



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Pedagogická diagnostika v mateřské škole – metodika pro učitele

Vypracoval: Lukáš Milichovský
Vedoucí práce: Mgr. et Bc. Martina Lietavcová, Ph.D.

České Budějovice 2024

Prohlašuji,

že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracoval pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne 28. března 2024

Lukáš Milichovský

Poděkování

Rád bych poděkoval vedoucí mé bakalářské práce Mgr. et Bc. Martině Lietavcové, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady, trpělivost a čas, který mi věnovala. Děkuji mé ženě Nikole Milichovské za to, že mi byla po celou dobu studia a psaní této práce velkou oporou. A v neposlední řadě všem dobrým pedagogům, kteří mě provázeli na mé cestě životem.

ABSTRAKT

Bakalářská práce je zaměřená na pedagogickou diagnostiku a její funkční implementaci do prostředí mateřské školy. V teoretické části je charakterizován pojem pedagogická diagnostika, její metody, práce s portfoliem dítěte a pohled České školní inspekce na pedagogickou diagnostiku. V praktické části je popsán a zrealizován diagnosticko-metodický materiál, který může sloužit učitelům pro diagnostickou činnost v předškolním vzdělávání, dětem k sebehodnocení a reflektování jejich vědomostí, schopností a dovedností.

Klíčová slova: pedagogická diagnostika, portfolio dítěte, sebehodnocení

ABSTRACT

The bachelor's thesis focuses on pedagogical diagnostics and its functional implementation in the environment of a kindergarten. The theoretical part characterizes the concept of pedagogical diagnostics, its methods, work with a child's portfolio, and the perspective of the Czech School Inspectorate on pedagogical diagnostics. The practical part describes and implements a diagnostic-methodological material that can be used by teachers for diagnostic activities in preschool education, by children for self-assessment and reflection on their knowledge, abilities, and skills.

Keywords: pedagogical diagnostics, child's portfolio, self-assessment

OBSAH

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1. PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA	10
1.1. Vymezení pojmu pedagogická diagnostika	10
1.2. Metody pedagogické diagnostiky	10
1.2.1. Pozorování	11
1.2.2. Rozhovor	11
1.2.3. Anamnéza	12
1.2.4. Analýza výsledků činnosti	13
1.2.4.1. Kresba	13
1.2.4.2. Test / pracovní list	14
1.2.5. Hra jako nástroj pro diagnostiku.....	14
2. PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	16
2.1. Diagnostická činnosti učitele	16
2.2. Dítě při diagnostické činnosti	17
2.3. Portfolio dítě v mateřské škole.....	18
2.3.1. Význam portfolia.....	18
2.3.2. Druhy portfolia.....	19
2.3.3. Sebehodnocení dítěte.....	20
2.4. Pedagogická diagnostika a Česká školní inspekce	21
3. NEJČASTĚJŠÍ DIAGNOSTICKÉ NÁSTROJE V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	23
3.1. Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV	23
3.2. Diagnostika dítěte předškolního věku	24
3.3. Oregonská metoda	24
3.4. Diagnostický nástroj PREDICT	24
PRAKTICKÁ ČÁST	26
4. CÍL PRÁCE, EVALUAČNÍ OTÁZKY	26
5. METODOLOGIE.....	26
6. CHARAKTERISTIKA VZORKU	26
7. PŘÍPRAVA A VÝZNAM DIAGNOSTICKO-METODICKÉHO MATERIÁLU.....	27
7.1. Dítě a jeho tělo	29
7.2. Dítě a jeho psychika.....	31
7.2.1. Jazyk a řeč	31
7.2.2. Poznávací schopnosti a funkce, myšlení	32

7.2.3.	Sebepojetí, city a vůle	37
7.3.	Dítě a ten druhý	38
7.4.	Dítě a společnost	38
7.5.	Dítě a svět	39
8.	REALIZACE MATERIÁLU A EVALUACE	40
9.	VÝSLEDKY A ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI	51
10.	DISKUZE	53
	ZÁVĚR	54
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	55
	SEZNAM OBRÁZKŮ	57
	SEZNAM PŘÍLOH	57

ÚVOD

V mateřské škole učím šestým rokem, takže by se dalo říct, že období začínajícího učitele mám již za sebou. Časem jsem nasbíral praktické zkušenosti z praxe od zkušenějších kolegyň a z přímých činností s dětmi. Prošel jsem řadou vzdělávacích programů v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, které mi pomohly profilovat se v předškolním vzdělávání. Například jsem absolvoval kurz logopedického asistenta, zavádění prožitkového a kooperativního učení do prostředí mateřských škol, individualizace v mateřské škole, práce s dětmi s odlišným mateřským jazykem a několik kurzů o pedagogické diagnostice v mateřské škole a stále se učím při samostudiu. A právě pedagogická diagnostika se postupem času stala jednou z mých oblíbených oblastí.

Začal jsem nejprve u sebe a postupně přenášel nabyté vědomosti do praxe s dětmi. Od začátku hledám cesty, jak realizovat pedagogickou diagnostiku, aby byla efektivní, pomáhala učiteli poznat děti a individualizovat přístup k dětem. Podstatné je také to, aby nebyla příliš zatěžující a přinášela informace nejen učitelům, ale i rodičům a dětem samotným. Takový systém je potom funkční v edukačním procesu.

Když přišla volba tématu pro bakalářskou práci, měl jsem hned jasno - sesbírat nabyté zkušenosti a zkusit vytvořit efektivní systém pro diagnostickou činnost učitelů v mateřských školách.

V současnosti je totiž pedagogická diagnostika v předškolním vzdělávání aktuálním tématem, kterému se věnuje například Strategie vzdělávací politiky ČR od roku 2030+, Národní pedagogický institut České republiky a Česká školní inspekce, odborné publikace pro předškolní vzdělávání a mezinárodní projekty. V neposlední řadě rezonuje toto téma mezi předškolními učiteli. A právě učitelé jsou pomyslnou „studnicí“ kreativních a praktických nápadů, jak aplikovat do praxe pedagogickou diagnostiku.

Teoretická část se zaměřuje na diagnostickou činnost učitelů mateřských škol, kteří potřebují pro svoji práci teoretické a praktické znalosti z oblasti psychologie, pedagogiky a speciální pedagogiky. Práce obsahuje informace o pedagogické diagnostice v předškolním vzdělávání, o jejích metodách a formách, které jsou používány. Věnuji se také roli učitele a dítěte při diagnostice, dětskému portfoliu, postojům České školní

inspekce k pedagogické diagnostice a v poslední části často používaným diagnostickým nástrojům v mateřských školách.

V praktické části je představen celý diagnostický nástroj, který je koncipován jako dětské diagnostické a sebehodnotící portfolio se záznamovými archy pro učitele a vstupním dotazníkem o dítěti pro zákonné zástupce. Podrobně je popsána jeho příprava a význam jednotlivých částí s možnostmi využití a možnými riziky, která se mohou objevit. Celý vzniklý materiál byl vyzkoušen přímo v praxi mateřské školy a je evaluován pomocí zpětné vazby dětí a učitele.

V celé práci je využíván jednotně pojem učitel. Učitelky v tomto povolání převažují, ale stále více se objevují i muži učitelé, čehož jsem příkladem.

TEORETICKÁ ČÁST

1. PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA

1.1. Vymezení pojmu pedagogická diagnostika

Podle Zelinkové (2011) je pedagogická diagnostika komplexní dlouhodobý proces, který slouží k poznávání, posuzování, hodnocení a porozumění individuálním potřebám daného jedince ve výchovně vzdělávacím procesu v závislosti na vnitřních a vnějších podmínkách. Tento proces obvykle zahrnuje různé diagnostické metody, díky kterým získáme informace potřebné pro stanovení dalších pedagogických opatření, například vhodná vzdělávací nabídka a sestavení individuálního vzdělávacího plánu.

Cílem pedagogické diagnostiky není identifikovat pouze problémy dítěte, ale také objevit a posilovat jeho silné stránky, což umožní vytvářet vhodné vzdělávací podmínky pro jeho další rozvoj. Opravilová (2018) vysvětluje, že silné a slabé stránky jsou na sebe vázané, ovlivňují se a podporují, a když dojde k posílení nebo oslabení jedné, tak se to odrazí do dalších oblastí.

Podle Bednářové se spolupracovníky (2022) jde při pedagogické diagnostice především o celostní poznání dítěte vzhledem k jeho individuálním potřebám a jejím cílem je vytvářet vhodné podmínky pro výchovně vzdělávací proces a plánování činností.

1.2. Metody pedagogické diagnostiky

Skutil se spolupracovníky (2011) tvrdí, že metoda je jako cesta za určitým cílem. A proto je nutné nacházet správné metody k získávání a zpracovávání informací o dané problematice, abychom cíle dosáhli.

Mezi metody pedagogické diagnostiky patří metody z oboru psychologie, která úzce souvisí s pedagogickou oblastí. Pedagogická diagnostika má ale i své vlastní metody, jako je například hodnocení a klasifikace (Zelinková, 2011).

Pro učitele je důležité, aby kombinoval různé diagnostické metody a nástroje, které tato vědní disciplína nabízí. Všechny metody a nástroje se liší svojí náročností pro přípravu, provedením a vyhodnocením. Proto, aby byl učitel schopen je efektivně využívat, musí znát jejich přednosti i úskalí (Syslová et al., 2018).

Metody pedagogické diagnostiky probíhají v mateřské škole ve třech fázích – vstupní, průběžná a výstupní. Všechny tyto fáze probíhají v určitém čase, mohou se opakovat i probíhat souběžně (Syslová et al., 2012).

Níže jsou popsány metody pedagogické diagnostiky, které se v odborné literatuře objevují nejčastěji a jsou také využívány při realizaci v praktické části této práce.

1.2.1. Pozorování

Jednou ze nejzákladnějších metod pedagogické diagnostiky v mateřské škole je pozorování, které provádí učitelé nepřetržitě. A podle Zelinkové (2011) jde o jednu z nejdůležitějších metod. Pozorování lze provádět krátkodobě a dlouhodobě podle délky trvání. Pozorování může být také strukturované nebo nestrukturované, kdy strukturované pozorování zahrnuje pečlivě navržené postupy a kritéria sledování ve stanovených oblastech vzhledem k dítěti a jeho rozvoji. Na druhou stranu nestrukturované pozorování je často flexibilnější a spontánní, kdy učitelé zaznamenávají dětské interakce, zájmy a projevy během běžného dne (Syslová et al., 2018).

Učitel během pozorování může být zúčastněný nebo nezúčastněný v dané situaci, kterou pozoruje (Šmelová et al., 2018). S tím souvisí také pozorování záměrné (učitel cíleně pozoruje dítě) a nezáměrné (učitel pozoruje dítě bezděčně). Takovéto způsoby pozorování mohou učiteli pomoci sestavit si komplexnější obraz dítěte, odhalit jeho silné a slabé stránky a pomoci při stanovování dalších výchovně vzdělávacích cílů.

Důležité je uvědomovat si, že pozorování lze aplikovat na takové projevy dítěte, které lze vidět, slyšet a měřit. Hlavní je zaznamenávat tyto projevy bez našeho subjektivního hodnocení, protože vyvozovat závěry z pozorování lze až po opakovaném, cíleném a dlouhodobém sledování dítěte v různých situacích (Zelinková, 2011).

1.2.2. Rozhovor

Rozhovor je běžnou součástí naší komunikace s druhým člověkem. V předškolním vzdělávání se jedná o rozhovor především s dětmi, kolegy a zákonnými zástupci dětí. Pokud se podíváme na rozhovor jako metodu pedagogické diagnostiky, tak se jedná o způsob kladení otázek druhému člověku (Zelinková, 2011). Rozhovor potom tedy může být strukturovaný (řízený, s jasným cílem a otázkami), nestrukturovaný (volný rozhovor

s podněcováním mluvího k vyjádření) anebo polostrukturovaný (kombinace předchozích dvou možností).

Tato metoda umožňuje učitelům získat další podstatné informace o dítěti, které nejdou z pozorování vyvodit. Může nám dopomoci zachytit dětské zájmy, přání, myšlenkové pochody, názory, prosociální postoje, emoční stav a podobně (Syslová et al., 2018).

Při rozhovoru s rodiči musí panovat vzájemná důvěra a přívětivá atmosféra bez rušivých elementů. Rodič musí mít pocit, že je učitel tam v tuto chvíli pouze pro ně, a měli by znát téma daného rozhovoru (Zelinková, 2011). Učitel by měl být na rozhovor s rodiči dobře připraven. Měl by znát cíl rozhovoru a otázky, na které se bude ptát, otázky by měly být otevřené, aby měl rodič možnost se vyjádřit. Je nutné vyhradit si dostatek času vzhledem k danému tématu a možnostem rodičů, připravit si podklady o dítěti, zvolit si způsob záznamu schůzky a nezapomenout stanovit patřičná opatření, která vyplynou z rozhovoru ve vzájemné spolupráci s rodiči (Syslová et al., 2018).

