

Význam diagnostikování dětí pohledem učitelů mateřských škol

Terezie Holcmanová

Bakalářská práce

2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Terezie Holcmanová**
Osobní číslo: **H190044**
Studijní program: **B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Význam diagnostikování dětí pohledem učitelů mateřských škol**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti pedagogického diagnostikování v mateřské škole.
Vymezení teoretických východisek zaměřených hodnocení vzdělávacích pokroků dětí pohledem učitelů mateřských škol.
Příprava metodiky empirické části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.
Realizace kvantitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím dotazníku pro učitele mateřských škol.
Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná/elektronická

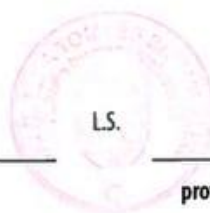
Seznam doporučené literatury:

- Bednářová, J., Dandová, E., Kratochvílová, J., Nádvoříková, H., Syslová, Z., & Šulová, L. (2017). *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe.
- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Edika.
- Chorieva, D. (2020). Diagnostics as a branch of psychological and pedagogical knowledge and type of research activity as a teacher. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 3(8), 23-30.
- Krejčová, V., Kargerová, J., & Syslová, Z. (2015). *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál.
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Barbora Petrů Puhrová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **12. října 2021**
Termín odevzdání bakalářské práce: **29. dubna 2022**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



prof. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 12. října 2021

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně

¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací

¹⁾ Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.



(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užívat či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tématem této bakalářské práce je význam diagnostikování dětí, a to pohledem učitelů mateřských škol. Tato bakalářská práce má výzkumný charakter. Práce je rozdělena do dvou částí, a to na teoretickou část a praktickou část. Teoretická část je zaměřena především na pedagogickou diagnostiku. Tato část také vymezuje pojmy jako školní zralost a připravenost či individualizace. Nedílnou součástí této teoretické části je také učitel a jeho role při diagnostikování. Hlavním cílem praktické části je poté zjistit, jaký názor mají učitelky na diagnostikování dětí v prostředí mateřské školy. Data potřebná pro tuto praktickou část bakalářské práce byly získány pomocí dotazníku určeného učitelkám a učitelům mateřských škol. Z výzkumu vyplynulo, že dle učitelek, které se účastnily tohoto výzkumu je diagnostika nejvíce důležitá pro zjištění úrovně dítěte. Dále také z výzkumu vyplynulo, že nejvíce učitelek by pro zlepšení svých kompetencí v oblasti diagnostikování ocenilo spolupráci s jiným učitelem.

Klíčová slova: dítě předškolního věku, pedagogická diagnostika, role učitele mateřské školy, hodnocení vzdělávacích pokroků, metody diagnostiky, kompetence učitele mateřské školy

ABSTRACT

The topic of this bachelor thesis is the importance of diagnosing children through the perspective of kindergarten teachers. This bachelor thesis has a research character. The thesis is divided into two parts, namely the theoretical part and the practical part. The theoretical part is focused mainly on pedagogical diagnostics. This section also defines terms such as school maturity and readiness or individualization. An integral part of this theoretical part is also the teacher and his role in diagnosis. The main goal of the practical part is then to find out what the teachers' opinion is on diagnosing children in the kindergarten environment. The data needed for this practical part of the bachelor thesis were obtained using a questionnaire intended for kindergarten teachers. The research showed that according to the teachers who participated in this research, diagnostics is the most important for determining the child's level. Furthermore, the research also showed that most female teachers would appreciate cooperation with another teacher to improve their diagnostic competences.

Keywords: preschool child, pedagogical diagnostics, role of kindergarten teacher, evaluation of educational progress, methods of diagnosis, kindergarten teacher competence

"Uč se z včerejška, žij pro dnešek a doufej v zítřek."

Albert Einstein

Poděkování:

Zde bych ráda poděkovala PhDr. Barboře Petřů Puhrové, Ph.D. za vedení při této bakalářské práci a také za její cenné rady a trpělivost.

Dále bych také chtěla poděkovat svému příteli za podporu a pomoc během studia a tvorby bakalářské práce

Prohlášení:

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

| | | |
|-----------|--|-----------|
| I | TEORETICKÁ ČÁST | 11 |
| 1 | PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA | 12 |
| 1.3 | PŘÍSTUPY K DIAGNOSTIKOVÁNÍ..... | 14 |
| 2 | MOŽNOSTI VYUŽITÍ PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY | 20 |
| 3.4 | KOMPETENCE UČITELE | 27 |
| 4 | SHRnutí TEORETICKÉ ČÁSTI..... | 29 |
| II | PRAKTICKÁ ČÁST | 30 |
| 5 | METODOLOGIE VÝZKUMU..... | 31 |
| 5.1 | CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ..... | 31 |
| 5.5 | ZPRACOVÁNÍ ZÍSKANÝCH DAT..... | 33 |
| 6.1 | VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ | 34 |
| 6.2 | SHRnutí VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ..... | 49 |
| | ZÁVĚR | 53 |
| | SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY..... | 55 |
| | SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK..... | 58 |
| | SEZNAM TABULEK..... | 59 |
| | SEZNAM PŘÍLOH..... | 61 |

ÚVOD

Toto téma bakalářské práce, jehož stěžejním bodem je diagnostikování dětí v mateřské škole jsem si vybrala především z toho důvodu, že sama mám tři mladší sourozence, kteří mají specifické vzdělávací potřeby, které jim byly diagnostikovány právě již v mateřské škole. V rámci své souvislé praxe jsem poté pozorovala, že diagnostikování je také nedílnou součástí vzdělávacího procesu v mateřské škole.

Předmětem mého zájmu tedy bylo zjištění více informací týkající se tohoto tématu. Také mě zajímalo, jak tuto problematiku vidí jiné učitelky mateřských škol.

Diagnostikování dítěte v mateřské škole je čím dál tím více aktuální téma, kterým se zabývají nejen přímo učitelky mateřských škol, ale také odborníci. Diagnostikování je důležité nejen pro hodnocení vzdělávacích pokroků dítěte, ale také pro jeho správný rozvoj. Hlavním cílem diagnostikování je získávat informace o daném dítěti a jeho úrovni, kterou dosahuje. Při diagnostikování dětí se také dbá na jejich jedinečnost. Jakýmsi prostředkovatelem diagnostikování v mateřské škole je především učitel. Při diagnostikování je také důležité ji nejen provádět, ale také vědět, jak nadále se získanými výsledky pracovat a dále je prezentovat, ať už rodičům či jiným učitelům.

Práce je rozdělena celkem na dvě části, a to konkrétně na část teoretickou a na část praktickou. Teoretická část je zaměřena na pedagogickou diagnostiku jako vědní disciplínu, na možnosti využití diagnostiky v prostředí mateřské školy a také na samotného učitele mateřské školy. Praktická část je poté složena z kvantitativně orientovaného výzkumu, jehož cílem je zjistit názory učitelek na diagnostikování dětí v prostředí mateřských škol. Výzkum je poté proveden pomocí dotazníku a následné interpretace získaných dat.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA

Tato kapitola se zabývá pedagogickou diagnostikou, a to především jako vědní disciplínou. Pedagogická diagnostika jako vědní disciplína se zaměřuje především na to zjistit, jak je dítě schopné edukačního procesu. V této kapitole se zabývám typy diagnostiky, přístupy k diagnostikování, metodami a nástroji diagnostiky a také pojetím diagnostiky v současnosti.

1.1 Pedagogická diagnostika a diagnostikování

Názory odborníků na to, co je pedagogická diagnostika a pedagogické diagnostikování se různí. Dokonce stejní autoři mohou definovat tento pojem jinými různými způsoby.

Podle Průchy (2006) je pedagogická diagnostika definována jako disciplína vědy, která se zabývá svou teorií a metodologií, a to v edukačním prostředí.

Diagnostikování je poté podle tohoto autora (Průcha, 2006) souborem činností, které realizujeme současně s diagnózou. Diagnostikování poté obsahuje činnosti jako rozpoznání, popis anebo také objasnění určitých vlastností subjektů či jevů či procesů edukace. Tyto subjekty, jevy či procesy lze zjišťovat objektivním způsobem, a to během určitého časového období a za daných podmínek.

Z těchto definic nám poté vyplývá, že Průcha vztahuje diagnostiku nejen na žáky a děti, ale také na jevy a procesy. Nejčastěji se s ní však setkáváme právě v souvislosti s diagnostikováním žáků a také i dětí.

Z definice je také očividné, že diagnostikování závisí na čase a současně na určitých daných podmínkách.

Průcha (2009) definoval diagnostiku také pomocí činností jako poznávání, analýza, interpretace a v neposlední řadě také hodnocení, a to konkrétně edukační reality.

Podle jiného autora konkrétně Zelinkové (2011) je pedagogická diagnostika zejména komplexním procesem, který si klade jako cíl poznávat, posuzovat a hodnotit vzdělávací proces a také i jeho aktéry.

Z této definice je tedy zřejmá důležitost komplexnosti při tomto procesu a také zaměření především na proces.

1.2 Typy diagnostiky

Pedagogickou diagnostiku můžeme také dělit do několika různých typů. Například podle již zmíněné Zelinkové (2011) se jedná celkem o čtyři různé typy a to: diagnostika kriteriální, diagnostika individualizovaná, diagnostika diferenciální a diagnostika normativní.

Prvním typem je diagnostika kriteriální. Tato diagnostika je založena především na škále s pojmy zvládá či nezvládá. Jde o objektivním způsobem předem vymezené úkoly, a to, zda dítě daný úkol zvládá či nezvládá. S tímto konkrétním typem diagnostiky pracují například autorky Bednářová a Šmardová (2017) ve své publikaci Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. V této publikaci pracují se škálou, která je rozdělena na zvládá, zvládá s dopomocí a nezvládá.

Druhým typem je normativní diagnostika. Normativní diagnostika je typ diagnostiky, při které je výkon jedince srovnávaný, a to s výkony reprezentativního vzorku, který je tvořen z populace, která absolvovala stejnou zkoušku. Tento reprezentativní vzorek lze rozdělit do dvou kategorií: národní a dílčí.

Národní reprezentativní vzorek mohou tvořit například: žáci končící základní školu v ČR. Dílčí reprezentativní vzorek poté mohou tvořit žáci hlásící se na gymnázium. Dílčí reprezentativní vzorek tedy může být součástí národního reprezentativního vzorku a tvořit jeho část.

Tento typ diagnostiky dokáže určit, zda je dítě na stejné úrovni jako jsou jeho vrstevníci či nikoliv. Tento typ diagnostiky se používá například při posuzování možností dalšího studia daného jedince.

Třetím typem je diagnostika individualizovaná. Rozdíl oproti diagnostiky kriteriální a také normativní je ten, že tento typ diagnostiky není zaměřen na srovnávání s druhými či ve vztahu ke splnění daných úkolů, ale hodnotí dítě pouze ve vztahu k němu samotnému a jeho postup v dosažení úrovně během určitého časového úseku.

Tento typ diagnostiky je nutný například u dětí, které jsou handicapované, neúspěšné nebo demotivované. Tento typ diagnostiky pro ně může stát motivující v tom, že mohou vidět i malé zlepšení ve svých výkonech v porovnání s předešlými výkony, a to je rozdíl od diagnostiky normativní či kriteriální, kdy nemusí vidět zlepšení žádné.

Pro tento typ diagnostiky vyžaduje předpoklad, který spočívá v dovednosti učitele, jak dokáže rozdělit zadaný úkol do několika dílčích kroků, které dítě dokáže zvládnout a budou tedy pro něj poté ukazatelem pokroku.

Čtvrtým typem je diagnostika diferenciální. Tento typ diagnostiky se používá při rozlišování obtíží se stejnými projevy, ale mnohými příčinami například při nekázni a zvýšené pohybové činnosti. Tyto projevy mohou sice působit stejně, ale mohou být způsobeny jinými příčinami. To znamená, že u jednoho dítěte mohou tyto projevy být způsobeny ADHD a u jiného dítěte mohou být způsobeny nesprávným výchovným vedením. (Zelinková, 2011)

1.3 Přístupy k diagnostikování

Pedagogická diagnostika je dlouhodobě probíhající proces, který se zabývá vývojem dítěte, na který mají dopad všechny systémy. Tato diagnostika nám pomocí správně stanovené diagnózy pomáhá volit vhodné postupy, díky kterým dochází ke změnám, které vedou k vyšší úrovni ve vývoji dítěte. Diagnostika se může lišit nejen dle daného typu, ale také dle přístupu, kterým k diagnostice přistupujeme. K diagnostice můžeme přistupovat několika přístupy. Můžeme přistupovat například komplexním přístupem, edumetrickým přístupem anebo kazuistickým přístupem.

(Zelinková, 2011)

Při komplexním přístupu vnímáme dítě v rámci určitých systémů a subsystémů, které ale vnímáme jako celý komplex, a nikoliv jako jednotlivé části. Dítě můžeme vnímat ve třech jednotách: biologické, psychické a sociální.

