítěte. Soustřeďuje se na pozorování rozvoje dítěte v oblasti tělesné, psychické a sociální a dosahování klíčových kompetencí v těchto oblastech. Na základě této diagnostiky připravuje pro dítě odpovídající vzdělávací nabídku, která přispěje k rozvoji osobnosti dítěte.

Třetím typem diagnostické činnosti je výstupní diagnostika, která se využívá při ukončení předškolního vzdělávání dítěte a jeho přechodu do základní školy. Tato diagnostika v sobě obsahuje informace pojednávající o školní zralosti a připravenosti dítěte pro zahájení povinné školní docházky. Zaměřuje se na čtyři oblasti školní připravenosti, kterými jsou kognitivní schopnosti, sociálně-emoční dovednosti a pracovní vyspělost (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018, s. 62 – 64; 88 - 89).

4.3 Oblasti pedagogické diagnostiky v mateřské škole

Pedagogická diagnostika je v mateřské škole orientována na pozorování rozvoje dítěte v jednotlivých oblastech jeho vývoje. Všeobecně se jedná o oblast motoriky – hrubé a jemné, grafomotoriky; vnímání – zrakového, sluchového, vnímání prostoru a času; oblast řeči a myšlení; hry; předmatematických představ a sociálních a sebeobslužných dovedností. Velmi podrobně jsou tyto oblasti spolu s vývojovými škálami a doporučeními, co by měl učitel sledovat a jakým způsobem pracovat s dítětem v případě oslabení dané oblasti, zpracovány v publikaci „Diagnostika dítěte předškolního věku“ autorek – speciální pedagožky a psychologů, Mgr. Jiřiny Bednářové a PhDr. Vlasty Šmardové (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 2).

Učitel mateřské školy provádí svou diagnostickou činnost ve většině případů při běžných denních činnostech dítěte v mateřské škole, při manipulaci s předměty, při sebeobsluze a hygieně (Opravilová, 2016, s. 132). Speciální pedagožka Jiřina Bednářová, která je také jednou z autorek metodické příručky „Pedagogická diagnostika v mateřské škole“, uvádí oblasti, na které je vhodné se diagnosticky zaměřit. Jedná se o „*tělesný vývoj a zdravotní stav, motoriku, poznávací funkce, duševní přáceschopnost a sociálně-emocionální rovinu*“.

Je důležité, aby učitel tyto oblasti sledoval ve vzájemném propojení tak, aby zabezpečil podporu rozvoje dítěte v jeho klíčových kompetencích. V oblasti hrubé motoriky by měl učitel upřít svou pozornost na diagnostiku chůze, držení těla, koordinaci a nápodobu pohybů. Je vhodné sledovat chůzi po schodech nahoru a dolů, stoj se zavřenýma očima a stoj na špičkách s otevřenýma očima, přejití čáry, přeskoky přes čáru, poskoky na jedné noze a přeskočení snožmo nízké překážky.

V oblasti jemné motoriky a grafomotoriky by se měl učitel zaměřit na manipulaci s drobnými předměty, stříhání, vyhledávání kreslení - spontánní kresbu a v ní úroveň prvků hlavonožce, postavy včetně zapojení detailů a různost námětů v kresbě. Z grafomotorických prvků by měl učitel sledovat v období kolem 3 let zvládnutí kreslení čar a kruhu. Od čtyř do pěti let je sledováno zvládnutí prvku spirály, vlnovky a šikmé čáry. Po pátém roce věku je doporučeno sledovat zvládnutí grafomotorického prvku „zuby“, horní a dolní smyčku, po šestém roce horního a spodního oblouku s vratným tahem. Velmi důležité je sledovat návyky při kreslení, jako držení tužky a postavení ruky, její uvolnění při práci a plynulost tahů. Pro další rozvoj dítěte je nutné také diagnostikovat laterální ruku a oka.

V oblasti zrakového vnímání se učitel soustředí na vnímání a pojmenování barev, rozlišování figury a pozadí, zrakové rozlišování, zrakovou analýzu a syntézu, zrakovou paměť a pohyb očí na řádku. V oblasti sluchového vnímání je učitelova pozornost směřována na schopnost naslouchání a lokalizace zvuku, poznávání předmětů podle zvuku, sluchová diferenciacce, sluchová analýza a syntéza, sluchová paměť a vnímání rytmu.

V oblasti řeči se učitel koncentruje na všechny jazykové roviny. V rovině foneticko-fonologické je to sluchové rozlišování hlásek a jejich správná výslovnost. V rovině morfologicko-syntaktické je to užívání slovních druhů, tvarosloví a vět. V oblasti lexikálně-sémantické sleduje učitel porozumění řeči – pasivní slovní zásobu a vyjadřování dítěte, tj. jeho aktivní slovní zásobu. V pragmatické rovině by si měl učitel všimnout používání řeči v praktických situacích, tedy konverzační schopnosti dítěte. Jedná se např. o požádání něčeho, oznámení informace apod.

V oblasti hry je žádoucí se zaměřit na charakter a obsah hry dítěte, zejména u námětových her je vhodné si všimnout, na co si dítě hraje a jaká témata do hry přináší. Sledujeme nejen samotnou hru, ale také soustředění na hru a setrvání dítěte u herní činnosti. V oblasti předmatematických představ se sleduje u dítěte schopnost porovnávání, třídění a tvoření skupin, řazení dle různých kritérií, určování množství a tvarů (Bednářová, Šmardová, s. 11 - 65).

V oblasti sociálních a sebeobslužných dovedností by měl učitel zaměřit svou pozornost na úroveň přizpůsobení se dítěte novému prostředí, verbální i neverbální komunikaci dítěte ve skupině jeho vrstevníků i ve vztahu k dospělým osobám, přiměřené reagování na nové situace. Z hlediska duševní práce schopnosti by měl učitel sledovat zvědavost dítěte, jeho zájem a koncentraci pozornosti o spontánní i řízené činnosti, smysl pro povinnost a určitou míru samostatnosti. V sociál-emoční oblasti by se měl učitel soustředit na věku odpovídající emoční stabilitu a vyrovnanost, sebeovládání a odolnost vůči frustraci kvůli překážkám či neúspěchu (Bednářová, Splavcová, Syslová, 2022, s. 22 - 23).

4.4 Fáze pedagogicko-diagnostické činnosti učitele mateřské školy

Realizace pedagogicko-diagnostické činnosti učitele neboli procesu diagnostikování probíhá v několika fázích. Většinou se jedná o čtyři až pět fází. Tomanová pojmenovává tyto fáze jako etapy, kterými jsou „*etapa přípravná, realizační, zpracování získaných údajů, vyhodnocení a interpretace získaných dat a etapa finální.*“

První, přípravná etapa diagnostické činnosti učitele zahrnuje přemýšlení učitele nad několika otázkami, které by si měl zodpovědět. Jsou to otázky na cíl, účel a smysl diagnostiky, kdo bude zahrnut do diagnostiky a v jakém časovém období bude diagnostickou činnost realizovat. V této fázi také učitel volí nejvhodnější diagnostické metody, způsob evidence získaných informací a jejich zpracování.

Během druhé, realizační etapy již dochází k samotné realizaci diagnostické činnosti prostřednictvím aplikace zvolených metod a nástrojů pedagogické diagnostiky. Úspěch této fáze se odvíjí od úrovně předchozí – přípravné etapy diagnostické činnosti. Tuto fázi a její efektivitu ovlivňuje také schopnosti a dovednosti učitele správně aplikovat zvolené metody a na jeho postoji k pedagogické diagnostice jako takové.

Třetí etapa zpracování získaných dat zahrnuje třídění a kvantitativní či kvalitativní zpracování těchto informací. Kvantitativně jsou data zpracována pomocí statistického zpracování. Ke kvalitativnímu zpracování dat se využívá metoda kazuistiky a portfolia. Zpracování dat se odvíjí také od konkrétní pedagogické koncepce či školního vzdělávacího programu, se kterým mateřská škola pracuje a v němž je popsána forma dokumentace pedagogické činnosti učitele. Tato fáze má svá úskalí. V této fázi existuje značné riziko chybné interpretace dat např. z důvodu získání neúplných informací nebo přehnaného zevšeobecnování. Učitelé jsou upozorňováni, aby přistupovali ke zpracování informací s vědomím dopuštění se možných chyb (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018, s. 65).

Čtvrtá etapa vyhodnocení a interpretace získaných dat se soustřeďuje na evaluaci získaných informací ve vztahu k dřívějším diagnostickým zjištěním. Získaná data jsou interpretována s ohledem na vzdělávací cíle a vnější i vnitřní podmínky diagnostikovaného dítěte. Pro vysvětlení získaných informací využívá učitel různé postupy tak, aby nedošlo k chybné interpretaci. Výstupem je „*formulace diagnostikovaného nálezu*“ jako je např. je schopen reprodukce děje pohádky.

Pátá, finální etapa diagnostické činnosti učitele slouží ke stanovení tzv. prognózy dalšího postupu a opatření pro další rozvoj dítěte ve sledované oblasti. Důležitou součástí této etapy je komunikování výsledků diagnostické činnosti směrem k dítěti a rodičům. Závěry z diagnostické činnosti také učitelé sdílí mezi sebou navzájem tak, aby koordinovali společnou práci na dalším rozvoji dítěte. Na základě výsledků diagnostiky mohou zpracovat plán podpory dítěte. (Tomanová, 2006, s. 18 - 19).

5 Metody pro realizaci pedagogicko-diagnostické činnosti učitele v mateřské škole

Kapitola se věnuje jednotlivým metodám pro realizaci pedagogicko-diagnostické činnosti učitelů v mateřské škole. Blíže charakterizuje hlavní metody pedagogické diagnostiky, kterými jsou pozorování a rozhovor. Seznamuje rovněž s tématem nově používané metody diagnostického portfolia a jeho využitím pro diagnostickou činnost učitelů. Znalost metod pedagogické diagnostiky patří k důležité profesní výbavě učitelů mateřské školy a je tak nezbytnou součástí jejich pedagogicko-diagnostické kompetence.

Učitel mateřské školy má k dispozici řadu různých metod pro realizaci své pedagogicko-diagnostické činnosti. Metody pedagogické diagnostiky jsou převzaty z oboru psychologie a upraveny pro potřeby pedagogické diagnostiky. (Zelinková, 2007, s. 28). Některé metody nejsou v mateřské škole aplikovány, jelikož nejsou vhodné pro danou věkovou skupinu dětí předškolního věku nebo je jejich realizace v prostředí mateřské školy neproveditelná z důvodu jejich náročnosti a nutnosti speciálního zácvičku (Tomanová, 2006, s. 32).

Mezi nejvhodnější metody pro potřeby učitelů mateřské školy patří metoda pozorování, rozhovoru a vedení portfolia. Každá z těchto metod má svá specifika, jiné nároky na přípravu, realizaci metody a její následné vyhodnocení. Je doporučováno, aby učitel využíval více než jednu metodu, kterou by při své práci dále doplňoval další vhodnou diagnostickou metodou (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018, s. 66).

Koťátková a Průcha vyjmenovávají základní metody pedagogické diagnostiky orientované na dítě předškolního věku. Řadí mezi ně pozorování dítěte během činností v mateřské škole, rozhovory s dítětem a rodiči, analýzu volné hry dítěte, anamnézu zdravotního vývoje dítěte a jeho přizpůsobení se mateřské škole, evaluaci výkonů v různých oblastech jako je např. sebeobsluha, motorické dovednosti, řečové a komunikační dovednosti. Mezi další metody uvádí analýzu produktů dětské činnosti, jako jsou kresby, různé další výtvary a testy obecných dovedností (Průcha, Koťátková, 2013, s. 88 – 89).

5.1 Pozorování

Pozorování je nejčastěji využívanou metodou pedagogické diagnostiky v mateřské škole, jelikož povaha práce učitele a podmínky mateřské školy umožňují využití této metody. Tomanová definuje pozorování jako „*záměrné, plánovité vnímání jevů, které sleduje určitý cíl.*“ (Tomanová, 2006, s. 32) Speciální pedagožka Olga Zelinková charakterizuje pozorování jako „*proces systematického sledování a zaznamenávání projevů dítěte s cílem rozhodnout o optimálním vedení dítěte.*“ Zdůrazňuje také, že toto pozorování není výlučně vyhrazeno pouze na prostředí třídy, ale mělo by probíhat všude, kde dochází k vzájemnému kontaktu s dítětem (Zelinková, 2007, s. 28). Syslová a kol. upozorňují na to, že je třeba se během pozorování soustředit na projevy dítěte, které lze poznávat smysly nebo kvantitativně hodnotit.

Existuje několik druhů pozorování. Pro orientaci v celé škále druhů pozorování přináší velmi dobrý přehled členění pedagožky Dany Tomanové. Ve svém Úvodu do pedagogické diagnostiky v mateřské škole uvádí základní druhy pozorování včetně jejich krátké charakteristiky jako je introspekce, extrospekce, orientační a celkové pozorování, z hlediska času krátkodobé nebo dlouhodobé. Dalším hlediskem členění je struktura pozorování, které může být nestrukturované nebo strukturované (Tomanová, 2006, s. 32 - 33). Znalost těchto druhů je pro učitele důležitá z hlediska použití nejvhodnějšího druhu pro dané dítě. Mezi druhy pozorování, které jsou nejlépe využitelné v prostředí mateřské školy, patří extrospekce, záměrné a dlouhodobé pozorování. Významným rysem pozorování v mateřské škole je jeho dlouhodobost. Pozorování je nejčastěji v mateřské škole zaměřeno na pozorování dítěte během hry. Hra je cenným zdrojem informací o dítěti a jeho stupni dosavadního vývoje v různých oblastech počínaje motorikou přes řeč a konče sociálními dovednostmi (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018, s. 67).

Opravilová zmiňuje obsah, který by měl být učitelem během pozorování sledován. Tento obsah pozorování se odvíjí od jednotlivých oblastí RVP PV – Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost a Dítě a svět (Opravilová, 2016, s. 130). Zjištění získané pozorováním jsou učiteli pravidelně zaznamenávána. V případě strukturovaného pozorování jsou výstupy pozorování pořízeny formou záznamového listu či archu, u nestrukturovaného pozorování jsou zjištění uchována formou poznámky v deníku nebo zápisu v třídnici. Syslová a kol. doporučují, aby bylo pozorování doplněno další metodou např. rozhovorem s dítětem, rodiči nebo analýzou výsledků činnosti dítěte.

5.2 Rozhovor

Metoda rozhovoru patří mezi nejvíce využívané metody nejen v mateřské škole. Rozhovor je využíván tam, kde nemůžeme poznat určité vlastnosti osobnosti dítěte prostřednictvím jiné diagnostické metody. Podstatnou výhodou této metody je osobní, přímý kontakt s osobou, se kterou učitel rozhovor vede. Rozhovor je velmi efektivní diagnostickou metodou, která umožňuje učiteli poznat nejen vědomosti a dovednosti dítěte, ale také proniknout do jeho vnitřního světa a poznat jeho psychický život, potřeby, zájmy, vztahy atd. (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018, s. 68).

Stejně jako u pozorování má učitel k dispozici několik druhů rozhovoru. Základním typem je rozhovor nestrukturovaný, strukturovaný nebo polostrukturovaný. Nestrukturovaný rozhovor je typický tím, že se jedná o volně plynoucí rozhovor bez pevně daných otázek, je stanoven pouze cíl rozhovoru. Strukturovaný rozhovor má předem dané otázky, je jakousi obdobou psaného dotazníku. Polostrukturovaný rozhovor má předem formulované otázky, které jsou doplněny žádostí o doplnění nebo objasnění odpovědi (Tomanová, 2006, s. 53 - 54)

Šmelová zmiňuje další typy rozhovoru, kterými jsou individuální a skupinový rozhovor. Individuální rozhovor je veden pouze s jednou osobou – dítětem nebo rodičem, zatímco skupinového rozhovoru se zúčastňuje více osob. Typ rozhovoru je vždy volen podle cíle, kterého chce učitel dosáhnout (Šmelová, 2016, s. 21).

Během rozhovoru by měly být pokládány vhodné otázky. Tomanová uvádí tři typy otázek v průběhu rozhovoru – „*přímé, nepřímé a projektivní*“. Přímé otázky slouží k zjištění názorů dotazované osoby např. *Bojíš se pavouka?* Nepřímé otázky jsou formulovány tak, aby se tazající dověděl odpověď opisem např. *„Co děláš, když vidíš pavouka?“* Projektivní otázky nabízí příležitost pro dotazovanou osobu ztotožnit se s jinou osobou nebo jejich vrstevníky např. *Bojí se pavouka tvoje kamarádka?* (Tomanová, 2006, s. 54).