1.2.3. Anamnéza

Anamnézu využije učitel při osvojování si informací z předchozího života dítěte, které mu pomohou objasnit aktuální stav dítěte a poznat jej více komplexně. Zelinková (2011) rozlišuje anamnézu osobní, rodinnou a školní.

Při osobní anamnéze dítěte učitel získává informace o aktuálním zdravotním stavu (nemoci, medikace, alergie, zdravotní postižení a podobně), o sociální a emoční vyspělosti, o stavu kognitivních funkcí (jazyk a řeč, motorika, hra) a o stravovacích návycích. Všechny tyto informace mohou ovlivnit chování a působení dítěte v mateřské škole (Zelinková, 2011 & Šmelová et al., 2018).

Rodinná anamnéza doplňuje osobní anamnézu. Dle Šmelové a kolektivu (2018) by měla pomoci učitelům zjistit způsob a styl výchovy v rodině, rodinné vztahy, jak a s kým dítě tráví svůj volný čas a jak se projevuje v domácím prostředí.

K těmto informacím se dostávají učitelé většinou prostřednictvím vstupních dotazníků, které vyplní rodič před nástupem dítěte do školy. Všechny tyto údaje jsou citlivé a jsou součástí pedagogické diagnostiky dítěte a mohou napomoci učitelům vytvořit vhodné podmínky pro překonání adaptačního období dítěte (Syslová et al., 2018).

1.2.4. Analýza výsledků činnosti

Při analýze výsledků činností jde podle Zelinkové (2011) především o rozbor již hotového materiálu, výrobku anebo o analýzu procesu vzhledem ke zvládnutí úkolu.

Syslová se spolupracovníky (2012) poukazuje na to, že do analýzy dětských prací a výtvorů zařazujeme především pracovní listy, kresbu a rozbor pracovních a herních výsledků dítěte.

1.2.4.1. Kresba

Dětská kresba je v předškolním věku důležitou součástí dětského vývoje. Hraje klíčovou roli při rozvoji motoriky, fantazie a kreativity. Vágnerová (2012) uvádí, že dítě pomocí kresby vyjadřuje svůj vlastní názor na svět, že kresba v tomto období prochází přerodem a začíná mít symbolický charakter, který je závislý na individuálních schopnostech a dovednostech dítěte.

Podstatným ukazatelem ve vývoji kresby u dítěte je kresba lidské postavy, která se projevuje určitými stádii, kdy prvním stádiem je hlavonožec, s charakteristickými rysy hlavy (kruhový tvar), obličejem a vyčnívajícími končetinami, které jsou nedokonalé. Dítě zde kreslí to, co ví na základě svých dosavadních zkušeností. Tato kresba je obvyklá u dětí kolem 3. roku. V dalším stádiu (obvykle ve věku 4-5 let) se jedná o subjektivně fantazijní zpracování postavy s přibývajícím detaily. Především se objevuje trup, prodlužují a propracovávají končetiny, dokreslují oblečení i jiné detaily těla. Posledním stádiem je realistické zobrazení postavy, které by na konci předškolního věku mělo být stále více podobné skutečnosti (Vágnerová, 2012).

Syslová se spolupracovníky (2018) upozorňuje, že je důležité brát diagnostiku kresby jako doplněk dalších metod, které pomohou lépe porozumět vnitřnímu světu dítěte. A slouží nám také k dalším diagnostickým úkonům, jako je úroveň vizuomotoriky, grafomotoriky a laterality.

Na spontánní kresbu dítěte můžeme pohlížet z hlediska obsahu, kdy se zaměříme na její členitost a různorodost námětů, ale také na její formální provedení, při kterém sledujeme vedení a plynulost čáry, přesnost, návaznost a kreslení podle předlohy. Zároveň se ve spontánní kresbě objevují grafomotorické prvky, které s věkem

a vývojem dítě postupně přibývají a jejich provedení se zdokonaluje (Bednářová et al., 2015).

1.2.4.2. Test / pracovní list

Podle Zelinkové (2011) je test forma zkoušky, která ukazuje úroveň dítěte ve vytyčené oblasti. Testy jsou hojně využívány v psychologii, ale i v pedagogické diagnostice mají své místo. Testy, které jsou psychologické standardizované, spadají do rukou odborníků ve školských poradenských zařízeních, klinických psychologů a dalších odborníků.

V předškolním vzdělávání lze využívat didaktických testů, které jsou podle Skutila a spolupracovníků (2011) zkouškou pro jednotlivce i skupinu osob, na jaké úrovni ovládají nebo rozumí danému učivu. Dále uvádí, že při sestavování didaktického testu je nejprve nutné určit si, za jakým účelům test připravujeme.

V mateřských školách se ale spíše hovoří o pracovních listech, které učitelé využívají ve vzdělávacím procesu. Těchto listů by nemělo být mnoho v krátkém čase, měly by být pro děti poutavé, přehledné a konkrétní především v zadání. Neměly by sloužit jako nástroj k procvičování, ale jako způsob ověřování jeho zkušeností v dané oblasti, protože učební a pracovní činnost by neměla převládat nad činností herní (Oprailová, 2016).

1.2.5. Hra jako nástroj pro diagnostiku

Vágnerová (2012) označila předškolní období za věk hry, která provází celé toto období až do doby, než dítě přejde na základní školu. Nato Oprailová (2016) pohlíží na hru jako na hlavní a nepostradatelnou činnost dítěte s vysokým potenciálem pro výchovně vzdělávací proces a měla by být hlavní náplní dítěte v rodině a mateřské škole.

Hra poskytuje učiteli prostředí, ve kterém děti mohou volně projevit své myšlenky, emoce, schopnosti a dovednosti v závislosti na svém aktuálním vývoji. Učitel by měl využívat hru pro diagnostickou činnost pravidelně a systematicky. Ale musí si dát pozor na to, aby množství podnětů, promyšlené motivace, přesné instrukce a postupy hry nebránily dítěti vycházet z jeho představ a zkušeností o hře. Hra by pro dítě měla být příjemná, dobrovolná, vycházet z jeho potřeb a hlavně by ho měla bavit (Oprailová, 2016).

Takovéto hře, která má pro nás velkou vypovídající hodnotu a učitel z ní může vytěžit co nejvíce poznatků o dítěti, se říká „volná hra“. Při volné hře dítě samostatně

experimentuje, svobodně rozhoduje o jejím průběhu, proces odpovídá jeho aktuálním možnostem, psychickému a fyzickému stavu. Dítě se v ní učí snadnou a jemu přirozenou cestou např. komunikovat, řešit problémy, vytvářet prosociální postoje, navazovat přátelství a zkouší zde různé role a sociální situace ze života (Opravilová, 2016; Caiati, 1994).

2. PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

V současnosti je pedagogická diagnostika jedním z klíčových nástrojů pro individualizaci ve vzdělávání. V Rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV) najdeme definici pedagogické diagnostiky, která říká, „že se jedná o průběžnou a systematickou činnost učitele, která vede k pedagogické diagnóze, kdy hodnocení dítěte probíhá komplexně s ohledem na jeho individualitu“ (Smolíková et al., 2021, s. 49).

Šmelová (2018) uvádí, že v mateřské škole lze rozlišit dva typy procesu diagnostikování, a to formální a neformální. Při neformálním diagnostikování se jedná o průběžnou, často spontánní a necílenou činnost učitele, která nemusí být vyvíjející a nevede k individuálnímu rozvoji dítěte. Ovšem při formální diagnostice jsou předem stanovená pravidla, formy a metody práce s dítětem. Jsou dané postupy pro zápis a vyhodnocování získaných informací o dítěti v jeho prospěch.

Podle Syslové (2018) je nejvhodnějším typem individualizovaná diagnostika, jejímž základem je srovnávání dítěte se sebou samým v určitém čase s jeho předešlými výsledky. To ale neznamená, že bychom neměli srovnávat děti se stanovenými normami pro dané věkové období, jako například při diagnostikování školní zralosti dítěte.

S dalším rozdělením pedagogické diagnostiky v předškolním vzdělávání přichází Bednářová se spolupracovníky (2022), dělí ji na diagnostiku statickou a dynamickou. Statická diagnostika se zaměřuje na hodnocení výkonů a projevů stávajících znalostí, schopností, dovedností, vědomostí v aktuálním vývojovém stádiu dítěte. Oproti tomu dynamická diagnostika se zabývá procesem učení dítěte. Ten je závislý na používání vhodných metod a forem ve vzdělávacím procesu, které vedou k rozvoji a využití potenciálu dítěte.

Učitel by měl být schopen vyvažovat mezi těmito procesy, metodami a typy pedagogické diagnostiky, které povedou k rozvoji každého svěřeného dítěte.

2.1. Diagnostická činnosti učitele

Učitel při diagnostické činnosti má za cíl porozumět schopnostem, potřebám a rozvoji každého dítěte ve výchovně vzdělávacím procesu a tím vytvářet podmínky pro individualizaci ve vzdělávání. Učitel sleduje při diagnostické činnosti nejenom výsledky, ale i průběh celého vzdělávání (Syslová et al., 2018).

Proto by měl učitel dle Opravilové (2016) umět realizovat pedagogickou diagnostiku cíleně, pak na jejím základě stanovit prognózu a podle ní umět plánovat další výchovně vzdělávací činnost. Dále musí vytvářet vhodné podmínky pro navázání spolupráce se zákonnými zástupci, vzhledem k povinnosti sdílet informace o průběhu a výsledcích vzdělávání dítěte. Tudíž učitel vykonává poradenskou činnost, která vychází z průběžných výsledků pedagogické diagnostiky dítěte.

Svobodová, Vítečková, se spolupracovníky (2017) zmiňují diagnostické a intervenční kompetence učitele, které pomáhají při pedagogické diagnostice, hodnocení dítěte s individuálními vývojovými zvláštnostmi a stanovování dalších opatření pro práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Staví také na předpokladu, že učitel zná specifika předškolního věku a bude respektovat individuální potřeby a vývojové zvláštnosti dětí.

V neposlední řadě je důležité, aby učitel znal sám sebe, byl emočně vyrovnaný a diagnostikování chápal jako stále probíhající dynamický proces a tím se vyhnul případnému zkreslení výsledků (Syslová, 2018).

2.2. Dítě při diagnostické činnosti

Právě dítě je nepostradatelným činitelem pro pedagogickou diagnostiku, kterou provádí učitel právě kvůli němu, a ne proto, aby splnil své administrativní povinnosti, které mu ukládá legislativa.

Základním kamenem pro zapojení dítěte do diagnostické činnosti je navázat s dítětem vhodnou spoluprací. Ta by měla být založena na vzájemné důvěře a respektu. Během spolupráce je dítě povzbuzováno, aby se vyjadřovalo a projevovalo v právě zkoumané oblasti. Zelinková (2011) popisuje, že výpovědi dítěte jsou důležité z hlediska komplexního pochopení a posouzení jeho současného vývoje a stavu a že zapojování dítěte do diagnostické činnosti má významný podíl na utváření jeho sebevědomí a zkoumaném výsledku.

Každé dítě by mělo mít možnost aktivně se podílet na vlastní diagnostice a rozhodování o svém vzdělávání. Ale ne vždy je nutné dítěti sdělovat, že bude nějakým způsobem testováno anebo zkoumáno. Naopak by měl učitel volit takové metody a formy vzdělávání, aby dítě nezpozorovalo, že je něco jinak než normálně a výsledky byly co

nejvíce vypovídající (Syslová et al., 2018). Právě pro tyto účely se v pedagogické diagnostice používá portfolio dítěte, kterému se podrobněji věnuje nadcházející podkapitola.

2.3. Portfolio dítě v mateřské škole

2.3.1. Význam portfolia

Dětské portfolio v mateřské škole slouží k dokumentaci a sledování pokroků dítěte ve vývoji a výchovně vzdělávacím procesu. Zelinková (2011) portfolio popisuje jako nedílnou součást pedagogické dokumentace dítěte, které obsahuje soubor sebraných prací dítěte za určitou dobu.