Společnost, ve které je dítě vychováváno má značný vliv na vývoj dítěte, a to nejen v rámci působení samotné společnosti, ale také v rámci působení rodiny či školy. Co se týče diagnostiky psychických funkcí, tak se na výkonu dítěte podílí také další složky, není proto obvyklé, že můžeme určit, zda je zhoršený výkon dítěte způsobený nedostatečným rozvojem jednotlivé psychické funkce. (Zelinková, 2011)

Při osvojování nových poznatků dítětem je úroveň a trvalost tohoto osvojení ovlivněna také vrozenými dispozicemi. Vývoj dítěte je ovlivňován nejen získáváním nových poznatků, ale také zráním dítěte. Zrání má dítě dáno předem geneticky, ale může být ovlivněno vnějším prostředím, ze kterého přicházejí podněty, které toto zrání mohou negativním či pozitivním směrem ovlivnit.

Při neobvyklém chování u dítěte či jeho neúspěchu musíme brát v potaz jednotlivé systémy i faktory, protože tyto systémy a faktory se navzájem ovlivňují a působí společně na vývoj dítěte.

Při snaze o komplexní pochopení situace je třeba zapojit do procesu diagnostiky také samotné dítě. Při tomto zapojení dítěte je důležité, jak danou situaci bude vnímat samotné dítě a je důležitý také jeho prožitek, který ovlivňuje chování tohoto dítěte. Toto zapojení dítěte, také pěstuje jeho spoluodpovědnost za výsledky práce. (Zelinková, 2011)

Kazuistický přístup usiluje o komplexní pozorování, co největšího množství rysů, příčin chování daného jedince a také vlivů. Poznání daného jedince je poté díky tomu jedinečné a celistvé (Tomanová 2011)

Edumetrický přístup používá kvantitativní metody. Údaje získané pomocí kvantitativních metod, jsou numerického charakteru atd. To znamená, že jsou vysvětlovány a interpretovány jako číslo.

Například některé testy z pedagogicko-psychologických poraden či některé vědomostní testy mají po jejich vyplnění číselné údaje, díky kterým lze určit, jaká je úroveň vědomostí dítěte. (Zelinková 2011)

Edumetrický přístup k diagnostice má tedy za úkol zjistit a měřit za pomoci čísel či stupňů kvantitu, míru sledovaného jevu anebo dílčí stránky v rozvoji daného jedince. (Tomanová 2011)

1.4 Pedagogická diagnostika a její metody

Pedagogickou diagnostiku lze provádět za pomoci různých druhů metod. Jednotlivé metody jsou složeny ze tří částí – specifické přípravy, provedení a také vyhodnocení. (Syslová et al., 2018)

Metody, které používáme při diagnostické činnosti mají významnou úlohu, a to pomáhat získávat o zvoleném předmětu zkoumání údaje. Metody musí mít také určité vlastnosti a to: objektivitu, validitu a reliabilitu. (Gillernová & Mertin, 2003)

Metod diagnostiky je velké množství, a proto si zde představíme pouze ty nejčastější.

Nejčastěji využívanou metodou je pozorování, které je metodou pedagogické diagnostiky a je to proces, při kterém dochází k systematickému sledování a následnému zaznamenání projevů u dítěte, jehož cílem je rozhodnutí o nejvíce vhodném vedení dítěte.

Tato metoda je nejčastěji používanou metodou, a také jednou z nejdůležitějších. Pozorování můžeme rozlišit do několika kategorií. A to podle například doby trvání, během které probíhá pozorování. Podle této doby trvání je rozdělení na pozorování krátkodobé a pozorování dlouhodobé.

Pozorování také může být rozděleno na náhodné neboli příležitostné a systematické. Při systematickém pozorování je předpokladem vytváření přehledů vyplňováním záznamových archů či škály hodnocení.

V rámci pozorování nejčastěji pozorujeme hru dítěte. Toto pozorování nám může přinést poznatky v mnoha oblastech, a to například v oblasti rozumové vyspělosti dítěte, jeho sociální zralosti, fantazii, kreativitě, ale také i v oblasti jeho motorických dovedností. Během hry můžeme pozorovat hrubou a jemnou motoriku a jejich úroveň například během manipulaci s předměty. Můžeme také například pozorovat lateralitu dítěte, a to, jak se dokáže soustředit, či jaké jsou jeho povahové rysy. V rámci hry můžeme také pozorovat, jakou má dítě úroveň v oblasti řeči, a to především jeho dorozumivací schopnosti, a to, jak komunikuje nejen s ostatními dětmi ale také s dospělými. V rámci řečové schopnosti můžeme také pozorovat jakou má slovní zásobu a zda je schopné vyjádřit své představy a přání. Tyto oblasti, které můžeme pozorovat úzce souvisí s klíčovými kompetencemi dítěte, které jsou také uvedeny v RVP PV. (Fikarová, Kratochvílová & Syslová, 2018).

Tyto klíčové kompetence jsou poté rozděleny na kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální a také kompetence činnostní a občanské. Dosažení těchto klíčových kompetencí na dané úrovni jsou poté předpokladem pro úspěšný vstup na základní školu.

Další metodou je dotazník. Dotazník, který se může skládat ze tří druhů otázek a následných odpovědích na tyto otázky, které dělíme na: uzavřené otázky, polouzavřené otázky, otevřené otázky

Rozhovor a dotazník v prostředí mateřské školy je využíván především s rodiči.

Další metodou je anamnéza. Anamnézy dělíme do tří kategorií dle zaměření a to na: osobní anamnézu, rodinnou anamnézu a školní anamnézu. (Zelinková, 2011)

Pomocí anamnézy má učitel možnost získat informace například o zdravotním stavu daného dítěte, vztazích a výchově v jeho rodině, či o průběhu těhotenství matky . Tyto informace mohou učiteli poté dopomoct k pochopení některých situací a toho, proč se dítě zachová určitým způsobem. (Syslová et al., 2018).

Asi nejvíce využívanou metodou v prostředí mateřské je diagnostické portfolio.

Diagnostické portfolio je definováno podle Kratochvílové „*jako uspořádaný soubor prací dítěte shromážděných za určité období, s nímž aktivně průběžně pracují všichni účastníci edukačního procesu. Poskytuje co nejkomplexnější informace o výsledcích dítěte (se zřetelem ke všem oblastem osobnosti dítěte), jeho pokroku a vývoji*“ (Fikarová, Kratochvílová & Syslová, 2018, s. 32).

Další metodou, kterou lze použít v prostředí mateřské školy je analýza činnosti dítěte. Mezi tyto činnosti patří např. analýza kresby či plnění zadaných úkolů. (Zelinková, 2011)

1.5 Nástroje pedagogické diagnostiky

Mateřská škola má na výběr nejen z metod diagnostiky, ale také z nástrojů diagnostiky. Mezi nástroje můžeme zařadit například Diagnostický nástroj PREDICT anebo Oregonskou metodu.

Diagnostický nástroj PREDICT umožňuje sledovat rozvoj klíčových kompetencí, které jsou specifikovány v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Good Start to School je název mezinárodního projektu v rámci, kterého tento nástroj vznikl. Samotná název PREDICT je poté zkratka pro anglický název Pre-school Diagnostic and Communication.

Výstup tohoto projektu tvoří metodická příručka, která je určená pro učitele, praktická příručka určená pro rodiče a záznamový arch dítěte. (Syslová, Kratochvílová & Fikarová, 2018)

Druhým nástrojem je Oregonská metoda. Tato metoda je využívána především mateřskými školami, které jsou zapojeny do projektu Začít spolu. Tento nástroj je určen ke sbírání poznatků získaných metodou pozorování dítěte a také získáváním informací od rodičů.

Dovednosti jsou poté u dětí hodnoceny pomocí škály, která má pět stupňů. (Sedláčková, Syslová & Štěpánková, 2012)

Tato metoda spadá především pod projekt Začít spolu. Hlavní složkou tohoto nástroje je pozorování dítěte během běžných situací dne. Oregonská metoda obsahuje celkem 60 položek hodnocení (či pouze 35, které tvoří zkrácenou formu), které jsou rozděleny do 10 oblastí. (Škardová, 2014). Tyto oblasti jsou:

- 1) Hra
- 2) Sebeobsluha
- 3) Sebepřijetí a sebedůvěra
- 4) Sociální dovednosti
- 5) Jazyk a komunikace
- 6) Motorika
- 7) Předpoklady dítěte
- 8) Poznávání v oblasti řešení problémů
- 9) Poznávání v oblasti matematických představ
- 10) V oblasti jazyka

Dalším nástrojem je například nástroj RoK, což je zkratka pro Rozvoj kompetencí v mateřské škole a tento nástroj pracuje podle programu Kurikulum podpory zdraví v MŠ. (Havlová et al., 2008)

V prostředí mateřské školy se můžeme setkat také s pedagogickou diagnostikou pomocí iSophi. Tato diagnostika je určena pro děti ve věku od 3 do 7 let. Tato diagnostika mezi své hlavní výhody řadí jednoduché použití, které je pohodlné pro uživatele a také přehledné výstupy.

1.6 Pojetí diagnostiky dítěte v současnosti

Pojetí diagnostiky dítěte v současné době je především komplexní. Požadavky, které jsou kladeny na učitelky či učitele v rámci diagnostické činnosti souvisí s pojetím, které v současném 21. století má výchova a vzdělávání. Největší pozornost má totiž samotné dítě a jeho rozvoj. Velkou roli hrají také i vývojová specifika dítěte, jejichž promítnutí do obsahu,

forem a metod je dáno kurikulárně stanoveným požadavkem na diagnostickou činnost učitelk. (Bednářová et al., 2017)

Učitelka tedy bez diagnostické činnosti není schopna kvalitní a efektivní realizace výchovně – vzdělávacího procesu. Z toho vyplývá, že učitelka v mateřské škole musí mít určité diagnostické kompetence, díky kterým: dokáže rozeznat odlišné možnosti jednotlivých dětí a jejich učebních potřeb, projevuje porozumění potřeb dětí a následnou reakci na tyto potřeby, analyzuje vztahy mezi dětmi ve třídě a ovlivňuje je pozitivním způsobem a v neposlední řadě je schopna komunikovat s rodiči, dětmi a také jinými odborníky o výsledcích své diagnostické činnosti. (Bednářová et al., 2017)

2 MOŽNOSTI VYUŽITÍ PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY

Diagnostika dítěte je nedílnou součástí vzdělávacího procesu v mateřské škole. Pedagogická diagnostika je nedílnou součástí nejen v prostředí českých škol, ale také v zahraničí.

Pedagogická diagnostika nám pomáhá nejen k určení školní zralosti a připravenosti ale také k odhalení individuálních vzdělávacích potřeb dítěte a následné individualizaci ve vzdělávání. Pedagogická diagnostika, ale není primárně určená ke porovnávání dětí, ale k získání informací o dítěti a o jeho vzdělávacích pokrocích a o jeho vývoji. Což nám může pomoci k větší efektivitě vzdělávacího procesu v mateřské škole.

2.1 Školní zralost a připravenost

Pojmy školní zralost a připravenost se často překrývají, ale každý má trochu jiný význam. Oba pojmy nám říkají, zda je dítě dostatečně připraveno na vstup do základní školy. Školní připravenost je ovlivněna výchovou a vlivem vnějšího prostředí na vývoj dítěte. Naopak školní zralost jdou vnitřní předpoklady, které jsou závislé na zrání.

Školní připravenost poté ovlivňuje například připravenost ve verbální oblasti, připravenost na jeho roli žáka či připravenost na zvládnání daných norem chování.

Školní zralost je dána dozríváním centrální nervové soustavy dítěte, díky čemuž se rozvíjí soustředěnost, a naopak snižuje emoční nestabilita. Oblasti, které jsou tímto poté ovlivněny jsou laterální, senzomotorická a motorická koordinace, zraková percepce a sluchová percepce. (Otevřelová 2016)

Ke školní zralosti lze také přistupovat různými stanovisky. V minulém století se ke zjišťování školní zralosti přistupovalo především se zaměřením na psychologickou, pedagogickou a zdravotní oblast. Dnes se spíše zjišťuje školní zralost více komplexně a bere ohled také například na situaci v rodině. (Greger, Simonová, Straková 2015)

2.2 Individualizace

Každé dítě je individuální a jedinečné tím pádem je také jeho hra a učení jedinečné. Tato jedinečnost je ovlivněna mnoha faktory. Tyto faktory můžeme rozdělit do dvou skupin, a to na faktory biologické a společenské.

Na rozvoj osobnosti dítěte mají od jeho narození vliv spíše biologické faktory, ale postupně začíná tento vliv ustupovat a až do dospělosti má čím dál tím větší vliv spíše společenský faktor, a to až do jeho dospělosti.

Ve stáří opět přebírá větší váhu spíše společenské faktory. V psychologii se pracuje se dvěma pojmy, a to genotyp a fenotyp. Pojem genotyp obsahuje vlivy, které dělíme na: děděné, vrozené, prenatalní, a perinatální. Pojem fenotyp obsahuje prostředí a výchovu a jejich vliv na dítě.

Genotyp ovlivňuje dětskou individuálnost. Každé dítě je tedy jedinečné nejen svým vzhledem, ale také svým chováním. Chování ovlivňuje několik faktorů a to: věk, pohlaví, potřeby, temperament, schopnosti, styl učení a jeho zájmy.

V rámci fenotypu ovlivňuje individuálnost dítěte rodinné prostředí, ve kterém se dítě nachází, a také očekávání rodiny nebo jejich žebříček hodnot.

