



Metodická příručka Předškolní a prvostupňové vzdělávání **Pedagogická diagnostika v mateřské škole**

WBS kód: 4.1.6.1.4

Zpracovaly: Bednářová Jiřina, Splavcová Hana,
Syslová Zora



www.projektsypo.cz

sypo.info@npi.cz



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

MŠMT
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Obsah

1. Úvod	3
2. Zákonné požadavky na PEDAGOGICKOU diagnostiku.....	4
3. Individualizace předškolního vzdělávání	6
4. Cíle pedagogické diagnostiky.....	8
5. Typy diagnostiky a jim odpovídající metody	10
5.1. Statická diagnostika	11
5.2. Dynamická diagnostika	13
6. Sledované oblasti pedagogické diagnostiky	20
7. Portfolio jako prostředek pedagogické diagnostiky	25
8. Komunikace s rodinou.....	27
9. Formativní hodnocení	28
10. Závěr.....	30
11. Seznam použité literatury.....	31

1. Úvod

Tato metodická příručka je součástí materiálů vydaných Národním pedagogickým institutem České republiky (NPI ČR) v rámci projektu SYPO na pomoc učitelům, k jejich podpoře při realizaci pedagogické diagnostiky v mateřských školách.

Naším záměrem nebylo napsat další z mnoha publikací, které se zabývají popisem diagnostických nástrojů, nebo pouze vymezují kategorie pedagogické diagnostiky. Naše práce nebyla zaměřena ani směrem k vytvoření nástroje zcela nového a jedinečného. Takových nástrojů je k dispozici také poměrně mnoho (např. Bednářová & Šmardová, 2014; Smolíková et al., 2007; Syslová & Kratochvílová, 2018). Učitel může využít některý z nich, nebo si vytvořit nástroj vlastní, který bude vyhovovat jeho potřebám. V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV) je uvedeno, že: „Každá mateřská škola, popř. každý jednotlivý učitel si vytváří svůj systém sledování, hodnocení a způsob záznamů pokroků dítěte.“ (RVP PV, 2021, s. 40).

Cílem příručky je seznámit učitele mateřských škol s typy diagnostiky, jejími cíli a využitím v souladu s požadavky RVP PV (2021). Příručku mohou využít také učitelé elementaristé, kteří přímo navazují na předškolní vzdělávání.

První dvě kapitoly příručky popisují zákonné požadavky na diagnostickou činnost učitelů mateřských škol a vysvětlují její souvislost s individualizací předškolního vzdělávání. Třetí kapitola přináší cíle pedagogické diagnostiky. Následuje klíčová čtvrtá kapitola, která seznamuje čtenáře se statickým a dynamickým typem diagnostiky, na niž navazuje pátá kapitola věnovaná oblastem diagnostiky.

Neopominutelnou součástí pedagogické diagnostiky je vedení diagnostického portfolia, které se v současném předškolním vzdělávání stává zásadním prostředkem diagnostikování v mateřské škole. Tomuto tématu je věnována šestá kapitola. Navazující sedmá kapitola přibližuje komunikaci s rodinou, která je důležitou součástí individualizace předškolního vzdělávání. V rámci komunikace s rodiči může učitel pomoci využití portfolia. Příručku uzavírá téma formativního hodnocení, které vnímáme jako neopominutelnou součást pedagogické diagnostiky.

V příručce užíváme jednotný pojem „učitel“, který vychází ze současného znění právních předpisů, zejména zákona č. 563/2005 Sb., o pedagogických pracovnících, a to pro učitele i učitelky.

Dalšími pojmy používanými v příručce jsou pedagogická diagnostika a diagnostikování. Pedagogická diagnostika je zavedený odborný pojem, „vědecká disciplína zabývající se otázkami diagnostikování v edukačním prostředí.“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2009, s. 189). Pojem diagnostikování používáme ve vztahu k profesní činnosti učitele.

Příručka je vstupním metodickým materiálem k problematice pedagogické diagnostiky v mateřských školách. Bude na ni navazovat další metodický materiál s podrobným popisem procesu diagnostikování a jeho etap, ve kterém budou uvedeny příklady inspirativní praxe.

Věříme, že příručka bude dobrým východiskem pro porozumění procesu diagnostikování v mateřské škole a jeho vztahu k individualizaci vzdělávání a podpoře rozvoje každého dítěte.

2. Zákonné požadavky na PEDAGOGICKOU diagnostiku

V rámci mezinárodních diskuzí (EU, OECD) se stále více hovoří o nutnosti poskytovat kvalitní předškolní vzdělávání. Mateřská škola se stala v České republice nedílnou součástí školského systému a jako taková tvoří sice nultý, ale z mnoha pohledů velmi důležitý, stupeň vzdělávání (ISCED 0).

V současné době je význam předškolního vzdělávání posílen ve Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (MŠMT, 2020), kde je zařazena implementační karta Podpora předškolního vzdělávání. V rámci opatření na zvýšení kvality předškolního vzdělávání je jednou z klíčových aktivit KA 2.3 Podpora pedagogické diagnostiky, jejímž cílem je ukotvení využívání pedagogické diagnostiky k individualizaci vzdělávání a postupů jejího systematického vyhodnocování v metodických materiálech i cílených kurzech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále DVPP). „Kvalitně prováděná pedagogická diagnostika povede k přijímání včasných preventivních opatření a tím i ke snižování vysokého podílu dětí s odkladem školní docházky.“ (MŠMT, 2020, s. 84).

Česká republika se společně s vyspělými zeměmi hlásí k principům demokratizace a humanizace školy. Jako všechny demokratické společnosti proto uznává právo každého jedince na rovnocennou a rovnoprávnou účast a plnohodnotné spolupodílení se na životě dané společnosti (Kargerová & Maňourová, 2013, s. 1). V souvislosti s humanismem pak chápe školu jako službu dítěti, která podporuje jeho vývoj a přináší příležitosti k rozvíjení jeho potencialit v souladu s jeho možnostmi a dispozicemi.