Kratochvílová (2014, s. 3) definuje portfolio jako *„uspořádaný soubor prací žáka shromážděných za určité období, které poskytuje informaci o pracovních výsledcích žáka, průběhu učení a jeho vývoji za účelem jeho dalšího rozvoje. Informace slouží dítěti, rodičům a učitelům. Jde o určitý typ archivace produktů dítěte za stanoveným účelem, který do jisté míry určuje jeho obsah, rozsah a práci s ním.“*

Pro navázání spolupráce s rodiči a vzbuzení zájmu o vzdělávání jejich dětí lze podle Váňové Krejčové (2023) využít právě portfolio dítěte. V rámci pořádaných společných akcí s rodiči a dětmi v mateřské škole lze uspořádat takzvanou „Slavnost portfolia“, kde společnými silami (učitelé, dítě a jeho rodiče) založí dětské portfolio. Takto navázaná spolupráce může motivovat děti a rodiče k průběžnému zájmu o vzdělávání v mateřské škole.

Bednářová se spolupracovníky (2022) vidí význam dětského portfolia pro práci učitele v tom, že pomocí něj analyzuje a vyhodnocuje práce dítěte a až poté správně zaznamenává do diagnostických archů, které jsou vlastně takovým přehledným soupisem jeho pokroků za určité období. Celý tento proces mu pomáhá v nastavování vzdělávacích cílů, jejich průběžné kontrole a reflexi. Dále slouží k jeho evaluaci a je součástí autoevaluačního systému školy.

Aby bylo dětské portfolio funkční a stalo se součástí diagnostických nástrojů učitelovy práce, tak by mělo podle Kratochvílové (2014) a Syslové se spolupracovníky (2018) plnit funkci informační, motivační, komunikační, autoregulační a diagnostickou.

- Funkce informační: poskytuje informace o vývoji dítěte rodičům, učitelům a dětem.
- Funkce motivační: motivuje děti k lepším výsledkům, k dokončení činností, k tvorbě vlastních výtvorů, které chtějí mít v portfoliu.
- Funkce komunikační: prostředník sloužící k navázání a rozvoji komunikace mezi dítětem a učitelem, mezi dětmi vzájemně a mezi dítětem a rodiči. Zároveň funguje jako pomocný nástroj k individuálním konzultacím mezi učitelem a rodiči. Dá se také využít pro spolupráci s odborníky při sestavování individuálních vzdělávacích plánů pro dítě.
- Funkce autoregulační (rozvojová): dítě ve spolupráci s učitelem a ostatními dětmi předkládá své výsledky činností, hodnotí je, prožívá své úspěchy a neúspěchy a rozhoduje o dalších činnostech, které ovlivní jeho osobní rozvoj.
- Funkce diagnostická: získané informace o dítěti slouží učitelům jako východisko pro stanovení vhodných cílů pro individuální rozvoj dítěte a pomohou k volbě vhodných metod a forem práce (Bednářová et al. 2022; Kratochvílová, 2014; Syslová et al., 2018).

Přesto v současném RVP PV nenajdeme žádnou zmínku o tom, že je učitel povinen založit a vést dítěti portfolio, takže se jedná o nepovinný dokument. Proto i obsah a vedení portfolia je především v rukou učitele. V současnosti se ale stává dětské portfolio nedílnou součástí individualizovaného vzdělávání v mateřské škole (Krejčová et al., 2015).

Proto existuje několik druhů portfolií, která mohou být použita v závislosti na cílech školy, preferencích učitelů a hlavně na potřebách dětí. Je důležité, aby portfolio bylo komplexní a odráželo různé aspekty dětského vývoje (Syslová et al., 2018). V ideální podobě by se mělo stát „živým organismem“, který bude sloužit dítěti, učiteli a rodině během celého edukačního procesu (Kratochvílová, 2014).

2.3.2. Druhy portfolia

Sběrné, výběrové a diagnostické, to jsou názvy nejčastěji používaných druhů dětských portfolií v mateřských školách. Každé z nich má svá vlastní specifika práce a podle Kratochvílové (2014), Syslové a kol. (2018) je nejideálnější, když se všechny tři druhy portfolia propojí.

Sběrné portfolio – někdy označované jako pracovní, obsahuje téměř vše, co dítě za určité období vyprodukovalo. Slouží hlavně dítěti k ukládání „čehokoliv“ dle jeho potřeb. Například si sem může vložit přírodniny z vycházky, nebo nedokončený obrázek a podobně. Sběrné portfolio má většinou podobu nějaké krabice, pořadače, poličky, šuplíku nebo pytlíku, který je dětem dobře přístupný.

Výběrové portfolio – nebo taky reprezentační, shromažďuje nejlepší práce dítěte za určitou dobu. O výběru nejlepších prací rozhoduje samo dítě a slouží k prezentaci jeho výsledků. Podle akčního výzkumu od Kratochvílové (2014) se tento druh portfolio v mateřských školách příliš nevyskytuje a když, tak funguje opačně, tedy učitel bez dítěte vybírá podařené práce, které potom zakládá do záznamů o dítěti jako podporu diagnostických záznamů.

Diagnostické portfolio – označováno také jako hodnotící, je soubor užšího výběru prací dítěte, o němž rozhoduje dítě, učitel, případně i rodiče. Je doplňováno o další materiály, které vycházejí z diagnostické činnosti učitele a sledují pokrok a vývoj dítěte za určité období. Cílem tohoto portfolio podle Kratochvílové (2014) je pomocí shromážděných materiálů získat komplexní informace o průběhu výchovně vzdělávacího procesu, o výsledcích a pokrocích dítěte ve vývoji a učení, které jsou prospěšné všem účastníkům edukačního procesu. A ve spojení s dalšími vhodnými diagnostickými metodami a nástroji dochází ke komplexnímu poznání a rozvoji dítěte.

Portfolio dítěte může obsahovat záznamy rozhovorů mezi dítětem a učitelem, zápisy z pozorování, vstupní dotazníky o dítěti vyplněné od rodičů, sebehodnocení dětí, vývoj kresby, výrobky nebo jejich fotografie, pracovní listy, fotografie z činností dětí, jejich oblíbené básničky a písničky, památeční materiály z proběhlých a navštívených akcí, soupis „biografie dítěte“ a podobně. V dětském portfolio by neměly být osobní údaje o dítěti a důvěrné informace o rodině, které patří pouze do rukou učitele.

2.3.3. Sebehodnocení dítěte

Sebehodnocení u předškolních dětí je proces, během kterého začínají chápat a vyjadřovat své vlastní schopnosti, dovednosti, pocity a preference. Sebehodnocení je vlastně forma hodnocení, které provádí samo dítě na základě jeho dosavadních zkušeností. Učitel by měl vybavit dítě takovými dovednostmi, aby bylo postupně schopné

se samo hodnotit a zároveň částečně převzalo zodpovědnost za své vzdělávání. Zároveň je důležité uvědomit si, že schopnosti sebehodnocení se postupně rozvíjí v závislosti na vývoji dítěte, a proto se bude u každého individuálně lišit (Sedláčková et al., 2012).

Význam portfolia při sebehodnocení je pro dítě především v samostatném procesu tvorby a zakládání materiálů, kdy se pomocí něj může v průběhu času vracet ke svým pracím, prohlížet je a třídit, sdílet své pocity s ostatními kolem sebe, hodnotit se a reflektovat (Syslová et al., 2018).

Aby mohlo dítě využít portfolio k sebehodnocení, musí se s ním nejdříve naučit pracovat, a to pod vedením učitele. Potom se zpravidla jedná o pravidelnou a plánovitou činnost, ve které je dítě vedeno ke komunikaci, k oživení již prožitého nebo naučeného, k vlastnímu sebehodnocení a reflexi. Může být motivováno k výběru, třídění, uspořádání a doplnění svých prací, zkušeností a prožitků. Na základě těchto zkušeností by mělo dítě spontánně projevit zájem o činnost se svým portfoliem (Kratochvílová, 2014).

Uvádí se (Bednářová et al., 2022), že k tomu, aby docházelo ke správnému způsobu sebehodnocení dítěte, měl by učitel v mateřské škole k hodnocení dětí využívat takzvané formativní hodnocení. To staví na principech popisování dítěte ve výchovně vzdělávacím procesu a dávání pozitivní a konstruktivní zpětné vazby, která ho dále motivuje k dalším činnostem. Jedná se tedy o způsob hodnocení, které má za cíl vytvořit u dětí správné návyky pro celoživotní učení (Bednářová et al., 2022). Velkou roli zde hraje učitel, který podle Svobodové a Vítečkové se spolupracovníky (2017) musí být dítěti vzorem, mít kvalitní profesní kompetence, aby se dítě mohlo od něj učit bezděčně a nápodobou.

Celkově se dá usuzovat to, že podpora zdravého sebehodnocení u dětí má pozitivní vliv na jejich celkový rozvoj, a to za předpokladu, že jsou vytvářeny vhodné podmínky pro jeho vlastní vyjadřování, akceptaci pocitů a schopností.

2.4. Pedagogická diagnostika a Česká školní inspekce

RVP PV stanovuje, že pedagogická diagnostika je součástí autoevaluace školy. To znamená, že je legislativně ukotvená, pro školy a učitele povinná, tím pádem v hledáčku České školní inspekce (dále ČŠI). Již několik let ČŠI podle výroční zprávy (Kvalita vzdělávání ve školním roce 2022/2023, s 29), v části o předškolním vzdělávání uvádí, že

„stále přetrvává nepříznivý stav v kvalitě, vedení a efektivitě práce s pedagogickou diagnostikou, která není východiskem pro plánování diferenciované vzdělávací nabídky k zajištění individualizace v mateřské škole“. Ve zprávě také uvádějí důvody, které k tomuto trendu vedou, počínaje používáním neefektivních a zastaralých metod a forem práce ve výchovně vzdělávacím procesu, které nepodporují individualizované vzdělávání, až po neschopnost vedení škol v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v této oblasti. Zajímavé je to, že ČŠI označila ve školním roce 2022/2023 za zcela kvalitní a funkční pedagogickou diagnostiku pouze 22% z navštívených mateřských škol.

V návaznosti na předchozí zjištění stanovuje ČŠI na každý následující školní rok takzvaná „Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání“, ve kterých hodnotí koncepci a rámec školy, pedagogické vedení školy, pedagogický sbor, vzdělávání, vzdělávací výsledky a podporu dětí při vzdělávání (rovné příležitosti).

Závěry z výroční zprávy a nově stanovená kritéria hodnocení pro daný školní rok jsou závazné pro školy, zřizovatele a celý školský systém v České republice. Proto je nutné, aby každý jednotlivý učitel, potažmo ředitel školy byl zdatný v legislativě, která je pro ně zavazující, dále se vzdělával a získané zkušenosti a vědomosti dokázal uplatnit ve své praxi.

3. NEJČASTĚJŠÍ DIAGNOSTICKÉ NÁSTROJE V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Učitelé mateřských škol v České republice mohou využít celou řadu publikovaných diagnostických nástrojů, které jsou ověřené a určené pro děti předškolního věku. Nebo si mohou vytvořit svůj vlastní hodnotící nástroj, protože, jak uvádí RVP PV, „každá mateřská škola, popř. každý učitel si vytváří svůj systém sledování, hodnocení a způsob záznamů pokroků dítěte. Tento systém musí být přehledný, smysluplný a účelný“. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021, s 40).

V případě, že učitel nebo celá mateřská škola přistoupí k jedné ze dvou uvedených možností, tak musí s diagnostickým nástrojem pracovat systematicky, aby se nestal pouze dalším administrativním dokumentem.

Váňová Krejčová (2023) uvádí, že aby již publikovaný a ověřený systém pedagogické diagnostiky pro předškolní vzdělávání byl funkční, tak by si každý učitel nebo učitelé v mateřské škole měli udělat revizi daného diagnostického nástroje. Tím zajistí, že s uvedenými metodami a způsoby záznamu v diagnostickém nástroji jsou v souladu. Zároveň mohou společně vybrat jen ty oblasti, kterým budou věnovat větší pozornost při diagnostické činnosti při práci s dětmi a vést o tom průběžné záznamy.

Níže uvedené diagnostické nástroje jsou často zmiňované v odborné literatuře a využívají se pro hodnocení a záznam pokroků dítěte v předškolním vzdělávání.

3.1. Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV

Materiál, který vznikl na základě požadavků RVP PV pro podporu individualizace v mateřské škole. Obsahuje ucelenou metodiku pro učitele s postupy, jak sledovat a hodnotit děti. Součástí jsou příklady záznamových archů k průběžné pedagogické činnosti učitele, které lze různě kombinovat a upravovat dle jeho potřeb a hlavně potřeb dětí. Každý arch má svá vlastní specifika a postupy práce vedoucí k průběžnému vyhodnocování a plánování dalších činností v závislosti na zjištěných informacích o daném dítěti. K hodnocení výsledků se v arších využívá číselná škála nebo slovní popis. (Smolíková et al., 2007).