Aby učitel dokázal projevit správnou reakci na potřeby dítěte, tak potřebuje co největší množství informací o dítěti, což je důležité proto, aby mohl umožnit dítěti co největší úspěch ve vzdělávání při pobytu dítěte v mateřské škole. (Krejčová et al., 2015)

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání hovoří o tom, že se předškolní vzdělávání v co nejvyšší míře má přizpůsobit potřebám dětí dle jejich věkové skupiny. Tyto potřeby jsou: Fyziologické, kognitivní, sociální a emocionální.

Tyto potřeby během vzdělávání dětí musí být také plně respektovány. Vzdělávání je také pevně spojené nejen s individuálními potřebami dítěte, ale také s jejich individuálními možnostmi, a to nevnímá i s potřebami speciálními.

Pomoc a podpora je poskytována jednotlivým dětem v individuální míře a kvalitě, která jednotlivým dětem vyhovuje. Působení učitele během vzdělávání musí tedy vycházet z pedagogické diagnostiky, která mu poskytne uvědomění si individuálních potřeb a zájmů jednotlivých dětí a jejich aktuální stav vývoje. Díky tomu je možnost zajištění pedagogických aktivit, které probíhají v rozsahu jednotlivých potřeb dětí. (RVP PV 2021)

Dětské prekoncepty a konstruktivismus jsou pojmy se kterými se setkáváme v rámci dětského vnímání světa a zákonitosti učení. Dítě v předškolním věku se učí specifickým způsobem.

Na rozdíl od učení na vyšších stupních vzdělávání se dítě neučí pomocí předávání hotových poznatků, ale pomocí vlastní činnosti. Pomocí vlastní činnosti dítě dokáže lépe porozumět novým poznatkům a spojit je s předchozími znalostmi a zkušenostmi.

Při individualizované a diferenciované práci je velice důležité uplatňovat konstruktivistickou pedagogiku. Při konstruktivistické pedagogice je učitel pro dítě průvodcem, který ho provází na cestě k poznání a motivuje ho, aby se dívalo kolem sebe a také naslouchalo a objevovalo.

Strategie při výuce, které se opírají o konstruktivismus jsou efektivnější při podpoře rozvoje myšlení u dětí, což znamená že děti nové poznatky hlouběji pochopí a zaujmou k nim vlastní postoj.

Při konstruktivistické pedagogické práci je předpokladem, že děti poznávají svět pomocí vlastního výtvoru neboli konstruktů, a ne pouze pomocí obrazu.

Tento proces poznávání je aktivní a může se měnit během vývoje dítěte, když má dítě nové znalosti a zkušenosti. Proces je aktivní, protože je ve vzájemném působení mezi dítětem, jinými lidmi a skutečností, kterou dítě poznává, dochází zde tedy ke sdílení společné kultury.

Dítě konstruuje svůj vlastní obraz o sobě samém, jiných lidech a také o světě na základě svých vlastních zkušeností. Vše kolem sebe vnímá pomocí takzvaných naivních teorií neboli prekonceptů.

Na konstruktivismu staví také Třífázový model učení, který se čím dál tím více uplatňuje v předškolním ale i základním vzdělávání. Tento model učení se skládá ze tří fází.

První fáze tohoto modelu je evokace, při které se děti vyzívají k zamyšlení o poznacích, které dítě již o tomto tématu ví, ale také k zamyšlení, jaké nové poznatky by se dítě chtělo naučit o daném tématu.

Tato fáze se snaží v dětech vyvolat zvědavost a plní tím funkci vnitřní motivace a také tato fáze je propojením následujícího tématu s dosavadními individuálními zkušenostmi dítěte. Při této fázi pracujeme s názory a prekoncepty dětí, ale neurčujeme jejich správnost.

Následující fáze lze označit jako uvědomování si významu nových informací. Při této fázi dětem zprostředkováváme zdroje informací, které souvisí se vzdělávacím cílem. Mezi tyto zdroje informací mohou patřit například dětské encyklopedie, videa, pokusy, exkurze a jiné podmětné materiály.

Poslední fáze je označována jako reflexe, při které má dítě příležitost reflektovat jaké nové poznatky se o daném tématu dozvěděl a pomocí této reflexe s dětmi shrneme smysl aktivity a také mu ukážeme posuny v jeho vlastním učení a myšlení.

Během reflexe je důležité dát dětem dostatečný prostor a čas, aby mohli přemýšlet o svých pokrocích a také o samotném procesu učení a schopnosti spolupráce a komunikace. (Krejčová et al., 2015)

3 UČITEL A JEHO ROLE PŘI DIAGNOSTIKOVÁNÍ

Učitel, a jeho role při diagnostikování jsou stěžejní pro celý proces diagnostikování, je proto nutné, aby byl dostatečně kompetentní pro provádění diagnostické činnosti. Pro diagnostický proces jsou důležité nejen jeho kompetence ale také i jeho profesionalita. A proto v této kapitole vymezují jeho role, profesionalizaci a také jeho kompetence.

Učitel, jeho kvalita a profesionalita se dostává do středu zájmu školské politiky a je zkoumán odborníky v oblasti pedagogické, psychologické, sociologické vědy.

Stoupající nároky na pracovní výkon učitelů související s měnícími se vzdělávacími podmínkami nutí učitele, aby byly odborníky na vzdělávání dětí předškolního věku.

(Syslová 2017)

3.1 Učitel

Dle Syslové (2017) je učitel jedním ze základních činitelů ve vzdělávacím procesu. Vykonávání tohoto povolání je nutná pedagogická způsobilost, která se skládá ze znalostí a dovedností získaných v přípravném vzdělávání. Tato pedagogická způsobilost je používána jako synonymum pro kvalifikaci.

Dle zákona č. 563/2004 Sb. Je učitel mateřské školy pedagogickým pracovníkem.

Kromě nutné kvalifikace učitele ze strany státu se můžeme také bavit o potřebách samotných učitelů k výkonu jejich povolání. Například dle studie Koťátkové (2009) mezi tyto potřeby můžeme zařadit vlastnosti jako trpělivost či laskavost, toleranci, empatii, ale můžeme zde zařadit také faktory jako je dobré klima na pracovišti, podpora od rodiny, vzdělání, zdraví apod.

Učitel mateřské školy může vykonávat pedagogickou činnost v několika druzích mateřských škol (veřejné, soukromé, církevní a speciální).

Označení učitele mateřské školy bylo poprvé oficiálně uvedeno až v roce 1934 a to dle výnosu ministerstva školství a národní osvěty. Před tímto rokem se používal výraz pěstounka. Od roku 2001 se používal výraz předškolní pedagog, a to až do roku 2016 kdy tento výraz byl změněn na Předškolní učitel. (Syslová 2017)

První a zásadní společenské prostředí kromě rodiny je pro dítě právě mateřská škola, učitel tedy pracuje s dětmi, které mají různé zkušenosti, kulturní zázemí či schopnosti.

Některé děti své prvotní sociální či emoční problémy zažívají právě v mateřské škole a vyžadují účinnou podporu ze strany učitele.

Pro předškolní věk je typický svými individuálními schopnostmi a vývojovými zvláštnostmi, se kterými je učitel v mateřské škole nucen pracovat. Tyto odlišnosti a zvláštnosti jsou tvořeny především specifickým myšlením a uvažováním dětí.

Myšlení v tomto období bývá většinou egocentrické a typický je také fenomenismus, kdy dítě vnímá svět pouze pomocí znaků, které jsou pro dané dítě důležité.

Největším specifikem pro práci učitele v mateřské škole je vytváření citové vazby s dítětem, díky této citové vazbě dítě může porozumět věcem kolem sebe i sobě samému, a to pomocí dospělé osoby.

Při nevytvoření kvalitního vztahu může být snížena sebedůvěra dítěte a následně vznikat obranné mechanismy, které dítěti budou nepříznivě ovlivňovat jeho objevování a učení se nových věcí.

Míra podpory, která je způsobena přístupem učitele mateřské školy ovlivňuje efektivitu učení dítěte a jeho sebevědomí. Díky tomuto sebevědomí dítě postupně ztrácí závislost na dospělém člověku, a to mu umožňuje častější interakci s vrstevníky. (Syslová 2017)

Činnosti učitele jsou dány specifickým věkem dětí, ale také kurikulem předškolního vzdělávání, jsou také plány prostředím a podmínkami dané mateřské školy. Tyto činnosti se dělí do dvou skupin:

- 1) Činnosti přípravné
- 2) Činnosti realizační

3.2 Role učitele

Role učitele jsou úzce spojeny s činnostmi, které učitel v mateřské škole vykonává. Tyto role jsou tvořeny očekáváními jiných sociálních skupin na učitele. Tyto role mohou být tvořeny také tím, jak učitel vnímá sám sebe a jeho sebepojetím. Dle Syslové (2017) jsou tyto role rozděleny následovně:

1. Role socializační a kultivační
2. Role angažované osobnosti
3. Role diagnostická a evaluační

4. Role projektanta
5. Role facilitátora
6. Role konzultanta
7. Role administrátora

První role učitele je socializační a kultivační. Učitel je zde v roli modelu hodnot, které nám předkládá naše společnost. Modely hodnot jsou modely vybraného chování anebo také vztahy mezi lidmi.

Učitel má také roli angažované osobnosti, kdy od učitele společnost očekává, že se bude zapojovat do společenského dění, a to například v rámci zapojení do diskusí odborníků.

Další rolí učitele je role diagnostická a evaluační. Při této roli učitel diagnostikuje individuální potřeby a zvláštnosti dětí, ale také sám sebe v rámci svého sebepojetí a profesních dovedností. Jeho úkolem je také evaluace vzdělávacích procesů a výsledků vzdělávání.

Učitel je také projektantem. Při této roli učitel na základě své diagnostické a evaluační role dokáže přizpůsobit své realizační činnosti individuálním potřebám dětí.

Učitel facilitátor v rámci této role provází děti, a to pomocí vzdělávacích strategií. Provází je během řízené i spontánní činnosti a podporuje ho při řešení problémů.

Další role je také role konzultanta, kdy při komunikaci s ostatními (kolegové, rodiče, odborníci, široká veřejnost) učitel mateřské školy dokáže zformulovat své cíle a postupy, které mu dopomáhají k rozvoji dětí.

A v neposlední době je učitel také administrátorem. Učitel mateřské školy je administrátorem v rámci dokumentů, které vede a také i vytváří, a to nejen v rámci jeho evaluační a diagnostické roli, ale tato dokumentace ukazuje jeho profesní úroveň.

(Syslová 2017)

3.3 Profesionalizace učitele

Díky nárokům, které jsou kladeny na učitele mateřské školy se čím dál tím víc mluví o jeho profesionalizaci. Experti z organizace OECD již před mnoha lety ve své zprávě týkající se stavu předškolní výchovy vnesli požadavek na vysokoškolské vzdělání učitelů mateřských škol. Podobný požadavek byl vysloven i národním programem rozvoje vzdělávání. Tento

požadavek nepřichází pouze z úst odborníků, ale bývá také vysloven samotnými učitelkami. (Wiegerová 2015)

Syslová a Hornáčková (2014) se ve svém výzkumu mimo jiné zabývali také důvody, které vedou k potřebě vysokoškolského vzdělání. Tyto důvody jsou, ty že učitelky s vysokoškolským vzděláním mají schopnost reflexe svých činností a dokáží formulovat důvody pro výběr aktivit, které vykonávají s dětmi a určit také význam těchto aktivit.

Na učitele mateřských škol jsou v současné době jiné nároky, a to z důvodu, že mateřská škola není pouze institucí, která má za účel mateřskou a ochrannou péči a je již také institucí, která se řídí edukačními trendy a má za účel dítě vzdělávat.

Klíčovým pojmem při tématu profesionalizace učitelů je pojem profese. V současné době je učitel mateřské školy jakýmsi poloprofesionálem. Učitelství v mateřské škole má status semiprofese neboli jinak řečeno poloprofese, proto protože zatím neplní veškeré dané požadavky, které jsou nutné pro status profese, ale přibližuje se k tomu, aby časem tyto požadavky naplnila. Status profese je také spojen s větším oceněním a postavením ve společnosti.

(Wiegerová 2015)

3.4 Kompetence učitele

Profesními kompetencemi učitele se zabývá mnoho odborníků. Obecně lze však říci, že učitelka v mateřské škole by měla být empatická, samostatná a měla by dokázat reflektovat svou práci a také vzdělávací pokroky dětí.

Syslová (2013) Profesní kompetence dává do souvislosti s požadavky na učitelku v mnoha oblastech, a to například v oblastech komunikace, sebereflexe, legislativních dokumentů apod.

Profesní kompetence můžeme rozdělit do několika skupin. Například podle Vašutové (2007) jsou profesní kompetence učitele rozděleny na:

- 1) Předmětové kompetence
- 2) Pedagogické kompetence
- 3) Manažerské kompetence
- 4) Sociální a komunikativní kompetence

5) Didaktické a psychodidaktické kompetence

6) Diagnostické a intervenční kompetence

Profesní kompetence učitele však nejsou vymezeny žádnou legislativou, tak jak například klíčové kompetence dítěte, které jsou zakotveny v RVP.

4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Má teoretická část bakalářské práce je rozdělena do několika částí. Nejdříve se zabývám pedagogickou diagnostikou obecně, a to v souvislosti s jejími typy, které jsou diagnostika kriteriální, diagnostika individualizovaná, diagnostika diferenciální a také diagnostika normativní. Dále se zde zabývám přístupy diagnostikování, a to konkrétně přístupem komplexním, edumetrickým a kazuistickým.