Zelinková nabízí užitečná doporučení týkající se úspěšného vedení rozhovoru. Za důležité považuje zejména pozitivní navázání kontaktu, vhodně připravené prostředí, stanovení času a tématu rozhovoru a sledování předem daných okruhů otázek. Doporučuje také ptát se na doplňující informace, přistupovat k osobě, se kterou učitel vede rozhovor, partnerským způsobem a na závěr celý obsah rozhovoru shrnout pár větami (Zelinková, 2007, s. 31).

5.3 Portfolio

Portfolio je jednou z diagnostických metod, která je mezi českými učiteli využívána poměrně krátkou dobu, tj. po roce 1989 a nemá tedy v české pedagogické diagnostice delší tradici. Využití portfolia se věnuje zejména řada zahraničních odborníků z oblasti pedagogických věd. V naší české moderní pedagogice se tato metoda portfolia již zabydluje v souvislosti s odklonem od tradičního způsobu hodnocení k novému způsobu, který by poskytoval žákům – dětem efektivnější zpětnou vazbu. Pojem portfolio je odvozen od latinského slova „portare“, což znamená nosit a „foglio“, které označuje listy papíru. Patrně z tohoto důvodu je portfolio často vnímáno nejen laiky jako „*sada papírů, které jsou systematicky řazeny do šanonů*“. K dispozici máme řadu zahraničních definic termínu portfolio, z nichž nejvýstižnější se mi jeví definice K. Lustiga, který vnímá tento pojem jako „*systematicky uspořádanou kolekci žákovských prací, která byla vytvořena za účelem reflektovat individuální růst a pokrok dítěte během určitého časového období*“ (Šmelová, 2016, s. 27 - 28).

Pedagogický slovník jej definuje jako „*soubor různých produktů dítěte, které dokumentují jeho vývoj za určité období. Patří do komplexního hodnocení dítěte.* (Průcha, 2009, s. 79). Termínem portfolio se také zabývali již i čeští autoři. Pedagožka Danuše Nezvalová, která se zabývá tématem pedagogické evaluace, chápe portfolio jako „*účelný a komplexní soubor dokumentů, který vypovídá o systematickém a kontinuálním úsilí dítěte dosáhnout co nejlepších výsledků. Dává dítěti i jeho nejbližšímu okolí možnost reflektovat aktivity a kompetence, které si doposud osvojilo. Umožňuje sledovat vlastní pokroky, hodnotit je a plánovat další rozvoj.*“

Portfolio se může stát velmi cenným diagnostickým prostředkem pro diagnostickou činnost učitele mateřské školy. Může plnit celou řadu užitečných funkcí a přispívat k větší efektivitě pedagogicko-diagnostické činnosti učitele a celého výchovně-vzdělávacího procesu. Pro učitele přináší možnost získání zpětné vazby týkající se procesu učení dítěte. Na tomto základě je poté učitel schopen efektivněji navrhnout další postup pro individuální rozvoj dítěte. Portfolio pomáhá učiteli individualizovat celý výchovně-vzdělávací proces, stanovovat jeho cíle a poznávat každé jednotlivé dítě komplexně – nejen jeho vědomosti a znalosti, ale také další informace o jeho osobnosti a životě v mateřské škole i rodině.

Existuje několik typů portfolia, které mohou být v mateřské škole využívány. Mezi tyto typy patří pracovní portfolio, reprezentační portfolio a hodnotící neboli diagnostické portfolio. V zahraničí, zejména v amerických školách, jsou používány další typy portfolia – rodinné a motivační.

V našich, českých podmínkách, jsou nejčastěji využívány portfolio pracovní neboli sběrné a diagnostické portfolio. (Šmelová, 2016, s. 28 - 30)

V poslední době se do popředí dostává diagnostické portfolio, které bylo poprvé zavedeno v anglickém školním prostředí jako tzv. „growth portfolio“, jehož účelem je zobrazit pokrok dítěte ve sledovaných oblastech jeho vývoje. Dle Kratochvílové je diagnostické portfolio využíváno s ohledem na jeho několik přínosů pro výchovně-vzdělávací proces. Portfolio slouží jako komunikační prostředek, kterým jsou sdělovány informace o vývoji dítěte nejen rodičům, ale i ostatním zainteresovaným osobám, jako jsou učitelé a samotné děti. Působí také motivační prvek pro děti, které jsou díky portfolio motivovanější k práci a jejímu dokončení. Působí také jako prostředek pro navázání a rozvíjení komunikace mezi dítětem a učitelem, dětmi navzájem, mezi učiteli a rodiči, ale i rodiči a dětmi. Portfolio plní také funkci autoregulační, kdy má dítě možnost hodnotit spolu s učitelem a dalšími dětmi svou práci. Důležitým aspektem portfolio je také jeho využití jako diagnostického prostředku. Obsah portfolio přispívá k zjištění informací o dosaženém pokroku ve vývoji dítěte a usnadňuje učiteli volbu odpovídajících cílů a metod pro práci s dítětem. (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018, s. 32 - 33)

Portfolio je učiteli mateřské školy využíváno ve všech fázích jejich diagnostické činnosti – vstupní, průběžné i výstupní fázi diagnostického procesu v mateřské škole, kdy může být také využito při předání informací učitelům základní školy tak, aby byla navázána kontinuita práce s dítětem při přechodu na další stupeň vzdělávání. Učitelé využívají portfolio jak záměrně, tak i nezáměrně pro pozorování a poznávání každého dítěte individuálně. Portfolio jim nabízí také příležitost pro usnadnění komunikace s rodiči o vývoji jejich dítěte a o formách další podpory jeho vývojových potřeb. (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018, s. 55)

Portfolio by mělo splňovat několik podmínek. Mělo by být k dispozici všem účastníkům výchovně-vzdělávacího procesu, tj. učitelům, dítěti a rodičům a využíváno při jejich vzájemné komunikaci o vývoji dítěte. Mělo by obsahovat výsledky činnosti dítěte, které pokrývají celou jeho školní docházku a měly by komplexně reprezentovat osobnost dítěte.

Diagnostické portfolio nemá pevně stanovený obsah. Zpravidla obsahuje vstupní informace o dítěti a jeho rodině, prostředí, ze kterého pochází, záznamový arch o výsledcích vzdělávání, kresbu dítěte, záznamy z pozorování dítěte a různé druhy pracovních listů (Kargerová, Syslová, 2015, s. 63). Tyto práce mohou být rozděleny do několika okruhů např.: „*Kdo jsem, Já a moje třída, Co se učíme a děláme, Co už umím, Hodnocení a Půjdu do školy*“. V části „kdo jsem“ jsou zakládány práce a věci, které odrážejí osobnost dítěte např. otisk ruky, jeho osobní údaje, fotky

apod. Část „Já a moje třída“ reflektuje život dítěte mezi vrstevníky v mateřské škole. Obsahuje tak např. fotografii třídy a seznam spolužáků, pravidla třídy, nejlépe vše ilustrováno obrázky nebo piktogramu pro lepší pochopení při využití portfolia s dětmi. Další část diagnostického portfolia „Co se učíme a děláme“ se vztahuje k obsahu školního vzdělávacího programu. Každý integrovaný blok a jeho téma je v portfoliu reprezentováno výběrem ukázek básniček, písniček, pohádek, fotografií z akcí mateřské školy atd.

Stěžejní částí diagnostického portfolia je část „Co už umím“, která obsahuje pracovní listy zaměřené na zjištění rozumového a psychomotorického vývoje dítěte. Objevují se zde tak např. kresba postavy, grafomotorické listy a další produkty činnosti dítěte řazené dle témat školního vzdělávacího programu. Všechny zařazené produkty dítěte jsou označeny také datem jejich vytvoření, případně věkem dítěte. Část „Půjdu do školy“ je zařazena pro děti, které jsou v posledním roce předškolního vzdělávání a připravují se na nástup do základní školy. Nejčastěji jsou zde zařazovány materiály dítěte, které reflektují jednotlivé oblasti školní připravenosti dítěte. Tato část může také obsahovat doporučení rodičům, jakým způsobem rozvíjet školní připravenost dítěte. (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018, s. 49 – 54) Diagnostické portfolio se liší od pracovního portfolia zejména tím, že neobsahuje všechny práce dítěte, ale pouze vybrané učitelem a dítětem s ohledem na jejich diagnostickou hodnotu. (Syslová, 2015, s. 49)

6 Pedagogicko-diagnostické nástroje učitele mateřské školy

Cílem této poslední kapitoly je zprostředkovat základní informace o nejdůležitějších nástrojích pedagogické diagnostiky v mateřské škole. Je zde podán přehled o jednotlivých druzích těchto nástrojů – nástroje pro diagnostiku zrání a učení dítěte. K bližší charakteristice byly vybrány dva nástroje pro diagnostiku zrání a dva nástroje pro diagnostiku učení. Jedná se o nástroje „Diagnostika dítěte předškolního věku“, „Školní zralost“, nástroj „PREDICT“ a „Oregonská metoda hodnocení“. Povědomí o těchto nástrojích je rovněž důležitou součástí pedagogicko-diagnostické kompetence učitele mateřské školy.

Učitelé mateřské školy mohou využívat standardizované diagnostické nástroje nebo vlastní nástroje vytvořené ve spolupráci s ostatními učiteli mateřské školy. Oba druhy nástrojů mají své klady i zápory. Standardizované nástroje jsou vytvořeny odborníky a jejich součástí je také návod k použití. Tyto nástroje jsou také ověřeny předem v praxi mateřských škol před tím, než jsou nabídnuty k dispozici pro oficiální použití. Nevýhodou těchto nástrojů je riziko jejich povrchního používání bez hlubšího pochopení jejich principu. V případě, že si mateřská škola vytváří svůj

vlastní diagnostický nástroj, učitelé chápou podstatu a způsob jeho používání velmi dobře, jelikož se sami podílejí na jeho tvorbě. Nevýhodou tvorby vlastního diagnostického nástroje je také riziko opomenutí např. některých oblastí vývoje dítěte předškolního věku. (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018, s. 70) Domnívám se, že učitelé jsou ochotnější používat svůj vlastní diagnostický nástroj, jelikož se mohli podílet na jeho tvorbě od začátku a přizpůsobit si ho individuálním potřebám svým a svěřených dětí. Lépe se v něm orientují a berou ho tzv. za své.

Učitelé mají k dispozici dva typy diagnostických nástrojů. První typ nástrojů je zaměřen na diagnostiku pokroků ve vývoji dítěte tj. diagnostické nástroje zrání dítěte. Dalším typem nástrojů jsou nástroje, které jsou zaměřeny na výsledky výchovně-vzdělávacího procesu u dítěte, tj. diagnostické nástroje učení dítěte (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018, s. 70).

6.1 Nástroje pro diagnostiku zrání dítěte

Učitelé mateřské školy mají k dispozici několik diagnostických nástrojů pro diagnostiku zrání dítěte předškolního věku, které vznikly jak v českém, tak i zahraničním pedagogickém prostředí. Jsou to publikace „Diagnostika dítěte předškolního věku“ a „Školní zralost“, „Předcházíme poruchám učení“ a v zahraničí vytvořený „Kresebný test školskej spôsobilosti“.

V této části se zaměřím na popis dvou nejznámějších diagnostických nástrojů vytvořených speciální pedagožkou Mgr. Jiřinou Bednářovou, která se věnuje diagnostice předškolních dětí a psycholožkou PhDr. Vlastou Šmardovou, jejíž působení se zaměřuje na edukační činnost v oblasti vývoje a vzdělávání předškolních dětí a vede edukačně-stimulační skupiny pro děti předškolního věku.

6.1.1 Diagnostika dítěte předškolního věku

Diagnostický nástroj „Diagnostika dítěte předškolního věku“ je tvořen stejnojmennou publikací od autorek Jiřiny Bednářové a Vlasty Šmardové Diagnostika dítěte předškolního věku, která byly vydána v Brně nakladatelstvím Edika v roce 2015 a diagnosticko-intervenční pomůckou Klokanův Kufr a Klokanovy kapsy. V roce 2022 došlo k doplnění a rozšíření tohoto nástroje o další témata a informace a byla vydána „Diagnostika dítěte předškolního věku 2“.

Publikace Diagnostika dítěte předškolního věku nabízí učitelům metodiku sledování a rozvoje dítěte předškolního věku v 10 oblastech jeho vývoje. Jedná se o oblast motoriky a grafomotoriku, sensorického vnímání – sluchového a zrakového, prostorového a vnímání času, předmatematických představ, myšlení, řeči, dětské hry ale i sociálních dovedností a sebeobsluhy. Každá oblast vývoje je detailně charakterizována a je popsáno i podrobně oslabení schopností

dítěte v dané oblasti. V poslední části jsou uvedeny vývojové škály a náměty aktivit pro rozvoj schopností a dovedností dítěte v deseti oblastech jejich vývoje odstupňované dle věku dítěte – pro děti 3 – 4 roky, 4 – 5 let a na závěr náměty pro děti před nástupem školní docházky, tj. děti ve věku 5 – 6 let. Učitelé mohou využít také praktické edukační materiály v příloze publikace jako např. pracovní listy, obrázky k třídění apod.

Pokroky dítěte jsou zaznamenávány prostřednictvím záznamového archu. Zde jsou uvedeny jednotlivé oblasti s položkami aktivit, u kterých učitel zaznamenává stupeň jejich zvládnutí na škále: „*nezvládá – zvládá s dopomocí - zvládá samostatně.*“ (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 1 - 3).

Pomůcka Klokanův kufr je praktickou aplikací publikace. Je to dřevěná skříňka na kolečkách, která obsahuje tři barevné boxy s pomůckami pro diagnostiku toho, co dítě skutečně umí a zvládá. Napomáhá učiteli odhalovat silné a slabé stránky, na kterých dále s dítětem pracuje. Každý box obsahuje diagnostické karty, pracovní skládačky a vkládačky, motorické pomůcky, dřevěné obrázky atd. Každá pomůcka je opatřena také kartou se zadáním úkolů. Každý Kufr je doplněn 10 záznamovými archy a metodickou příručkou.

Červený box slouží pro rozvoj hrubé a jemné motoriky, hmatového vnímání, grafomotoriku, spontánní kresby, vizuomotoriky a laterality ruky a oka. Modrý box slouží k rozvoji sluchového vnímání a paměti, řeči, základních předmatematických představ. Zelený box slouží k rozvoji orientace v čase, poznávání ročních období, časové posloupnosti a orientaci v prostoru – vlevo/

Na diagnostickou pomůcku Klokanův kufr navazuje pomůcka Klokanovy kapsy. Představuje sadu metodických pomůcek v šesti kartonových krabicích velikosti deskové hry jsou pomůcky, které přispívají k celkovému rozvoji dítěte, jeho technických schopností a logického myšlení. Pomáhají dětem při rozvoji jejich zrakové analýzy a syntézy, zrakové diferenciaci, prostorové orientace a matematických představ.

Součástí je také online aplikace Klokanův kufr – Klokanova apka, která slouží pro zaznamenávání a vyhodnocování vývojových škál diagnostiky dětí předškolního věku. Učitelé si ji mohou stáhnout z Google Play nebo App Store a informace ohledně jejího používání jsou k dispozici na webových stránkách www.klokanuvkufr.luzanky.cz (Klokanův kufr, SVČ Lužánky, 2023).

6.1.2 Školní zralost

Dalším nástrojem, který mohou učitelé mateřské školy používat, je publikace „Diagnostika školní zralosti“ opět zpracovaná autorkami Jiřinou Bednářovou a Vlastou Šmardovou. Na rozdíl od předchozího nástroje je však tento nástroj úzce zaměřen na rozvoj dítěte před nástupem do školy, tj. jeho školní zralosti a připravenosti. Nabízí rady a doporučení pro učitele, jakým způsobem s dětmi pracovat, informace o podmínkách zápisu do základní školy. V dalších částech publikace učitelé najdou charakteristiky jednotlivých oblastí školní připravenosti – grafomotoriku a kresbu, řeč, sluchové vnímání a paměť, zrakové vnímání a paměť, vnímání prostoru a času, základní matematické představy, sociální dovednosti, práceschopnost a pozornost, sebeobsluha a samostatnost. (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 9 - 12)

Každá oblast je rozpracována do několika částí, které obsahují charakteristiku dané oblasti, projevy nevyzrálости a oslabení v dané oblasti u dítěte předškolního věku a jejich následky pro další rozvoj dítěte na vyšším stupni vzdělávání. Obsahuje také návrhy a doporučení učitelům, co by měli u dítěte sledovat a jak s ním pracovat na nápravě jeho slabých stránek. Na konci kapitoly jsou uvedeny sledované položky oblasti a záznamové listy k jednotlivým oblastem vývoje dítěte s rozepsanými položkami zpracované formou tabulek. U každé položky je možnost zaznamenání hodnocení úrovně zvládnutí dané dovednosti u dítěte.