3.2. Diagnostika dítěte předškolního věku

Jde o ucelený diagnostický systém, který se zaměřuje na sledování, rozvoj a vyhodnocování dílčích oblastí vývoje dítěte. Jedná se o oblast motoriky a grafomotoriky, zrakového vnímání a paměti, sluchového vnímání a paměti, vnímání prostoru, vnímání času, základních matematických představ, řeči (myšlení), sociálních dovedností, sebeobsluhy (samostatnosti) a hry. Jednotlivé oblasti jsou v publikaci konkrétně popsány a jejich součástí je záznamový arch, který je rozčleněn podle vývoje a pro přehlednost každá dovednost označena věkem, ve kterém by jí dítě mělo ovládat. Na konci publikace jsou konkrétní materiály a návrhy činností, které učitelé pomohou při zjišťování dětských schopností a dovedností v dané oblasti. Zjištěné informace vyhodnocuje podle škály: nezvládá, zvládá s dopomocí a zvládá samostatně (Bednářová et al., 2015).

3.3. Oregonská metoda

Jedná se o metodu hodnocení, kterou sestavil psycholog Steffan Saifer s jeho týmem v Oregonu v USA. V současné době je využívána především ve vzdělávacím programu Začít spolu v ČR. V metodě se pozoruje a hodnotí deset oblastí dětského vývoje: hra, sebeobsluha, sebepřijetí – sebedůvěra a představy o sobě, sociální dovednosti, jazyk a komunikace, motorika, předpoklady dítěte, poznávání a řešení problémů, poznávání v oblasti matematických představ, poznávání v oblasti jazyka. Tyto oblasti obsahují celkem 35 položek, které se zaměřují především na sociální, emocionální a osobnostní vývoj dítěte. Hodnocení probíhá na škále od jedné do pěti, kdy nejvyšší číslo značí nevyšší míru zvládnutí. Učitel využívá při práci především metodu pozorování, kdy sleduje děti hlavně v jejich běžných situacích ve výše zmíněných oblastech, a průběžně o tom shromažďuje informace, které následně hodnotí (Škardová, 2014).

3.4. Diagnostický nástroj PREDICT

PREDICT je zkratka anglického slovního spojení „Preschool Diagnostic and Communication Tool“, v doslovném překladu „Nástroj předškolní diagnostiky a komunikace“, který vznikl v rámci mezinárodního projektu Good Start to School Erasmus+. Záměrem nástroje je podporovat rodinu a školu v rozvoji dítěte, jednoduše a komplexně rozvíjet u dětí klíčové kompetence, vytvářet vhodné podmínky pro

spolupráci mezi školou a rodinou v zájmu dítěte a usnadnit dítěti přechod na základní školu. Hodnotící nástroj pomáhá učitelům sledovat a hodnotit vývoj dítěte, navazovat odbornou a efektivní spolupráci s rodinou a vytvářet podmínky pro individualizaci a diferenciaci výuky v předškolním vzdělávání. Celý diagnostický nástroj PREDICT je rozdělen na tři části: Metodika pro učitele, Příručka pro rodiče a Záznamové archy. Děti jsou v průběhu sledovány, rozvíjeny a hodnoceny v deseti oblastech (gramotnost, zdraví, komunikace, sebepojetí, respekt, aktivita, samostatnost, přístup k učení, pravidla, řešení problémů), které jsou sdruženým souborem klíčových kompetencí a očekávaných výstupů, převzatých z českého kurikula pro předškolní vzdělávání. Do hodnocení dítěte se musí zapojit ti učitelé, kteří dítě vzdělávají a mohou pro záznam využít elektronickou nebo písemnou formu (Syslová, Kratochvílová, 2018).

PRAKTICKÁ ČÁST

4. CÍL PRÁCE, EVALUAČNÍ OTÁZKY

Cílem bakalářské práce je vytvořit praktický materiál pro pedagogickou diagnostiku v předškolním vzdělávání, který bude pomocníkem pro učitele mateřských škol, bude mít vypovídající hodnotu o dětech a dá se s ním pracovat se skupinou 28 dětí.

Pro ověření materiálu a naplnění cíle byly zvoleny tyto evaluační otázky: V čem byl materiál pro práci učitele v mateřské škole se skupinou dětí přínosný? Jaký přínos měl materiál pro děti? Jak děti zvládaly sebehodnocení v diagnostickém portfoliu?

5. METODOLOGIE

Pro zjišťování výsledků v praktické části práce byly využity metody pedagogické diagnostiky, které jsou popsány v kapitole 1.2., tedy pozorování, rozhovor, anamnéza, analýza a dětská hra. Jedná se o metody používané při kvalitativním výzkumu, který má za cíl získat podrobné informace o dané osobně či skupině osob (Skutil et al., 2011).

6. CHARAKTERISTIKA VZORKU

Vzniklý materiál byl ověřen na dětech předškolního věku v heterogenní skupině od tří do šesti let, v počtu 24 dětí na třídu. Specifické složení třídy: šestnáct dívek a osm kluků, z toho tři děti ve věku šest až sedm let, dvanáct dětí ve věku pět až šest let, pět dětí čtyř až pětiletých a čtyři děti tří až čtyřleté. Ve třídě byly vzdělávány tři děti s odkladem školní docházky, jedno dítě s odlišným mateřským jazykem a jedno dítě se speciálními vzdělávacími potřebami s podpůrným opatřením třetího stupně bez individuálního vzdělávacího plánu.

Z důvodu zachování anonymity všech zúčastněných respondentů, kteří se podíleli na realizaci materiálu, jsou na ilustrativních fotografiích rozmazány jejich obličeje a nikde se neuvádějí jejich jména.

7. PŘÍPRAVA A VÝZNAM DIAGNOSTICKO-METODICKÉHO MATERIÁLU

Pro každého začínajícího učitele je prioritní zajistit bezpečnost u všech svěřených dětí. Sekundárním se stává plánování, realizace a následná evaluace vzdělávací nabídky, která by měla vycházet z potřeb každého dítěte a dané skupiny. Z tohoto důvodu je materiál koncipován jako celistvý nástroj pro práci s dětmi, který lze využívat k pedagogické diagnostice dynamické, ale i statické. Je vhodný pro individuální formu práce s dítětem, ale zároveň i pro práci ve skupině či pro frontální činnosti. Materiál má sloužit jako motivace pro děti, aby se začaly zapojovat do vzdělávacího procesu, zároveň aby je vedl k vlastnímu sebehodnocení svých dosavadních vědomostí, schopností a dovedností, které mohou v průběhu času porovnávat.

Materiál by neměl být pro učitele svazující. Učitelé si mohou vybrat jen ty oblasti, které jsou vhodné pro jejich děti v dané mateřské škole, ale také pro ně samotné. Protože pokud děláme něco, co nedává smysl nám, nemůžeme k tomu následně vhodně motivovat děti.

Jednotlivé strany diagnostického portfolia se dají svázat a připravit jako „sešit“ na daný školní rok, případně na celou dobu vzdělávání v mateřské škole, nebo jej volně skládat a doplňovat do sběrného portfolia dle potřeby dítěte a učitele.

Učitel vždy pozoruje děti při běžných i vytvořených situacích během dne, vede si o tom poznámky (na papír, do telefonu), které následně vkládá nebo přepisuje do záznamového archu dítěte (Příloha č. 2). Archy jsou připraveny na průběžný zápis učitelem, který provádí pedagogickou diagnostiku ve dvou opakujících se cyklech záznamu během jednoho školního roku. Tím je zajištěn dostatečný časový prostor pro zdokonalování v daných oblastech vzhledem k vývoji dítěte. Učitel na základě pozorování a poznámek připravuje vhodnou vzdělávací nabídku a motivuje děti k záznamu do portfolia. Zde záleží vždy na jednotlivých dětech, jaký mají věk a schopnosti pro samostatný záznam. Podle toho učitel upravuje svoji roli (dominantní nebo submisivní) při záznamu do portfolia s dítětem.

Prvních pět stran z přílohy č. 1 může sloužit jako inspirace pro navázání spolupráce při založení dětského portfolia. Například lze začátkem školního roku uskutečnit „Slavnost portfolia“, kde si děti společně s rodiči založí své desky (např. pákové šanony) na portfolio, vyplní první strany z materiálu, které učitel předem připraví. Tato akce má u rodičů vzbudit zájem o vzdělávání jejich dětí a pomáhá vytvořit si vztah k něčemu, co společně vytvořili a budou nadále společně budovat. Tato akce by se měla opakovat každý rok, ale již se nezakládají nové desky na portfolio, pouze se doplní aktuální informace o dítěti.

V dalších bodech jsou rozpracované postupy pro práci s přílohou č. 1 „Diagnostické a sebehodnotící portfolio dítěte“, vzhledem k pěti vzdělávacím oblastem dle RVP PV. Učitel musí před záznamem do diagnosticko-metodického materiálu nejdříve připravit odpovídající vzdělávací nabídku, přitom volit vhodné metody a formy pedagogické práce, které budou rozvíjet děti vzhledem k jejich individualitě. Celý význam tohoto materiálu je v tom, že se o něj může učitel opřít při plánování vzdělávací nabídky, protože by v něm měl být viditelný posun dítěte v průběhu vzdělávání v mateřské škole.

7.1. Dítě a jeho tělo

Jak zvládám (příloha č. 1)

Děti na tomto listu hodnotí, jak ovládají vyobrazenou činnost. Využívají k tomu semafor s barevnou škálou (červená – nezvládám, žlutá – zvládám s dopomocí a zelená – zvládám samostatně). Dítě má list k dispozici po celou dobu vzdělávání v mateřské škole, zaznamenává si průběh vývoje v dané dovednosti a učitel vepisuje data do vybarvených okének. Nebo se list vkládá každý rok nový a dítě pak porovnává vyznačené dovednosti s předchozím rokem. V obou variantách je vizuálně viditelný pokrok dítěte v daných oblastech.

Možná rizika: U předškolních dětí, především u těch mladších, se můžeme setkat s nepochopením systému hodnocení pomocí barev semaforu. Proto je vhodné je s touto formou formativního hodnocení předem seznámit. Například v rámci společného hodnocení právě proběhlé činnosti, svého výtvoru a podobně. Také se může stát, že mladší dítě neporozumí, bude chtít zvládnout a myslet si, že zvládlo, ale ve skutečnosti

nezvládlo. Potom je důležitá role učitele, aby při záznamu dopomáhal, pokusil se dítěti vysvětlit nebo názorně ukázat jeho reálné schopnosti, které s dopomocí zaznamenají.

Obrázek 5. Příloha č. 1



(vlastní zdroj)

Kresba (příloha č. 1)

Kresba je jednou z možností, jak u dítěte pozorovat jeho vývoj, proto má v materiálu své místo. Dítě jednotlivé stránky kreslí každý rok a postupně se přidávají za sebe do portfolia, aby dítě vidělo vlastní posun. Nejpodstatnější je kresba postavy, která by se měla zaznamenávat dvakrát ročně. Zbylé druhy kreseb, které jsou uvedeny, jsou doplňkové a volí je učitel, nebo dítě.

Možná rizika: Učitel by měl vždy brát v potaz aktuální rozpoložení dítěte při záznamu. Pokud je nuceno, nebo vytrženo ze hry / činnosti, tak potom nemá výsledek správnou vypovídající hodnotu o dítěti. Proto by záznam dítěte do kresby měl být spontánní, anebo vhodně motivován.

Grafomotorika (příloha č. 1)

Jednotlivé grafomotorické prvky jsou poskládány chronologicky za sebou podle obtížnosti vzhledem k vývoji dítěte v oblasti grafomotoriky (Bednářová et al., 2015). Dítě zde zaznamenává své již osvojené grafomotorické prvky, nikoliv, že si je zde poprvé zkouší. Proto je důležité, aby před samotným záznamem dítě prošlo průpravnými

cvičeními a činnostmi, které předcházejí správnému grafomotorickému vývoji. To jsou činnosti, které rozvíjí jemnou motoriku (koordinaci levé a pravé ruky), vizuomotoriku (koordinaci oko-ruka) a vizualizaci (představu).

Možná rizika: Učitelé i rodiče někdy kladou větší důraz na výsledek (kvalita grafomotorického prvku), aniž by si uvědomovali, jaké úsilí musí dítě vynaložit a co všechno musí předcházet jeho správnému provedení.

Lateralita (příloha č. 1)

V tomto případě se jedná pouze o orientační určení laterality ruky. Učitelé slouží především k plánování vzdělávací nabídky vzhledem k individualitě dětí. Chceme-li u dítěte diagnostikovat lateralitu obecně, tak by měl učitel doporučit rodičům vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, která vyšetření na žádost rodičů provádí.

Učitel do vzdělávací nabídky zařazuje vhodné činnosti k procvičování koordinace rukou, jemné motoriky a podporuje dítě v sebeobslužných činnostech.