Nachází se zde také diagnostické metody a to pozorování, které můžeme rozdělit na krátkodobé či dlouhodobé anebo na náhodné a systematické. Další zmíněnou metodou je rozhovor, který je využíván spíše s rodiči. Poté se zde nachází také anamnéza, která může být osobní, rodinná anebo školní. Poslední a nejspíše nejvíce využívanou metodou, která je zde zmíněná je diagnostické portfolio. Poté jsem se zabývala nástroji pedagogické diagnostiky, kdy jsem uvedla jako příklad pedagogický nástroj PREDICT a oregonskou metodu. V neposlední řadě je zde také zmíněno současné pojetí diagnostiky dítěte, které souvisí s pojetím výchovy a vzdělávání.

Další teoretická část se zabývá hodnocením vzdělávacích pokroků dítěte, když se bavíme o třech základních pojmech, a to o školní zralosti a připravenosti a individualizaci. Školní zralost jsou vnitřní předpoklady a školní připravenost je spíše vliv vnějšího prostředí a výchovy. Individualizace je dána jedinečností každého dítěte. Jedinečnost dítěte je ovlivněna faktory biologickými a společenskými. V rámci individualizace se zde taky nachází pojmy jako dětské prekoncepty či konstruktivismus.

Poslední teoretická část je zaměřena již na samotného učitele a jeho role při diagnostikování. Učitel je sprostředkovatelem diagnostické činnosti v mateřské škole. Důležitá je jeho profesionalita, na kterou se klade čím dál větší důraz, a také jsou důležité jeho kompetence.

Kompetence učitele provází celou teoretickou část, kdy v první kapitole jsou kompetence učitele důležité z důvodu současného pojetí diagnostiky dítěte, jelikož velkou roli zastávají vývojová specifika dítěte, které jsou dány do obsahu forem a metod diagnostické činnosti učitelek. Tato diagnostická činnost je nutností pro kvalitní a efektivní realizaci vzdělávání v mateřské škole.

V druhé kapitole se tyto kompetence učitele projevují ve správném určení školní zralosti a připravenosti, a také v individualizaci ve vzdělávání.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Následující kapitola je zaměřena na metodologii kvantitativního výzkumu. Jak již téma názvu bakalářské práce, napovídá předmětem zkoumání jsou učitelé mateřských škol, a to jaký význam přiřkládají diagnostikování dětí v mateřské škole, z tohoto důvodu byl zvolen kvantitativní typ výzkumu.

V rámci tohoto výzkumného šetření byl použit dotazník, který byl předložen učitelům mateřských škol.

Následující podkapitoly se blíže zaměřují na výzkumnou část bakalářské práce, a to na výzkumné cíle, výzkumné otázky, výzkumný soubor a následně také na výzkumnou metodu, sběr dat a jejich následné zpracování.

5.1 Cíl výzkumného šetření

Jako hlavní cíl výzkumu bylo zjistit, jaký názor mají učitelky mateřských škol na diagnostikování dětí v prostředí mateřských škol.

Z tohoto hlavního cíle poté vyplývají následující dílčí cíle:

- Zjistit, jak učitelky mateřských škol dále pracují s výsledky diagnostikování.
- Zjistit, jaké způsoby diagnostikování využívají učitelky mateřských škol.

5.2 Stanovení výzkumných otázek

Na cíle výzkumného šetření dále navazují stanovené výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka:

- Jaký názor mají učitelky mateřských škol diagnostikování dětí v prostředí mateřské školy?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jak učitelky mateřských škol dále pracují s výsledky diagnostikování dětí?
- Jaké způsoby diagnostikování využívají učitelky mateřských škol?

5.3 Výzkumná metoda

Pro zjišťování významu diagnostikování dětí pohledem učitelek mateřských škol byl zvolen, jak již bylo zmíněno, kvantitativní typ výzkumu. Jako výzkumná metoda tohoto kvantitativního výzkumu byl zvolen dotazník.

Dotazník obsahoval několik částí. První část byla úvod k dotazníku, kde bylo řečeno, že je dotazník zcela anonymní a že údaje získané z tohoto dotazníku budou použity pouze pro účely mé bakalářské práce, a to konkrétně pro výzkumnou část. Nacházelo se zde také mé krátké představení.

Poté se zde již nacházely otázky. Tento dotazník se skládal celkem z 15 otázek. Otázky by se daly rozdělit do tří částí. Prvních 5 otázek se skládalo z demografických údajů. Poté se zde nacházely 4 škálové otázky, 3 otázky s výběrem jedné odpovědi, 2 otázky s výběrem více odpovědí a 1 otázka se seřazením od jedné do šesti. Otázky 12-15 byly zaměřeny na práci s výsledky diagnostikování.

Poslední částí tohoto dotazníku bylo poděkování za vyplnění.

5.4 Sběr dat

Před samotným sběrem dat byl proveden předvýzkum, kdy jsem papírovou verzi svého dotazníku předala do nejmenované mateřské školy v mém okolí, kdy mi dotazník vyplnily celkem 2 učitelky a poskytly také zpětnou vazbu, zda je dotazník pro ně dostatečně srozumitelný. Díky předvýzkumu jsem také zjistila přibližnou časovou dotaci potřebnou pro vyplnění mého dotazníku. Na základě předvýzkumu byl poté dotazník upraven za účelem lepšího porozumění otázkám ze strany učitelek. Poté, co mi bylo řečeno, že je dotazník již dostatečně srozumitelný, tak byl dotazník dat do hlavního výzkumu. Tyto dvě učitelky poté nebyly zařazeny do hlavního výzkumu.

Data byly sbírány pomocí dotazníku, který byl distribuován dvěma způsoby. První způsob bylo umístění na serveru Survio, a tedy vyplnění online. Druhý způsob byla papírová forma, která byla distribuována přímo do mateřských škol na základě předchozí domluvy s ředitelkami těchto mateřských škol. Elektronická verze tohoto dotazníku byla distribuována pomocí emailové komunikace s ředitelkami a řediteli mateřských škol. Návratnost této formy distribuce mého dotazníku byla bohužel velmi malá. Dotazník byl

poté také umístěn na facebookových skupinách pro učitelky a učitele mateřských škol, zde již byla návratnost vyšší.

Sběr dat probíhal během celého měsíce března. Největší návratnost byla právě pomocí umístění na facebookových skupinách pro učitelky a učitele mateřských škol.

5.5 Zpracování získaných dat

Data, které byly získány pomocí papírové verze mého dotazníku jsem pro přehlednost převedla do elektronické podoby v rámci serveru Survio. Získané data byly poté zpracovány pomocí programu MS EXCEL. Většina otázek byla zpracována do grafické podoby jejíž součástí je také legenda grafu. Ostatní otázky jsou zpracovány pomocí tabulky. Kromě počtu učitelek jsem také pracovala s procentuálním vyjádřením. U některých otázek se poté nachází také průměrná odpověď, která byla zjištěna pomocí aritmetického průměru, kdy každé odpovědi u otázky byla dána hodnota.

6 VÝSLEDKY VÝZKUMU A INTERPRETACE DAT

V této kapitole se již nachází výsledky výzkumu, které se skládají z vyhodnocení jednotlivých otázek v mém dotazníku a následná interpretace získaných dat.

6.1 Výsledky dotazníkového šetření

Níže předkládané výsledky jednotlivých otázek, které se nacházely v dotazníku se vztahují pouze na výběrový soubor, který tvořilo celkem 124 učitelek a 1 učitel mateřských škol v České republice.

Jaké je vaše pohlaví?

První otázka mého dotazníku se zabývala pohlavím respondenta. Z celkových 125 respondentů bylo celkem 124 respondentů žen a pouze jeden muž. Zastoupení žen v tomto dotazníku činilo celkem 99,2 % a mužů pouze 0,8 %. Většina respondentů tedy byla ženského pohlaví. Vzhledem k takto vysoké převaze žen se dále budu souhrnně bavit jako o učitelkách.

Výsledek této otázky mě nikterak nepřekvapil vzhledem k feminizaci ve školství. Z výsledku jiného výzkumu (Majerčíková Urbaniecová 2020) vyplynulo, že právě feminizaci mohou vnímat učitelky jako jeden z důvodů nízké prestiže tohoto zaměstnání.

Tabulka 1: Pohlaví

| Pohlaví | Počet | Vyjádření v % |
|---------|-------|---------------|
| žena | 124 | 99,2 |
| muž | 1 | 0,8 |

Délka vaší pedagogické praxe je v rozmezí:

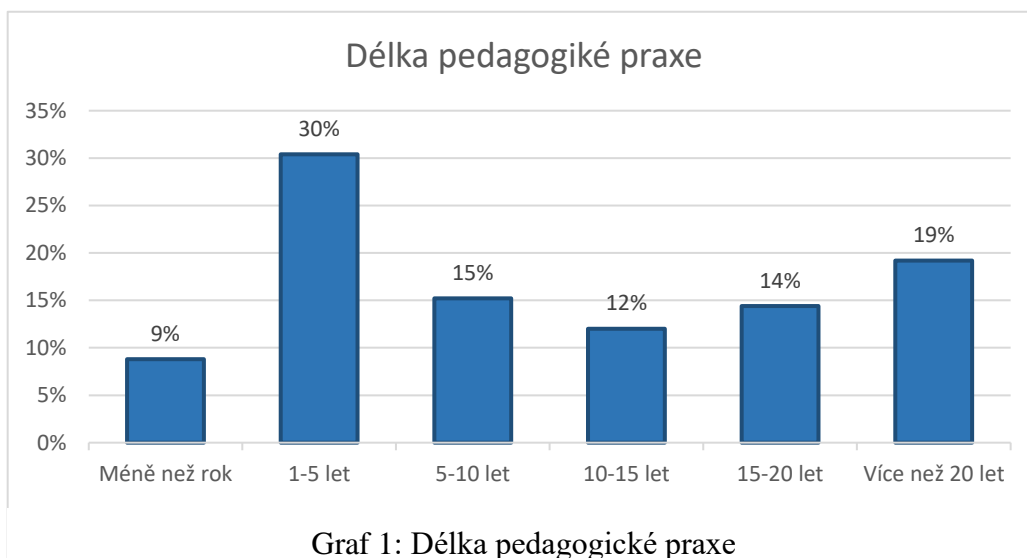
V této otázce jsem zjišťovala délku pedagogické praxe učitelek, které se zúčastnily mého dotazníkového šetření. Největší zastoupení měla odpověď s rozmezím délky pedagogické praxe 1-5 let. Tuto odpověď vybralo celkem 38 učitelek, což je procentuálně 30,4 %.

Nejmenší zastoupení měla odpověď, kdy délka pedagogické praxe činila méně než 1 rok. Tuto odpověď vybralo celkem 11 učitelek, což je 8,8 %.

Dalšími odpověďmi bylo 5-10 let což tvořilo 15,2 % tedy 19 učitelek, poté rozmezí 10-15 let, což činilo 12 % tedy 15 učitelek, poté rozmezí 15-20 let, což činilo 14,4 %, tedy 18 učitelek a poslední rozmezí bylo více než 20 let, což činilo 19,2 %, tedy 24 učitelek.

Průměrná délka pedagogické praxe učitelek se tedy nachází v rozmezí 5-15 let.

Vzhledem k nejčastější odpovědi délky praxe v rozmezí 1-5 let je většina učitelek účastnicích se tohoto výzkumu učitelkami začínajícími, což může ovlivňovat jejich pohled na diagnostikování dětí a význam, který diagnostikování přikládají.



Graf 1: Délka pedagogické praxe

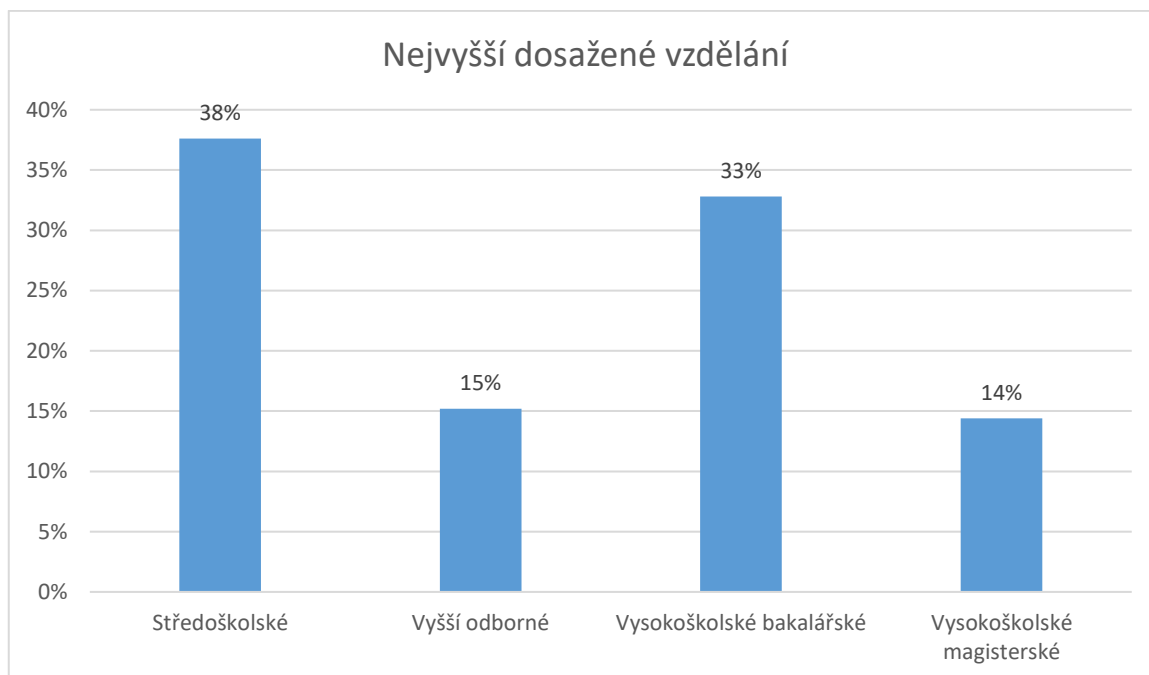
Vaše nejvyšší dosažené vzdělání pedagogického zaměření je:

U této otázky bylo na výběr celkem z 5 odpovědí, kdy zde byla také možnost jiné, čehož žádná z učitelek nevyužila.