Tomu odpovídají i práva a povinnosti pedagogických pracovníků popsané v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Školský zákon také nastavuje cíle, které směřují k naplňování potenciálu každého jedince, vytváření podmínek pro celoživotní učení. V § 33 školského zákona jsou popsány cíle předškolního vzdělávání takto: „Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“ (MŠMT, 2020, s. 28).

Pro mateřskou školu to znamená nejen uznávat tato práva a principy, ale současně také vytvářet pro každé dítě takové vzdělávací příležitosti, aby mohlo rozvíjet do maxima svůj potenciál. „Na místo školy direktivní, manipulativní a autoritativní prosazuje model školy osobnostně rozvíjející, založený na komunikativním přístupu a spolupráci“ (Spilková, 2005, s. 34). Humanistická orientace staví na respektu k dítěti, na důvěře v jeho vnitřní aktivitu, tvořivé síly, vlastní prožitky a zkušenosti. Respekt k individualitě a jedinečnosti každé dětské osobnosti vyžaduje ve vzdělávání individualizaci jakožto cestu směřující k naplnění tohoto filozofického konceptu (Krejčová, Kargerová & Syslová, 2015, s. 5). Bez porozumění těmto principům se učitel neobejde, k jejich naplňování mu pomáhá kromě využívání přiměřených metod a forem práce zejména dovednost průběžného pedagogického diagnostikování, posílená znalostmi v oblasti předškolní pedagogiky a vývojové psychologie.

Porozumění a naplňování principů předškolního vzdělávání napomáhají i požadavky RVP PV (MŠMT, 2021). Učitel se dostává do role průvodce, který provází dítě na jeho cestě za poznáním. „Jeho hlavním úkolem je iniciovat vhodné činnosti, připravovat prostředí a nabízet dítěti příležitosti, jak poznávat, přemýšlet, chápat a porozumět sobě i všemu kolem sebe stále účinnějším způsobem“ (MŠMT, 2021, s. 8). V RVP PV je také uvedeno, že „je nutné, aby vzdělávací působení učitele vycházelo z pedagogické diagnostiky – z pozorování a uvědomění si **individuálních potřeb a zájmů dítěte**, ze znalosti aktuálního stavu jeho vývoje, konkrétní životní a sociální situace a pravidelného sledování jeho **vývoje a vzdělávacích pokroků**“ (MŠMT, 2021, s. 7).

Sledování **potřeb dětí** souvisí se znalostí některého z modelů potřeb. K těm nejznámějším patří Maslowova hierarchie lidských potřeb nebo model potřeb podle Matějčka. Znalost aktuálních potřeb dítěte učitel využívá při řešení obtíží, při podpoře učení, motivaci dětí či k dalším činnostem.

Znalost **zájmů** dítěte je využitelná při plánování tematických částí (k volbě témat, které děti navrhnou, znají apod.) i při plánování činností (blíže např. Syslová & Štěpánková, 2017, 2019). Obdobně lze využít znalost rodinného zázemí, způsobu trávení volného času, oblíbené hračky a materiály, které doma děti využívají a jiných informací k prožitkovému a situačnímu učení, tedy k „vytváření a využívání situací, které poskytují dítěti srozumitelné praktické ukázky životních souvislostí tak, aby se dítě učilo dovednostem a poznatkům v okamžiku, kdy je potřebuje, a lépe tak chápalo jejich smysl“ (MŠMT, 2021, s. 8). Informace o kamarádech, které děti v mateřské škole mají, lze využít při tvoření skupin dětí pro kooperativní činnosti.

Sledování **vývoje a vzdělávacích pokroků** je důležité z hlediska náročnosti plánovaných aktivit a cílů, které si učitel klade při plánování vzdělávací nabídky. Současně je sledování vzdělávacích pokroků (tedy rozvoje klíčových kompetencí) významné při autoevaluaci školy. Provádění pedagogické diagnostiky, sledování a hodnocení individuálních pokroků dítěte patří mezi povinnosti učitele popsané v RVP PV: „posuzování výsledků vzdělávání, které učitel průběžně a systematicky provádí za využití metod a nástrojů pedagogické diagnostiky“ (MŠMT, 2021, s. 40).

Je kladen velký důraz na individualizaci vzdělávání, která vyžaduje sledování rozvoje a osobních vzdělávacích potřeb, zájmů a pokroků dítěte, jejich dokumentování k vyvozování odborně podložených závěrů a pro případnou eliminaci problémů a nastavení nezbytné intervence či odborné pomoci. Tím se vyvarujeme porovnávání dětí mezi sebou i nepřiměřenému tlaku na výkon.

3. Individualizace předškolního vzdělávání

Individualizaci lze chápat v souladu s jejím vymezením v Pedagogickém slovníku jako způsob „diferenciace výuky, při níž se zachovávají heterogenní třídy dětí jako základní sociální jednotka a provádí se diference vnitřní, obsahová i metodická, respektující individuální zvláštnosti dětí“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, s. 101). Z této definice vyplývá, že se jedná o vzdělávání dětí s rozdílnou úrovní schopností, s rozmanitými temperamentovými charakteristikami, rozdílným stylem učení, rozdílnými zájmy, s rozdílným rodinným zázemím, různou etnicitou, náboženským přesvědčením atd. V mnoha mateřských školách přibývá ještě i rozdílný věk (Syslová et al., 2021). Mnohé další definice „individualizace“ akcentují respektování jedinečnosti každého dítěte (např. Hartl & Hartlová, 2004, s. 228) včetně RVP PV, ve kterém je uvedeno, že současné „pojetí vzdělávání umožňuje vzdělávat společně v jedné třídě děti bez ohledu na jejich rozdílné schopnosti a učební předpoklady“ (MŠMT, 2021, s. 7).