Možná rizika: Učitel, ale ani rodič nerespektuje individualitu dítěte, nemá dostatečný teoretický přehled o diagnostikování laterality a svým jednáním může u dítěte narušit přirozený vývoj laterality, která je každému geneticky dána. Nejčastější je přendávání psacích potřeb, příboru a nůžek do jiné ruky, než je dítěti přirozené. V odborné literatuře se uvádí, že vyhraněnost laterality ruky by se měla fixovat mezi čtvrtým rokem až čtyřmi a půl lety (Bednářová et al., 2015).

7.2. Dítě a jeho psychika

7.2.1. Jazyk a řeč

Celý diagnosticko-metodický materiál vede dítě k rozvoji jeho jazykových, řečových a komunikačních schopností a dovedností, protože buďto mluví dítě s učitelem, rodičem anebo jiným dítětem při vyplňování a sebehodnocení s portfoliem.















Jazyk a řeč (příloha č. 1)

Jednotlivé dovednosti jsou řazeny od nejjednoduššího po složitější podle vývoje hlásek. Obrázky jsou záměrně různorodé, aby u dětí byla rozšiřována slovní zásoba a vedly je k dialogu s dospělým. Dítě pomocí datumového razítka v tabulce zaznamenává, kdy a jakou dovednost ovládá. V jednotlivých okénkách s obrázky dítě značí barevné puntíky

nebo čárky, podle toho, zad se mu povedlo splnit zadání. Pro přehlednost se zvolená barva označí i k datu v tabulce. Mezi učitelem a dítětem probíhá při záznamu vzájemná komunikace, která je efektivní a dítě se v ní cítí dobře. Záznam je dobré prokládat různými hrami a činnostmi, které ozvláštňují diagnostiku. Např.: „Podívej se po třídě a zkus přinést/ najít. Dělá auto nějaký zvuk? Předved' ho. Najdi v obrázcích všechno ovoce. Najdi obrázek, který je upletený z vlny a nosíme ho v zimě“ S dětmi věku od čtyř let se lze v rolích „učitele“ střídat.

Možná rizika: V dnešní době se vyskytuje u dětí velké množství logopedických vad, které jim ztěžují přípravu na vstup do základní školy, takové děti jsou v oslabení vůči ostatním. Proto je vhodné pravidelně zařazovat logopedickou prevenci do vzdělávacích činností v mateřské škole. Dalším rizikem je soustředění dítěte, které může být kolísavé, a to především u mladších dětí.

Obrázek 6. Příloha č. 1

JAZYK A ŘEČ		3-4 roky	4-5 let	5-6 let	6-7 let
Pojmenují obrázky					
Vyslovují správné hlásky					
Rozliškám slova na slabiky					
Určím první slabiku ve slově					
Určím první hlásku ve slově					
A 	E 	I 	O 	U 	P 
B 	M 	J 	D 	T 	N 
V 	F 	K 	G 	H 	CH 
Ď 	Ť 	Ň 	L 	Č 	Š 
Ž 	C 	S 	Z 	R 	Ř 

1.pozn. Řazeno podle vývoje hlásek v řeči dítěte.
2.pozn. Dítě pomocí barevných teček označuje okénko, které dokázal správně určit podle výše uvedené kategorie v daném věkovém období.

(vlastní zdroj)

7.2.2. Poznávací schopnosti a funkce, myšlení

Barvy (příloha č. 1)

Zadání na tomto listu rozvíjí zrakové vnímání a zjišťuje znalost primárních a sekundárních barev, které by si mělo dítě v předškolním věku osvojit. Dítě pojmenovává barvy, které již pozná, a zaznamenává, kdy to zvládlo pomocí datumového razítka. Učitel může ověřovat znalost doplňujícími otázkami, např. Zkus vymyslet, co je ještě červené?

Možná rizika: Jednou z příčin, proč dítě nerozezná barvy, může být předchozí malá osobní zkušenost. Nebo se také může jednat o poruchu vidění, takzvaně daltonismus neboli barvoslepost.

Číselná řada 1-6 a konfigurace (příloha č. 1)

Předškolní dítě by se mělo orientovat v číselné řadě od 1 do 6. Orientovat znamená, že dokáže s počtem pracovat ve všech jeho podobách – přiřazuje, třídí, porovnává a rozlišuje pohledem bez počítání. Záznam provádí dítě po osvojení předmatematických dovedností a řídí se pokyny na listu.

Obrázek 7. a 8. Příloha č. 1

CISELNA RADA 1-6
Vybarví tolik obrázků, kolik je teček na začátku.

•	○ ○ ○ ○
• •	☆ ☆ ☆
• • •	☀ ☀ ☀ ☀ ☀
• • • •	♥ ♥ ♥ ♥
• • • • •	🍏 🍏 🍏 🍏 🍏 🍏
• • • • • •	□ □ □ □ □ □

Stejně obrázky vybarví jednou barvou, spočítej, kolik jich je a udělej tolik čárek.

	♥
	△
	☆
	☀
	○

CISELNA KONFIGURACE 1-6
Najdi všechny kostky se stejným počtem teček a vybarví je stejnou barvou.

•	• • • •	• •
• •	• • • • •	•
• • •	• • • • •	• •
• • • •	• • • • •	•
• • • • •	• • • • • •	• • •

(vlastní zdroj)

Možná rizika: Pokud se dítě neorientuje v číselné řadě, nerozumí matematickým pojmům a neumí využívat logického myšlení, tak by měl učitel zpozornět. Mohlo by se totiž jednat o možná rizika směřující k potížím při matematice na základní škole.

Tvary a symboly (příloha č. 1)

Mezi předmatematické dovednosti se také zařadí rozeznávání tvarů a symbolů. V odborné literatuře se objevují rozdílné názory, které geometrické tvary by dítě mělo na konci předškolního období poznat. Vzhledem k tomu, že se svět skládá z různých obrázců, bylo zvoleno několik tvarů a symbolů, které se objevují v dětském světě

nejčastěji. Dítě zde pomocí razítka s datem a vybarvením tvaru označí, co již umí rozeznat.












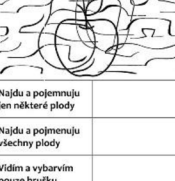
Možná rizika: Učitel by měl vytvářet podmínky pro rozvoj prostorových a plošných tvarů při orientaci v prostoru a na ploše, využívat k tomu různých her a činností, které budou praktického charakteru, kde si děti budou moci tvary důkladně osahat a vyzkoušet jejich vlastnosti. Sám učitel by měl být vzorem a používat správnou terminologii při označování tvarů a symbolů.

Zrakové vnímání (příloha č. 1)

Pokud je dítě zdravé, tak mu zrak zprostředkovává nejvíce vjemů z okolního světa. Proto je důležité v předškolním období zrak vhodně rozvíjet a připravovat oči pro budoucí čtení a psaní ve škole. Učitel sleduje a rozvíjí zrakové vnímání prostřednictvím různých cvičení a her – orientace v prostoru, hledání a rozlišování předmětů, třídění dle zadání a podobně. Tyto činnosti se propojují s jinými schopnostmi a dovednostmi, tudíž se nedají posilovat izolovaně. V zadání najdeme zraková cvičení v různých obtížnostech pro vyhledávání jiného obrazce v řadě, vyhledávání stínů a figuru a pozadí.

Možná rizika: U dětí se objevuje omezená schopnost rozlišit detaily, rozpoznat rozdíly a shody na vnímaném objektu. Nebo mívají oslabenou zrakovou paměť, kdy si nejsou schopné zapamatovat určité pořadí nebo množství. Častým jevem je to, že dítě píše a skládá zrcadlově. Tyto omezené schopnosti ovlivňují kvalitu provedení daných zadání.

Obrázek 9. a 10. Příloha č. 1

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ		ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ	
Najdu a zakroužkuju, co do řady nepatří a řeknu proč.		Najdu a zakroužkuju, co do řady nepatří a řeknu proč.	
			
věk _____ datum _____	věk _____ datum _____	věk _____ datum _____	věk _____ datum _____
			
věk _____ datum _____	věk _____ datum _____	věk _____ datum _____	věk _____ datum _____
Najdu stín obrázku, který je v rámečku a zakroužkuju ho.		Figura a pozadí	
			
			
Najdu a pojmenuju některá zvířata	Najdu a pojmenuju jen některé plody	Najdu a pojmenuju všechna zvířata	Najdu a pojmenuju všechny plody
Vidím a vybarvím pouze klókana	Vidím a vybarvím pouze hrušku		
věk _____ datum _____	věk _____ datum _____	věk _____ datum _____	věk _____ datum _____

(vlastní zdroj)

Sluchové vnímání (příloha č. 1)

Tato oblast úzce souvisí s vývojem řeči a výslovností dítěte, v části „Jazyk a řeč“ (příloha č. 1), kde děti rozlišovaly první hlásky ve slovech. Zde si ověří další dovednosti potřebné pro budoucí čtení a psaní. Jedná se o poznávání zvuků domácích zvířat, sluchové rozlišování podobně znějící slov, hledání rýmů a zkouška sluchové paměti.

Možná rizika: Málo podnětné prostředí pro správný vývoj sluchového vnímání dětí. Sluchové vady a poruchy sluchu, které se mohou objevit kdykoliv v průběhu raného dětství či předškolního věku (např. časté záněty středouší).

Porovnávání, pojmy a vztahy (příloha č. 1)

Pro děti je obtížné orientovat se v souvislostech, proto je důležité jim k tomu vytvářet podmínky. Tento úkol ověřuje, zda je dítě schopné vyhledat a porovnat v obrázcích vztahy a pojmy dobře určit. Tyto pojmy jsou spojené s předmatematickými dovednostmi, které pomáhají dětem v prvopočátcích při počítání.

Obrázek 11. Příloha č. 1

POROVNÁVÁNÍ, POJMY A VZTAHY

Pomíchané PEXESO	3-4 roky	4-5 let	5-6 let	6-7 let
Pojmenují obrázky				
Slovně přiřadí k sobě patřící dvojice				
Řeknu důvod, proč k sobě patří a rozumím pojmem				

pozn. Správné dvojice obrázků obsahují vždy jinou barvou, aby bylo poznat, které k sobě patří.

(vlastní zdroj)

Možná rizika: Zadání může být pro některé děti zmatečné, proto je důležitá názornost a propojování hry se smyslovým vnímáním. Neporozumění zadání může být zapříčiněno malou slovní zásobou, nepochopením vztahů mezi obrázky, nepodnětným prostředím pro mentální rozvoj a podobně.

Orientace v čase (příloha č. 1)

Předškolní vzdělávání probíhá v určitém čase, proto se učitelé v mateřských školách nejčastěji věnují rozlišování ročních dob, dnů v týdnu a režimu dne dítěte. Učí děti, jak jednotlivé části popisovat, a spojují je s různými činnostmi a aktivitami, které jsou pro ně přirozené. Pro předškolní děti je orientace v čase hodně abstraktní záležitost, protože žijí tady a teď. Pojem času se začíná u dětí fixovat mezi 7.-8. rokem, kdy ho začínají správně používat a orientovat se v něm. Děti si ověřují své dosavadní znalosti v daných tématech.

Dějová posloupnost (příloha č. 1)

Umět se orientovat v určitém obraze a ději je jednou z dalších dovedností potřebnou k úspěšnému startu na základní škole. Sledujeme, jak dítě dokáže slovně i názorně k sobě přiřadit jednotlivé obrazce a zda je seřadí za sebou zleva doprava.

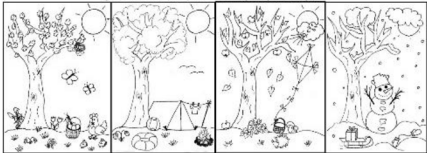
Obrázek 12. a 13. Příloha č. 1

ORIENTACE V ČASE

Znám roční doby a vím, co během nich můžu dělat.

	3-4 roky	4-5 let	5-6 let	6-7 let
Vím, jaká roční období je právě venku				
Vyjmenuji roční doby na přeskáčku				
Vyjmenuji roční doby v pořadí				
Vyprávím o ročním období				

Vybarví roční období, které máš nejraději a řekni proč.




Zdroj: foto autor


Znám dny v týdnu.


	3-4 roky	4-5 let	5-6 let	6-7 let
Vyjmenuji dny na přeskáčku				
Vyjmenuji dny, jak jdou za sebou				
Vím, co je dnes za den				
Vyprávím o svém dni				

DĚJOVÁ POSLOUPNOST

	3-4 roky	4-5 let	5-6 let	6-7 let
Najdu obrázky, které k sobě obsahově patří, a řeknu proč				
Ukážu postupně obrázky, jak přijdou za sebou				
Nastřídám a naskládám obrázky do okének, jak přijdou po sobě				







(vlastní zdroj)

Možná rizika: Obecný nedostatek příležitostí k poznávacím činnostem a experimentaci, hotové a uzavřené výklady o světě, omezený prostor pro vyjádření a samostatnost dítěte.