Nejvyšší zastoupení zde mělo středoškolské vzdělání, které tvořilo 37,6 % což je 47 učitelek.

Druhé nejvyšší zastoupení zde mělo vysokoškolské bakalářské vzdělání, které tvořilo 32,8 % což je 41 učitelek. Vyrovnanost těchto odpovědí mě celkem překvapila. Nejnižší zastoupení zde mělo vysokoškolské magisterské vzdělání, které činilo 14,4 %, což je 18 učitelek. Poslední možností zde bylo vyšší odborné vzdělání, které činilo 15,2 %, což je 19 učitelek. Pokud sečteme vysokoškolské bakalářské a vysokoškolské magisterské vzdělání, tak skoro polovina (47,2 %) dotazovaných učitelek má vysokoškolské vzdělání.

Vzhledem k vyrovnanosti mezi vysokoškolským a středoškolským nejvyšším dosaženým vzděláním nelze z tohoto výzkumu určit, zda má nejvyšší dosažené vzdělání vliv na diagnostickou činnost učitelek.



Graf 2: Nejvyšší dosažené vzdělání

Kde se vaše mateřská škola nachází?

Tato otázka byla zaměřena na umístění mateřské školy. Největší zastoupení zde měla obec, ve které je zaměstnáno 38,4 %, což je 48 dotazovaných učitelek. Nejmenší zastoupení zde mělo větší město, kde je zaměstnáno 12 %, tedy 15 učitelek.

Mezi další odpovědi patřilo menší město, ve kterém je zaměstnáno 34,4 %, tedy 43 učitelek. Poslední odpověď byla velké město, ve kterém je zaměstnáno 15,2 %, což je 19 učitelek. Pokud bychom, ale brali město jako celek bez ohledu na počet obyvatel, tak procentuální počet těchto učitelek, jejichž mateřská škola se nachází ve městě bude 61,6 % a tedy nadpoloviční většina.

Tabulka 2: Umístění MŠ

| Umístění MŠ | Počet odpovědí | Vyjádření v % |
|-------------|----------------|---------------|
| Obec | 48 | 38,4 |
| Menší město | 43 | 34,4 |
| Větší město | 15 | 12 |
| Velké město | 19 | 15,2 |

Třída, ve které pracujete je věkově:

Tato otázka měla pouze 2 možnosti odpovědí, a to věkově homogenní třída a věkově heterogenní třída. Častější byla věkově heterogenní třída a to v 64 %, odpovědi tuto odpověď vybralo 80 učitelek. Odpověď věkově homogenní třída tedy vybralo 45 učitelek což je 36 %. Častější typ třídy je tedy věkově heterogenní třída. Věkově heterogenní třída je dle Kořátkové (2008) více podobná tomu, jak v reálném životě funguje společnost. Diagnostika je také velice potřebná právě pro heterogenní třídy, kdy může učitelce více pomoci s organizováním aktivit vhodných pro danou skupinu dětí, a to právě díky dobré znalosti, diagnostiky jednotlivých dětí, které tvoří poté celek v dané třídě.

Tabulka 3: Věkové složení

| Věkové složení třídy | Počet odpovědí | Vyjádření v % |
|----------------------|----------------|---------------|
| Homogenní | 80 | 64 |
| Heterogenní | 45 | 36 |

Jak často během školního roku diagnostikujete děti?

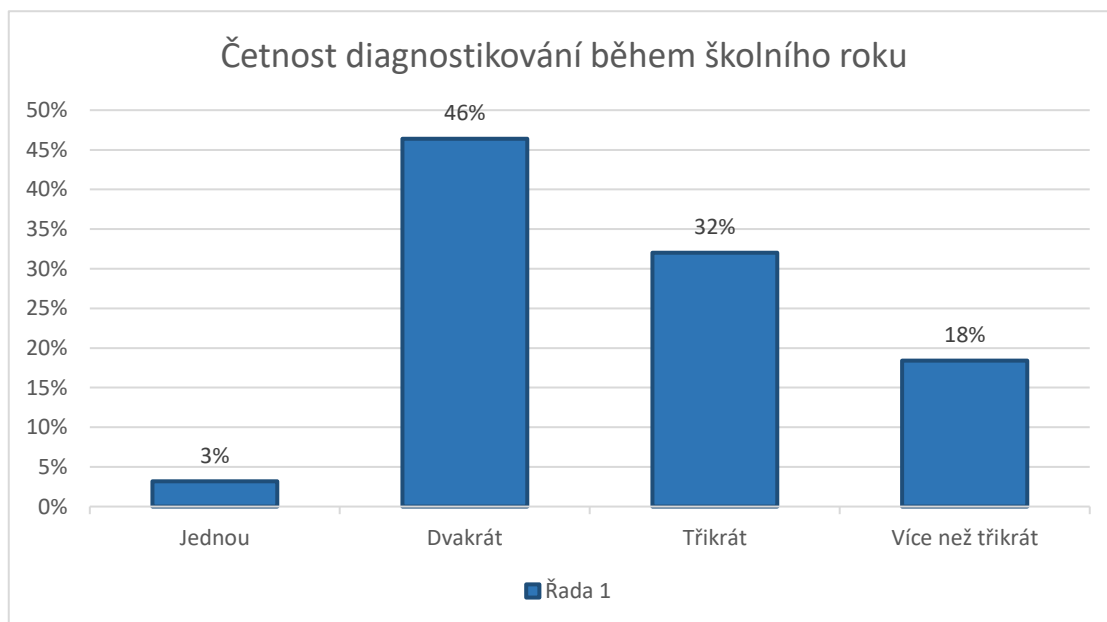
Tato otázka měla celkem 4 možnosti. Tyto možnosti byly: jednou, dvakrát, třikrát a poslední více než třikrát. Nejčastější odpověď byla dvakrát a to v 58 případech což činilo 46,4 %. Což je skoro celá polovina všech dotazovaných učitelek.

Nejméně zastoupená odpověď byla jednou, a to pouze ve čtyřech případech což činí pouhých 3,2 %.

Odpověď třikrát poté vybralo 40 učitelek což je 32 %. Poslední odpověď více než třikrát zvolilo 23 učitelek což je 18,4 %.

Průměrná odpověď poté činila frekvenci diagnostikování během školního roku na dvakrát až třikrát.

Nutnost provádění pedagogické diagnostiky je také zakotvena v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (2021). Zároveň je v RVP PV také uvedeno, že tato diagnostika má být průběžná, a ne pouze jednorázová. Právě z pedagogické diagnostiky má dle RVP PV vycházet celkové pedagogické působení učitelek v mateřských školách.



Graf 3: Četnost diagnostikování

Myslím si, že je diagnostika důležitá pro:

Tabulka 4: Oblasti využití diagnostiky

| Oblast | Zcela souhlasím | Spíše souhlasím | Spíše nesouhlasím | Zcela nesouhlasím | Pořadí |
|---|-----------------|-----------------|-------------------|-------------------|-----------|
| Plánování dalších aktivit | 59 | 58 | 6 | 2 | 3. |
| Plánování cílů výchovně vzdělávacího procesu | 55 | 62 | 6 | 2 | 4. |
| Zjištění úrovně dítěte | 114 | 9 | 0 | 2 | 1. |
| Zjištění úrovně třídy | 41 | 62 | 18 | 4 | 7. |
| Určení školní zralosti a připravenosti | 106 | 17 | 1 | 1 | 5. |
| Zjištění pokroků dítěte | 104 | 19 | 2 | 0 | 6. |
| Autoevaluace školy | 39 | 58 | 24 | 4 | 8. |
| Zjištění speciálních vzdělávacích potřeb dítěte | 84 | 35 | 2 | 4 | 2. |

Tato otázka pracovala se škálou: zcela souhlasím, spíše souhlasím, spíše nesouhlasím, zcela nesouhlasím. Tato otázka obsahovala celkem 8 položek, u kterých respondentky vybíraly, do jaké míry s touto položkou souhlasí. Při této otázce jsem se zaměřovala na položky, pro které je diagnostika důležitá. Pro přehlednost jsem v tabulce těmto položkám určila pořadí dle průměrné odpovědi. Ve všech položkách převažovala odpověď zcela souhlasím či spíše souhlasím. Odpověď zcela souhlasím převažovala u těchto oblastí: plánování dalších aktivit (47,2 %), zjištění úrovně dítěte (91,2 %), určení školní zralosti a připravenosti (84,8 %) a u Zjištění speciálních vzdělávacích potřeb dítěte (67,2 %). Pořadí daných oblastí je dáno výpočtem aritmetického průměru a určením pořadí dle tohoto průměru od nejvyššího po

nejmenší. Z odpovědí na tuto otázku vyplynulo, že je diagnostika nejvíce důležitá pro zjištění úrovně dítěte a nejméně důležitá poté při autoevaluaci školy.

Zjištění toho, že nepříliš velkou důležitost přikládají učitelky autoevaluaci se neshoduje s RVP PV (2021), kdy je právě diagnostika součástí evaluačního systému.

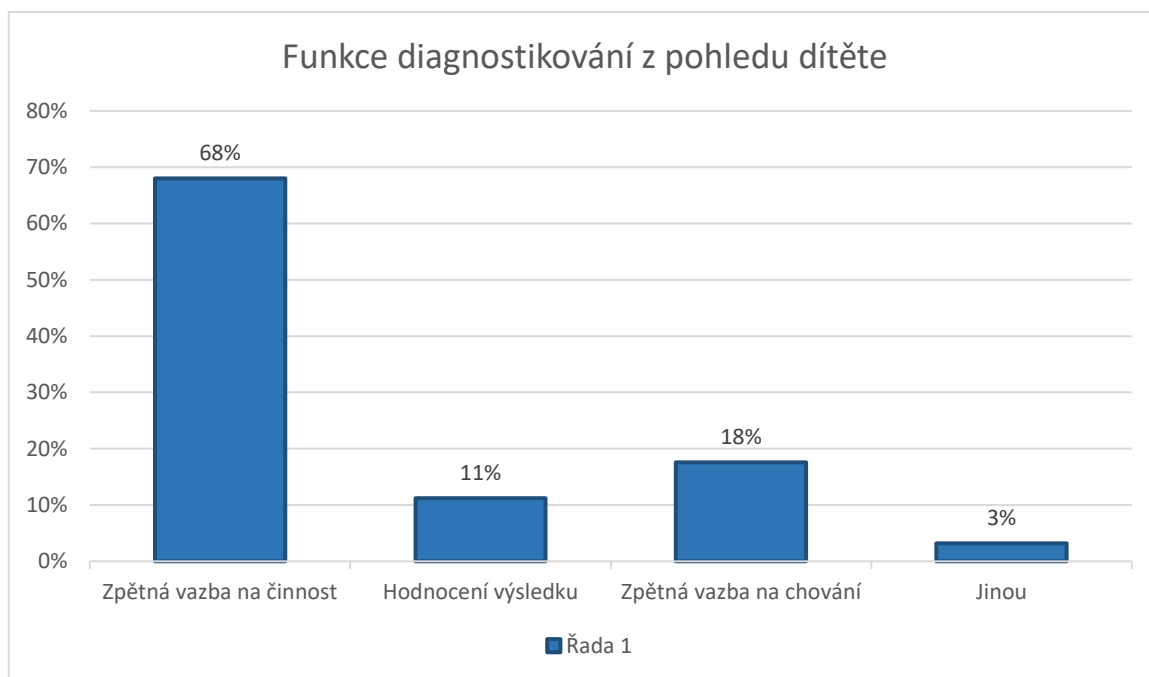
Jakou hlavní funkci má podle vás diagnostikování pro dítě?

Při této otázce jsem se zaměřila na hlavní funkci diagnostikování z pohledu dítěte. Učitelky zde měly pomoci výběru jedné odpovědi určit jaká je hlavní funkce diagnostikování pro dítě. Na výběh bylo ze čtyř možností.

U každé možnosti byl v závorce uveden příklad pro představu, co mezi tuto možnost může patřit. Tyto příklady se skládaly z vět, které může říct učitelka dítěti. U možnosti Zpětné vazby na činnost zde byla uvedena věta: Vidím, že se soustředíš na..., U hodnocení výsledků zde bylo: To je pěkný obrázek a u zpětné vazby na chování zde nebyla uvedena věta, kterou může říct učitelka dítěti, ale vysvětlení, že to slouží k uvědomění situace ze strany dítěte.