Toto hodnocení je opět na škále „*nezvládá – zvládá s dopomocí – zvládá samostatně*“. Například oblast grafomotoriku obsahuje položky týkající se spontánní kresby, grafomotorických prvků, návyků při kreslení, vizuomotoriky a laterality. Každá z těchto položek je dále rozpracována do jednotlivých dovedností, které by měl učitel sledovat. U spontánní kresby se tak sleduje například vyhledávání kreslení, kresba postavy, domu nebo různorodost námětů. (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 57)

Tento diagnostický nástroj rovněž nabízí celou řadu příloh, které jsou zaměřeny na sledované oblasti. Učitelé tak zde najdou např. grafomotorické listy pro uvolnění ruky, sadu obrázků pro rozvoj vnímání, řeči nebo předmatematických představ včetně paměti a pozornosti. Cílem tohoto nástroje je včasné rozpoznání případných problémů ve vývoji dítěte před nástupem do základní školy a zajištění včasné odborné intervence u specialistů.

6.2 Nástroje pro diagnostiku učení dítěte

Učitelé mateřské školy disponují několika nástroji pro pedagogickou diagnostiku učení dítěte, tj. jeho pokroků v oblasti vzdělávání. Jedná se o Oregonskou metodu, Suky MŠ, Rok v MŠ a Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV a nejnověji i nástroj PREDICT a Online aplikace jako nástroj pedagogické diagnostiky a intervence v práci učitele mateřské školy s akcentem na školní připravenost.

Pro mou práci jsem vybrala bližší popis nástrojů, se kterými jsem se osobně setkala nebo se jedná o nástroje, které byly vytvořeny v nedávné době a odpovídají požadavkům 21. století na využití informačních technologií. Jedná se o nástroje PREDICT, Oregonskou metodu, Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV a Online aplikaci jako nástroj pedagogické diagnostiky a intervence.

6.2.1 Nástroj PREDICT

Jedná se o nejnovější diagnostický nástroj učitele mateřské školy. Byl vytvořen v rámci mezinárodního projektu Erasmus+ pod názvem „Good start to school“, který probíhal ve třech zemích – České republice, Slovensku a Maďarsku a byl koordinován nakladatelstvím Raabe. Cílem tohoto projektu bylo zvýšit úroveň předškolního vzdělávání prostřednictvím spolupráce všech zainteresovaných stran na rozvoji dítěte – učitelů a rodičů a vytvořit vhodný evaluační nástroj.

Výstupem projektu se stal evaluační nástroj nazvaný PREDICT, jehož název se skládá z částí anglických slov, v angličtině je to „Preschool diagnostic and communication tool“, česky „nástroj předškolní diagnostiky a komunikace“. Tento nástroj je složen z několika evaluačních částí – metodické příručky pro učitele mateřských škol, záznamového archu dítěte zvaného jako „*Nástroj pro hodnocení pokroků dítěte*“ a praktické příručky pro rodiče.

Tento diagnostický nástroj je možno získat zdarma na webových stránkách www.pedagogicke.info.cz nebo www.goodtostarttoschool.eu. Zde je PREDICT popisován jako „*nástroj pro hodnocení pokroků dítěte v mateřské škole*“. Jeho hlavním záměrem je průběžné zaznamenávání a evaluace pokroků dítěte ve vzdělávání. Důraz je kladen na osvojení si klíčových dovedností.

„*Nástroj pro hodnocení pokroků dítěte*“ je koncipován jako záznamový arch dítěte. Na jeho úvodní straně je možnost zaznamenat osobní údaje dítěte – jméno, datum nástupu do MŠ a měsíc/rok narození. Na dalších stranách je uveden obsah, kterým je 10 oblastí vývoje předškolního dítěte. Těmito oblastmi jsou gramotnost, zdraví, komunikace, sebepojetí, respekt, aktivita,

samostatnost, přístup k učení, pravidla a řešení problémů. Každé oblasti je věnována jedna strana, je označena číslem, krátkou charakteristikou a záznamem o dosažených výsledcích vzdělávání. Pod ní je zobrazena tabulka s nadpisem Dítě a jednotlivými dovednostmi formulovanými ve větách např. u oblasti Gramotnost je položka „*upřednostňuje pravou či levou ruku*“. Ve spodní části stránky je prostor pro poznámky učitele ke sledované oblasti vývoje dítěte. Takto je graficky zpracováno všech deset oblastí.

Poslední strany záznamového archu dítěte patří shrnutí získaných informací o dítěti pro rodiče.

„*Metodika pro učitele - Praktická příručka k diagnostickému nástroji*“ je důležitá pro správné využití hodnotícího nástroje. Je koncipována opět jako několikastránková publikace. Obsahuje informace o projektu „Good Start to School“ a čtyři kapitoly. První kapitola pojednává o současném pojetí pedagogické diagnostiky a nejčastěji využívaných metodách v mateřské škole. Samostatná část je věnována také tématu diagnostického portfolia a přináší také rady a zásady pro učitele pro úspěšnou realizaci diagnostické činnosti. Druhá kapitola popisuje výhody a odlišnosti tohoto nástroje oproti starším diagnostickým nástrojům a seznamuje učitele se vznikem záznamového archu dítěte. Přibližuje jeho strukturu a způsob práce při plánování a během diagnostické činnosti, sběru a záznamu dat včetně jejich vyhodnocení.

Závěrečná část metodické příručky je zaměřena na komunikaci s rodiči a přijímání opatření na základě výsledků diagnostické činnosti pomocí tohoto nástroje. Poslední část příručky je věnována příkladům dobré praxe z diagnostické činnosti učitelů mateřských škol zapojených do projektu. Učitelé mají také možnost využívat přílohy této metodiky, jako jsou dotazník údajů o dítěti vstupujícím do mateřské školy, anamnestický dotazník, evaluační otázky pro diagnostiku školní zralosti, dotazník pro zjišťování školní zralosti, zápisu konzultační schůzky s rodiči a ukázky praktického využití záznamového archu dítěte. Nástroj PREDICT má vytvořenu i svou elektronickou verzi.

„*Příručka pro rodiče – průvodce hodnocením rozvoje dítěte a komunikace s mateřskou školou*“ je rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola seznamuje rodiče předškolních dětí se vstupem dítěte do mateřské školy a jeho potřebami. Podrobně se věnuje zejména adaptačnímu období dítěte. Další kapitola přináší rodičům informace o nástroji hodnocení dítěte PREDICT a způsobu využití záznamového archu. Nabízí informace o způsobu získávání informací o dítěti a nejčastěji využívanými metodami. Seznamuje rodiče s tématem diagnostického portfolia. Třetí kapitola je orientována na vzájemnou spolupráci a komunikaci rodičů s učiteli mateřské školy.

Zpracovává téma prvního setkání, konzultačních hodin a přechodu dítěte do základní školy. Poslední, čtvrtá kapitola publikace, uvádí rodiče do světa diagnostické činnosti učitele v praxi mateřské školy a přináší příklady dobré praxe. Zejména se koncentruje na problematice řešení logopedických obtíží a problémů v oblasti sociálních dovedností dětí. Příručka pro rodiče zahrnuje také přílohy, kterými jsou ukázka vybraných oblastí rozvoje z Nástroje pro hodnocení pokroků dítěte v mateřské škole a variantu zápisu konzultační schůzky s rodiči (Kratochvílová, Syslová, 2018).

6.2.2 Oregonská metoda hodnocení

Tento diagnostický nástroj je využíván v mateřských školách pracujících podle vzdělávacího programu Začít spolu. Je založena na pozorování dítěte během jeho běžných činností v mateřské škole, nikoli zadáním úkolu dítěti. Učitelé jsou vedeni k tomu, aby prováděli pozorování dítěte také v jeho rodinném prostředí, pokud toto není možné, měli by se snažit získat informace o dítěti formou rozhovoru s rodiči. Zaměřuje se na hodnocení vývoje dítěte v 10 oblastech – hře, sebeobsluze, sebepřijetí, sociálních dovednostech, jazyku a komunikaci, motorice, předpokladech dítěte, poznávání dítěte při řešení problémů, poznávání v oblasti matematiky a v oblasti jazyka.

Každé z oblastí jsou přiděleny určité dovednosti, které by mělo dítě zvládnout. Tyto dovednosti jsou formulovány stejně jako v předchozím nástroji formou větného vyjádření např. v oblasti sebepřijetí je uvedena dovednost „*Má důvěru v přiměřeně důsledné a podporující dospělé.*“ Zvládnutí těchto dovedností je bodováno na pětistupňové škále. 1 bod znamená zřídka nebo vůbec ne, 2 body odpovídají příležitostnému zvládnutí dovednosti nebo pouze s velkou mírou dopomoci. Tři body znamenají částečné zvládnutí dovednosti nebo s dopomocí. Čtyřmi body je dítě ohodnoceno v případě, že dovednost zvládá často nebo jen s malou dopomocí. Pěti body je ohodnoceno zvládnutí dovednosti téměř vždy nebo bez žádné pomoci ostatních. Výjimkou je oblast poznávání v oblasti matematiky, u které je hodnocení bodů odlišné – 1 znamená vůbec ne, 2 nízkou úroveň, 3 střední úroveň, 4 vysokou a 5 nejvyšší úroveň dovednosti.

Pro učitele využívající tento nástroj je vypracován „*Pozorovací seznam k položkám*“ zvaný také jako „*Pozorovací schéma OMH.*“ Tento seznam má podobu jakéhosi formuláře s uvedením jména dítěte, data narození a učitele, který provádí diagnostiku. Pod těmito údaji se nachází tabulka se všemi oblastmi hodnocení dítěte s jejich sledovanými dovednostmi, u kterých je v pravé části zapsáno bodové hodnocení 1 – 5. Je zde také ponechán prostor pro poznámky diagnostikujícího

učitele. Informace získané pomocí tohoto nástroje dále slouží učitelům pro sestavování individuálního plánu rozvoje dítěte a následně i celé třídy (Tomanová, 2006, s. 74 - 89).

6.2.3 Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV

Tento nástroj byl vytvořen jako metodika pro podporu individualizace vzdělávání v mateřské škole ve spolupráci s pilotními mateřskými školami. Jeho vznik je spojen s podporou zavádění RVP PV do pedagogické praxe a plně odpovídá jeho očekávaným výstupům. Nabízí metodický materiál, který přináší informace o možnostech sledování a pedagogického hodnocení rozvoje a učení dítěte v mateřské škole. Věnuje se zejména způsobu pozorování dítěte, jeho přípravě a zaznamenávání včetně působení vlivů na toto pozorování. Dále se věnuje problematice systematického sledování a hodnocení rozvoje a učení dítěte a reflexi získaných informací a jejich uplatnění ve výchovně-vzdělávací činnosti. Poslední částí tohoto nástroje jsou definované cílové dovednosti spolu s kritérii jejich dosažení a ukazateli pro jejich pozorování a hodnocení.

Obsahem tohoto nástroje je řada vývojových řad, popis práce s těmito řadami a vedení záznamů o rozvoji a učení dítěte (Smolíková, 2007, s. 3 - 5). Tento nástroj přináší podrobný přehled o individuálním rozvoji a učení dítěte a jeho vybraných dovednostech v biologické, psychologické a sociální oblasti. Používá hodnotící škálu, která je určena k hodnocení celkem 35 základních dovedností dítěte. Součástí nástroje je záznamový arch k popisu vývoje a rozvoje těchto dovedností. Učitelům jsou k dispozici různé varianty záznamových archů, jako např. sledování a hodnocení rozvoje a učení dítěte v posledním roce předškolního vzdělávání nebo přehled o rozvoji vybraných dovedností a způsobilostí dítěte v oblasti řeči (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018s. 77 - 78).

6.2.4 Online aplikace jako nástroj pedagogické diagnostiky a intervence v práci učitele mateřské školy s akcentem na školní připravenost

Tento nástroj a jeho vznik je spojen s projektem Univerzity Palackého, který byl uskutečňován Pedagogickou fakultou v letech 2018 – 2021. Nástroj je jeho výstupem. Online aplikace reaguje na potřebu učitelů mateřských škol efektivně hodnotit rozvoj předškolních dětí ve vztahu k jejich připravenosti na školní docházku. Podnětem pro tvorbu tohoto nástroje bylo také uplatnění nových technologií v pedagogicko-diagnostické činnosti učitele mateřské školy. Cílem je zjednodušení a zpřehlednění celého procesu pedagogické diagnostiky prostřednictvím dlouhodobého zaznamenávání informací o vývojových obdobích dětí. Předností tohoto nástroje je možnost vizualizace dat, která umožňuje získat celkový přehled o rozvoji dítěte. Tento nástroj obsahuje charakteristiky vývojových období dítěte a odpovídajících dovedností v daném období, profil

dítěte, souhrny dat a vizualizace vzdělávacích oblastí, jak všech, tak dílčích. Je zde možnost vizualizace informací o dítěti nebo i celé třídy. Jako oblasti hodnocení byly stanoveny vzdělávací oblasti dle RVP PV, tj. Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost. V rámci těchto oblastí byly dále určeny vybrané podoblasti ke sledování a hodnocení. Například v rámci oblasti Dítě a jeho tělo byly jako podoblasti stanoveny tělesný vývoj, hrubá motorika, jemná motorika a zručnost, funkční manipulace s předměty a nástroji, pracovní návyky a sebeobsluha, pojmová a poznatková vybavenost v oblasti lidského těla a zdraví (Šmelová, Provázková Stolinská, Částková, Prášilová a kol., 2021, s. 5, 63 - 72).

7 Charakteristika a cíl výzkumného šetření

Výzkumná část mé práce je zaměřena na jednu z důležitých součástí pedagogicko-diagnostické kompetence učitele mateřské školy. Jedná se o znalost nástrojů pedagogické diagnostiky, které mohou být využity během pedagogicko-diagnostické činnosti učitele.

Výzkum je soustředěn na rozbor jednotlivých aspektů pedagogicko-diagnostických nástrojů, se kterými se mohou učitelé ve své praxi setkat. Analýza a následné srovnání obou nástrojů umožní učitelům podrobné seznámení se s těmito nástroji a volbu nejvhodnějšího nástroje pro jejich diagnostickou činnost.

7.1 Hlavní cíl

Hlavním cílem výzkumu je shromáždění podrobných informací o dvou vybraných nástrojích pedagogické diagnostiky a zjištění jejich přínosu ve vztahu k uplatnění a rozvoji pedagogicko-diagnostické kompetence učitele a jeho výchovně-vzdělávacího působení na rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku.

7.2 Dílčí cíle

Dílčím cílem výzkumu je analýza a uvedení kladů a záporů dvou nástrojů pedagogické diagnostiky dle předem daných kritérií. Dalším dílčím cílem je zjištění způsobu zvyšování úrovně pedagogicko-diagnostické kompetence učitele s využitím těchto nástrojů. Cílem je také určení, do jaké míry každý z nástrojů přispívá k rozvoji klíčových kompetencí dětí předškolního věku.

8 Formulace výzkumných otázek

Pro účely mé práce byly zformulovány následující výzkumné otázky.

Výzkumná otázka č. 1 (VO1):

Je diagnostický nástroj srozumitelně popsán, je jasně definováno jeho pojetí a obsah?

Výzkumná otázka č. 2 (VO2):

Umožňuje diagnostický nástroj zahrnout do pedagogicko-diagnostické činnosti učitele všechny oblasti rozvoje dítěte předškolního věku?

Výzkumná otázka č. 3 (VO3):

Je nástroj využitelný k podpoře učitele při rozvoji klíčových kompetencí dětí?

Výzkumná otázka č. 4 (VO4):

Zvyšuje diagnostický nástroj úroveň teoretických znalostí a dovedností učitele v oblasti pedagogické diagnostiky?

Výzkumná otázka č. 5 (VO5):

Je diagnostický nástroj přínosný pro osobnostní rozvoj učitele a jeho sebereflexi?