Orientace v prostoru /na ploše (příloha č. 1)

Prostředí v mateřské škole by mělo být pro dítě přehledné, bezpečné a podnětné. Učíme děti, aby se dokázaly orientovat v prostředí, aby se o své místo a věci starali a uváděli je do původního stavu. Pro samotný záznam je nutné, aby dítě v průběhu času

disponovalo dostatečnou slovní zásobou, dokázalo sluchově a zrakově rozlišovat a řídit se pokyny učitele.

Obrázek 14. Příloha č. 1

ORIENTACE V PROSTORU / NA PLOŠE

Pokyny	3-4 roky	4-5 let	5-6 let	6-7 let
Pojmenuj věci v pokoji!				
Najdi míče dle pokynů dospělého				
Samostatně říkám, kde míče jsou				
Žluté vybavení míče, které jsou NA nábytku.				
Červené vybavení míče, které jsou POD nábytkem.				
Zelené vybavení míč, který je VEDELE lampy.				
Růžové vybavení míč VPRAVO vedle křeslečky.				
To, co leží MEZI stolem a krabicí vybavení hraček.				
Oranžové vybavení míč, který je ZA nábytkem.				
Modré vybavení míč, který je PŘED křeslečkou.				
Namaluj skříňku do rámu NAD glaučem.				
Černé vybavení míč, který je V krabici.				

(vlastní zdroj)

Obrázkový diktát (příloha č. 1)

Toto zadání je spíše pro budoucí školáky, tedy pro děti mezi 5.-6. rokem. Ale není to tak, že by mladší děti nebyly schopné úkol zvládnout. Vždy záleží na individuálních schopnostech a dovednostech daného dítěte. Pro nácvik se dají využít kresby pomocí veršovaných básniček a říkanek, které mají děti rády. Zadání lze zadávat frontálně, v malých skupinách i individuálně.

Možná rizika: Dítě mělo málo příležitostí a prostoru k objevování, experimentaci a samostatnosti v běžných situacích. Učitel nevyužívá bezděčného učení, předložek a popisného jazyka při komunikaci s dětmi.

7.2.3. Sebepojetí, city a vůle

Zde hraje velkou roli učitel, který pomocí pedagogické diagnostiky vyhodnocuje a zaznamenává do archů průběh individuálního rozvoje dítěte v této oblasti (příloha č. 2).

Možná rizika: Učitel není schopen efektivně pracovat s pedagogickou diagnostikou, nedokáže zpracovat výsledky a využít je pro další plánování.

7.3. Dítě a ten druhý

RVP PV (2021) říká, že učitel by měl v této oblasti usilovat a podporovat utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému, posilovat, kultivovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci a zajišťovat pohodu těchto vztahů.

Pro tyto účely je diagnostické a sběrné portfolio vhodným nástrojem, který rozvíjí komunikační dovednosti dětí a dá se využít pro posilování a vytváření správných prosociálních postojů mezi nimi. Při prohlížení portfolioa děti vzájemně mezi sebou komunikují, navazují kontakty, sebehodnotí sebe a svoji práci, porovnávají své starší práce i práce mezi sebou. Dochází zde k interakci jeden na jednoho, ať už se jedná o dítě, učitele anebo o někoho z rodiny. Děti mají portfolioa volně k dispozici a jsou v průběhu vzdělávání vyzývány a motivovány k práci s nimi. Rodiče jsou začátkem roku informováni o možnostech spolupráce, že mohou kdykoliv nahlížet do dětských portfolioů společně se jejich dětmi.

V příloze č. 2 jsou vytvořeny záznamové archy, které pomohou učiteli při plánování vzdělávací nabídky vzhledem k individuálnímu vývoji a potřebám dítěte v této oblasti.

Možná rizika: Ve třídě nejsou nastavena funkční pravidla, která nevychází z dětských potřeb, dané sociální skupiny a nepodporují prosociální chování mezi dětmi. Učitelé nevytváří příjemné třídní klima, které není respektující a podnětné pro všechny zúčastněné. Učitel nevyužívá moderních výukových metod, jako je například kooperativní vzdělávání, prožitkové učení, třífázový model učení a podobně.

7.4. Dítě a společnost

Tato oblast navazuje na tu předchozí, kde jsme se soustředili na vztahy jeden ke druhému. Zde se jedná o vytváření vztahů a postojů dítěte k širší socio-kulturní skupině, ve které dítě žije; rodina, třída, město a stát (RVP PV, 2021).

Portfolio se dá využít k zařazování různých záznamů o proběhlých společenských a kulturních akcích, na kterých se dítě během vzdělávání v mateřské škole účastnilo, a to i ve spolupráci s rodinou. Příkladem jsou fotografie z návštěvy knihovny, divadla, muzea, základní školy, zaměstnání rodičů, exkurze, doprovodné aktivity v mateřské škole (plavání, návštěva čerta a Mikuláše, odpoledne s rodiči v mateřské škole, výlety a podobně), rodinný výlet, narození sourozence. Fotografie doplníme o krátký komentář

dítěte, co k proběhlé akci řeklo, jaké mělo pocity, zda se mu tam líbilo /nelíbilo a podobně. Pro záznam těchto aktivit slouží poslední strana z přílohy č. 1 „Hraju si, učím se a poznávám“, kam si dítě vkládá, wpisuje, vlepuje, kreslí anebo jinak zaznamenává své prožitky ze svého společenského života.

7.5. Dítě a svět

Dítě žije ve velkém světě, který začíná poznávat již od narození. A právě v předškolním období je dítě nejsenzitivnější a učitel může u dítěte založit pozitivní elementární základy pro správné environmentální smýšlení.

Jak bylo zmíněno v předchozí podkapitole „7.4. Dítě a společnost“, tak i zde platí stejné podmínky pro záznam do portfolia a záznamových archů dítěte.

Možná rizika pro podkapitolu 7.4. a 7.5.: Děti budou nuceny do práce s portfoliem ze strany učitele bez předchozí motivace a vnitřního zájmu. Učitel není schopen organizovat čas a nepřizpůsobí podmínky pro záznam dětí do portfolia v režimu dne v mateřské škole.

8. REALIZACE MATERIÁLU A EVALUACE

V této části práce jsou zaznamenány metody a postupy práce se vzniklým materiálem, které demonstrují jeho konkrétní využitelnost v praxi s dětmi v mateřské škole. Celý proces je vyhodnocen vzhledem ke stanoveným evaluačním otázkám praktické části.

Realizace a evaluace materiálu je pomyslně rozdělena do tří částí, které ale nelze uskutečňovat odděleně, protože na sebe navazují a různě se prolínají, stejně tak jako fáze diagnostikování (vstupní, průběžná a výstupní) (Syslová et. al., 2012).

Na realizaci materiálu se podílel pouze autor práce a děti z mateřské školy s jejich zákonnými zástupci v období od září 2023 do února 2024.

1. Část – vstupní

Příprava na začátek školního roku

Ještě před začátkem nového školního bylo potřeba připravit veškerou osobní dokumentaci o dětech, které se budou vzdělávat v mateřské škole, a z těchto informací si sestavit celkovou charakteristiku třídy a podle ní si připravit další povinnou třídní dokumentaci. Mezi povinnou dokumentaci se řadí i pedagogická diagnostika. Právě pro tyto účely byl celý diagnosticko-metodický materiál připraven, předem vytištěn a sešit do kroužkové vazby pro každé dítě zvlášť. Záznamové archy byly předvyplněny o osobní údaje a abecedně rozřazeny do desek. Vstupní dotazníky o dítěti byly rozeslány rodičům na emailové adresy s prosbou o vyplnění a poslání zpět před nástupem dítěte.

Schůzka se zákonnými zástupci a předání informací

Na úvodní schůzce s rodiči proběhlo seznámení se školním vzdělávacím programem, organizačními záležitostmi pro daný školní rok, ale také seznámení s portfoliem dítěte a vysvětlením jeho významu pro dítě, učitele a rodiče. Rodiče byli požádáni o součinnost s jeho založením při takzvané „Slavnosti portfolia“ a průběžným vedením během školního roku. V danou chvíli nebyly vykazovány ze strany rodičů negativní reakce nebo nezájem o vzdělávání jejich dětí.

Slavnost portfolia

Druhý týden v září proběhla společná odpolední akce s rodiči a dětmi, takzvaná „Slavnost portfolia“, kde společně rodiče se svými dětmi založili dětské portfolio. Na základě předchozích informací si s sebou měli vzít rodinou fotografií a mohli si přinést svůj vlastní kreativní materiál na dekoraci desek portfolia (např. třpytky, samolepky, výstřižky, barevné pásky a podobně.). O konané akci byly předem informovány také všechny děti. Byly seznámeny s obsahem, s rolí, kterou budou mít a s tím, jak budou moci s rodiči spolupracovat při zakládání portfolia. Zároveň toto seznámení fungovalo jako motivátor pro děti, které následně působili na své rodiče doma.

Rodiče s dětmi chodili do třídy průběžně a věnovali se založení portfolia. První strany z přílohy č. 1 vedly rodiče přesně krok za krokem, jak mají s portfoliem pracovat. Během jejich tvoření byl učitel nápomocen, odpovídal rodičům a dětem na dotazy, navazoval kontakt s rodinou a zajišťoval dostupnost výtvarného materiálu a pomůcky k tvorbě. Zároveň pozoroval reakce dětí a rodičů při tvorbě a tím si dotvářel obraz o rodině jako celku.

Někteří rodiče s dětmi strávili celý vymezený čas nad tvorbou a záznamem do portfolia. Společně se do něj snažili otisknout kus své osobnosti a vytvořit společně něco, na čem budou moci dále pracovat a v budoucnu mít na co vzpomínat.

Obrázek 15. a 16. *Slavnost portfolia*



(vlastí zdroj)

Evaluace 1. části – vstupní

EO1. V čem byl materiál pro práci učitele v mateřské škole se skupinou dětí přínosný?

Primární podstatu při vstupní fázi měla pro učitele rodinná a osobní anamnéza v podobě vstupního dotazníku (Příloha č. 3). Díky informacím z dotazníku dokázal učitel vytvářet vhodné podmínky pro adaptační období všech dětí, které začaly docházet od září do mateřské školy. Například bylo nutné domluvit individuální stravovací potřeby dětí se školní jídelnou, protože jedno z dětí má intoleranci lepku, další dítě nesmí z teologických důvodů konzumovat vepřové maso a další dítě nekonzumuje žádné ovoce a zeleninu. Všechny tyto informace ovlivnily chod třídy a bylo třeba s nimi seznámit i všechny děti dle jejich individuálních rozumových schopností. Některé děti ze začátku nerozuměly, proč jedno dítě má jinou stravu než oni a že by raději chtěly to, co má ten druhý. Zde bylo potřeba jim individuálně a názorně vysvětlit, jaké jsou k tomu důvody.

Získané informace o rodinném prostředí, zálibách a dovednostech dítěte pomohly učiteli při navazování komunikace s dítětem v prvních dnech v mateřské škole, především při prvotním oslovování dítěte, vytváření si vzájemné důvěry a bezpečného klimatu.

Na připraveném materiálu měl učitel také možnost při úvodní schůzce demonstrovat zákonným zástupcům podstatu diagnostické činnosti v mateřské škole. Popsat celý význam portfolia dítěte, požádat je o spolupráci při jeho založení a vedení a zároveň upevňoval představy o odbornosti a kvalitách učitele a celé mateřské školy.

Slavnost portfolia probíhala podle představ a postupně se jí zúčastnily všechny děti s jejich rodiči. V průběhu akce musel být učitel více nápomocen při založení portfolia u rodiny s jinou národností, protože potřebovaly některá zadání z Přílohy č. 1 přeložit a více vysvětlit. Další dvě rodiny se předem omluvily, že se nemohou v daném termínu dostavit, takže přišly individuálně v jiném termínu v odpoledních hodinách. Jiná rodina projevila zájem si vzít portfolio domů a společně jej tam založit. Všechny z těchto variant byly realizované jiným způsobem, ale podstata „Slavnosti portfolia“ zůstala stejná.

EO2. Jaký přínos měl materiál pro děti?

Při vstupní fázi se děti setkaly se svým diagnostickým – sebehodnotícím portfoliem necelý týden před „Slavností portfolia“. Tento moment měl pro děti význam především

v tom, že to bude něco, na čem budou s rodiči pracovat společně. Z dětských reakcí nebylo vyzkoušeno, že by o založení portfolia neměly zájem. Spíše se chodily ptát, kdy už rodiče přijdou, kolik si můžou donést fotografií, jaké už pořídily samolepky a podobně. Takže by se dalo říci, že materiál a samotná akce byla pro děti motivátorem pro další činnosti.