S velkou převahou zde byla nejčastější odpověď zpětná vazba na činnost. Celkem čtyři učitelky využily možnosti jiné odpovědi, která jim dala možnost napsat jinou hlavní funkci, než které byly uvedeny v možnostech. Mezi tyto odpovědi patřila motivace, zjištění pokroků dítěte, a sebehodnocení pokroku. Jedna z učitelek poté uvedla, že diagnostikování nemá žádnou funkci pro dítě.

Je tedy zřejmé, že skoro všechny učitelky se shodly na tom, že diagnostikování má také funkci pro samotné dítě, a to především jako zpětná vazba na jeho činnost.



Graf 4: Funkce diagnostikování

Diagnostiku dětí provádíte pomocí:

V této otázce jsem se zaměřovala na metody diagnostiky a četnost s jakou je učitelky v prostředí mateřské školy provádí. Učitelky zde pomocí škály nikdy – občas – často – vždy určit, jak často danou metodu využívají. Z tabulky výše vidíme nejčastější odpovědi na četnost využití daných metod.

Dle průměrné odpovědi na četnost využití jednotlivých metod je nejčastěji využívanou metodou hra a nejméně často využívanou metodou je dotazník pro rodiče.

Z odpovědí také vyplývá, že často využívanými metodami jsou také: pozorování, analýza produktů dítěte, hodnocení pracovních listů, diagnostické záznamové archy a diagnostické portfolio.

Naopak u dotazníků pro rodiče a didaktických testů byla nejčastější odpověď na četnost jejich využití nikdy.

Tabulka 5: Metody diagnostikování

| Metoda | Nikdy | Občas | Často | Vždy | Nejčastější odpověď |
|------------------------------|-------|-------|-------|------|---------------------|
| Pozorování | 2 | 5 | 79 | 39 | Často |
| Analýza produktů dítěte | 2 | 32 | 71 | 19 | Často |
| Hodnocení pracovních listů | 2 | 37 | 71 | 15 | Často |
| Diagnostické záznamové archy | 6 | 33 | 45 | 41 | Často |
| Diagnostické portfolio | 6 | 33 | 45 | 41 | Často |
| Rozhovor | 0 | 35 | 66 | 24 | Často |
| Hra | 2 | 20 | 65 | 38 | Často |
| Anamnéza | 27 | 72 | 22 | 4 | Občas |
| Dotazník pro rodiče | 59 | 51 | 12 | 3 | Nikdy |
| Didaktické testy | 57 | 44 | 18 | 6 | Nikdy |

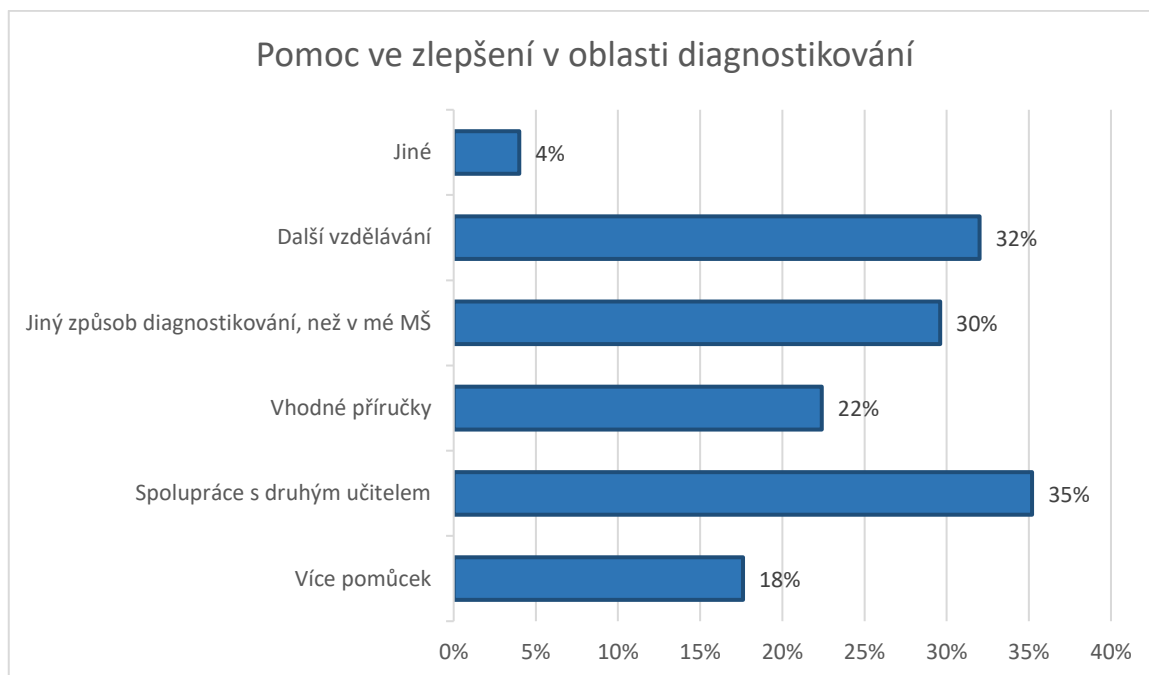
Co si myslíte, že by vám pomohlo pro zlepšení v oblasti diagnostikování?

U této otázky bylo na výběr z několika možností a také zde byla možnost připsat svou vlastní odpověď. Byla zde možnost více odpovědí. Nejvíce učitelek se shodlo na tom, že by jim pomohlo, kdyby spolupracovali s druhým učitelem. Tuto odpověď vybralo celkem 44 učitelek, což je 35,2 %. Naopak nejméně učitelek si myslí, že by jim pomohlo, kdyby měli k dispozici více pomůcek. Tuto odpověď vybralo pouze 22 učitelek, což je 17,6 %. Celkem 6 učitelek využilo možnosti vlastní odpovědi a tyto odpovědi byly ucelené a jednotný způsob, více času a prostoru, méně dětí, menší počet dětí ve třídě a více času na diagnostikování. Jedna z odpovědí poté byla, že zkušený učitel má vše.

Z výsledků této otázky tedy vyplývá, že nejvíce učitelé si myslí, že pro zlepšení v oblasti diagnostikování by jim pomohl jiný způsob diagnostikování, než který je zavedený v jejich

mateřské škole a také spolupráce s druhým učitelem. Naopak nejméně učitelek si myslí, že by jim pomohlo více pomůcek.

Četnost odpovědi spolupráce s druhým učitelem může být také dána délkou pedagogické praxe, kdy většina učitelek je právě začínajících učitelek.



Graf 5: Pomoc ve zlepšení v oblasti diagnostikování

U daných výroků se ohodnoťte na škále na základě vašich kompetencí

U této otázky jsem se zaměřovala na kompetence učitelek a jejich sebehodnocení na základě daných položek. Sebehodnocení učitelek bylo pomocí škály zcela zvládám – spíše zvládám – někdy zvládám, někdy nezvládám – spíše nezvládám – zcela nezvládám.

Podíváme-li se podrobněji na jednotlivé položky, tak u všech převládá odpověď zcela zvládám či spíše zvládám. I přesto že v předchozí otázce 32 % učitelek vybralo, že by jim pomohlo v oblasti diagnostikování další vzdělávání, tak při hodnocení kompetencí vybralo pouze 8 učitelek odpověď spíše nezvládám nebo zcela nezvládám u položky zvyšování odbornosti v oblasti diagnostikování. Všechny učitelky také uvedli, že alespoň někdy zvládají poskytovat rodičům informace o pokrocích dítěte a dokážou své metody práce uzpůsobit na základě individuálních potřeb dítěte.

Z této otázky tedy vyplynulo, že nejvíce jisté si jsou učitelky v oblasti efektivní komunikace s jinými učitelkami a také v poskytování informací rodičům naopak nejméně jisté si jsou

v oblasti zvyšování si své odbornosti. Vzhledem k stále narůstajícím požadavkům na učitele mateřských škol by zvyšování si své odbornosti mělo být nedílnou součástí výkonu tohoto povolání, a to jak samostudiem či k tomu určenému školení nebo jiných formách zvyšování si kvalifikace. O prohlubování práce pojednává také Zákoník práce § 230, který říká, že prohlubování kvalifikace je považováno za výkon práce.

Tabulka 6: Hodnocení kompetencí

| Kompetence | Zcela zvládám | Spíše zvládám | Někdy zvládám, někdy nezvládám | Spíše nezvládám | Zcela nezvládám | Nejčastější odpověď |
|---|----------------------|----------------------|---------------------------------------|------------------------|------------------------|----------------------------|
| Zvýšení odbornosti | 32 | 47 | 38 | 6 | 2 | Spíše zvládám |
| Efektivní komunikace | 64 | 51 | 8 | 2 | 0 | Zcela zvládám |
| Zpracování komplexní diagnostika | 51 | 51 | 8 | 2 | 0 | Zcela zvládám |
| Identifikace speciálních potřeb | 35 | 78 | 8 | 4 | 0 | Spíše zvládám |
| Poskytování informací rodičům | 69 | 52 | 4 | 0 | 0 | Zcela zvládám |
| Vyhledávání nových metod | 39 | 43 | 29 | 10 | 4 | Spíše zvládám |
| Uzpůsobení metod | 35 | 74 | 16 | 0 | 0 | Spíše zvládám |
| Plánování aktivit za účelem diagnostikování | 51 | 60 | 12 | 2 | 0 | Spíše zvládám |

| | | | | | | |
|-------------------------------------|----|----|---|---|---|---------------|
| Profesionalita při neúspěchu dítěte | 50 | 67 | 6 | 2 | 0 | Spíše zvládám |
|-------------------------------------|----|----|---|---|---|---------------|

Výsledky diagnostické činnosti dále využívám pro:

Poslední část dotazníku je zaměřená na práci s výsledky diagnostikování. Jejich využití, zaznamenávání, prezentaci a informování rodičů.

Při této otázce jsem se zaměřovala na využití výsledků diagnostické činnosti. Nacházelo se zde 6 položek, které učitelky seřazovaly od nejvíce po nejméně. Po seřazení podle průměrné odpovědi učitelky využívají výsledky diagnostické činnosti nejvíce při určení školní zralosti a připravenosti dětí a nejméně výsledky diagnostické činnosti využívají pro autoevaluaci školy. Porovnáme-li tyto odpovědi u této otázky s otázkou číslo 7, kdy jsem se ptala, do jaké míry je diagnostika důležitá pro dané položky, tak se učitelky shodují na tom, že využití výsledků diagnostické činnosti i samotná diagnostika je nejméně důležitá v oblasti autoevaluace v oblasti školy. Z výsledků této otázky poté také vyplývá, že největší využití výsledků diagnostické činnosti vidí učitelky v určení školní zralosti a připravenosti. Motivaci dítěte k pokrokům a individualizaci ve vzdělávání přisuzují poté učitelky stejnou míru využití.

Z výsledků této otázky můžeme vyvodit, že učitelky účastníci se tohoto výzkumu nejvíce zaměřují diagnostiku na školní zralost a připravenost, a tedy nejspíše nejvíc na děti předškolního věku.

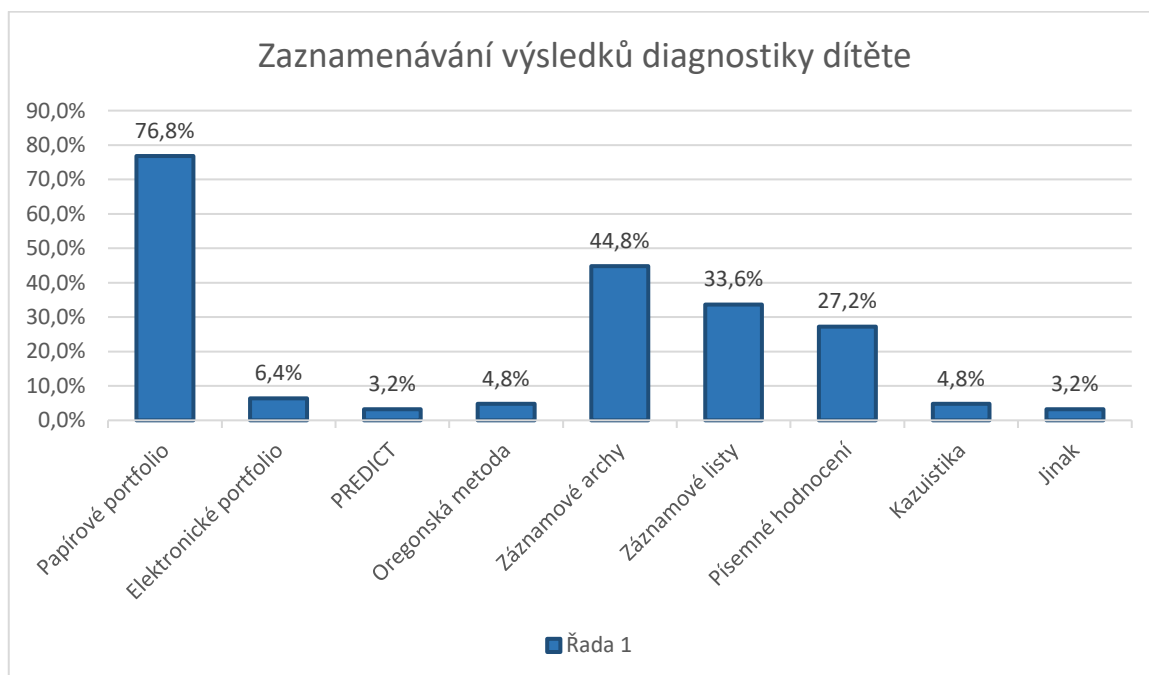
Tabulka 7: Využití výsledků diagnostické činnosti

| Oblast | Průměrné pořadí |
|--|-----------------|
| Určení školní zralosti a připravenosti | 1 |
| Pro plánování vývoje dítěte | 2 |
| Pro motivaci dítěte k pokrokům | 3 |
| Pro individualizaci ve vzdělávání | 3 |

| | |
|-------------------------------|---|
| Pro podporu sebepojetí dítěte | 4 |
| Pro autoevaluaci školy | 5 |

Jak zaznamenáváte výsledky diagnostikování dítěte?