9 Popis výzkumného souboru

Pro účely mé práce byly jako výzkumný soubor zvoleny dva standardizované nástroje pro pedagogicko-diagnostickou činnost učitele mateřské školy, se kterými jsem se setkala osobně v průběhu vykonávání praxe v mateřské škole. Jedná se o jeden nástroj určený především k diagnostice zrání – Diagnostika dítěte předškolního věku a jeden nástroj určený zejména k diagnostice učení. Nástroj Diagnostika dítěte předškolního věku byl vytvořen speciální pedagožkou Mgr. Jiřinou Bednářovou a psycholožkou PhDr. Vlastou Šmardovou v roce 2007. Nástroj PREDICT byl zpracován o deset později v roce 2017 v rámci mezinárodního projektu „Good Start to School.“

10 Metodologie výzkumného šetření

Jako metoda výzkumu byla zvolena analýza edukačních produktů. Jedná se o metodu kvalitativní, která je používána v pedagogickém výzkumu. Dle Jana Průchy však není přesně metodologicky definována. Lze ji vymezit jako „*obsahovou analýzu pedagogických dokumentů*“. Těmito dokumenty jsou míněny oficiální dokumenty školy jako např. statistiky, dokumentace o prospěchu, zprávy o výchovně-vzdělávací činnosti apod. a neoficiální dokumenty např. práce žáků, deníky apod. Průcha definuje tuto metodu jako „*metodu zaměřenou na zkoumání vlastností, struktury a obsahu různých psaných (tištěných) nebo mluvených textů a neverbálních komunikátorů, které byly vytvořeny v edukační sféře.*“ (Průcha, 1995, s. 66 - 68)

Česká pedagogika používá také termín „*obsahová analýza dokumentů.*“ Jedná se o analýzu a hodnocení obsahu písemných textů. Tuto metodu lze aplikovat na různé druhy textů. V rámci pedagogického výzkumu mohou být podrobeny obsahové analýze následující typy textů - školské zákony, vyhlášky a nařízení; zprávy, záznamy o činnosti, protokoly, statistické podklady; školní řády, učební osnovy a učebnice; písemné přípravy a plány na hodiny; produkty činnosti žáků – úkoly, deníky apod. (Gavora, 2010, s. 143).

Existují dva typy obsahové analýzy – kvantitativní a nekvantitativní. Kvantitativní obsahovou analýzu lze definovat jako „*výzkumnou techniku pro objektivní, systematický a kvantitativní popis*

zjevného popisu komunikace“, která může být využita nejen ke zkoumání obsahu psaných textů, ale i mluveného slova.

Pro účely mé práce jsem zvolila analýzu prováděnou nekvantitativním způsobem. Nekvantitativní analýza znamená dle Průchy *„jakýkoli rozbor, sumarizaci či vyhodnocování informací z písemných (publikovaných) materiálů“*. Nekvantitativní obsahová analýza může zahrnovat jednoduché rozboru obsahu textu nebo detailní interpretace a vysvětlení určitého textu. Na rozdíl od kvantitativní analýzy nejsou získaná data kvantitativně zpracována. Využití metody obsahové analýzy je spojeno již s dávnými výklady náboženských a literárních textů. Na oba typy analýzy je kladen požadavek objektivnosti, což znamená, že osoba, která provádí analýzu, neuplatňuje v jejím průběhu své osobní názory a postoje. Tento druh výzkumné metody je vhodný také pro ověřování dat, které byly získány prostřednictvím aplikace jiných výzkumných metod (Gavora, 2000, s. 117 - 121).

11 Stanovené analytické kategorie

Seznam posuzovaných kategorií byl vytvořen především na základě požadavků Rámcového vzdělávacího programu na pedagogicko-diagnostickou činnost učitele mateřské školy. Dále byla použita jako podklad publikace „Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání“ od autorek H. Sedláčkové, Z. Syslové a L. Štěpánkové.

Jednotlivé kategorie byly definovány následovně:

Kategorie č. 1 Struktura nástroje, jeho dostupnost a pořízení

Kategorie č. 2 Splnění požadavků RVP PV - reflektování klíčových kompetencí a očekávaných výstupů

Kategorie č. 3 Zahrnutí všech oblastí vývoje dětí předškolního věku

Kategorie č. 4 Forma a obsah záznamu pokroku dětí ve sledovaných oblastech

Kategorie č. 5 Způsob hodnocení (škály, přehledy vývoje)

Kategorie č. 6 Jasně formulovaná kritéria a ukazatele pro hodnocení naplnění kritérií

Kategorie č. 7 Aplikované metody, typ pedagogické diagnostiky a principy

Kategorie č. 8 Zvýšení úrovně teoretických znalostí a dovedností učitele v problematice pedagogické diagnostiky

Kategorie č. 9 Metodické vedení učitele a doporučení pro další práci s dětmi

Kategorie č. 10 Variabilita použití nástroje

Kategorie č. 11 Míra zapojení rodiny dítěte při využití nástroje

Kategorie č. 12 Využití nástroje pro osobnostní růst a sebereflexi učitele

12 Analýza pedagogicko – diagnostického Nástroje „Diagnostika dítěte předškolního věku“

Kategorie č. 1 Struktura nástroje, jeho dostupnost a pořízení

Tento nástroj je složen z několika komponent. Jsou jimi odborné publikace „Diagnostika dítěte předškolního věku“ a „Diagnostika dítěte předškolního věku“ s dovětkem „Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let“. Autorkami těchto publikací jsou Mgr. Jiřina Bednářová, speciální pedagožka, autorka řady metodických materiálů a pracovních sešitů, lektorka seminářů se zaměřením na práci s dětmi předškolního věku, zejména o problematice rozvoje vnímání, diagnostice dětí předškolního věku a jejich školní zralosti; a PhDr. Vlasta Šmardová, dětská psycholožka, která vede edukativně-stimulační skupiny pro předškolní děti a rovněž přednáší o vývoji a vzdělávání předškolních dětí. Obě autorky působí v Pedagogicko-psychologické poradně Brno.

Publikace „Diagnostika předškolního věku“ se skládá z kapitol věnujících se vždy jedné oblasti vývoje dítěte – motorika, grafomotoriku a kresba; zrakové vnímání a paměť; vnímání prostoru a prostorové představy; vnímání času; řeč; sluchové vnímání a paměť; základní matematické představy; sociální dovednosti; hra; sebeobsluha – samostatnost. Každá z oblastí vývoje dítěte je detailně popsána a dána do souvislosti s ostatními oblastmi, jsou identifikovány možné důvody pro oslabení v dané oblasti a je zde zařazena vývojová škála rozvoje dané oblasti spolu s návodem k použití a záznamovým archem. Druhá část publikace je věnována námětům aktivit pro rozvoj schopností a dovedností u dětí rozlišených dle věku – pro děti ve věku 3 až 4 roky, 4 – 5 let a děti před nástupem školní docházky – 5 až 6 let. Závěrečná část publikace přináší obrazové přílohy a pracovní listy pro diagnostiku dítěte v dané oblasti jeho vývoje.

Publikace „Diagnostika dítěte předškolního věku 2“ je doplňkem a rozšířením první publikace. Nabízí velmi užitečné informace o typech pedagogické diagnostiky a odpovídajících metod, uvádí cíle pedagogické diagnostiky, roviny a oblasti vývoje, její principy a jak s Diagnostickou předškolního věku pracovat. Přináší také pohled na vzájemnou propojenost všech dostupných materiálů v rámci tohoto nástroje, tj. tyto publikace a další související pomůcky. Druhá část publikace kopíruje strukturu první publikace, avšak popisy jednotlivých oblastí vývoje, oslabení, vývojové škály a náměty aktivit pro rozvoj dítěte v dané oblasti vývoje jsou rozpracovány podrobněji. Je zařazena nová sledovaná oblast Práceschopnost,

koncentrace pozornosti. Nově jsou doplněny i informace v oblasti Řeč, vývojové škály jemné motoriky a matematických schopností, poznatky o projevech oslabení ve školním věku. Ve vývojových škálách jsou barevně označeny související položky doplněné ukázkou obrazových materiálů.

Na závěr publikace jsou zařazeny náměty a doporučení pro komunikaci s rodiči dětí.

Tyto publikace jsou doplněny komplexní diagnostickou a edukační pomůckou nazvanou „Klokanův kufr“. Jedná se o diagnosticko-intervenční nástroj, který chápe diagnostiku jako dynamický nástroj propojený s výchovně-vzdělávacím působením učitele, ale i rodičů a dalších zainteresovaných osob na rozvoji dítěte předškolního věku.

Klokanův kufr se skládá z dřevěné uzamykatelné skříňky, která obsahuje 3 dřevěné boxy odlišené barvami. Dřevěný box červený je zaměřen na diagnostiku zrakového vnímání a paměti, motoriku, grafomotoriku. Modrý box obsahuje pomůcky pro diagnostiku sluchového vnímání a paměti, řeči a základních matematických představ. Zelený box je určen k diagnostice orientace dítěte v čase a prostoru. Jednotlivé diagnostické pomůcky zahrnují dřevěné a kartonové karty, kolíčkovou desku, dřevěnou krabičku s kolíčky, provlékačky, navlékací trn a korálky, vkládačky a skládačky s rámečky.

Publikace byly vydány nakladatelstvím Edika v Brně a jsou dostupné u nakladatelů a prodejců pedagogické literatury. Mohou být pořízeny samostatně nebo také jako součást pomůcky Klokanův kufr. Pořízení publikací a pomůcky Klokanův kufr je poměrně finančně náročné, jedná se o cca 34 000 Kč.

Kategorie č. 2 Splnění požadavků RVP PV, reflektování klíčových kompetencí a očekávaných výstupů

Tento diagnostický nástroj je v souladu s úkoly předškolního vzdělávání definovanými v Rámcovém vzdělávacím programu. Nástroj nabízí podporu při naplňování diagnostického úkolu předškolního vzdělávání, kterým je poskytování optimálních podmínek pro vlastní rozvoj a poskytování předškolního vzdělávání na základě znalostí aktuální úrovně rozvoje dítěte a dalších rozvojových možností každého dítěte.

V části Pojetí a cíle předškolního vzdělávání je formulováno, že úkolem předškolního vzdělávání je „vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že za všech okolností budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí a bude tak

každému dítěti umožňováno dospět v době, kdy opouští mateřskou školu, k optimální úrovni osobního rozvoje a učení, resp. k takové úrovni, která je pro dítě individuálně dosažitelná“ (MŠMT, 2021, s. 6 - 7). Tento nástroj přispívá k dosahování tohoto cíle, jelikož jej lze využívat při individuální práci s dítětem.

Struktura tohoto nástroje umožňuje také naplňovat formulovaná specifika předškolního vzdělávání, metody a formy práce. Nabízí podporu při *„maximálnímu se přizpůsobení vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám“* předškolních dětí a reflektování *„individuálně různých potřeb a možností jednotlivých dětí*, jelikož pracuje s odstupňovanou nabídkou aktivit a námětů dle věku a schopností dětí. Umožňuje pozorovat a uvědomovat individuální potřeby dětí, aktuální stav jeho vývoje a vzdělávacích pokroků. Využívá didakticky zacílenou činnost a umožňuje aktivní účast dítěte.

Téma klíčových kompetencí není v první publikace nástroje zpracováno, stejně jako naplňování očekávaných výstupů formulovaných v RVP PV. Teprve druhý díl publikace se zabývá obsahem diagnostiky a cíli předškolního vzdělávání, kterými jsou *„osvojování, rozvíjení a sledování klíčových kompetencí.“* Nabízí teoretické znalosti týkající se kompetencí a roviny vývoje, které jsou nutné pro vytváření kompetencí. Blíže popisuje tyto roviny, kterými jsou vlohy, schopnosti, dovednosti a vědomosti. Při popisu oblastí a rovin vývoje dětí zmiňuje jejich důležitost pro rozvoj klíčových kompetencí dětí (Bednářová, Šmardová, 2022, s. 29, 34).

Očekávané výstupy jsou uplatněny při konstrukci vývojových škál a jejich jednotlivých položek. Například vývojová škála sociálních dovedností obsahuje položku *„spolupracuje, zapojuje se do činností ve skupině a vzájemně pomáhá“*, což odpovídá očekávanému výstupu ve vzdělávací oblasti Dítě a ten druhý *„spolupracovat s ostatními“* (MŠMT, 2021, s. 24).

Kategorie č. 3 Zahrnutí všech oblastí vývoje dětí předškolního věku

Tento nástroj zahrnuje deset oblastí vývoje dětí předškolního věku. Je to oblast *„tělesného vývoje, motoriky, poznávacích schopností dětí – řeči včetně fonologického uvědomování, zrakového a sluchového vnímání, paměti, vnímání prostoru a času, základních matematických představ, sociálně – emocionálních schopností a dovedností, duševní práce schopnosti a koncentrace pozornosti“* (Bednářová, Šmardová, 2022, s. 32 - 33). Tyto sledované oblasti odpovídají oblastem RVP PV, kterými jsou biologická, psychologická, interpersonální a

sociálně-kulturní oblast. Jedinou oblastí, která není zahrnuta je oblast environmentální (MŠMT, 2021, s. 9).

Kategorie č. 4 Forma a obsah záznamu pokroku dětí ve sledovaných oblastech

Pokrok dětí ve sledovaných oblastech je zaznamenáván formou záznamového archu. Tento záznamový arch je vypracován zvlášť pro každou sledovanou oblast vývoje dítěte a je součástí pomůcky Klokanův kufr. Může být pořízen také samostatně prostřednictvím zakoupení v eshopu SVČ Lužánky v balení deseti kusů.

Záznamový arch má podobu sešitu, který má na titulní straně nápis „Záznamový arch“, místo pro uvedení jména, příjmení dítěte, data, jména pedagoga a poznámek. Uvnitř je na prvních stranách uveden obsah záznamového archu, který je tvořen jednotlivými sledovanými oblastmi vývoje dítěte. Jako první je zařazeno zrakové vnímání a paměť, dále sluchové vnímání a paměť, motorika včetně grafomotoriku a kresby, řeč, vnímání prostoru a času, základní matematické představy. Sociální dovednosti, hra a sebeobsluha jsou zařazeny v poslední části archu.

Každá oblast je nahoře označena názvem oblasti a dílčími sledovanými oblastmi, např. název oblasti je „zrakové vnímání a paměť“, pod tím je uvedena dílčí oblast „figura a pozadí“ a tabulka, která se skládá ze sloupce „úkol“, „zadání“, „věk“, ve kterém by dané schopnosti mělo dítě dosáhnout a hodnotících škál „nezvládá“, „zvládá s dopomocí“ a „zvládá samostatně“. „Úkol“ odpovídá pomůcce v Klokanově kufru. Zadání úkolu je formulováno většinou jednou větou např. „vyhledá známý objekt na pozadí.“ tabulka je doplněna legendou, která piktogramem označuje sledovanou oblast, u některých zadání jsou uvedeny znaky =, + nebo -, které označují úroveň obtížnosti úkolu. Rovnítko = znamená stejnou úroveň obtížnosti, zatímco + znamená těžší úroveň a – lehčí úroveň. Autoři doporučují zaznamenat do kolonek hodnotící škály datum, ke kterému danou schopnost dítě zvládá či nikoli. Na konci záznamového archu je ponecháno několik volných listů jako prostor pro další poznámky pedagoga.

Kategorie č. 5 Způsob hodnocení

Nástroj používá hodnotící škálu pro sledování rozvoje dítěte v oblastech jeho vývoje. Každá sledovaná oblast je rozdělena do několika položek. Stupeň rozvoje jednotlivých schopností a dovedností v dané oblasti je sledován na škále „nezvládá“, „zvládá s dopomocí“ a „zvládá samostatně“. Hodnotící škála „nezvládá“ znamená, že dítě činnost nedokáže splnit ani s podporou učitele a je nad jeho možnosti. Hodnotící škála „zvládá s dopomocí“ znamená, že dítě potřebuje opakované nebo další vysvětlení zadané činnosti, potřebuje podporu dospělého při vykonávání zadané činnosti nebo úkolu. Hodnotící škála „zvládá samostatně“ znamená, že dítě je schopno vykonat činnost nebo splnit úkol bez pomoci další osoby.

Kategorie č. 6 Jasně formulovaná kritéria a ukazatele pro hodnocení naplnění kritérií

Kritéria v nástroji jsou formulována jasně a jednoznačně. Používá vhodné formulace, které jsou snadno posuzovatelné u dítěte. Jsou jimi například „pojmenuje“, „správně používá“, „přiřadí“, „sestaví“, „vyhledá“, „odliší“ atd. Dle takto použitých formulací lze dobře poznat naplnění těchto kritérií.

Kategorie č. 7 Aplikované metody, typ pedagogické diagnostiky a principy

Jako základní metodu používá tento nástroj metodu cílevědomého a plánovité pozorování, které je zvané také jako „*poučené pozorování*“, ale také navozování „*testových situací*“. Z typů pedagogické diagnostiky je uváděn jako vhodný typ diagnostika dynamická. K principům tohoto diagnostického nástroje patří princip časovosti, posloupnosti a propojenosti. Princip časovosti znamená, že dítě dosahuje určité úrovně schopnosti, dovednosti v určitém věku nebo věkovém rozmezí. Princip posloupnosti znamená, že určitá schopnost, dovednost je dítětem získávána postupně v jednotlivých krocích a měly by být rozvíjena od lehčí úrovně po složitější. Princip propojenosti odráží provázanost jednotlivých hlavních i dílčích oblastí vývoje dítěte (Bednářová, Šmardová, 2022, s. 41; 46 - 47).