Na specifika/jedinečnost jednotlivých dětí je nutné přihlížet při plánování a realizaci vzdělávací nabídky, a to z hlediska jejich věku (**věková přiměřenost**), ale i vzhledem k jejich osobním dispozicím a možnostem (**individuální přiměřenost**). Je bezpodmínečně nutné, aby každý učitel znal dobře vývojovou psychologii a měl jasnou představu, co je v možnostech dětí v určitém věku a jaká jsou specifika jednotlivých vývojových etap. Současně je také důležité, aby dokázal vyhodnotit, v jaké vývojové etapě se dítě nachází, neboť nerovnoměrnost ve vývoji dětí předškolního věku je typická a nelze ji vyvozovat pouze podle data narození. To je také jeden z důvodů, proč se diagnostikování stalo důležitým východiskem při promyšlení a realizaci vzdělávací nabídky.

Pro naplánování pestré vzdělávací nabídky je potřeba získávat poměrně velké množství informací a mít informace získané oběma typy diagnostiky, jak statickou, tak dynamickou (viz kapitola 4). Při projektování/plánování krátkodobého třídního vzdělávacího programu, tzv. tematického plánu (blíže např. Syslová & Štěpánková, 2017, 2019) je tedy potřeba vycházet z informací nashromážděných v portfoliu (viz kapitola 6). Zájmy dítěte, případně jeho návrhy, může učitel využít při volbě vhodného tématu. Z něj pak může vycházet při formulování konkrétních cílů, kterých by chtěl ve vzdělávání dětí v daném čase dosáhnout. Pestrost nabídky je vhodné zvažovat v souvislosti s různými dispozicemi dětí, k čemuž lze využít Gardnerovu typologii inteligencí (podrobněji např. Krejčová, Kargerová & Syslová, 2015).

Vlastní realizace vzdělávací nabídky by měla probíhat v souladu s doporučeními RVP PV (MŠMT, 2021), tzn. nabízet připravené aktivity tak, aby si z nich mohly děti vybírat, aby mohly při činnostech kooperovat s ostatními dětmi a využívat vlastní strategie učení k dalšímu rozvoji.

Při takto realizovaném vzdělávání může učitel lépe pozorovat, jak probíhají interakce mezi dětmi, jaké znalosti a dovednosti dítě při činnostech využívá, jak řeší problémy, jakou má slovní zásobu atd. Může vhodně zasahovat v případě, že děti selhávají, neví si rady apod. V tu chvíli by měl využívat a poskytovat zejména popisnou zpětnou vazbu a formativní hodnocení (viz kapitola 8). Tím učitel současně získává další informace o jednotlivých dětech a může tyto tzv. částečně řízené činnosti (Syslová et al., 2019) využívat v rámci dynamické diagnostiky (viz kapitola 4).

Plánování, realizace a hodnocení se tak stávají kontinuálním integrovaným procesem individualizovaného předškolního vzdělávání, pro které se tematický plán a diagnostická portfolia stávají stěžejními dokumenty. Při realizaci vzdělávací nabídky, tzv. řízených činností, ale i při

spontánních aktivitách dětí pak učitel používá efektivní způsoby komunikace (blíže např. Kopřiva et al., 2015), aby motivoval děti k hledání řešení, k dokončení činnosti atd., případně otevíral jejich mysl a přemýšlení o sobě, ostatních i o světě.

Jinými slovy, čím více informací o dětech učitel má, tím efektivnější bude připravená vzdělávací nabídka, tím kvalitnější budou podněty, které bude učitel dětem v podpoře jejich učení poskytovat. V současném předškolním vzdělávání již nelze promýšlet vzdělávací nabídku „globálně“ ve smyslu „co bych mohl s dětmi dělat“, ale je nutné více se opírat o znalost jednotlivých dětí a přemýšlet, co by je mohlo posunout dál, co by je mohlo zajímat, co by jim mohlo pomoci v porozumění sobě samému a naší společnosti a co by jim pomohlo v jejich dalším životě.

4. Cíle pedagogické diagnostiky

Cíle pedagogické diagnostiky se zdají být na první pohled zřejmé. Přesto dochází k mnoha nejednoznačnostem, zkreslením a nedorozuměním. Tato neshoda se odvíjí již od samotného vnímání pojmu diagnostika. Častou představu v očích veřejnosti (a to mnohdy i pedagogické) je cílem diagnostiky nalézt diagnózu. Stanovení diagnózy při tomto způsobu vnímání znamená hledat problém, pojmenovat jej, případně najít jeho příčinu či viníka (co a kdo problém způsobil). Mnohdy se tak i stane, avšak praktický přínos se v každodenních situacích posléze nedostavuje. Samotná diagnóza mnohdy k úspěšnému řešení nemusí stačit. Napovídá už ten fakt, že pod každou diagnózou může být ukryto široké spektrum různých potřeb dítěte, které nejsou uspokojeny a samotná „nálepka“ nemusí k jejich odhalení postačovat a zpravidla nepostačuje.

Zařazení dítěte do skupiny osob se společnou diagnózou nám zpravidla neříká, jak se rozvíjí komplex schopností a dovedností, zda se všechny oblasti kognitivních schopností, dovedností, vědomostí rozvíjejí rovnoměrně nebo některé jsou na nižší či vyšší vývojové úrovni. Z diagnózy zpravidla nevíme úroveň sociálních schopností a dovedností, jak se dítě vyvíjí emocionálně, jaké jsou jeho postoje, hodnoty, zkrátka jak se rozvíjí osobnost dítěte. Všeobecná doporučení, která ze shrnujících diagnóz plynou, se ukazují jako nedostatečná, mnohdy i neúčinná až poškozující.

Úkolem pedagogické diagnostiky není stanovit diagnózu, ale posoudit a vyhodnotit vývoj dítěte jako podklad pro podporu jeho dalšího rozvoje. Jde o celostní pohled na dítě, zjištění, jak se rozvíjí po všech stránkách, k jakým posunům dochází vlivem výchovně vzdělávacího procesu. Vždy musíme mít na mysli, že vývoj dítěte je individuální, každé dítě je jiné, děti se ve vyžívání jednotlivých oblastí mohou značně lišit, mohou mít rozdílné vzdělávací možnosti a potřeby, rozdílný může být i dopad pedagogického působení.