Při této otázce jsem se zaměřovala pomocí čeho učitelky zaznamenávají diagnostikování dítěte. U této otázky bylo na výběr z více možností a byla zde také možnost připsání vlastní formy zaznamenávání výsledků diagnostikování dítěte. Nejčastější odpověď zde byla, že učitelky zaznamenávají pomocí papírového portfolia. Tuto formu využívá celkem 96 učitelek, což je 76,8 %. V porovnání s papírovým portfoliem využívá elektronické portfolio pouze 8 učitelek, což je 6,4 %. Nejméně častou formou zaznamenávání je pomocí nástroje PREDICT. Žádná učitelka na tuto otázku neodpověděla, že výsledky diagnostikování dítěte nezaznamenává. Celkem 4 učitelky využily možnosti jinak a 2 z nich uvedli, že využívají lístečkovou metodu a 2 z nich že využívají nástroj iSophi. Z výsledků tedy vyplývá, že s velkou převahou nejvíce využívaná možnost zaznamenávání výsledků je papírové portfolio. Nejméně využívanou metodu zaznamenávání poté z nabízených možností tvoří nástroj PREDICT.



Graf 6: Způsob záznamu výsledků

Výsledky diagnostikování dětí prezentují:

Při této otázce jsem zjišťovala, komu a s jakou četností učitelky prezentují výsledky diagnostikování dětí. Učitelky určovali četnost u 5 položek pomocí škály nikdy – občas – vždy. U všech položek byla nejčastější odpověď občas. Určíme-li průměrnou hodnotu u daných položek, tak zjistíme že učitelky nejčastěji prezentují výsledky diagnostikování dětí rodičům a nejméně často prezentují výsledky diagnostikování dětí na poradách. Z výsledků této otázky lze usoudit, že diagnostika je často prezentované téma, a to především rodičům a jiným učitelkám či učitelům v dané mateřské škole. Nízká míra prezentování na poradách může být způsobena nízkou mírou důležitosti, kterou učitelky, které se účastnily výzkumu přikládaly diagnostice v souvislosti s vnitřní evaluací školy viz tabulka č. 4.

Tabulka 8: Prezentace výsledků diagnostikování

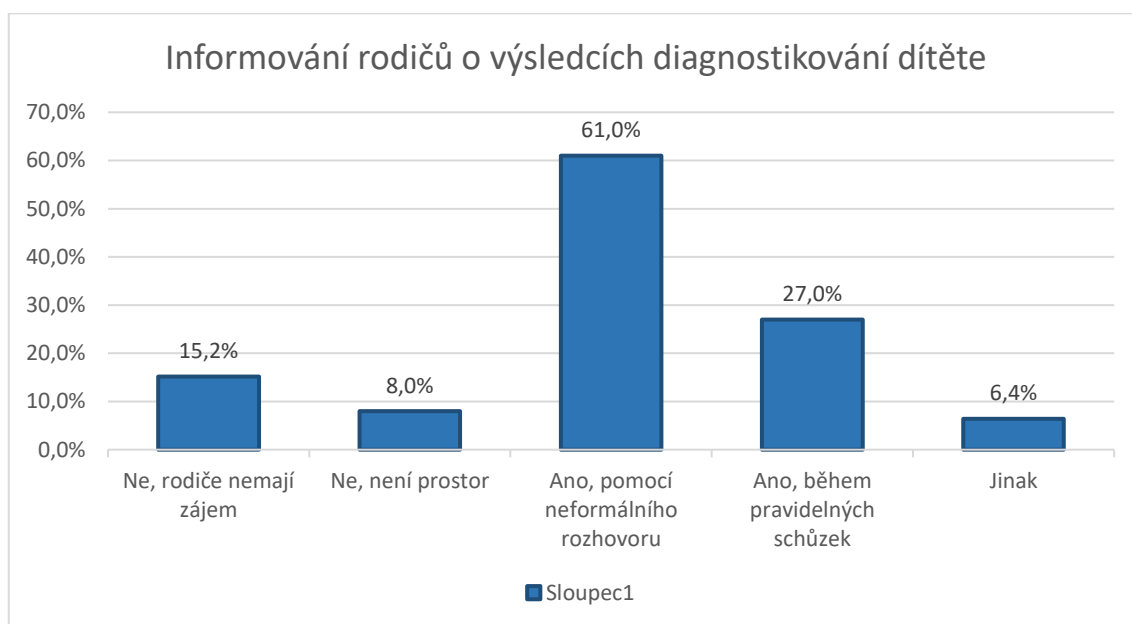
| Prezentace | Nikdy | Občas | Vždy | Pořadí |
|-----------------------------------|--------------|--------------|-------------|---------------|
| S jinými učitelkami | 18 | 75 | 32 | 2 |
| Na poradách | 41 | 73 | 11 | 5 |
| Řediteli/ředitelce | 19 | 75 | 31 | 3 |
| Rodičům | 19 | 66 | 40 | 1 |
| Pedagogicko-psychologické poradně | 35 | 78 | 12 | 4 |

Informujete rodiče o výsledcích diagnostikování jejich dětí?

K této otázce jsem se ptala učitelek, jestli informují rodiče o výsledcích diagnostikování jejich dítěte. Na výběr bylo celkem 6 možností, z toho 2 možnosti byly že neinformují rodiče o výsledcích diagnostikování jejich dítěte. 3 odpovědi byly že informují rodiče a 1 odpověď byla s možností nepsání vlastní odpovědi. Sečteme-li odpovědi z možností že neinformují rodiče o výsledcích diagnostikování dítěte, tak tuhle možnost vybralo celkem 29 učitelek, což je 23,2 %. Sečteme-li odpovědi že informují rodiče o výsledcích diagnostikování dítěte,

tak tuto možnost zvolilo celkem 96 učitelek, což je 76,8 %. Žádná z učitelek nevybrala možnost informování rodičů pomocí písemného hodnocení. Celkem 8 učitelek, což je 6,4 % uvedli vlastní způsob informování. Tyto způsoby informování byly: nepravidelné schůzky, elektronicky a případně osobně, pokud je potřeba nebo zájem, nahlédnutí do portfolia a následná diskuse, pouze u předškolních dětí s cílem připravit to pro základní školy, během školních akcí, pomocí e-mailu a v případě zájmu a poslední z odpovědí bylo pomocí individuálních schůzek.

Tuto otázku můžeme také dát do souvislosti s tabulkou č. 6, která se zaměřuje na sebehodnocení kompetencí učitelek, kdy většina učitelek hodnotila své komunikační schopnosti jako zcela zvládám či spíše zvládám. Právě efektivní komunikace je to, co pomáhá při informování rodičů.



Graf 7: Informování rodič

7 ZÁVĚRY VÝZKUMU

7.1 Shrnutí výsledků dotazníkového šetření

Tyto výsledky jsou platné pouze pro skupinu učitelek, které se přímo účastnily tohoto dotazníkového šetření, a to z důvodu nízkého počtu a dostupnému výběru výzkumného souboru, který byl založen na dobrovolnosti při sběru dat. Tyto výsledky proto nelze považovat za obecně platné.

Shrneme-li demografické údaje o respondentkách jednalo se ve většině případech o ženy s nejčastější délkou pedagogické praxe v rozmezí 1 až 5 let. Nejčastějším nejvyšším dosaženým vzděláním poté bylo vzdělání středoškolské. A nejvíce učitelek pocházelo z mateřské školy, která se nacházela v obci. To se týče typu třídy, ve které tyto učitelky pracují tak měla převahu věkově homogenní třída.

Vrátíme-li se zpět k cílům výzkumného šetření kdy hlavním cílem bylo zjistit názory učitelek na diagnostikování, tak nejvíce učitelek uvedlo že je diagnostika na základě průměrných odpovědí nejvíce důležitá pro zjištění úrovně dítěte a nejméně pro autoevaluace školy. Autoevaluace školy je přitom nedílnou součástí fungování každé školy a dopomáhá ke zkvalitňování předškolního vzdělávání. Dle Syslové (2012) je právě autoevaluace cestou ke kvalitnímu vzdělávání.

Co se týče významu diagnostiky z pohledu dítěte, tak s velkou převahou byla nejčastější odpovědí zpětná vazba na činnost.

Co se týče dílčích výzkumných cílů, tak z mého výzkumu vyplynulo že nejvíce využívaný metodou pro diagnostikování dětí prostředí mateřských škol je hra. To využívaný metodami jsou poté také pozorování, analýza produktů dítěte a hodnocení pracovních listů. Naopak nejméně využívanou metodou je dotazník pro rodiče a didaktické testy.

Co se týče práce s výsledky diagnostické činnosti, tak nejvíce učitelek využívá tyto výsledky pro určení školní zralosti a připravenosti. A nejméně pro autoevaluaci školy. Výsledky diagnostické činnosti poté učitelky zaznamenávají především pomocí papírového portfolia. Naopak nejméně využívané formou zaznamenávání výsledků je nástroj PREDICT.

Dále jsem také zjišťovala prezentování výsledků diagnostické činnosti, kdy dle průměrné odpovědi učitelky mateřských škol nejčastěji teď to výsledky prezentují rodičům a poté také jiným učitelkám v dané mateřské škole. Nejméně poté tyto výsledky prezentují na poradách.

Co se týče informování rodičů o výsledcích diagnostické činnosti, tak většina učitelů rodičům tyto výsledky prezentuje, a to především pomocí neformálního rozhovoru.

8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

V rámci dotazníku jsem se také ptala učitelek, co si myslí že by jim pomohlo pro zlepšení v oblasti diagnostikování. Nejčastější odpovědí byla spolupráce s druhým učitelem, a to bez ohledu na délku pedagogické praxe.

Tato nejčastější odpověď mě nepřekvapila, protože v rámci vlastní zkušenosti během souvislé praxe jsem zjistila, že spolupráce s druhým učitelem může být velice prospěšná, a to nejen v rámci diagnostikování. V rámci své souvislé praxe, ale také během rozhovorů s učitelkami mateřských škol, které jsem navštívila v rámci distribuce svého dotazníku jsem při rozhovorech na téma diagnostikování postřehla, že právě pomoc od druhého učitele je častým řešením při nejistotě ohledně diagnostikování dětí v prostředí mateřských škol. Jako vhodné doporučení pro praxi je tedy zastřešení určité formy spolupráce mezi učiteli ze strany především vedení školy.

Druhou nejčastější odpovědí poté bylo další vzdělávání. Zajímavé je, že v otázce, která se týkala sebereflexe u kompetence, která se týkala zvyšování své odbornosti v oblasti diagnostikování byla nejčastější odpověď spíše zvládnám. Vhodné, by tedy bylo, kdyby učitelky měly více možností různých kurzů nejlépe přímo v mateřské škole na téma diagnostikování. Možností těchto kurzů je v současné době nespočet.

Mé výzkumné šetření se zaměřovalo také na kompetence učitelek a jejich sebereflexi. Otázky zaměřené na kompetence učitelek poodhalily, ve kterých oblastech si jsou učitelky jisté a ve kterých ne. Doporučením pro praxi by tedy bylo v dané mateřské škole zjistit ve kterých oblastech jsou učitelky nejméně jisté a poté se právě na tyto oblasti zaměřit.

Pro tyto účely doporučuji například evaluační nástroj, který nese název Rámeček profesních kvalit učitele, který je nástrojem pro podporu učitelů a jejich profesního rozvoje, tento nástroj může pomoci učitelům objevit jejich silné stránky a oblasti ve kterých může dojít ke zlepšení. S tímto nástrojem poté úzce souvisí profesní portfolio učitele.

Posledním doporučením je poté zvýšení povědomí o nástrojích, které jsou určeny pro diagnostikování dětí v mateřské škole, a to například PREDICT či Oregonská metoda.

Při dotazování na využití diagnostické činnosti byla většina odpovědí, že učitelky účastníci se tohoto výzkumu využívají diagnostikování především pro určení školní zralosti a připravenosti je proto vhodná určitá forma spolupráce mezi učiteli základní školy a mateřské

školy. Dobrým podnětem je také zvyšování povědomí a možnostech využití diagnostiky než pouze na určení školní připravenosti a zralosti.

Spolupráce mezi základní a mateřskou školou by měla být nejen v oblasti školní zralosti a připravenosti, ale také v návaznosti mezi předškolním vzděláváním a základním vzděláváním.

Téma kompetence učitele a jeho diagnostická činnost, ale také spolupráce se základní školou a rodiči je předpokladem pro správný vývoj dítěte, a to nejen v oblasti kognitivní, ale také v oblasti rozvíjení sociálních dovedností a mezilidských vztahů. A proto je vhodné se na téma významu diagnostikování dětí třeba dívat komplexně, a ne pouze jako na nástroj pro určení úrovně školní zralosti a připravenosti.