Kategorie č. 8 Zvýšení úrovně teoretických znalostí a dovedností učitele v problematice pedagogické diagnostiky

Nástroj poskytuje učitelům množství teoretických vědomostí týkajících se pedagogické diagnostiky dětí předškolního věku. Zejména první publikace nástroje podrobně seznamuje s charakteristikami jednotlivých oblastí vývoje dětí, uvádí možné projevy nevyzrálosti či oslabení dané oblasti vývoje dítěte a následné potíže ve školním věku. Druhý díl publikace přináší velmi podrobné informace pojednávající o různých aspektech pedagogické diagnostiky. Seznamuje s typy diagnostiky a jejich metodami, charakterizuje statickou a dynamickou diagnostiku, jak standardizovanou, tak i nestandardizovanou, jejich společné znaky. Nabízí také doporučení, kdy používat určitý typ diagnostiky a upozorňuje na výhody a nevýhody jejich aplikace.

Blíže osvětluje cíle pedagogické diagnostiky, jak souvisí pedagogická diagnostika s celým výchovně-vzdělávacím procesem, rozpracovává také téma vývoje dítěte a možné varianty vývoje. Popisuje předmět pedagogické diagnostiky – roviny vývoje a oblasti vývoje. Nabízí informace o všech materiálech, které tvoří tento komplexní diagnostický nástroj. Učitelé se mohou dále vzdělat v principech pedagogické diagnostiky. V závěru publikací jsou uvedeny zdroje literatury vztahující se k tématu pedagogické diagnostiky. Zvlášť je prezentována i literatura pro děti jako jsou pracovní sešity z dětské naučné edice Edika.

Kategorie č. 9 Metodické vedení učitele a doporučení pro další práci s dětmi

Nástroj obsahuje metodické poznámky a náměty aktivit pro rozvoj dětí ve všech oblastech jejich vývoje. Každá vývojová škála je doplněna metodickými poznámkami, jakým způsobem mají být učitelem použity. V závěrečných částech publikací jsou k dispozici učitelům doporučení týkající se zařazování vhodných činností, hry a cvičení určené k rozvoji dítěte v jednotlivých oblastech jeho vývoje.

Kategorie č. 10 Variabilita použití nástroje

Tento nástroj je variabilní z hlediska jeho použití, neboť je nejen využitelný pro diagnostiku, ale také následnou intervenci, edukaci či reedukaci. Nástroj je k dispozici nejen v tištěné a praktické podobě pomůcky Klokanův kufr, ale také umožňuje sledování vývoje dětí prostřednictvím online aplikace. Tato aplikace je nazvána Klokanova apka. Je dostupná na Google Play i Apple Store. Tato online aplikace byla vytvořena jako alternativa zaznamenávání a vyhodnocování vývojových škál Diagnostiky dítěte předškolního věku

v tištěné podobě do záznamových archů. Umožňuje rychlou a efektivní orientaci v úrovni vývoje ve všech oblastech u jednotlivých dětí. Jejím prostřednictvím učitelé mají možnost získat přehledy a usnadnit tak vytváření vzdělávací nabídky pro individuální rozvoj dětí.

Kategorie č. 11 Míra zapojení rodiny dítěte při využití nástroje

Tento nástroj je navržen tak, že je možné jej používat i ve spolupráci s rodiči. Zejména se jedná o využití pomůcky Klokanův kufr a na něj navazující Klokanovy kapsy, které obsahují metodické poznámky k používání. Druhý díl publikace Diagnostika dítěte předškolního věku přináší informace o způsobech, jak rodiče zainteresovat na vzdělávání jejich dítěte a na životě mateřské školy. Zprostředkovává také informace o předpokladech pro úspěšnou komunikaci a spolupráci s rodiči.

Kategorie č. 12 Využití nástroje pro osobnostní růst a sebereflexi učitele

Nástroj přispívá k osobnostnímu růstu učitele mateřské školy zejména s ohledem na prohlubování jeho profesionality v oboru, ale také rozvoje jeho pozorovacích a komunikačních schopností. Výstupy pedagogické diagnostiky pomocí tohoto nástroje pomáhají učitelům reflektovat svou výchovně-vzdělávací činnost a následně lépe respektovat při tvorbě vzdělávací nabídky potřeby a vývojové zvláštnosti dětí.

13 Analýza pedagogicko-diagnostického nástroje „PREDICT“

Kategorie č. 1 Struktura nástroje, jeho dostupnost a pořízení

Tento diagnostický nástroj vznikl jako výstup projektu Good Start to School v rámci mezinárodního evropského projektu Erasmus+. Projekt byl zaštitěn a koordinován Nakladatelstvím Dr. Josef Raabe s.r.o., a zapojily se do něj tři země - Česká republika, Slovensko a Maďarsko. Na projektu se podílely Masarykova univerzita v Brně, pobočky nakladatelství Raabe v Maďarsku a na Slovensku a základní a mateřské školy ze zapojených zemí. Autory nástroje jsou tak odborníci z univerzitní, školské praxe, ale i nakladatelé pedagogické literatury. Hlavním cílem realizace projektu bylo zlepšit úroveň předškolního vzdělávání prostřednictvím vytvoření evaluačního nástroje „PREDICT“. Jeho název znamená v anglickém jazyce *„nástroj předškolní diagnostiky a komunikace“* (anglicky preschool diagnostic and communication tool).

Nástroj je složen ze tří samostatných částí. Jedná se o publikaci s názvem *„Nástroj pro hodnocení pokroků dítěte v mateřské škole“* Dalším komponentem je metodická příručka pro učitele *„Metodika pro učitele – Praktická příručka k diagnostickému nástroji PREDICT“* a *„Příručka pro rodiče“ - Průvodce hodnocením rozvoje dítěte a komunikace s mateřskou školou“*

Všechny komponenty nástroje jsou dostupné zdarma na webových stránkách projektu Good Start to School. Jejich pořízení je tedy finančně nenáročné a pro mateřské školy velmi jednoduše realizovatelné (Good Start to School, 2023).

Kategorie č. 2 Splnění požadavků RVP PV - reflektování klíčových kompetencí a očekávaných výstupů

Hlavním cílem definovaným autory tohoto nástroje je *„zlepšit úroveň předškolního vzdělávání. Toho by mělo být dosaženo zejména zlepšením komunikace mezi školou a rodinou a usnadněním přechodu z MŠ do ZŠ.“* Nástroj odpovídá požadavku kladenému na úkol předškolního vzdělávání, jímž je *„doplňovat a podporovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení.; rovněž splňuje požadavek RVP PV „vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že za všech okolností budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí a bude tak každému dítěti umožňováno dospět v době, kdy opouští mateřskou školu, k optimální úrovni osobního rozvoje“*

a učení, resp. k takové úrovni, která je pro dítě individuálně dosažitelná“. Využití nástroje také reaguje na požadavek RVP PV *„usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu“* (MŠMT, 2021, s. 6 - 7).

Nástroj také reflektuje požadavek RVP PV na předškolní vzdělávání, které by mělo směřovat k *„utváření základů klíčových kompetencí dětí“*. Tento nástroj je přínosem k vytváření těchto základů a umožňuje sledovat rozvoj klíčových kompetencí dětí (MŠMT, 2021, s. 10). Je konstruován k průběžnému zaznamenávání a vyhodnocování klíčových kompetencí dětí, tedy jejich učebních pokroků v mateřské škole. Klíčové kompetence chápou autoři nástroje jako *„vědomosti, dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích“* (Syslová, Kratochvílová, 2018, s. 21)

Tento diagnostický nástroj pracuje se 44 kompetencemi RVP PV, které jsou seskupeny na základě jejich obsahové podobnosti. Na jejich základě bylo definováno deset oblastí, které je potřeba u předškolních dětí sledovat: *„gramotnost, zdraví, komunikace, sebepojetí, respekt, aktivita, samostatnost, přístup k učení, pravidla, řešení problémů.“* Použité kompetence jsou vzájemně provázané, část jedné kompetence se překrývá s částí jiné kompetence nebo i více kompetencí. Při tvorbě nástroje byly také využity očekávané výstupy. Autoři jej přirovnávají ke kritériím, která jsou dle nich nutná pro autoevaluaci mateřské školy. Jsou formulována s ohledem na to, v čem by měly být předškolní děti rozvíjeny v průběhu docházky do mateřské školy. Při tvorbě nástroje byly využity všechny očekávané výstupy RVP PV.

Byly však upraveny z hlediska souvislosti se vzdělávací oblastí a kompetencemi, ke které jsou přiřazeny a s pozorovatelným chováním nebo dovednostmi dítěte. Kompetence jsou sdruženy tedy do oblastí a jsou u nich uvedena čísla. První ze dvou čísel stanoví klíčovou kompetenci – tedy kompetenci k učení, komunikační, k řešení problémů, sociální a personální kompetence, činnostní a občanskou. Druhé číslo znamená pořadí tzv. úrovně kompetence dítěte při ukončování předškolního vzdělávání tzv. *dětské kompetence* formulované např. *„se učí nejen spontánně, ale i vědomě, vyvine úsilí, soustředí se na činnost a záměrně si zapamatuje; při zadané práci dokončí, co započalo; dovede postupovat podle instrukcí a pokynů, je schopno dobrat se k výsledkům“* (MŠMT, 2021, s. 11) - např. u čísla 1.2 to znamená, že 1. je název „klíčová kompetence k učení“ a číslo 2. označuje dětskou kompetenci formulovanou jako žádoucí úroveň dítěte při výstupu z mateřské školy (Syslová, Kratochvílová, 2018, s. 22).

Kategorie č. 3 Zahrnutí všech oblastí vývoje dětí předškolního věku

Nástroj PREDICT definuje 10 oblastí, které u předškolních dětí považuje za důležité sledovat. Jsou to „gramotnost, zdraví, komunikace, sebepojetí, respekt, aktivita, samostatnost, přístup k učení, pravidla, řešení problémů.“ Formulace těchto oblastí odpovídá oblastem vývoje dětí předškolního věku uvedeným v RVP PV, což jsou „biologická, interpersonální, sociálně kulturní a environmentální oblast“ (MŠMT, 2021, s. 9) Oblast „gramotnost“, „samostatnost“, „přístup k učení“ a „řešení problémů“ se vztahuje k sociálně kulturní oblasti vývoje dítěte. Oblast „zdraví“ k biologické, oblast „sebepojetí“, „komunikace“, „pravidla“ a „respekt“ k interpersonální oblasti, „aktivita“ koresponduje s oblastí environmentální. Každá z 10 oblastí je stručně v nástroji charakterizována, např. oblast „Aktivita“ je dále upřesněna formulací: „Projevuje aktivní zájem o okolí a uvědomuje si, že je jeho součástí.“

Kategorie č. 4 Forma a obsah záznamu pokroku dětí ve sledovaných oblastech

Záznamový arch tohoto nástroje má podobu brožury a obsahuje 10 oblastí, jejich charakteristiku a očekávané výstupy formulované jako žádoucí schopnosti, dovednosti či chování dítěte předškolního věku. Na titulní straně je uveden název „Nástroj pro hodnocení pokroků dítěte v mateřské škole“. Jsou zde kolonky pro uvedení jména dítěte, data nástupu do MŠ a jeho data narození. Na další straně je uveden obsah záznamového archu. Každá sledovaná oblast nástroje je uvedena na samostatném listu, který má v záhlaví uvedeno číslo a název sledované oblasti s její charakteristikou, pod ní se nachází tabulka začínající slovem „Dítě“ a níže zapsanými očíslovanými výroky, které vycházejí z očekávaných výstupů dítěte při odchodu z mateřské školy – např. Dítě ovládá koordinaci ruky a oka. V dolní části každého listu je dán prostor pro poznámky učitele. V závěrečné části záznamového archu jsou zařazeny volné listy nazvané „*Informace pro rodiče (shrnutí)*“. Celkem má záznamový arch 28 stránek a lze jej bezplatně stáhnout a vytisknout z webových stránek projektu.

Kategorie č. 5 Způsob hodnocení

Tento nástroj nepoužívá vývojové škály ani přehledy vývoje. K hodnocení slouží záznam o dosažených výsledcích vzdělávání, který má podobu tabulky u jednotlivých sledovaných oblastí v záznamovém archu. Není zde však určeno, jakým způsobem se mají výsledky do kolonek tabulky zaznamenávat. Záleží na učitelích, jakou formu značení použijí, zda datum, vybarvení políčka či jeho označení symbolem. Elektronická verze nástroje nabízí grafické znázornění výsledků diagnostiky. Obsahuje záložku Graf, která zobrazuje výsledky v grafické

podobě s barevným rozlišením. Učitelé si mohou zobrazit výsledky jednotlivých dětí, ale i celé třídy a to v jednotlivých oblastech. V elektronické verzi jsou k dispozici i souhrnné výsledky dětí u jednotlivých oblastí a procentuálně vyjádřené.

Elektronická verze je k dispozici ve formátu programu Excel. Je zde list „Záznamový arch“, jehož podoba odpovídá tištěné verzi nástroje. Sloupečky jsou očíslované a každé dítě má přidělené své jedinečné číslo. Do sloupce je zaznamenáváno pomocí značky zvládnání daných očekávaných výstupů (Syslová, Kratochvílová, 2018, s 23).

Kategorie č. 6 Jasně formulovaná kritéria a ukazatele pro hodnocení naplnění kritérií

Kritéria a ukazatelé pro hodnocení jejich naplnění jsou formulována dle očekávaných výstupů předškolního vzdělávání publikovaných v RVP PV. Formulace kritérií i ukazatelů jsou jasné a jednoznačné, vyplývají z formulací v očekávaných výstupech RVP PV. Kritériem je např. „Chová se zodpovědně ke zdraví svému i druhých, dbá o své tělo“ a ukazatelem pro hodnocení jeho naplnění je „Zvládá základní hygienické a stravovací návyky.“

Kategorie č. 7 Aplikované metody, typ pedagogické diagnostiky a principy

Nástroj využívá jako hlavní metodu pozorování, avšak doporučuje používat i další diagnostické metody. Nástroj přináší informace o formálním typu diagnostické činnosti učitele. Nepojednává o principech, na kterých je pedagogicko-diagnostická činnost učitele založena, avšak seznamuje s důležitými zásadami vztahujícími se k procesu diagnostické činnosti.

Kategorie č. 8 Zvýšení úrovně teoretických znalostí a dovedností učitele v problematice pedagogické diagnostiky

Nástroj zvyšuje úroveň teoretických znalostí učitele v oblasti pedagogické diagnostiky. Zdrojem je zejména metodická příručka pro učitele „*Metodika pro učitele*.“ Tato příručka přináší učitelům informace o současném pojetí pedagogické diagnostiky, nejčastěji využívaných metodách v mateřské škole a upozorňuje na zásady diagnostické činnosti a její úskalí. Podrobně se věnuje problematice diagnostického portfolia a práci s ním ve vztahu k dítěti a rodičům. Velmi detailně je rozpracována také oblast komunikace a spolupráce s rodiči, která je důležitou součástí pedagogicko-diagnostické kompetence učitele. Učitelům

jsou dána doporučení jak vést první setkání s rodiči, rozhovory s rodiči nebo organizovat konzultační hodiny pro rodiče.

Kategorie č. 9 Metodické vedení učitele a doporučení pro další práci s dětmi

Metodické vedení učitele je zahrnuto v příručce „*Metodika pro učitele*“. Tato příručka pro učitele mateřských škol přináší informace o tomto diagnostickém a evaluačním nástroji, a jakým způsobem s ním pracovat. Publikace učitele seznamuje s diagnostickými metodami používanými v MŠ, věnuje se komunikaci mateřské školy s rodiči a přináší četné příklady z praxe i praktické ukázky ve formě příloh. Doporučení pro další práci je zahrnuto spíše okrajově, nejvíce je věnována pozornost práci s diagnostickým portfoliem a samotným záznamovým archem nástroje. V metodické příručce naleznou učitelé příklady dobré praxe z diagnostické činnosti učitelek – například z oblasti řešení logopedických problémů nebo sociálních dovedností. Poslední část metodické příručky obsahuje ukázky dotazníků o dítěti, vyplnění záznamu se symboly formou označení datem a barevným vyznačením, možnou podobu zápisu konzultační schůzky s rodiči.