Seznamování dětí s jejich diagnostickým – sebehodnotícím portfoliem byl v začátcích emotivní, především když měly společně spolupracovat na něčem se svými rodiči. Ale o to pak měly děti větší radost, když rodiče přišli. Děti jim donesly svá portfolia a rodiče s nimi tvořili první záznamy, něco se o sobě dozvěděli a strávili spolu příjemný čas v mateřské škole.

EO3. Jak děti zvládaly sebehodnocení v diagnostickém portfoliu?

Ve spolupráci s rodiči při „Slavnosti portfolia“ děti předvedly výkon, který překvapoval samotné rodiče. Při zjištění, že dítě nedokázalo na něco odpovědět, rodiče reagovali převážně pozitivně a říkali, že se na to budou muset společně více zaměřit. Děti během akce byly uvolněné, smály se a měly radost z tvoření a připravených „úkolů“ v portfoliu.

Další den po vykonané akci, jsme se s dětmi společně sešli v kruhu a prohlíželi založené desky a první stránky portfolia. Děti mezi sebou diskutovaly v malých skupinách a sdělovaly si, co zažily a jak tvořily. Ty děti, které portfolio zatím neměly založené, tak pozorovaly a vnímaly, co je bude společně s rodiči čekat. Nakonec kdo chtěl, mohl hromadně sdělit svoje pocity ze slavnosti.

Všechny tyto kroky vedly děti postupně k sebehodnocení jejich zkušeností, a to i přesto, že ze začátku musely být více vedeny ze strany učitele anebo při slavnosti portfolia ze strany rodiče.

2. Část – průběžná

Záznamy do portfolia a sebehodnocení dětí

Děti ve třídě měly během celého realizačního období dostupná svá diagnostická – sebehodnotící portfolia ve svých papírových pořadačích, které si označily svým jménem a fotografií, ze kterých si je mohly kdykoliv vytáhnout a pracovat s nimi.

Obrázek 17. a 18. Pořadače na portfolia dětí



(vlastní zdroj)

Aby děti byly schopné s nimi správně pracovat, musela nejdříve nastat řízená motivační činnost ze strany učitele. Děti byly průběžně vedeny k vlastnímu sebehodnocení svých činností individuálně, nebo ve skupině, a to především při běžných, řízených i částečně řízených činnostech během pobytu v mateřské škole. K tomu, aby docházelo ke správnému sebehodnocení dětí, bylo použito především efektivní komunikace, formativního hodnocení a poskytování pozitivní zpětné vazby ze strany učitele směrem k dětem.

Obrázek 19. Reflexní kruh po činnosti s dětmi



(vlastní zdroj)

Celý materiál byl realizován s dětmi podle pokynů a popisu v kapitole 7. této práce. Pro ilustraci z realizace uvádím příklad jednoho ze záznamů do diagnostického – sebehodnotícího portfolia s dětmi, který byl proveden z oblasti „Dítě a jeho psychika – barvy“ (Příloha č. 1). Záznamu předcházely činnosti pro procvičení a osvojení si dovedností vnímat a rozlišovat barvy, například pomocí pohybové hry „Pan čáp ztratil čepičku“ nebo rytmické hry na barvy s psychomotorickým padákem. U stolu v centru „manipulační a stolní hry“ děti přiřazovaly k barevným skvrnám různé předměty daných barev. V přírodě pro změnu vyhledávaly barvy pomocí barevné škály, kterou nosily s sebou na pobyt venku. Po prožitcích a osvojení si některých dovedností probíhaly individuální nebo skupinové záznamy do portfolií zpravidla v ranních hodinách, v době překrývání učitelů, při klidových činnostech po obědě s dětmi, které nespaly, nebo v odpoledních hodinách.

Obrázek 20. a 21. Záznam do portfolia



(vlastní zdroj)

Před každým záznamem probíhala motivace ze strany učitele a rozhovory s dítětem na různá témata podle situace, ve kterých záznam probíhal. Následně dítě zkoušelo samo přijít na to, co má v portfoliu dělat, nebo mu byla instrukce přečtena a dovysvětlena. Zde záleželo na každém dítěti, jeho individuálních schopnostech, dovednostech a zkušenostech.

Obrázek 22. a 23. Záznam do portfolia – sebehodnocení



(vlastní zdroj)

Na začátku realizace bylo náročné motivovat děti k záznamu, ale po vytvoření systému si děti začaly portfolio samy brát a zajímat se o své pokroky. Začaly si mezi sebou ukazovat, co v portfoliích mají, co umí, jak jim to šlo, a vyprávěly si o zážitcích, které si pamatovaly.

Obrázek 24. Rozhovor dětí nad diagnostickým – sebehodnotícím portfoliem



(vlastní zdroj)

Evaluace 2. části – průběžné

EO1. V čem byl materiál pro práci učitele v mateřské škole se skupinou dětí přínosný?

Učitel při průběžných záznamech do portfolia pracoval s dětmi individuálně anebo skupinově. Při individuálních záznamech s dětmi měl materiál výhodu v tom, že mohl učitel ihned flexibilně reagovat na potřeby dětí při ověřování jejich dovedností. Tento způsob byl využíván především v ranních a odpoledních hodinách, kdy děti bývá v mateřské škole méně. V případě, že dítě se necítilo na záznam v daný moment, vždy mu bylo umožněno odejít si k jiné činnosti.

Při skupinových činnostech s dětmi bylo využito mluvícího skřipce s funkcí zvukového záznamu, na který se nahrálo znění zadání. Pro lepší orientaci dětí byl u skřipce také vyvěšen prázdný list z portfolia, kterého se zadání týká. Děti si mohly zadání opakovaně pouštět v centru „knihy a písmena“, kde většinou probíhaly jejich záznamy. Tento způsob ověřování byl pro děti zajímavý, protože mohly mezi sebou kooperovat a rovnou sdílet své postupy. Další výhodou bylo to, že záznamy probíhaly v rámci částečně řízených činností učitelem. Učitel tedy pozoroval, jak to v centru dětem jde při vedení záznamů. Přitom současně věnoval pozornost dítěti, kterému něco nebylo jasné. Při takto zvoleném způsobu práce měly děti zadání dostupné většinou celý týden. Jejich „povinností“ bylo si to v průběhu týdne splnit, ale kdy tak učiní, bylo na nich. Učitel jen kontroloval, v jaké fázi procesu jsou záznamy dětí, připomínal nabídku v centru a oznamoval, kolik dětí již má hotovo. To většinou probíhalo v reflektivním kruhu s dětmi. Výhodou sestaveného portfolia bylo také to, že děti mohly částečně převzít zodpovědnost za své vzdělávání. V rukou učitele bylo zaznamenávat do záznamových archů průběh a výsledky vzdělávání dětí.

EO2. Jaký přínos měl materiál pro děti?

Z pozice pozorovatele se dá usoudit, že portfolio mělo pro děti v průběhu záznamů přínos především v tom, že si mohly vizualizovat své dosavadní znalosti, schopnosti a dovednosti v ucelené podobě. Samy si utvářely možnost zaznamenat svůj aktuální stav v dané oblasti a následně jej porovnat s odstupem času.

Z rozhovoru s dětmi při záznamech nebo prohlížení bylo evidentní, že mají dobrý pocit z toho, že můžou své záznamy zpětně vidět. Pro podporu jejich myšlení, komunikace a sebehodnocení jim byly kladeny různé otázky, které je evokovaly k zamyšlení nad hotovým zadáním v portfoliu. Například: „Myslíš, že je to tak správně? Dokážeš říct, co bys mohl/a příště udělat jinak? Zvládl jsi to sám/a? Dokážeš říct, proč jsi to udělal právě takhle? Co tě vedlo k tomu, že jsi zvolil takový postup? Co vidíš, když se na to podíváš jako na celek? Zkus mi říct, kdy použijeme to, co teď umíš?“

Průběžně také byly děti vedeny k tomu, aby nosily své záznamy ukazovat rodičům a vedly s nimi o tom rozhovory. Někdy si společně sedli přímo ve třídě, nebo v šatně. Objevili se i tací, kteří si chtěli vzít portfolio dítěte domů, aby na to měli větší klid. Po

rozhovorech s rodiči i dětmi nám bylo následně sděleno, že si portfolio prohlížela skoro celá rodina. Tato forma spolupráce měla pro děti velký přínos a byla motivátorem k dalším činnostem s portfoliem.

EO3. Jak děti zvládaly sebehodnocení v diagnostickém portfoliu?

Vliv na sebehodnocení dětí v portfoliu mělo složení třídy, samotná koncepce vzdělávacího programu a používané metody a formy práce s dětmi a čas, který děti v mateřské škole trávily. U dětí, které chodily častěji po obědě, nebo byly nemocné, se odrážela i jejich schopnost sebehodnocení a množství záznamů v portfoliu.

Další vliv na sebehodnocení dětí měl bezpochyby jejich věk, pohlaví, osobnostní rysy, schopnosti a dovednosti, které ve velké míře ovlivňovaly zkušenosti z rodinného prostředí a výchova samotná. U dětí, které byly více vedené k řádu, pravidlům a měly podnětné domácí prostředí, bylo sebehodnocení objektivnější a snadněji chápaly používané techniky. Děti, které měly volnější výchovu, nebo méně podnětné domácí prostředí, nebyly zpočátku schopné samostatně využívat sebehodnocení. Spíše se nadhodnocovaly anebo podhodnocovaly.

Časem ale bylo vidět, že děti více či méně během prohlížení a vedení záznamů uplatňovaly metody a techniky, které poznaly při společných reflektivních a sebehodnotících činnostech v mateřské škole. Někdy bylo až úsměvné poslouchat a pozorovat podobně formulované fráze při rozhovorech mezi dětmi.

3. Část – výstupní

Diagnostická činnost učitele

Zpočátku byla diagnostická činnost s portfoliem nahodilá, protože se vytvářely mechanismy záznamu do portfolia, které se musely u dětí vhodně motivovat. Ale již přitom se dalo pozorovat, jak se dané dítě při záznamu cítí, projevuje, vnímá a sebehodnotí. Poznámky z pozorování dětí byly v průběhu dne zaznamenávány do poznámkového bloku a následně přenášeny do záznamových archů dětí.

Stěžejním pro diagnostickou činnost byla tabulka z přílohy č. 2, která napomáhala učitelům v orientaci, na kterou vzdělávací oblast se v daném období u dětí více zaměřit. Postupně

se osvědčilo provádět zápis do záznamového archu dítěte hned po pozorování nebo po samotném záznamu dítěte do diagnostického – sebehodnotícího portfolia.

Portfolio bylo také využíváno k diagnostice bez přítomnosti dítěte, kdy učitel na základě sebraných informací analyzoval průběh vzdělávání a plánoval záměry pro další výchovně vzdělávací proces.

Plánování

S využitím struktury záznamových archů pro průběžnou diagnostickou činnost (Příloha č.2) a záznamů v diagnostickém – sebehodnotícím portfoliu dětí (Příloha č. 1) se vzdělávací nabídka přizpůsobovala na daný den, týden nebo dle potřeby. Například při zjištění, že děti ve třídě mají oslabenou jemnou motoriku a grafomotoriku, byly v centrech aktivit připraveny motivované činnosti k procvičování dané oblasti hravou formou.

Obrázek 25. – 28. Ukázky z činností dětí v centrech aktivit



(vlastní zdroj)

U některých dětí bylo potřeba zvýšit míru motivace pro procvičení činnosti nebo na základě jejich potřeb změnit nabídku (například místo korálků vyhledávaly barevné součástky lega), která jim vyhovovala, ale zároveň rozvíjela sledovanou oblast.

Evaluace 3. části – výstupní

EO1. V čem byl materiál pro práci učitele v mateřské škole se skupinou dětí přínosný?

Ve výstupní fázi diagnostikování měl materiál uplatnění především při individualizaci ve vzdělávacím procesu. Především při záznamech s dětmi do portfolií, které nebyly založené jen na statické diagnostice, ale na diagnostice dynamické, jež probíhala před samotným záznamem do portfolia dětí. Při dynamické diagnostice učitel využíval situačního, kooperativního, prožitkového a multisenzoriálního učení. Zároveň ale byla řízená a částečně řízená činnost učitele optimálně vyvažována volnou hrou dětí.

Obtížné bylo vyhledávat si informace zpětně ze záznamů dětí, u kterých učitel osobně nebyl, protože ne vždy se dalo materiál dobře analyzovat bez přítomnosti dítěte. Někdy bylo nutné vyzvat dítě, aby doplnilo komentářem své postupy a výsledky.