Jak tedy souvisí pedagogická diagnostika a výchovně vzdělávací proces? Zásadním cílem pedagogické diagnostiky je posouzení vývoje a potřeb dítěte a zefektivnění výchovně vzdělávacího procesu. Diagnostické zjištění je podkladem pro stanovení cílené vzdělávací nabídky, průběžné vyhodnocování podmínek a průběhu vzdělávacího procesu tak, aby každé dítě mohlo zažít pocit úspěchu a sounáležitosti.

Jde o vytvoření systému péče, který vychází ze znalosti dítěte, poznání jeho možností, schopností, dovedností a dalších okolností vývoje, rozpoznání silných i slabších stránek dítěte. Na základě těchto zjištění následuje stanovení odpovídající míry a přiměřenosti podnětů ve vzdělávací nabídce. Nejedná se o jednorázové vyhodnocení, naopak. Stanovení míry podnětů nestačí pouze na začátku spolupráce s dítětem. Jedná se o průběžné vyhodnocování změn a přizpůsobování se měnícím se potřebám jednotlivých dětí.

Cílem pedagogické diagnostiky je vytvořit systém, který umožní:

- dítě poznat, vycházet z toho, jaké je, jaké jsou jeho možnosti, schopnosti, dovednosti, co již umí a zná;
- identifikovat jeho silné i slabé stránky;
- stanovit si výchozí bod společné cesty, míru a přiměřenost podnětů;

- průběžně podporovat a vyhodnocovat přijímání podnětů, postupů, které dítěti pomáhají v procesu učení a vedou k pozitivní změně;
- vyhodnocovat posuny dílčí, shrnující;
- stanovovat krátkodobé i dlouhodobější cíle.

Pokud poznáme a podporujeme silné stránky dítěte, mohou se stát opěrnými body při rozvíjení oblastí, které jsou jeho slabším místem. Ujasněním silných stránek můžeme cíleně podněcovat nadání, talent, zároveň i sebedůvěru a vědomí vlastní kompetentnosti. Nemůžeme však přehlížet oblasti, které se u dítěte rozvíjejí pozvolněji. Pokud dítěti nejsou poskytnuty přiměřené podněty pro posílení slabších míst, dochází k neúspěchu a pocitům selhání. Není vhodný ani jeden extrém, soustředit se pouze na silné nebo naopak slabé stránky. Jedním z úkolů pedagogické diagnostiky je nalézt takovou míru podnětů pro jednotlivé oblasti vývoje dítěte, aby docházelo, pokud možno k vyrovnanému rozvoji celé jeho osobnosti.

Celý systém respektuje a naplňuje princip individualizace, jak jsme si uváděli výše. Je zaměřen na průběžné vyhodnocování, přijímání a zpracování podnětů tak, aby každé jednotlivé dítě bylo rozvíjeno a vzděláváno v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb. Zároveň vytváří podklad pro formativní hodnocení, o kterém budeme hovořit v kapitole 8.

5. Typy diagnostiky a jim odpovídající metody

Pedagogická diagnostika úzce souvisí s očekávanými cíli a obsahy výchovně vzdělávacího procesu. Jiný typ diagnostiky budeme volit, pokud sledujeme, do jaké míry si dítě osvojilo určitý soubor informací či dovedností, jiný typ diagnostiky zvolíme, pokud se zaměříme na proces učení, způsob myšlení a rozvíjení potenciálu dítěte.

V běžném životě se často setkáváme s diagnostikou, kde je cílem sledovat a vyhodnocovat výsledek činnosti, aktuální stav dovedností, znalostí. V historii měření a porovnávání lidských schopností a dovedností tato diagnostika zaměřená na výkon převažuje.

Vzhledem k individualizaci, ke snaze cíleně rozvíjet každé dítě podle jeho možností a potřeb stále více do popředí vstupuje diagnostika zaměřená na proces učení, tzv. diagnostika dynamická. Tento typ diagnostiky je dobře uplatnitelný i při nerovnoměrnostech mezi jednotlivými schopnostmi a dovednostmi ve vývoji konkrétního dítěte, při odlišnosti sociálního prostředí a prolínání kultur, kdy může diagnostikování zaměřené na výkon přinášet zavádějící informace.

Z těchto cílů jsou odvozeny dva základní typy diagnostiky:

- diagnostika zaměřená na hodnocení výkonů a projevů, tzv. statická;
- diagnostika zaměřená na proces, tzv. dynamická.

Ve škole by měl učitel využívat oba typy diagnostiky tak, aby nedocházelo ke zkreslování pohledu na dítě, vytváření „nálepek“. K tomu může vést zejména nevhodně použitá statická diagnostika, například pokud je vyhodnocováno bez zřetele k aktuální situaci, kondici dítěte, vlivu prostředí apod.

V profesionálním, uvědomělém provádění pedagogické diagnostiky učitel přiměřeně kombinuje a koordinuje diagnostiku statickou i dynamickou. Tím vytváří celkový obraz dítěte, jeho vývoje a pokroků.

Jaké odpovědi základní rozdělení typů diagnostiky pro praxi přináší?

V souvislosti s ukotvením pedagogické diagnostiky v legislativě vzniká mnoho otázek k její aplikaci do praxe. Jedny z nejčastěji kladených otázek bývají:

- Proč mám diagnostiku dělat? Není to jenom administrativní zátěž na úkor práce s dětmi?
- Jak často mám diagnostiku dělat?
- Jak ji mám provádět? Používám správné přístupy?
- Musím ji dělat individuálně nebo mohu pracovat se skupinou dětí?
- Mohu využívaný materiál při běžných činnostech a hrách použít i při diagnostice?
- Na co se mám zaměřit?
- ... a mnoho dalších.

Tyto otázky plynou často z předchozích zkušeností ze setkání s diagnostikou různého zaměření, z vytvořených zkrácených představ, co diagnostika je a není a neporozumění pojmu individualizace. Někdy je obtížné uvědomit si, co všechno diagnostika být může.