Kategorie č. 10 Variabilita použití nástroje

Nástroj je zpracován v tištěné i elektronické verzi. Je dostupný ke stažení na stránkách projektu <http://www.goodstarttoschool.eu/cs> v českém, anglickém, slovenském a maďarském jazyku. Nástroj lze použít variabilně jak ve vztahu k hodnocení jednotlivého dítěte, tak i celé třídy. Primárně je určen k usnadnění přechodu z mateřské školy do základní školy, tudíž jeho použití je nejvhodnější pro děti v posledním roce docházky do mateřské školy.

Variabilitu nástroje zvyšuje elektronická verze evaluačního nástroje, která umožňuje jednoduše vizualizovat výsledky a přehledně zobrazovat jak výsledky pro jednotlivé dítě, tak pro celou třídu.

Kategorie č. 11 Míra zapojení rodiny dítěte při využití nástroje

Nástroj byl připravován s cílem zvýšit úroveň spolupráce a komunikace s rodinou, porozumění cílům předškolního vzdělávání ze strany rodičů. Je podkladem pro konzultaci výsledků vzdělávání dítěte s rodiči. Pro navození spolupráce slouží k tomu účelu Příručka pro rodiče, kterou by měli rodiče dostat při nástupu dítěte do mateřské školy. Tato příručka přináší

rodičům důležité a užitečné informace o tom, co jejich dítě potřebuje před nástupem do mateřské školy včetně popisu období adaptace dítěte. Rodiče získávají informace o průběhu pedagogicko-diagnostické činnosti učitele s využitím nástroje. Mají možnost se seznámit s tím, k čemu slouží, jak učitelé získávají informace o dítěti, co je to portfolio. Rodičům je osvětlen způsob komunikace s učiteli mateřské školy, jeho organizace a průběh. Na závěr se mohou rodiče začíst do příkladů dobré praxe z autentického života mateřské školy.

Ke komunikaci s rodinou dítěte je názornou pomůckou elektronická verze nástroje. Pomocí grafu je možné prezentovat rodičům výsledky jejich dítěte ve sledovaných oblastech a upozornit tak na oblasti, které je třeba více rozvíjet.

Kategorie č. 12 Využití nástroje pro osobnostní růst a sebereflexi učitele

Nástroj přispívá k osobnostnímu růstu učitele mateřské školy především ve vztahu k efektivní komunikaci a spolupráci s rodiči. Na základě výstupů pedagogické diagnostiky realizované tímto nástrojem lze posuzovat efektivitu školního a třídního vzdělávacího programu a dále výchovně-vzdělávacího působení učitele mateřské školy. Nástroj umožňuje učiteli reflektovat způsob, jakým připravuje děti předškolního věku na přechod do základní školy.

14 Uvedení kladů a záporů analyzovaných nástrojů dle sledovaných kategorií

Kategorie č. 1 Struktura nástroje, jeho dostupnost a pořízení

Struktura obou nástrojů je podobná. Nástroj PREDICT má však zpracovanou i příručku pro rodiče, kterou Diagnostika dítěte předškolního věku nemá.

Dostupnost a pořízení nástrojů je odlišné. Většina nástroje Diagnostika dítěte předškolního věku je dostupná pouze v tištěné podobě a je třeba jej pořídit za úplaty. Nástroj PREDICT je dostupný online pro stažení zdarma.

Kategorie č. 2 Splnění požadavků RVP PV - reflektování klíčových kompetencí a očekávaných výstupů

Oba nástroje reflektují požadavky RVP PV. Nástroj Diagnostika dítěte předškolního věku se explicitně nezabývá klíčovými kompetencemi. Klíčové kompetence se odrážejí ve formulování položek vývojových škál jednotlivých sledovaných oblastí vývoje dítěte. Zatímco nástroj PREDICT přináší informace o klíčových kompetencích i očekávaných výstupech a vysvětluje jejich využití při konstruování nástroje v Metodické příručce pro učitele v části o záznamovém archu.

Kategorie č. 3 Zahrnutí všech oblastí vývoje dětí předškolního věku

Nástroj PREDICT zahrnuje všechny stanovené oblasti vývoje dětí definované dle RVP PV. Na rozdíl od nástroje Diagnostika dítěte předškolního věku, který se nevěnuje oblasti environmentální.

Kategorie č. 4 Forma a obsah záznamu pokroku dětí ve sledovaných oblastech

Forma a obsah záznamu pokroku dětí ve sledovaných oblastech je velmi podobný. Oba nástroje používají záznamové archy, které mají i elektronickou podobu. Záznamový arch Diagnostiky dítěte předškolního věku je obsáhlejší a podrobnější, nabízí např. informace, v jakém věku danou schopnost či dovednost by dítě mělo zvládat, možnost zaznamenání tří úrovní zvládnutí. Tento aspekt nástroj PREDICT postrádá.

Kategorie č. 5 Způsob hodnocení

Nástroje používají různé způsoby hodnocení. Jako způsob hodnocení využívá vývojové škály nástroj Diagnostika dítěte předškolního věku, zatímco PREDICT používá klíčové kompetence a k nim vybrané očekávané výstupy.

Kategorie č. 6 Jasně formulovaná kritéria a ukazatele pro hodnocení naplnění kritérií

Oba nástroje mají jasně a jednoznačně formulovaná kritéria a ukazatele pro hodnocení kritérií.

Kategorie č. 7 Aplikované metody, typ pedagogické diagnostiky a principy

Oba nástroje aplikují jako hlavní metodu pozorování. Pouze nástroj Diagnostika dítěte předškolního věku přináší informace o typech pedagogické diagnostiky a principech, na kterých je založena. Nástroj PREDICT se těmto tématům blíže nevěnuje.

Kategorie č. 8 Zvýšení úrovně teoretických znalostí a dovedností učitele v problematice pedagogické diagnostiky

Oba nástroje nabízí učitelům možnost zvýšení úrovně jejich teoretických znalostí a dovedností v oblasti pedagogické diagnostiky a přispívají tak ke zvýšení jejich pedagogicko-diagnostické kompetence. Více teoretických poznatků přináší pro učitele nástroj Diagnostika dítěte předškolního věku. Oproti tomu nástroj PREDICT nabízí podrobné informace o diagnostickém portfoliu a jeho využití při práci s dítětem a jeho rodinou.

Kategorie č. 9 Metodické vedení učitele a doporučení pro další práci s dětmi

Oba nástroje obsahují metodické poznámky pro učitele. Pouze nástroj Diagnostika dítěte předškolního věku předkládá učitelům další náměty a doporučení pro další práci s dětmi.

Kategorie č. 10 Variabilita použití nástroje

Oba nástroje jsou variabilní z hlediska formy. Mají svou tištěnou i elektronickou podobu, záleží na učiteli, kterou si zvolí. Z hlediska využití pro děti mateřské školy je variabilnější nástroj Diagnostika dítěte předškolního věku, který zohledňuje věkové hledisko. Nástroj PREDICT je spíše zaměřen na diagnostickou práci s dětmi před nástupem do základní školy nebo s odložením školní docházky.

Kategorie č. 11 Míra zapojení rodiny dítěte při využití nástroje

Největší míru zapojení rodiny nabízí nástroj PREDICT. Za tímto účelem má vytvořenu speciální příručku pro rodiče. Tento nástroj byl již navrhován s myšlenkou o větším zapojení rodiny do celého výchovně vzdělávacího procesu. Rodiče jsou přizváni jako partneři učitele a mateřské školy.

Kategorie č. 12 Využití nástroje pro osobnostní růst a sebereflexi učitele

Oba nástroje přispívají k osobnostnímu růstu učitele prostřednictvím zvyšování jeho rozsahu znalostí a dovedností v oblasti pedagogické diagnostiky a spolupráce a komunikaci s rodiči. Prostor pro sebereflexi je dán při vyhodnocování vlastního výchovně-vzdělávacího působení učitele, jeho úspěšnosti při rozvoji individuálních schopností a dovedností dětí, jejich klíčových kompetencí.

Tabulka č. 1 Souhrn výstupů analýzy diagnostických nástrojů dle sledovaných kategorií

Sledovaná kategorie	Diagnostika dítěte předškolního věku	PREDICT
Struktura nástroje	- 2 metodické publikace pro učitele <ul style="list-style-type: none"> - „Diagnostika dítěte předškolního věku“ - „Diagnostika dítěte předškolního věku 2“ - Diagnosticko-intervenční pomůcka Klokanův Kufr - záznamový arch	- publikace „Nástroj pro hodnocení pokroků dítěte v mateřské škole“ - metodická příručka pro učitele „Metodika pro učitele“ - příručka pro rodiče „Průvodce hodnocením rozvoje dítěte a komunikace s mateřskou školou“
Dostupnost a pořízení nástroje	- zakoupení u nakladatele a výrobce - cenová relace cca 34 tis. Kč	- webové stránky projektu - zdarma ke stažení
Splnění požadavků RVP PV	ano	ano
Zahrnutí všech oblastí vývoje dětí předškolního věku dle RVP PV	ne	ano
Forma a obsah záznamu pokroku dětí ve sledovaných oblastech	- záznamový arch - sledované oblasti: <ul style="list-style-type: none"> - zrakové vnímání a paměť - sluchové vnímání a paměť - motorika, grafomotorika, kresba - řeč - vnímání prostoru a času - základní matematické představy - sociální dovednosti, - hra - sebeobsluha 	- záznamový arch „Záznam o dosažených výsledcích vzdělávání“ - sledované oblasti: <ul style="list-style-type: none"> - gramotnost, - zdraví, - komunikace, - sebepojetí, - respekt, - aktivita, - samostatnost, - přístup k učení, - pravidla, řešení problémů
Způsob hodnocení	- vývojová škála - stupeň rozvoje schopností a dovedností na škále: <ul style="list-style-type: none"> - „nezvládá“, - „zvládá s dopomocí“ - „zvládá samostatně“ 	- bez škály - volba vlastního způsobu hodnocení učitelem

Jasně formulovaná kritéria a ukazatele pro hodnocení naplnění kritérií	ano	ano
Aplikované metody, typ pedagogické diagnostiky a principy	ano podrobněji	ano
Zvýšení úrovně teoretických znalostí a dovedností učitele v problematice pedagogické diagnostiky	ano druh teoretických znalostí: – aspekty pedagogické diagnostiky – typy pedagogické diagnostiky a jejich metody – výhody a nevýhody aplikace jednotlivých typů pedagogické diagnostiky – cíle pedagogické diagnostiky v MŠ – předmět pedagogické diagnostiky – principy pedagogické diagnostiky – souvislost s výchovně-vzdělávacím procesem	ano druh teoretických znalostí: – současné pojetí pedagogické diagnostiky – metody pedagogické diagnostiky v MŠ – zásady diagnostické činnosti a její úskalí – diagnostické portfolio
Metodické vedení učitele a doporučení pro další práci s dětmi	ano	ano bez doporučení pro další práci s dětmi
Variabilita použití nástroje	ano z hlediska formy, věku dětí - fyzická i elektronická verze	ano z hlediska formy - fyzická i elektronická verze
Míra zapojení rodiny dítěte při využití nástroje	ano – v rámci doplněné a rozšířené verze	ano – důraz na zapojení rodiny
Využití nástroje pro osobnostní růst a sebereflexi učitele	ano	ano

15 Vyhodnocení výzkumného šetření

Vyhodnocení výzkumné otázky č. 1 (VO1):

Cílem bylo zjistit, zdali je diagnostický nástroj srozumitelně popsán a je jasně definováno jeho pojetí obsah. Bylo předpokládáno, že tomu tak u jednoho z nástrojů nebude. Bylo potvrzeno, že popis, definování pojetí a obsahu obou diagnostických nástrojů je srozumitelné a jasné. Z šetření vyplývá, že se jedná o kvalitní nástroje pedagogické diagnostiky, které umožní učitelům výběr vhodného nástroje pro potřeby jejich mateřské školy.

Vyhodnocení výzkumné otázky č. 2 (VO2):

Cílem bylo zjistit, zdali nástroj umožňuje zahrnout do pedagogicko-diagnostické činnosti učitele všechny oblasti rozvoje dítěte předškolního věku. Bylo předpokládáno, že tomu tak bude u obou nástrojů. Na základě analýzy bylo zjištěno, že pouze nástroj PREDICT zahrnuje všechny oblasti rozvoje dítěte předškolního věku definované dle požadavků RVP PV. Z šetření vyplývá, že je tento nástroj kompatibilní s požadavky na předškolní vzdělávání formulované v RVP PV a umožní tak komplexní spolehlivou pedagogickou diagnostiku dětí.

Vyhodnocení výzkumné otázky č. 3 (VO3):

Cílem bylo zjistit, zda je nástroj využitelný k podpoře učitele při rozvoji klíčových kompetencí dětí. Bylo předpokládáno, že pouze jeden z nástrojů bude zaměřen na rozvoj klíčových dovedností dětí. Z analýzy vyplývá, že nástroj PREDICT nabízí největší podporu učitelům při rozvoji klíčových kompetencí dětí a je tímto nejvhodnějším nástrojem pro pedagogickou diagnostiku dětí před nástupem do základní školy.

Vyhodnocení výzkumné otázky č. 4 (VO4):

Cílem bylo zjistit, jestli diagnostický nástroj zvyšuje úroveň teoretických znalostí a dovedností učitelů v oblasti pedagogické diagnostiky. Bylo předpokládáno, že oba nástroje přispívají ke zvýšení znalostí a dovedností učitelů. Bylo zjištěno, že oba diagnostické nástroje zvyšují úroveň teoretických znalostí a dovedností učitele v oblasti pedagogické diagnostiky a jsou tak vhodným nástrojem pro rozvíjení pedagogicko-diagnostické kompetence učitelů.

Vyhodnocení výzkumné otázky č. 5 (VO5):

Cílem bylo zjistit, jestli je diagnostický nástroj přínosný pro osobnostní rozvoj učitelů a jejich sebereflexi. Bylo předpokládáno, že alespoň jeden z nástrojů nebude přínosem pro osobnostní

rozvoj učitelů. Z analýzy však vyplývá přínos obou diagnostických nástrojů pro osobnostní rozvoj učitelů a sebereflexi jejich výchovně-vzdělávacího působení. Z toho vyplývá, že oba diagnostické nástroje přispívají k osobnostnímu růstu učitelů a zkvalitnění jejich pedagogické činnosti.

Závěr

Hlavním cílem mé bakalářské práce bylo zpracování tématu pedagogicko-diagnostické kompetence učitele mateřské školy, jejího významu a podpory rozvoje učitelů mateřských škol v této kompetenci. Tento cíl byl naplněn prostřednictvím shromáždění základních a rozšiřujících informací o profesi učitele mateřské školy, jeho osobnosti, profesním vývoji a pojetí jeho profesních kompetencí. Stěžejní částí práce je popis jednotlivých součástí pedagogicko-diagnostické kompetence učitele, jako jsou teoretické znalosti, pedagogické diagnostiky. Akcentována byla úloha metod a nástrojů pedagogické diagnostiky v podpoře rozvoje pedagogicko-diagnostické kompetence učitele mateřské školy.