EO2. Jaký přínos měl materiál pro děti?

Vzhledem k diagnostické činnosti a plánování byl materiál přínosný především pro děti, protože díky němu mohla být přizpůsobována vzdělávací nabídka tak, aby rozvíjela každé dítě individuálně v co největší míře i s přihlédnutím na jeho speciální vzdělávací potřeby. Samozřejmě, že děti si neuvědomovaly, jaký přínos mají získané informace pro ně samotné, a ani si neuvědomovaly, že nabídka činností je jim přizpůsobována dle jejich potřeb.

EO3. Jak děti zvládaly sebehodnocení v diagnostickém portfoliu?

Z pohledu diagnostiky se podařilo u dětí ve větší míře rozvíjet prvky sebehodnocení, a to za pomoci portfolia, ve kterém se děti dokázaly ve většině případů celkem objektivně sebehodnotit. Při nejasnostech si byly schopné poradit nebo vyhledat pomoc u ostatních dětí či dospělého. Zajímavé bylo pozorovat rozhovory, které probíhaly mezi dětmi, kde si samy vyhodnocovaly, co jim z jejich pohledu činilo potíže a co jim naopak šlo dobře. Nejtěžším pro ně bylo to, když měly o svých postupech a zkušenostech hovořit před větším kolektivem. Postupně se ale i to zlepšovalo a děti přešly od jednoslovného hodnocení k víceslovným spojením a jednoduchým větám.

9. VÝSLEDKY A ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI

Cílem bakalářské práce bylo vytvořit praktický materiál pro pedagogickou diagnostiku v předškolním vzdělávání, která bude pro učitele funkčním nástrojem při práci se skupinou 28 dětí a zároveň v sobě ponese vypovídající hodnoty o dětech.

Celý vzniklý materiál byl a stále je realizován s dětmi v praxi v mateřské školy. Jednotlivé části materiálu a především diagnostické – sebehodnotící portfolio dětí je neustále rostoucím a rozvíjejícím se „organismem“, který roste společně s dětmi.

Vzhledem k přihlídnutí k průběžné evaluaci materiálu v jednotlivých částech realizace se dá vyvodit, že materiál má přínos pro průběžnou pedagogickou diagnostiku, kterou je učitel povinen v mateřské škole vést každému dítěti. Materiál pomáhal učiteli na základě zjištěných informací o dětech při sestavování diferenciované vzdělávací nabídky a podporoval individualizované vzdělávání v prostředí mateřské školy. Především při zjištění, že je dítě v nějaké oblasti zdatné, nebo naopak oslabené, tak učitel dokázal vyhodnotit získanou informaci a přizpůsobit potřebám dítěte danou vzdělávací nabídku nebo podmínky, ve kterých se dítě nacházelo, a to vždy tak, aby se na základě zájmu a silných stránek dítěte postupně rozvíjela jeho osobnost i vědomosti.

Prokazatelně se také materiál osvědčil při navazování spolupráce mezi zákonnými zástupci a mateřskou školou během založení portfolio a při průběžném seznamování rodičů s průběhem a výsledky vzdělávání jejich dětí. Lze takto usuzovat na základě pozorování a zpětné vazby, která průběžně přicházela ze strany dětí i rodičů.

Dále se také potvrdilo to, že děti jsou schopné zvládat své sebehodnocení, pokud jsou k tomu správně vedeny a jsou tomu přizpůsobeny podmínky ve vzdělávacím procesu. Učitel musel být pro děti vzorem, průvodcem, oporou a ochráncem ve všem, co dělá, a to nejen při řízených a částečně řízených činnostech, ale i v běžných situacích během celé doby pobytu dítěte v mateřské škole. Následně bylo vidět z jejich chování a vystupování, že si začínají osvojovat nastavované mechanismy k sebereflexi a sebehodnocení.

Dalo by se říct, že v počátcích realizace neměl materiál pro děti takový přínos, jako tomu bude třeba na konci školního roku nebo v dalším roce. Často děti neměly na začátku s čím své výsledky porovnávat, ale někde se muselo začít. A právě první vyplněné strany

a průběžné záznamy byly pro děti dostatečnou motivací pro další činnosti s jejich portfoliem.

U dětí, které byly mladší věkové kategorie, nebo měly odlišný mateřský jazyk, odklad školní docházky anebo speciální vzdělávací potřeby, nebylo ve třídě potřeba vzniklý materiál nějak upravovat. Pouze se k těmto dětem muselo přistupovat více individuálně. Nejčastěji se to projevovalo tak, že děti neporozuměly zadání, potřebovaly více času na záznam do portfolia, častěji se ujišťovaly, nesoustředily se a následně nechtěly dokončit zadání. Přesně takové projevy těchto dětí, ale i ostatních dětí jsou podstatným činitelem pro diagnostickou činnost učitele a jeho další směřování při práci s dětmi.

Přesto, že materiál nebyl realizován s cílovou skupinou dvaceti osmi dětí, jak bylo uvedeno v cíli bakalářské práce, tak i skupina v počtu dvaceti čtyř dětí je dostačující, aby ukázala, že je možné v heterogenní skupině v mateřské škole vést průběžnou individualizovanou pedagogickou diagnostiku. Netvrdím, že někdy nebyla práce s materiálem a dětmi náročná, ale progres, který je na dětech vidět, je znamením toho, že materiál je funkční, smysluplný a přehledný.

Celkově si myslím, že se o vzniklém materiálu může hovořit jako o komplexním diagnostickém nástroji, který může učiteli v mateřské škole usnadnit práci při diagnostické činnosti a pomoci mu individualizovat vzdělávání. Vždy ale bude záležet na odborných kvalitách a osobním nasazení každého učitele, jak s pedagogickou diagnostikou bude umět pracovat.

10. DISKUZE

Jak již bylo zmíněno, realizace vzniklého materiálu stále probíhá a bude probíhat, dokud se budou děti vzdělávat v mateřské škole. Nemůže tomu být ani jinak, protože autoři knih o pedagogické diagnostice a o předškolním vzdělávání, se shodují v tom, že pedagogická diagnostika je dlouhodobý proces, který má za úkol poznat dítě a všechny jeho stránky, následně vyhodnotit, co dané dítě potřebuje, a vytvořit takové podmínky, aby se individuálně rozvíjelo (Bednářová et al., 2022; Opravilová, 2018; Smolíková et al., 2021; Zelinková, 2011).

Aby opravdu docházelo k efektivnímu používání vzniklého materiálu, bylo zapotřebí znát a využívat metody pedagogické diagnostiky, dokázat s nimi průběžně, provázaně a opakovaně pracovat ve všech situacích, které v práci s dětmi nastaly (Skutil et al., 2012; Syslová et al. 2012; Zelinková, 2011).

Vezmeme-li v potaz realizaci a výsledky praktické části, můžeme potvrdit tvrzení, že dětské portfolio je v současné době považováno za nejlepší způsob, jak individualizovat vzdělávací činnost a provádět pedagogickou diagnostiku v mateřské škole, která bude prospěšná dítěti, učiteli a rodině (Bednářová et al., 2022; Kratochvílová, 2014; Sedláčková et al. 2012; Syslová et al. 2018; Váňová Krejčová et al., 2015).

Nakonec abychom opravdu věděli, zda vzniklý materiál odpovídá požadavkům a podmínkám současného předškolního vzdělávání, museli bychom počkat na šetření České školní inspekce, která mimo jiné sleduje a vyhodnocuje využívání a efektivitu pedagogické diagnostiky v dané mateřské škole. Osobně věřím, že by tento způsob mohl projít, protože jde o individualizovanou pedagogickou diagnostiku s podrobnými záznamy z průběhu vzdělávání dítěte v mateřské škole. A v Rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání najdeme, že pedagogická diagnostika musí být průběžná, systematická činnost učitele, která vede k pedagogické diagnóze, kdy hodnocení dítěte probíhá komplexně s ohledem na jeho individualitu (Smolíková et al., 2021) a to vzniklý materiál z mého pohledu splňuje.

ZÁVĚR

Z osobního i profesního hlediska mi práce pomohla rozšířit si teoretický základ o pedagogické diagnostice v předškolním vzdělávání. V úplných začátcích jsem ji vnímal jako jednorázovou činnost, která se dělá, protože se to musí. Ale teď jí vnímám jako nedílnou součást a komplexní činnost, která prolíná celým systémem a děním v mateřské škole. Diagnostická činnost se stala mojí nedílnou součástí, bez které si již nedovedu představit plánovat individualizovanou vzdělávací nabídku dětem v mateřské škole.

V nadcházejícím období plánuji více s materiálem pracovat a rozvíjet jeho potenciál, který ukrývá. Myslím si, že by se dal dále využívat při depistáži školní zralosti, nebo při „přezkoušení“ dětí s individuálním vzdělávacím plánem v mateřské škole. Na základě kladných ohlasů u kolegyň na pracovišti, které si již některé části materiálu zapůjčily k nahlédnutí a ozkoušení s dětmi, jsme se domluvili, že zvážíme, zda by materiál nebylo vhodné zavést do celé mateřské školy.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Monografie:

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. (2015). Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. Edika.

CAIATI, M., DELAČOVÁ, S., & MÜLLEROVÁ, A. (1994). Volná hra: zkušenosti a náměty. Výchova dětí od 3 do 8 let. Portál.

OPRAVILOVÁ, E. (2016) Předškolní pedagogika. Grada.

SEDLÁČKOVÁ, H., SYSLOVÁ, Z., ŠTĚPÁNKOVÁ, L. (2012). Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání. Wolters Kluwer.

SKUTIL, M. a kol. (2011). Základy pedagogicko psychologického výzkumu pro studenty učitelství. Portál.

SMOLÍKOVÁ, K. a kol. (2021). Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. VÚP.

SMOLÍKOVÁ, K. a kol. (2007). Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV: metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy. VÚP.

SVOBODOVÁ, E., VÍTEČKOVÁ M. a kol. (2017) Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení. Portál.

SYSLOVÁ, Z. a kol. (2018). Pedagogická diagnostika v MŠ. Portál.

SYSLOVÁ, Z., KRATOCHVÍLOVÁ, J. (2018). Predict – diagnostický nástroj pro hodnocení pokroků dítěte v mateřské škole. Dr.Josef Raabe s.r.o.

ŠMELOVÁ, E., PRÁŠILOVÁ M. (2018). Didaktika předškolního vzdělávání. Portál

VÁGNEROVÁ, M. (2012). Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Karolinum.

VÁŇOVÁ KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J., & SYSLOVÁ, Z. (2015). Individualizace v mateřské škole. Portál.

ZELINKOVÁ, O. (2011). Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Portál.

Elektronické zdroje:

BEDNÁŘOVÁ, J., SPLAVCOVÁ, H., & SYSLOVÁ, Z. (2022). Metodická příručka Předškolní a prvostupňové vzdělávání: Pedagogická diagnostika v mateřské škole. https://www.projektsypo.cz/dokumenty/Metodicka_prirucka_SYPO_Pedagogicka_diagnostika_MS_2022.pdf

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE (2023). Kvalita vzdělávání ve školním roce 2022/2023 – výroční zpráva. https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2023/Vyrocní_zprava_CSI_2022_2023/html5/index.html?pn=3

KRATOCHVÍLOVÁ, J. (2014). Jak vést portfolio s dětmi v mateřské škole? http://www.vys-edu.cz/assets/File.ashx?id_org=600139&id_dokumenty=5696

ŠKARDOVÁ, M. (2014). Oregonská metoda hodnocení předškolních dětí. Step by Step ČR. <https://www.zacitspolu.eu/wp/wp-content/uploads/2019/10/oregonska-metoda.pdf>

Vzdělávací programy:

VÁŇOVÁ KREJČOVÁ, V., (2023) Pedagogická diagnostika v mateřské škole [Vzdělávací program MSMT-21190/2022-4-763], NPI ČR, Jihlava

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1. a 2. Příloha č. 2

Obrázek 3. a 4. Příloha č. 3

Obrázek 5. – 14. Příloha č. 1

Obrázek 15. a 16. Slavnost portfolia

Obrázek 17. a 18. Pořadače na portfolia dětí

Obrázek 19. Reflexní kruh po činnosti s dětmi

Obrázek 20. a 21. Záznam do portfolia

Obrázek 22. a 23. Záznam do portfolia – sebehodnocení

Obrázek 24. Rozhovor dětí nad diagnostickým – sebehodnotícím portfoliem

Obrázek 25. - 28. Ukázky z činností dětí v centrech aktivit

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1. Diagnostické a sebehodnotící portfolio dítěte

Příloha č. 2. Záznamový arch o dítěti pro učitele

Příloha č. 3. Vstupní dotazník o dítěti vstupujícím do mateřské školy