ZÁVĚR

Diagnostikování dětí učiteli mateřských škol je nedílnou součástí výchovně vzdělávacího procesu. Je nutné podotknout že každé dítě je individuální a je proto nutné tak jak němu individuálně přistupovat. Diagnostikování může pomoci nejen pro rozvoj dítěte, ale také při práci učitelů.

Diagnostika může učitelů pomoci nejen pro určení školní zralosti a připravenosti, ale může také pomoci při plánování dalších aktivit či cílů výchovně vzdělávacího procesu. Diagnostika může také pomoci při zjišťování speciálně vzdělávacích potřeb dítěte anebo například pro zjištění úrovně třídy či také pro autoevaluaci školy.

V mé bakalářské práci zaměřila na vymezení teoretických východisek zaměřených na hodnocení vzdělávacích pokroků dětí, a to pohledem učitelů mateřských škol. Cílem práce poté bylo zjistit, jaké názory mají učitelé mateřských škol na diagnostikování dětí A to v prostředí mateřských škol na základě tohoto hlavního cíle jsem si poté stanovila také dílčí cíle a následné výzkumné otázky.

Data byly získávány pomocí dotazníkového šetření a jeho následného vyhodnocení a interpretování.

Práce byla rozdělena celkem na 2 části, a to na část teoretickou a část praktickou.

Teoretická část se zaměřovala na pedagogickou diagnostiku obecně, na možnosti využití pedagogické diagnostiky a také na učitele mateřské školy a jeho roli při diagnostikování. Informovanost o této problematice by měla být součástí práce učitele mateřské školy. Důležitý je také pojem kompetence učitele, a to z toho důvodu že právě kompetence učitele propojují celou teoretickou část a poté také teoretickou část s praktickou částí.

Mezi výzkumné zjištění, které vyplynuly z tohoto výzkumu můžeme zařadit zjištění týkající se oblastí, které učitelky účastníci se tohoto výzkumu označily, jako důležité v rámci diagnostikování.

Nesmíme také opomenout výzkumné zjištění týkající se funkce diagnostikování, a to z pohledu dítěte kdy nejčastěji uváděná funkce byla zpětná vazba na činnost dítěte.

Dalším důležitým výzkumným zjištěním jsou také kompetence, které učitelky účastníci se tohoto kvantitativního výzkumu určily jako ty kompetence, ve kterých jsou si jisté a ty ve

kterých méně. Nejvíce jisté ve svých kompetencích psi jsou učitelky v oblasti efektivní komunikace a nejméně v oblasti zvyšování si své odbornosti týkající se diagnostikování.

Neméně důležitým zjištěním je také to, že učitelky uvedly, že pro zlepšení v oblasti diagnostikování by jim nejvíce pomohla spolupráce s jinými učiteli a také další vzdělávání.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Bednářová, J., Dandová, E., Kratochvílová, J., Nádvorníková, H., Syslová, Z., & Šulová, L. (2017). *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe.

Bednářová, J., & Šmardová, V. (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Edika.

Gillernová, I., & Mertin, V. (2003). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*: Praha: Portál.

Greger, D., Simonová, J., Straková J., (2015). *Spravedlivý start? Nerovné šance předškolního vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha: Univerzita Karlova.

Havlová, J., Havlínová, M., & Vencálková, E. (2008). *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole: aktualizovaný modelový program podpory zdraví*. Praha: Portál.

Chorieva, D. (2020). Diagnostics as a branch of psychological and pedagogical knowledge and type of research activity as a teacher. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 3(8), 23-30.

Koťátková S. (2009). *Kvalita sociálního klimatu a potřeby učitelek mateřských škol*. *Studia Paedagogica*, 14(2), 69-84

Koťátková S. (2014). *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada

Krejčová, V., Kargerová, J., & Syslová, Z. (2015). *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál.

Majerčíková J., Urbaniecová K. (2020). *Prestiž učitelství v mateřské škole optikou subjektivní percepce učitelek*. *Studia Paedagogica*, 25(1), 51-77

Sedláčková, H., Syslová, Z., & Štěpánková, L. (2012). *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika

Syslová, Z. (2012). *Autoevaluace v mateřské škole: cesta ke kvalitě vzdělávání*. Praha: Portál.

Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada

Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita.

Syslová, Z., Hornáčková, V. (2014). *Kvalita reflexe v profesním myšlení učitelek mateřských škol*. *Pedagogická orientace*, 24(4), 535-561.

Syslová, Z., Kratochvílová, J., & Fikarová, T. (2018). *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál

Škardová, M., (2014). *Oregonská metoda hodnocení dětí*. Praha: Step by Step.

Otevřelová, H. (2016). *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál.

Průcha, J. (2006). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru (Vyd. 2. aktualiz.)*. Portál.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník (Nové, rozš. a aktualiz. vyd)*. Praha: Portál.

Průcha, J. (2006). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru (Vyd. 2. aktualiz)*. Praha: Portál.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. (2021). Praha: Výzkumný ústav pedagogický.

Tomanová, D. (2006). *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Vašutová, J. (2007). *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi (2. přepracované vydání)*. Praha: UK v Praze.

Wiegerová, A. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

Zákon č. 561/2004 Sb., *O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, školský zákon*. Praha: Ministerstvo vnitra

§ 230 zákona č. 230/2000 Sb., *Prohlubování kvalifikace*. Praha: Ministerstvo vnitra

Zelinková, O. (2011). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Praha: Portál.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

| | |
|--------|--|
| OECD | Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj |
| RVP | Rámcový vzdělávací program |
| RVP PV | Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání |
| MŠ | Mateřská škola |
| např. | Například |
| apod. | A podobně |

SEZNAM TABULEK

| | |
|---|----|
| Tabulka 1: Pohlaví..... | 34 |
| Tabulka 2: Umístění MŠ..... | 37 |
| Tabulka 3: Věkové složení | 37 |
| Tabulka 4: Oblasti využití diagnostiky | 39 |
| Tabulka 5: Metody diagnostikování | 42 |
| Tabulka 6: Hodnocení kompetencí | 44 |
| Tabulka 7: Využití výsledků diagnostické činnosti | 45 |
| Tabulka 8: Prezentace výsledků diagnostikování | 47 |

SEZNAM GRAFŮ

| | |
|--|----|
| Graf 1: Délka pedagogické praxe | 35 |
| Graf 2: Nejvyšší dosažené vzdělání | 36 |
| Graf 3: Četnost diagnostikování | 38 |
| Graf 4: Funkce diagnostikování..... | 41 |
| Graf 5: Pomoc ve zlepšení v oblasti diagnostikování..... | 43 |
| Graf 6: Způsob záznamu výsledků | 46 |
| Graf 7: Informování rodičů..... | 48 |

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník pro učitele MŠ

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO UČITELE MŠ

Význam diagnostikování dětí pohledem učitelů mateřských škol

Vážené paní učitelky a vážení páni učitelé,

Jmenuji se Terezie Holcmanová a v současné době jsem studentkou bakalářského studia Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Součástí mé bakalářské práce je dotazník určený pro učitele a učitelky mateřských škol. Prosím Vás tedy o chvílku vašeho času a vyplnění následujícího dotazníku, který bude sloužit pro mou výzkumnou část bakalářské práce.

Tento dotazník je zcela anonymní a veškeré údaje získané z tohoto dotazníku budou sloužit výhradně pro účely mé bakalářské práce.

Děkuji za Vámi strávený čas nad tímto dotazníkem.

Terezie Holcmanová

1 Jaké je vaše pohlaví?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Žena Muž

2 Délka vaší pedagogické praxe je v rozmezí:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Méně než rok 1 až 5 let 5 až 10 let 10 až 15 let 15 až 20 let Více než 20 let

3 Vaše nejvyšší dosažené vzdělání pedagogického zaměření je:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Středoškolské Vyšší odborné Vysokoškolské bakalářské Vysokoškolské magisterské
 Jiné...

4 Kde se vaše mateřská škola nachází?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Obec Menší město (do 30 000 obyvatel) Větší město (30 000 až 100 000 obyvatel) Velké město (nad 100 000 obyvatel)

5 Třída, ve které pracujete je věkově:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Homogenní Heterogenní

6 Jak často během školního roku diagnostikujete děti?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Jednou
 Dvakrát
 Třikrát
 Více než třikrát

7 Myslím si, že je diagnostika důležitá:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď v každém řádku*

| | Zcela souhlasím | Spíše souhlasím | Spíše nesouhlasím | Zcela Nesouhlasím |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Při plánování dalších aktivit | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Při plánování cílů výchovně - vzdělávacího procesu | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Pro zjištění úrovně dítěte | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Pro zjištění úrovně třídy | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Pro určení školní zralosti a připravenosti | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Pro zjištění pokroků dítěte | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Při autoevaluaci školy | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Pro zjištění speciálních vzdělávacích potřeb dítěte | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

8 Jakou hlavní funkci má podle vás diagnostikování pro dítě?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Zpětná vazba na činnost (Vidím, že se soustředíš na...)
 Hodnocení výsledku (To je pěkný obrázek)
 Zpětná vazba na chování (Slouží k uvědomění situace ze strany dítěte)
- Jinou...

9 Diagnostiku dětí provádíte:

Nápověda k otázce: *Vyberte jak často využíváte jednotlivé metody diagnostiky*

| | Nikdy | Občas | Často | Vždy |
|-------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Pomocí pozorování | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Význam diagnostikování dětí pohledem učitelů mateřských škol

| | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Pomocí analýzy produktů dítěte | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Pomocí hodnocení pracovních listů | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Pomocí diagnostických záznamových archů | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Pomocí diagnostického portfolia | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Pomocí rozhovoru | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Pomocí hry | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Pomocí anamnézy (rodinné či osobní) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Pomocí dotazníku pro rodiče | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Pomocí didaktických testů | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

10 Co si myslíte, že by vám pomohlo pro zlepšení v oblasti diagnostikování.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Více pomůcek
 Vhodné příručky
 Jiný způsob diagnostikování než který je zavedený v mé mateřské škole
 Další vzdělávání
 Spolupráce s druhým učitelem
 Jiné...

11 U daných výroků se ohodnoťte na škále na základě vašich kompetencí.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď v každém řádku*

| | Zcela zvládám | Spiše zvládám | Někdy zvládám, někdy nezvládám | Spiše nezvládám | Zcela nezvládám |
|--|-----------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Zvyšuji si svou odbornost v oblasti diagnostikování | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Dokážu efektivně komunikovat s kolegyněmi o svých výsledcích diagnostikování | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jsem schopna/schopen zpracovat komplexní diagnostiku dítěte | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jsem schopna identifikovat u dětí jejich specifické potřeby | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Význam diagnostikování dětí pohledem učitelů mateřských škol

| | | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Dokáží rodičům poskytnout informace o pokrocích dítěte | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Vyhledávám nové diagnostické metody | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Dokáží své metody práce uzpůsobit na základě individuálních potřeb dítěte | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Dokáží plánovat aktivity za účelem diagnostikování | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Dokáží být profesionální i v případě neúspěchů dítěte | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

12 U daných výroků se ohodnoťte na škále na základě vašich kompetencí.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď v každém řádku*

| | Zcela zvládám | Spiše zvládám | Někdy zvládám, někdy nezvládám | Spiše nezvládám | Zcela nezvládám |
|---|-----------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Zvyšuji si svou odbornost v oblasti diagnostikování | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Dokáží efektivně komunikovat s kolegy o svých výsledcích diagnostikování | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Isem schopna/schopen zpracovat komplexní diagnostiku dítěte | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Isem schopna identifikovat u dětí jejich specifické potřeby | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Dokáží rodičům poskytnout informace o pokrocích dítěte | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Vyhledávám nové diagnostické metody | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Dokáží své metody práce uzpůsobit na základě individuálních potřeb dítěte | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Dokáží plánovat aktivity za účelem diagnostikování | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Dokáží být profesionální i v případě neúspěchů dítěte | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

13 Výsledky diagnostikované činnosti dále využívám pro:

Nápověda k otázce: *Seřadte dané položky pomocí přetažení (či čísel v papírové podobě) od nejvíce po nejméně. 1-nejvíce 6-nejméně*

| | |
|--|----------------------|
| Určení školní zralosti a připravenosti | <input type="text"/> |
| Pro plánování vývoje dítěte | <input type="text"/> |
| Pro motivaci dítěte k pokrokům | <input type="text"/> |
| Pro individualizaci ve vzdělávání | <input type="text"/> |
| Pro autoevaluaci školy | <input type="text"/> |
| Pro podporu sebepojetí dítěte | <input type="text"/> |

14 Jak zaznamenáváte výsledky diagnostikování dítěte?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Papírové portfolio Elektronické portfolio PREDICT Oregonská metoda Záznamové archy
 Záznamové listy Písemné hodnocení Kazuistika Nezaznamenávám
 Jinak...

15 Výsledky diagnostikování dětí prezentují:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď v každém řádku*

| | Nikdy | Občas | Vždy |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| S jinými učiteli/učitelkami v dané mateřské škole | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Na poradách | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Řediteli/ředitelce | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Rodičům | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Pedagogicko-psychologické poradně | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Význam diagnostikování dětí pohledem učitelů mateřských škol

16 Informujete rodiče o výsledcích diagnostikování jejich dítěte?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- Ne, rodiče nemají zájem Ne, není prostor Ano, pomocí písemného hodnocení Ano, pomocí neformálního rozhovoru
- Ano, během pravidelných schůzek
- Jinak...