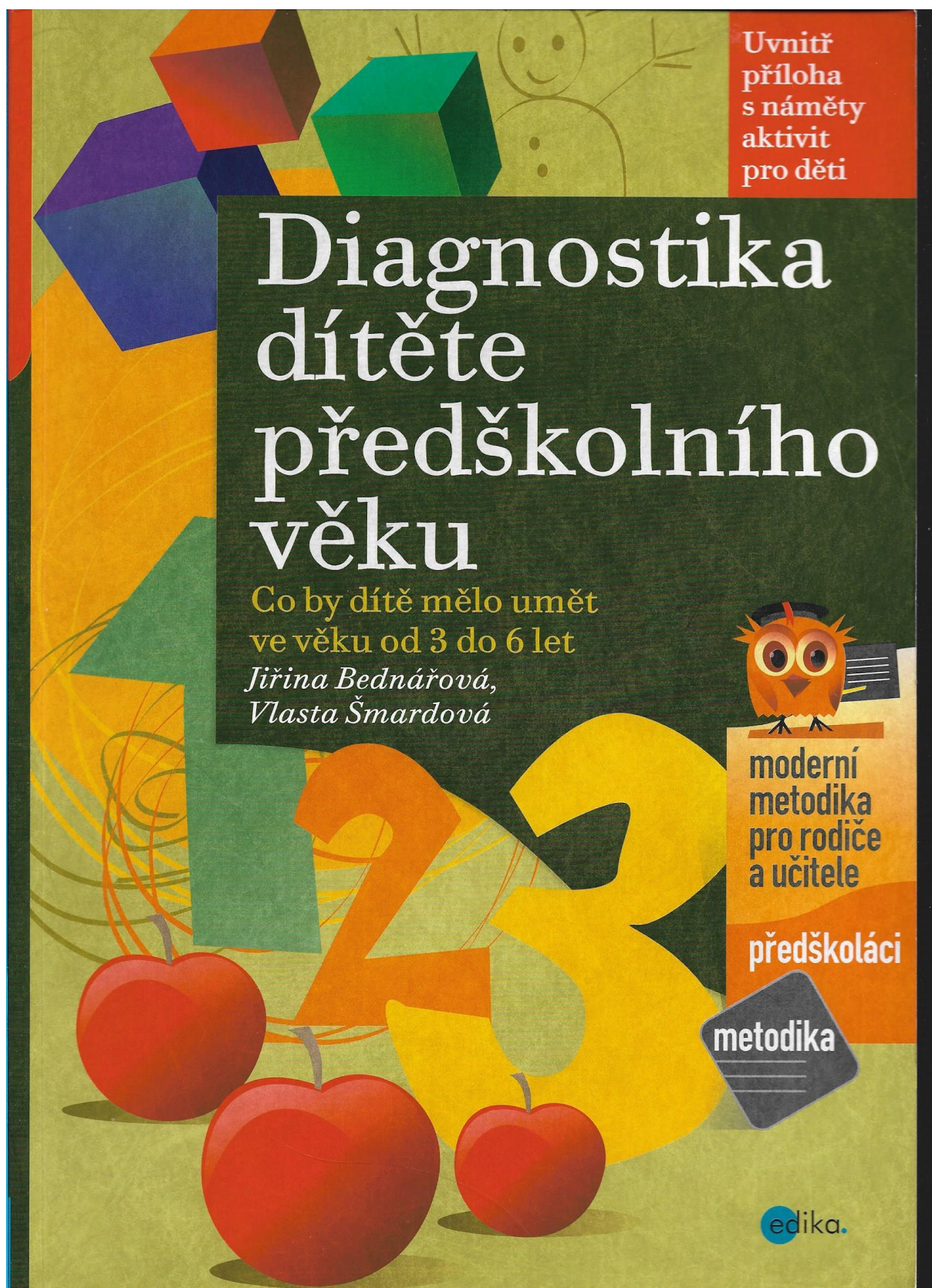
Jako dílčí cíle práce byly stanoveny analýza a uvedení kladů a záporů dvou nástrojů pedagogické diagnostiky dle předem daných kritérií. Dalším dílčím cílem bylo objasnit, jakým způsobem tyto pedagogicko-diagnostické nástroje zvyšují úroveň pedagogicko-diagnostické kompetence učitele. Jako dílčí cíl bylo také určit, do jaké míry každý z nástrojů přispívá k rozvoji klíčových kompetencí dětí předškolního věku.

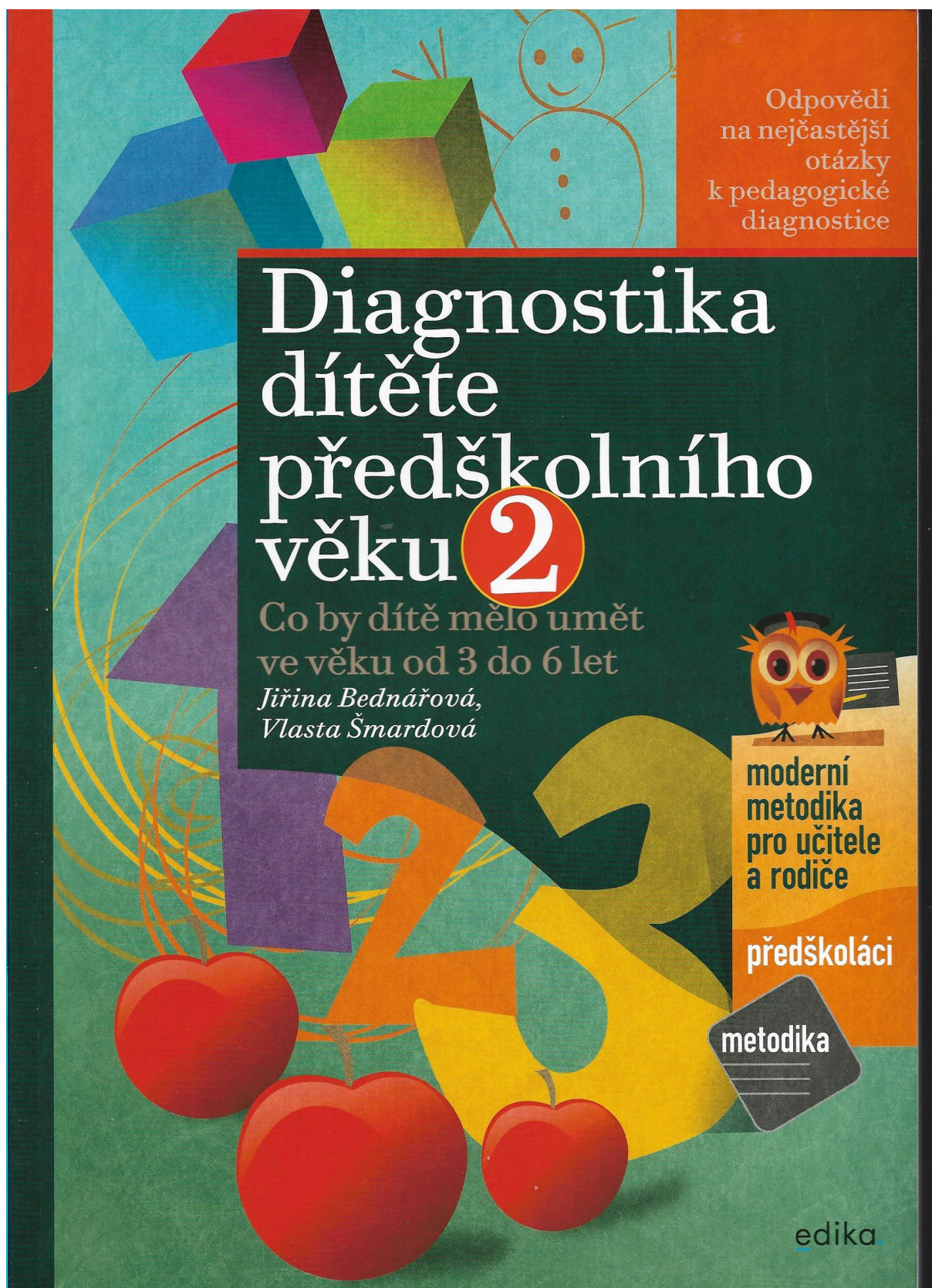
Tyto cíle byly naplněny prostřednictvím využití kvalitativní metody obsahové analýzy umožňující zmapovat jednotlivé aspekty pedagogicko-diagnostických nástrojů, které jsou učitelům mateřské školy v současné době k dispozici pro vykonávání jejich pedagogicko-diagnostické činnosti. Touto metodou bylo také dosaženo zjištění způsobu zvyšování úrovně pedagogicko-diagnostické kompetence učitele mateřské školy prostřednictvím těchto nástrojů. Analýzy obou nástrojů přinesly také informace o přínosu obou nástrojů pro rozvoj klíčových kompetencí dětí v předškolním období.

Ze zpracování teoretické i praktické části vyplynulo, jak široká a významná je problematika pedagogicko-diagnostické kompetence učitele mateřské školy a její úroveň. Domnívám se, že má práce nabízí učitelům mateřské školy, zejména začínajícím, kteří teprve získávají první zkušenosti v oboru předškolního vzdělávání, možnost získat přehled o problematice pedagogicko-diagnostické kompetence učitele, jejím obsahu, významu a rozvoji prostřednictvím využití efektivních nástrojů pedagogické diagnostiky. Věřím, že může být přínosem pro zvýšení povědomí o důležitosti tohoto tématu a větší zaujetí učitelů mateřských škol pro jejich pedagogicko-diagnostickou činnost.

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 Obálka publikace Diagnostika dítěte předškolního věku 1





Příloha č. 3 Ukázka diagnosticko-intervenční pomůcky Klokanův kufr



ZÁZNAMOVÝ ARCH

Jméno a příjmení dítěte		datum narození
datum	pedagog	poznámka
datum	pedagog	poznámka
datum	pedagog	poznámka
datum	pedagog	poznámka
datum	pedagog	poznámka
datum	pedagog	poznámka
datum	pedagog	poznámka
datum	pedagog	poznámka
datum	pedagog	poznámka
datum	pedagog	poznámka
datum	pedagog	poznámka





MOTORIKA, GRAFOMOTORIKA A KRESBA

HRUBÁ MOTORIKA

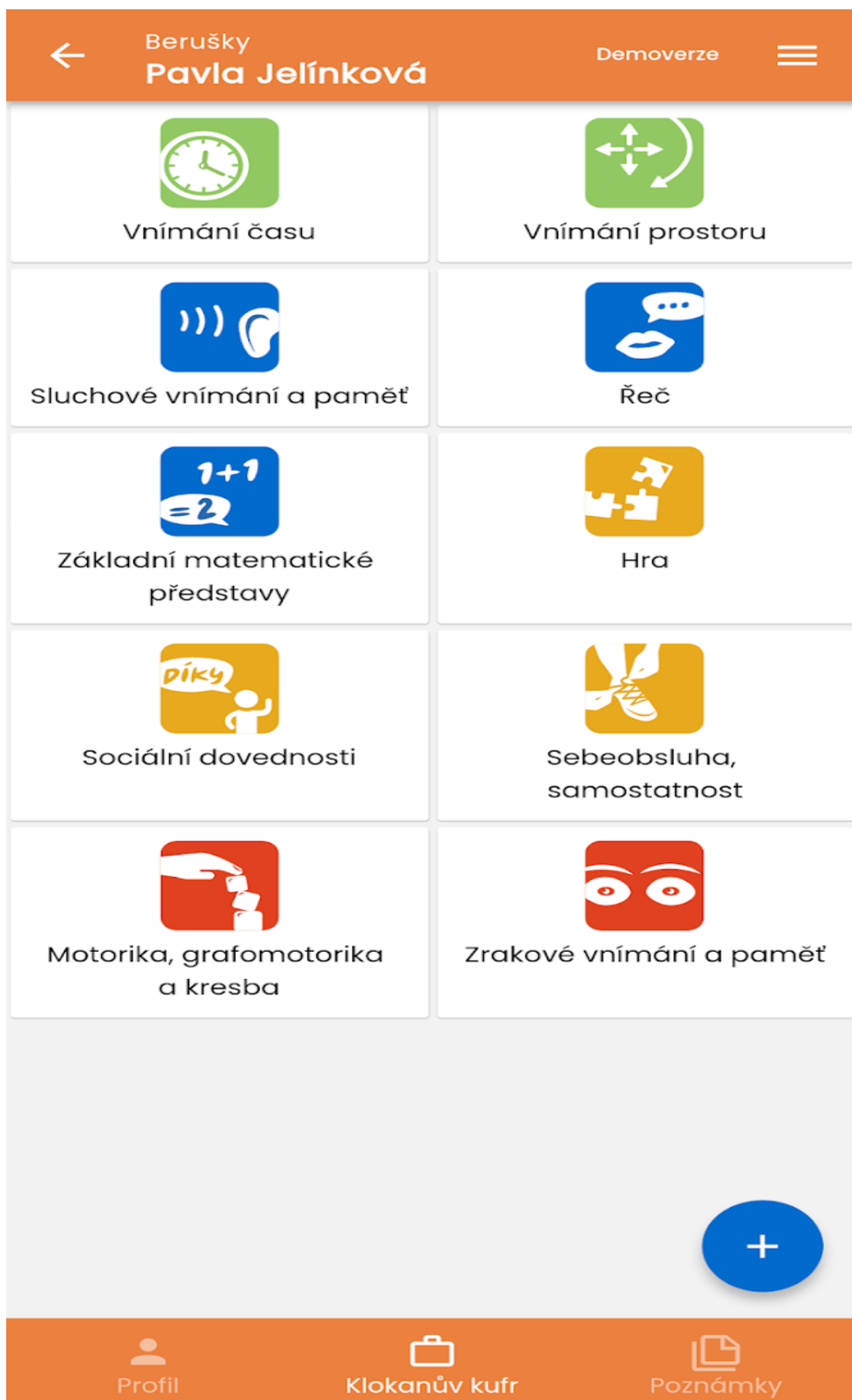
ÚKOL	ZADÁNÍ	VĚK	NEZVLÁDÁ	ZVLÁDÁ S DOPOMOCÍ	ZVLÁDÁ SAMOSTATNĚ
1.	Skok sounož	3			
2.	Překročí nízkou překážku	3			
3.	Chůze po schodech nahoru – střídá nohy	3			
4.	Stoj se zavřenýma očima	3,5			
5.	Přeskok přes čáru	3,5-4			
6.	Chůze po schodech dolů – střídá nohy	4			
7.	Přejde po čáře	4-5			
8.	Stoj na špičkách s otevřenýma očima	4-5			
9.	Poskoky na jedné noze	4-5			
10.	Chůze po mírně zvýšené ploše	4-5			
11.	Přejde přes kladinu	5			
12.	Přeskočí snožmo nízkou překážku	6			

JEMNÁ MOTORIKA

ÚKOL	ZADÁNÍ	VĚK	NEZVLÁDÁ	ZVLÁDÁ S DOPOMOCÍ	ZVLÁDÁ SAMOSTATNĚ
13.	Manipulace s drobnými předměty	3-4			
	Zasouvání kolíčků do desky 1. žluté kolíčky 2. bezbarvé kolíčky 3. modré kolíčky				
	Navlékání korálků				
	Provlékání				



Příloha č. 6 Ukázka online aplikace Klokanova apka




















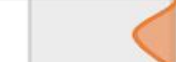


← Berušky
Pavla Jelínková

Demoverze

Pavla Jelínková

Věk: 4.5 roky

	Potřeba stimulace	Odpovídá věku	Zvýšit obtížnost
			
			
			
			
			
			
			
			
			
			


Vnímání času


Vnímání času


(vyplněno: 100%)