Přestože každý učitel se s pedagogickou diagnostikou setkal a v praxi ji běžně používal i bez legislativního zakotvení (od přípravy vzdělávací nabídky podle možností jednotlivých dětí, přes podporu při vykonávané činnosti, po vyhodnocení práce s dítětem) se náhle cítí bezradný. Přemýšlí, co by diagnostika měla být, považuje ji za něco, co dosud nevykonával. Pokud však přemýšlí o variantách obtížnosti činností pro jednotlivé dítě; jaké podmínky a podporu potřebuje jednatelce vytvořit; jakým způsobem dítě přemýšlí, pak aplikuje prvky dynamické diagnostiky v praxi.

Rozdělení typů diagnostiky může učiteli pomoci zorientovat se ve vlastní diagnostické činnosti a najít odpověď na to, co má zjišťovat a jakým způsobem. Současně ukazuje, že diagnostika není šablonovitý postup otázek a odpovědí se striktní odpovědí.

Následující rozdělení ukazuje na možné a často odlišné přístupy. Nejde o to, co je a není správně, ale co je v dané chvíli užitečné a pro učitele a posléze dítě výhodné. Každý typ diagnostiky má své charakteristiky, postupy a přínosné informace, které posléze napomáhají v rozvoji dítěte.

Při diagnostické činnosti nejde o používání přesných názvů jednotlivých nástrojů. Jde o uvědomění si, že je více variant postupů. Že je možné volit a kombinovat více diagnostických přístupů a vytvářet tak plastický obraz o dítěti.

5.1. Statická diagnostika

Diagnostika zabývající se stávající úrovní znalostí, schopností, dovedností, vědomostí, aktuálním stavem vývoje. Výsledkem diagnostiky jsou informace, co dítě zná a umí, jak se vyvíjí. Do výkonů se však promítá mnoho dalších proměnných, které mohou získané výsledky významně ovlivnit, popř. i zkrácit.

Diagnostika statická, standardizovaná

Pro tento typ diagnostiky je charakteristické porovnávání výkonu konkrétního člověka oproti vrstevníkům. Posuzuje, zda výkony jedince ve sledovaných oblastech (znalosti, dovednosti, vývoj apod.) jsou podobné jako u většiny vrstevníků, tzn. jeho výkony jsou v normě, popř. zda se jednatelce normě vymyká, podává výkon pod či nad rámcem výkonů populace (nad či pod normou). V tomto případě hovoříme o diagnostice statické, standardizované, někdy také nazývané psychometrické hodnocení.

Příkladem statické standardizované diagnostiky jsou různé testy, dotazníky, škály ověřující schopnosti, dovednosti, znalosti, popř. postoje. V povědomí veřejnosti jsou asi nejznámějším příkladem standardizovaného diagnostikování intelektové testy.

V pedagogické praxi jsou to často testy zaměřené na schopnosti a dovednosti související se čtením, psaním, počítáním. V předškolním věku jsou zaměřené především na školní připravenost. Jejich

nedílnou součástí je posouzení schopností (předpokladů) pro uvedené školní dovednosti. Ve školním věku jsou tyto testy zaměřeny nejen na úroveň předpokladů pro čtení, psaní, počítání, ale i na úroveň školních dovedností samotných.

Kdo může být uživatelem standardizovaných testů? Každý standardizovaný test má poměrně striktní pravidla k jeho používání. Téměř vždy je dáno, pro kterou profesi je určen, a nejen to. Kromě profesní podmínky bývá pro zájemce o užívání testu zpravidla povinnost nejprve absolvovat formou semináře zácvik k jeho používání, včetně informací o psychometrických datech, tzn. jak je norma testu tvořena a jakým způsobem by měla být použita pro praxi.

Pokud je standardizovaný test určen pro používání učiteli škol (zpravidla bývá uvedena specifikace, zda se jedná o učitele mateřské či základní školy), je učitel, který získal certifikát (osvědčení či potvrzení o účasti na zácviku k používání testu), oprávněn při dodržování pravidel daných manuálem test používat.

Naopak test, který není určen pro danou profesi, pracovník použít nemůže, např. již výše zmiňovaný test intelektových schopností a dovedností je určen pro absolventy oboru psychologie, učitel tedy není oprávněn tento test v praxi používat apod.

Nástroje standardizované diagnostiky mají jako jediné omezení **frekvenci jejich použití**, zpravidla se nesmí použít dříve než za šest měsíců. Účelem tohoto opatření je předcházet zkreslení výsledků vlivem pamětního osvojení jednotlivých položek.

Diagnostika statická, nestandardizovaná

Ne vždy musíme výkon dítěte porovnávat se standardizovanou normou. Pak hovoříme o diagnostice statické, nestandardizované. Opět jde o porovnávání výkonů konkrétního jedince s vrstevníky a vyhodnocování, zda výsledky činnosti jednotlivce jsou na úrovni očekávaných výstupů, popř. zda se sledovaný požadavkům vymyká, podává nižší výkon či výkon nad rámec očekávání.

K porovnávání není dána přesná psychometrická norma. Dítě (avšak může to být i dospělý) je porovnáváno s očekáváním dospělého, s představami, co by mělo umět. Tato očekávání jsou často dána zažitými zvyklostmi, ustálenými pravidly, legislativou (co je výstupem vzdělávání), kulturou...

V mateřské škole může být **příkladem statistické nestandardizované diagnostiky** dotazník, nejrůznější posuzovací škály, co dítě umí či neumí, zvládá či nezvládá.

V základní škole je příkladem např. písemná práce. Tento způsob ověření znalostí je znám všem dětem i dospělým, kteří se s ním v průběhu školních let setkávali. Většina dětské i dospělé populace bere v potaz fakt, že tento způsob zjišťování toho, co žák, student umí, nemusí být a často také není objektivní, nemusí ukázat znalosti a vědomosti zkoušeného.

Posuzovací škály či sumáře toho, co by dítě mělo či nemělo umět s různými způsoby uspořádání, testy, školní ověřovací písemné práce nesou v sobě všechny znaky, úskalí a možnosti zkreslení statické diagnostiky, od jednotného zadávání úkolu, stejného průběhu i vyhodnocení.