Vnímání prostoru

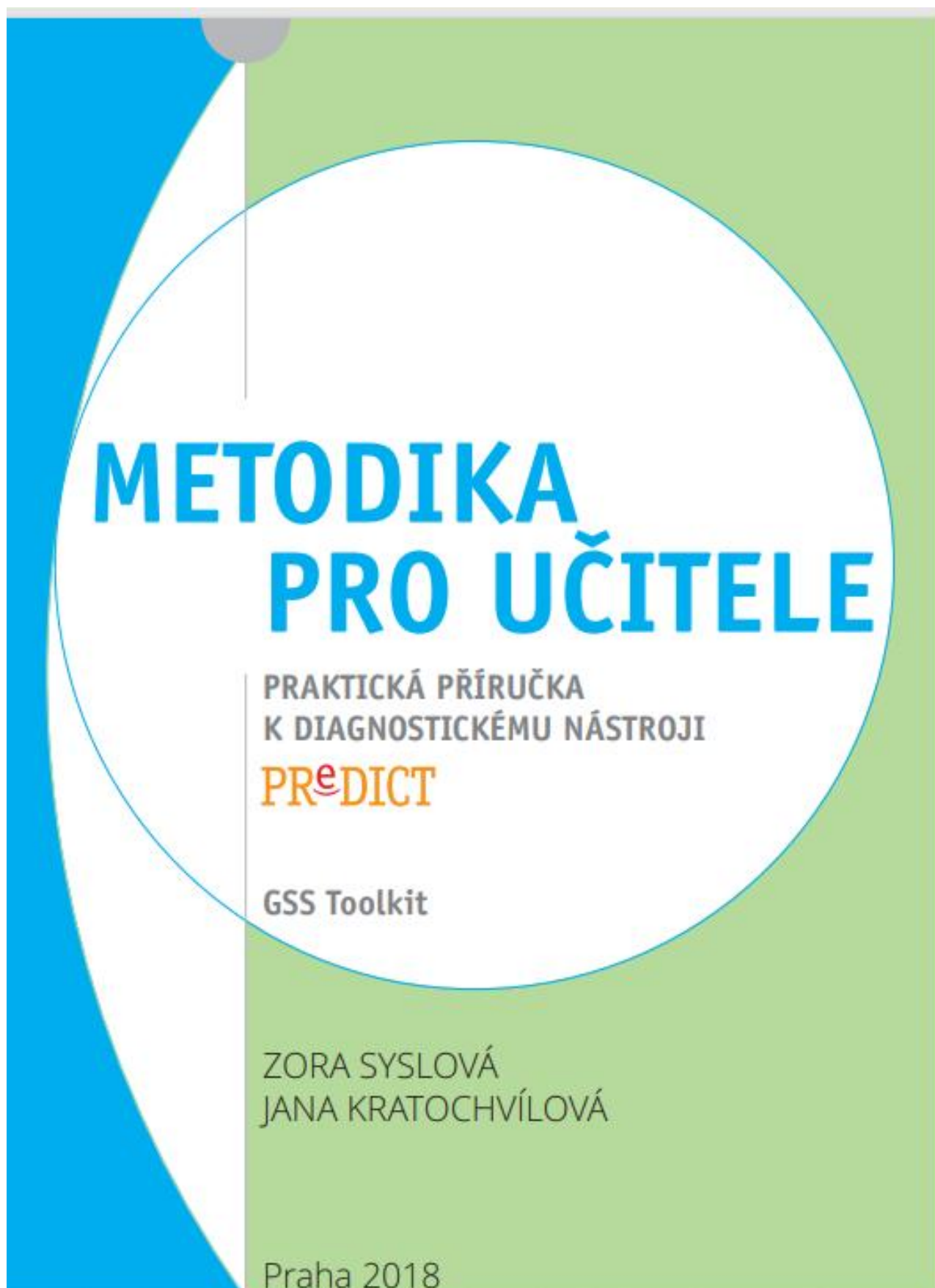
Vnímání prostoru, pojmy

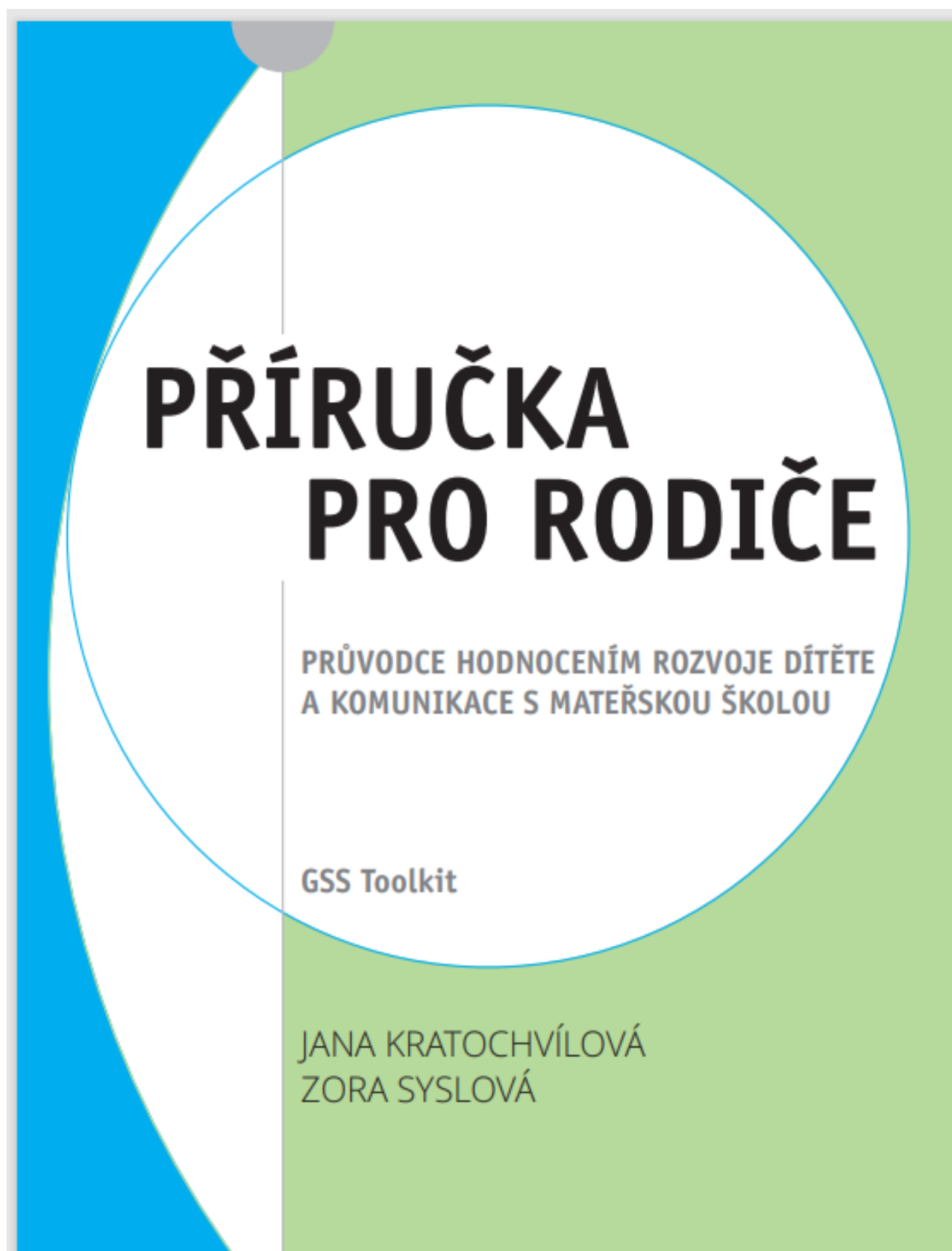
(vyplněno: )

 Profil

 Klokanův kufr

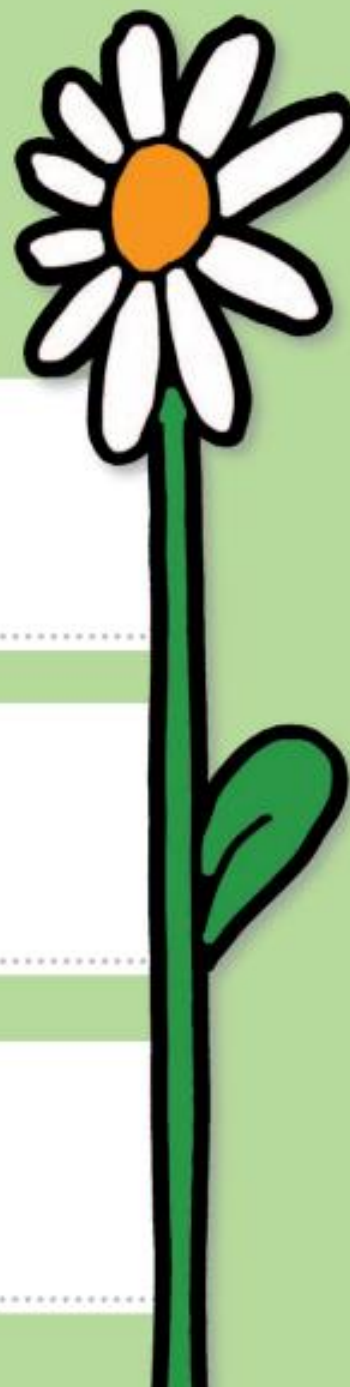
 Poznámky





PREDICT

NÁSTROJ PRO HODNOCENÍ
POKROKŮ DÍTĚTE
V MATEŘSKÉ ŠKOLE



Jméno dítěte:

Datum nástupu dítěte do MŠ:

Měsíc/rok narození dítěte:

1. Gramotnost

Rozvíjí předčtenářskou, předmatematickou a technickou gramotnost, má povědomí o cizích jazycích.

Dítě:

1. Ovládá koordinaci ruky a oka.
2. Upřednostňuje pravou či levou ruku.
3. Sleduje očima zleva doprava.
4. Správně zachází s technikou (např. PC, interaktivní tabule, tablet), účelně ji využívá.
5. Poznává některá písmena nebo číslice, případně slova.
6. Napiše správně své jméno.
7. Soustředí se na úkol, činnost (aspoň 10 minut): např. soustředěně poslouchá četbu, vypravování, hudbu, sleduje divadlo, film apod.
8. Porovnává, případně uspořádává a třídí soubory předmětů podle daných kritérií.
9. Orientuje se v elementárním počtu cca do deseti.
10. Rozlišuje jiný než mateřský jazyk.
11. Používá (i verbálně) prostorové pojmy (např. vpravo, vlevo, dole, nahoře, uprostřed, za, pod, nad, u, vedle, mezi, první, poslední apod.).
12. Používá časové pojmy (např. teď, dnes, včera, zítra, ráno, večer, jaro, léto, podzim, zima, rok...).
13. Orientuje se v prostoru i v rovině.

Poznámky:

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Microsoft Excel - CZ_GSS_Toolkit_ELEKTRONICKY-PREDICT - Microsoft Excel (Aktivace produktu se nezdařila.)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
A																									
1.5 UČÍ SE NEJEN SPONTÁNNĚ, ALE I VĚDOMĚ, VYVÍNE ÚSILÍ, SOUSTŘEDÍ SE NA ČINNOST A ZÁMĚRNĚ SI ZAPAMATUJE. PŘI ZADANÉ PRÁCI DOKONČÍ, CO ZAPOČALO: DOVEDE POSTUPOVAT PODLE INSTRUKCÍ A POKYNŮ, JE SCHOPNO DOBRÁT SE K VÝSLEDKŮM																									
2.5 ZPŘESŇUJE SI POČETNÍ PŘEDSTAVY, UŽÍVÁ ČÍSELNÝCH A MATEMATICKÝCH POJMŮ, VNÍMÁ ELEMENTÁRNÍ MATEMATICKÉ SOUVISLOSTI																									
3.5 OVLÁDÁ DOVEDNOSTI PŘEDCHÁZEJÍCÍ ČTENÍ A PSANÍ																									
3.7 DOVEDE VYUŽIT INFORMATIVNÍ A KOMUNIKATIVNÍ PROSTŘEDKY, SE KTERÝMI SE BEŽNĚ SETKÁVÁ (KNÍŽKY, ENCYKLOPEDIJE, POČÍTAČ, AUDIOVIZUÁLNÍ TECHNIKA, TELEFON A.T.P.)																									
3.8 VÍ, ŽE LIDÉ SE DOROZUMÍVAJÍ JINÝMI JAZYKY A ŽE JE MOŽNO SE JIMI UČIT: MÁ VYTVOŘENY ELEMENTÁRNÍ PŘEDPOKLADY K UČENÍ SE CIZÍMU JAZYKU																									
6 ovládá koordinaci ruky a oka																									
7 upřednostňuje pravou či levou ruku																									
8 sleduje očima zleva doprava																									
9 správně zachází s technikou (např. PC, interaktivní tabule, tablet), účelně ji využívá																									
10 pozna některá písmena nebo číslice, případně slova																									
11 napíše správně své jméno																									
soustředí se na úkol, činnost (aspoň 10 minut); např. soustředěně poslouchá četbu, vypravování hudbu, sleduje divadlo, film apod.																									
12 porovnává, případně uspořádává a třídí soubory předmětů podle daných kritérií																									
14 orientuje se v elementárním počtu cca do deseti																									
15 rozliší jiný než mateřský jazyk																									
používá (i verbálně) prostorové pojmy (např. vpravo, vlevo, dole, nahore, uprostřed, za, pod, nad, u, vedle, mezi, první, poslední apod.)																									
17 používá časové pojmy (např. teď, dnes, večera, zítra, ráno, večer, jaro, léto, podzim, zima, rok...)																									
18 orientuje se v prostoru i v rovině																									
1. Rozvíjí předčtenářskou, předmatematickou a technickou gramotnost, má povědomí o cizích jazycích																									
Poznámky:																									
20																									
21.7 PŘI SETKÁNÍ S NEZNÁMÝMI LIDMI ČI V NEZNÁMÝCH SITUACÍCH SE CHOVÁ OBEZŘETNĚ: NEVHODNĚ CHOVÁNÍ KOMUNIKACI, KTERÁ JE MU NEPŘÍEMNÁ, UMÍ ODMÍTNOUT																									
5.12 DBÁ NA OSOBNÍ ZDRAVÍ A BEZPEČÍ SVOJE I DRUHÝCH, CHOVÁ SE ODPOVĚDNĚ S OHLEDEM NA ZDRAVÍ A BEZPEČNÉ OKOLNÍ PROSTŘEDÍ (PŘÍRODNÍ I SPOLEČENSKÉ)																									

3. Berčíková, Alena. *Učitel – aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, ISBN 978-80-244-4033-0.
4. Emanovský, Petr. *Úvod do metodologie pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, ISBN 978-80-244-3664-7.
5. Gavora, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozšířené vydání. Brno: Paido, 2010, ISBN 978-80-7315-185-0.
6. Krejčová, Věra, Kargerová, Jana, Syslová, Zora. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015, ISBN 978-80-262-0812-9.
7. Opravilová, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál, 2016, ISBN 978-80-247-5107-8.
8. Průcha, Jan. *Pedagogický výzkum. Uvedení do teorie a praxe*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 1995, ISBN 80-7184-132-3.
9. Průcha, Jan, Koťátková, Soňa. *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál, 2013, ISBN 978-80-262-0495-4.
10. Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-647-6.
11. Sedláčková, Hana. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, ISBN 978-80-7357-884-8.
12. Syslová, Zora. *Pedagogická diagnostika v MŠ. Práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1324-6.
13. Syslová, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. 1. vydání. Praha: Grada, 2013, ISBN 978-80-247-4309-7.
14. Syslová Zora. *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2015, ISBN 978-80-210-7882-6.
15. Syslová Zora. *Rozvoj profesních a mentorských dovedností učitelů mateřských škol*. Brno: 2015, ISBN 978-80-210-7881-9.
16. Syslová, Zora. *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-8475-9.
17. Syslová, Zora. *Uvádění začínajících učitelů mateřských škol*. 1. vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2022. ISBN 978-80-7676-223-7.

18. Syslová, Zora. *Rozvoj profesních a mentorských dovedností učitelů mateřských škol*. 1. vydání, Brno: Masarykova univerzita, 2015, ISBN 978-80-210-7881-9.
19. Syslová, Zora. *Proměna mateřské školy v učící se organizaci*. Praha: Wolters Kluwer, 2016, ISBN 978-80-7552-113-2
20. Svobodová Eva, Vítečková Miluše. *Osobnost předškolního pedagoga*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1243-0.
21. Šmelová, Eva, Prášilová, M. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018, ISBN 978-80-262-1302-4.
22. Šmelová, Eva. *Individualizace ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016, ISBN 978-80-244-5115-2.
23. Šmelová, Eva. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009, ISBN 978-80-244-2272-5.
24. Šmelová, Eva, Dominika Provázková Stolinská, Částková, Pavlína, Prášilová, Michaela a kol. *Online aplikace jako nástroj pedagogické diagnostiky a intervence v práci učitele mateřské školy s akcentem na školní připravenost*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2021, ISBN 978-80-244-5962-2.
25. Tomanová, Dana. *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, ISBN 80-244-1426-0.
26. Vašutová, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, ISBN 80-7315-082-4.
27. Zelinková, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 2. vydání. Praha: Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-326-0.

DALŠÍ ZDROJE

1. Klokanův kufr. SVČ Lužánky [online]. [cit. 2023-06-19] Dostupné z www.klokanuvkufr.luzanky.cz
2. Good Start to School. Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o. [online]. Praha: 2015 [cit. 2023-06-19] Dostupné z <http://www.goodstarttoschool.eu/en>
3. *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV. Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy.* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, [cit. 2023-06-19] [Pedagogicke-hodnoceni-v-pojeti-RVP-PV.pdf \(edu.cz\)](#)
4. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání:* [online]. Praha: MŠMT, 2021, [cit. 2023-06-19]. Dostupné z: [RVP PV září 2021.pdf, MŠMT ČR \(msmt.cz\)](#)
5. *Pedagogicke.info. PREDICT: nástroj předškolní diagnostiky a komunikace* [online]. Praha: 2018, [cit. 2023-06-19] Dostupné z <http://www.pedagogicke.info/2018/07/predict-nastroj-predskolni-diagnostiky.html>

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha č. 1 Obálka publikace Diagnostika dítěte předškolního věku
- Příloha č. 2 Obálka publikace Diagnostika dítěte předškolního věku 2. díl
- Příloha č. 3 Ukázka diagnosticko-intervenční pomůcky Klokanův kufr
- Příloha č. 4 Ukázka záznamového archu Klokanův kufr
- Příloha č. 5 Ukázka záznamového listu se škálou Klokanův kufr
- Příloha č. 6 Ukázka online aplikace Klokanova apka
- Příloha č. 7 Ukázka online aplikace Klokanova apka – profil dítěte
- Příloha č. 8 Ukázka nástroje PREDICT – příručka pro učitele
- Příloha č. 9 Ukázka nástroje PREDICT – příručka pro rodiče
- Příloha č. 10 Ukázka nástroje PREDICT – záznamový arch
- Příloha č. 11 Ukázka listu záznamového archu PREDICT
- Příloha č. 12 Ukázka elektronické verze záznamového archu PREDICT

SEZNAM TABULEK

- Tabulka č. 1 Souhrn výstupů analýzy diagnostických nástrojů dle sledovaných kategorií