Společné znaky statické diagnostiky (standardizované i nestandardizované)

Společným znakem všech výše uvedených metod je způsob interakce a vyhodnocování výkonu dítěte bez ohledu, jak k výkonu došlo, bez vyhodnocení vlivu prostředí, kultury, ve kterém dítě

vyrůstá, bez odlišení dlouhodobého zdravotního stavu, úrovně komunikačních schopností, osobnostních charakteristik dítěte; často i bez zvážení vlivu aktuální testové situace.

Způsob interakce u standardizované (normované) diagnostiky, předkládání podnětového materiálu a vyhodnocování probíhá podle striktních pravidel. Postupy, a to jak zadávané podněty, instrukce, tak i vyhodnocení, jsou u standardizovaných testů přesně stanoveny manuálem. Bez tohoto sjednocení by jednotlivci nemohli být porovnáni s normou. Norma je vytvořena a použitelná pouze při stanovení a dodržení stejných podmínek pro všechny diagnostikované. Tento ustálený postup však nemusí vyhovovat všem testovaným a může významně ovlivnit výkon.

U statické diagnostiky nestandardizované sice způsob vzájemného působení není dán přesnými pravidly uvedenými manuálem, přesto bývají pravidla takto stanovena a dodržována, a to i přesto, že pro mnohé děti je tento způsob nevýhodný. V potaz není brán ani fakt, že zadání instrukce je pro některé děti srozumitelné, zatímco jiné dítě zadání porozumět nemusí. Výsledek je však poté vyhodnocen shodně.

Celkově lze říct, že vždy jde o interakce dospělý x dítě, žák, student. Dospělý podněty, činnosti, úkoly zadává, dítě se snaží různou měrou požadavky naplnit a v situaci obstát. Každý má vymezenou roli, zjednodušeně řečeno testující a testovaný (zkoušený), kdy se dospělý (učitel) v testovací situaci odděluje od výkonu dítěte, aniž by vnímal, že je její součástí a výkon může ovlivnit v pozitivním i negativním smyslu (např. naladěním na dítě, poskytnutou časovou dotací na odpověď, formulací otázek, jejich srozumitelností pro dítě apod.).

Do vědomostí, výkonů a postojů každého člověka se promítá **vliv prostředí**, ve kterém daný jedinec žije. Dítě v jeho vývoji ovlivňuje kultura, ve které vyrůstá, sociální prostředí rodiny, škola. Tyto vlivy mohou významně zasáhnout i do výsledků diagnostiky, zejména statické. Pokud dítě poprvé pracuje s podněty, úkoly, které pro jeho kulturu, rodinu nejsou typické, dítě s nimi nemá zkušenosti, s velkou pravděpodobností nepodá takový výsledek jako dítě, které se s podněty setkalo či pravidelně setkává. Dítě pak může být označeno za méně bystré, nerozlišíme jeho potenciál učít se, od aktuálních výkonů ovlivněných prostředím.

Výsledky statické diagnostiky jsou obdobně ovlivněny i **dalšími faktory**. Vliv na výkon má aktuální situace, ve které diagnostikování probíhá. Ze strany dítěte se do podaných výkonů kromě jeho znalostí, dovedností a vědomostí promítá aktuální zdravotní a psychický stav (naladění daného dne, obavy ze zkouškové situace, z omezeného času, z výsledku...). Odráží se vliv prostředí, zda je prostředí známé, klidné nebo naopak. Významně situaci ovlivňuje dospělý, a to tím, jakou vytváří atmosféru, jaké má naladění na dítě, u nestandardizovaného diagnostikování také to, jakou určí časovou dotaci, jak naformuluje instrukce, zadání k činnostem.

5.2. Dynamická diagnostika

Dynamická diagnostika si klade za cíl nalézt, či lépe řečeno nalézat, účinné metody a formy (včetně výukových postupů), které vedou k rozvoji, a využití potenciálu dítěte (ale i dospělého člověka). Středem zájmu je proces učení. Jde o sledování, zjištění a navození změny, způsob, jak je možné a vhodné podněcovat rozvoj dítěte. Jaký posun můžeme v oblasti schopností, dovedností a vědomostí navodit, jakým způsobem a za jakých podmínek.

Cílem je podporovat a sledovat, jak člověk dospěl k daným dovednostem, vědomostem. Co a jakým způsobem se potřeboval naučit, vědět a umět před tím, než vyřešil nějaký úkol, zda se rozvinula sledovaná schopnost, dovednost či vědomost. Posléze podporujeme a navozujeme aplikaci získaných zkušeností na další situaci.

Nejde o konstatování problému, ale podporu funkčních forem učení, hledání řešení, nalezení postupů, možností, které vedou k pozitivní změně, k rozvoji myšlení. Jde o zjišťování a poskytování způsobů, za kterých dítě daný úkol zvládne natolik, že postoupí na další vývojový stupeň; dojde k posunu z výchozího do následného bodu.

Autorem základních principů a myšlenek vážících se k dynamické diagnostice, konceptu výchozího bodu a zóny nejbližšího vývoje, včetně zprostředkovaného učení, je L. S. Vygotskij, který navazuje a rozšiřuje myšlenky J. Piageta. Zónu nejbližšího vývoje můžeme chápat jako prostor mezi aktuální a potenciální úrovní vývoje. Předpokladem dosahování posunu dítěte z výchozího do následného bodu je zprostředkování, tj. poskytování adekvátních podnětů ze strany dospělého (popř. od dalších subjektů).

Zprostředkování můžeme chápat jako formu společenských a kulturních postupů, zvyklostí, pravidel, norem, tradic, způsobů myšlení, jejichž převzetí umožňuje přizpůsobovat se změnám, jako úspěšnou adaptaci v prostředí, ve kterém jedinec žije.

Pokračovatelem zprostředkovaného učení, dynamické diagnostiky a teorie strukturální kognitivní modifikovatelnosti je Reuven Feuerstein. U nás je znám především programem Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování (FIE). Pracovní materiály (instrumenty) jsou používány jako prostředek zprostředkování pro přípravu učebních situací, činností.

Charakteristika dynamické diagnostiky

Pro dynamickou diagnostiku není zásadním výstupem, resp. cílem posouzení, co dítě momentálně umí, jaká je jeho aktuální úroveň vývoje. Prioritou je zjištění, co se za předpokladu vytvoření cílených podmínek dokáže naučit, jaký je jeho potenciál, kam se může ve svém myšlení posunout, dostane-li se mu adekvátních podnětů a podpory ze strany učitelů, rodičů, popř. dalších zprostředkovatelů. V centru pozornosti tedy nestojí stav, ale proces a změna individuálních schopností a dovedností jedince, k nimž ho můžeme dovést.

Zjednodušeně řečeno, pro dynamickou diagnostiku je charakteristické sledování a podpora učení se (procesu učení, myšlení); co a jakým způsobem, za jakých podmínek se dítě něco nového naučí, dojde k rozvoji učebních strategií a myšlení.

Dynamická diagnostika se od statické diagnostiky liší cílem, formami, obsahem i způsobem interakce.

Formy a obsahy dynamické diagnostiky

Dynamická diagnostika a zprostředkované učení mohou být využívány ve dvou formách. **Jednou formou jsou již vytvořené a certifikované materiály**, jejichž autorem je zejména R. Feuerstein, poté jeho spolupracovníci a pokračovatelé. Tyto materiály jsou již dostupné v různých adaptacích na jazyková a popř. i kulturní prostředí.

Vzhledem k tomu, že dítě není porovnáváno s normou, ale sledujeme a vyhodnocujeme pokroky, které v průběhu spolupráce udělalo, výše uvedené materiály nejsou v pedagogické (ale i psychologické) diagnostice nutně zapotřebí. Je možno zvolit **druhou formu – materiály a pomůcky, se kterými učitel běžně pracuje**, používá je při intervenci.

Zprostředkované učení a dynamická diagnostika nepředstavují nic zásadně nového, s čím by se učitel nebo rodič nesetkal v běžných situacích. Dospělý dítěti svým chováním, jednáním, komunikací s ním zprostředkovává informace, zkušenosti, dovednosti. Nasměrováním pozornosti dítěte na určitý objekt či činnost, nebo kladením otázek a dalšími podněty vede dítě k přemýšlení, k učení se. Každá rodina (včetně širší rodiny), škola, prostředí, ve kterém dítě žije, kolektiv či kolektivy vrstevníků, se kterými se dítě setkává, mu předávají podněty a způsoby přemýšlení.

Při diagnostikování i intervenci si v dynamické diagnostice můžeme vystačit s vhodně zvolenou situací, činností, úkolem. Velmi dobře využitelné jsou vlastní materiály, které jsou spojené s cílem pedagogického působení, zaměřující se na posílení jednotlivých kompetencí.

Materiály zvolené pro dynamickou diagnostiku však musí obsahovat principy zprostředkovaného učení, vést k rozvoji dítěte, k učení. Učením zde není myšleno pamětní osvojování informací (učení se textů zpaměti bez pochopení souvislostí a významu), ale učení se zpracovávat, uspořádat, třídít, vyhodnocovat informace, poznatky, rozvíjet své schopnosti, dovednosti a vědomostní systém, který umožňuje adaptovat se na nové situace a požadavky, se kterými se jedinec setkává. Od tohoto požadavku se odvíjí **obsahy** (podnětová pole) vhodné pro dynamickou diagnostiku.

Obsah dynamické diagnostiky souvisí se vzdělávacími cíli, s tím, co chceme dítě naučit. Ideální obsah by měl směřovat nejen k aktuálnímu rozvoji schopností, osvojení dovedností, ale i k budoucímu uplatnění získaných zkušeností a přenosu na další situace.

Způsob interakce

Vzhledem k tomu, že v dynamické diagnostice se nejedná o test, ale její nedílnou součástí je fáze učení (intervence), vždy pobíhá sociální interakce, zpravidla dospělého s dítětem. Podpůrný může být i kontakt dítěte s ostatními dětmi (pozorování, nápodoba, vysvětlení, diskuze...). Jde o hledání podpory učebního procesu, o individuální způsob vedení, který umožní dítěti pochopení situace, činnosti a vývojový posun (buť i na nepatrné úrovni). Individuálním vedením není myšlena bezpodmínečná práce s jedním dítětem, můžeme pracovat i se skupinou dětí. Při skupinové práci však potřebujeme vnímat každé jednotlivé dítě, jeho potřeby, posuny.

Základní metodou je kooperativní učení, při němž je vždy důležitá aktivní účast obou stran, spolupráce a sdílení dospělého i dítěte v průběhu celého procesu. Dynamické diagnostice jsou vlastní pojmy spolupráce, sdílení, sounáležitost.

Při dynamické diagnostice není, na rozdíl od statické diagnostiky, předem stanoveno, co přesně budeme dítěti zadávat za instrukce, jaké na něho budeme klást požadavky. V průběhu spolupráce neustále reagujeme na projevy dítěte. Průběh spolupráce s dítětem můžeme nazvat diagnosticko-intervenčním (stimulačním, edukativním) procesem. Řídíme se potřebami dítěte (dětí), podporujeme zájem a radost z učení, jeho aktivní přístup, neboť bez aktivního přístupu a zájmu o spolupráci a učení se nelze celý diagnosticko-intervenční proces realizovat. Od počátku zaměřujeme pozornost dítěte na předkládanou činnost, vzbuzujeme jeho zvědavost, nebo se napojujeme na jeho aktuální

zájem či situaci. Podněty a otázkami navádíme dítě na způsoby přemýšlení, možnosti řešení, diskuzi související s řešením, hledání výhodnosti toho kterého řešení. Pozorujeme a přemýšlíme, jak dospělo ke svým závěrům, k výsledkům své činnosti. Společně s ním řešíme podněty, s nimiž si neví rady, a současně reflektujeme, které formy působení na dítě vedou k úspěchu a k učení. S dítětem vyhodnocujeme, co se naučilo, sledujeme a zaznamenáváme způsoby, které dítěti umožnily nalézt řešení úkolu.

K dynamické diagnostice patří i sebereflexe dospělého, jak vzbudil zájem dítěte o činnost, jakým způsobem se mu dařilo motivaci udržet, navádět dítě na hledání a vyhodnocování způsobů řešení, jak společně s dítětem vyhodnotil posun dítěte.

Příklad užití dynamické diagnostiky v mateřské škole

Cíl činnosti: Podpora rozvoje a sledování úrovně řeči, slovní zásoby

Myšlenková operace: kategorizace; hledání vztahů mezi skupinami slov, slova nadřazená a podřazená, slova souřadná

Prezentace činnosti: forma obrázků a verbálních instrukcí, diskuze

Míra náročnosti: předškolní věk; u mladších dětí 3–4 roky a u dětí s opožděným vývojem řeči nižší počet informací, které k vyřešení potřebují zpracovat

Učitel do třídy přinese pomíchané obrázky oblečení, zvířat, hraček, v zásobě má i obrázky náležející k dalším kategoriím pro zvýšení míry obtížnosti. Nejprve upoutá pozornost a zvědavost dětí. Jakmile děti obrázky pozorují, pokračuje v upoutávání zájmu o činnost. Děti začínají jednotlivé obrázky pojmenovávat a sdělovat si své dojmy a postřehy z obrázků. Učitel podporuje diskuzi nad obrázky, nechává dostatek času, aby se s nimi mohly všechny děti seznámit.

Poté pokračuje se seznámením s činností, přibližuje ji k situaci, kterou děti již zažily (něco hledaly). Následuje povídání o třídění a uklízení věcí, pokračuje povídání a diskuze o tom, proč věci kolem sebe uklízíme (třídíme, uspořádáváme), v čem je to výhodné.

„Dnes budeme v uklízení pokračovat. Budeme uklízet slova. Když si spolu povídáme, používáme spoustu slov. Podle čeho bychom slova, která odpovídají obrázkům, mohli uklidit?“ Děti se dívají na obrázky, ozve se první dítě: „Já vidím dva medvědy.“ Vybírá a ukazuje obrázek plyšového medvídka a reálného medvěda. Učitel odpověď přijímá, souhlasí, že opravdu před sebou mají dva obrázky medvědů. Posléze vyzývá děti k diskuzi, co je na obrázcích shodného a čím jsou zobrazení medvědi rozdílní.

Další dítě ukazuje na obrázky kočárku a panenky: „Tady je panenka a ta se vozí v kočárku.“ Mezitím chlapec, který má opožděný vývoj řeči a jeho slovní zásoba je velmi nízká, ukazuje obrázky kyblíku a lopatky na písek. Učitel příkyvuje, předměty pojmenovává a pokládá otázku, jakou souvislost mají kyblík s lopatkou.

Posléze děti nabádá k další komunikaci, ptá se, k čemu předměty slouží. Některé děti jmenují konkrétní činnosti. Učitel potvrzuje a ptá se dál, jestli děti najdou a pojmenují další předměty na obrázcích, se kterými si mohou hrát. Jakmile děti najdou a dají obrázky do jedné skupiny a pojmenují všechny obrázky s hračkami, učitel klade otázku, jak tedy těmto předmětům říkáme. Několik dětí

odpovídá zároveň: „Hračky.“ „Ano, toto všechno jsou hračky. Znáte ještě jiné hračky, které zde nemáme na obrázku a o kterých jsme nehovořili?“

Obdobně pokračuje s obrázky oblečení a zvířat. Zkušenější děti s širší slovní zásobou pracují i s dalšími obrázky nadřazených a podřazených pojmů a s pomocí učitele i s pojmy souřadnými. Posléze činnost shrnují a společně vyhodnocují, co nového objevily, co se naučily.

Vyhodnocení činnosti

Učitel v průběhu celé činnosti zaměřuje pozornost dětí, motivuje je ke spolupráci a objevování, reaguje na jejich podněty, využívá jich k diskuzi, hledání společných znaků, k rozvoji myšlení.

U jednotlivých dětí sleduje řešení úkolu na různých úrovních:

- dítě ukázalo předměty podle instrukce (zejména nemluvící dítě nebo dítě s nízkou slovní zásobou);
- pojmenovávalo jednotlivé obrázky;
- rozumělo vztahům mezi slovy přes pochopení funkce předmětů („S čím si hrajeme?“);
- přiřazovalo předměty pod slovo nadřazené („Jaké hračky vidíme?“);
- vybavovalo si souřadná slova („Jaké hračky ještě známe?“);
- nalézalo slova nadřazená (zkušenější dítě, které už rozumí nebo začíná rozumět vyšším, abstraktnějším nadřazeným pojmům).

Učitel vyhodnocuje, na které úrovni dítě začíná spolupracovat, učít se s dopomocí za předpokladu vytvoření podmínek vedoucích k rozvoji dítěte, kterou rovinu si již dítě osvojuje, či si osvojilo. Jaké jsou jeho aktuální možnosti, jaký je výchozí bod příští činnosti.

Všimá si, které dítě se v průběhu činnosti posunulo, došlo ke změně. Vyhodnocuje, co mělo vliv na posun, jaké podmínky k učení potřebovalo, jak a čím došlo či postupně dochází ke změně (opakované vysvětlení, slovní doprovod, snížení úrovně podnětů, postupné krokování obtížnosti diskuze, obrázky, možnost ukázání slova, manipulace s obrázky, dostatek času na odpověď...).

Vnímá rozdíly v rychlosti učení: které děti potřebují podrobné krokování a procvičení jednotlivých rovin nebo naopak, které postupné kroky je možno případně přeskočit, jak rychle se dítě v oblasti učí. Důležité je i poznání, které děti hledaly řešení náhodně, které si již jsou schopny vybavovat vztahy mezi slovy a na jaké úrovni. Postupně si všimá při navazujících činnostech, v běžných situacích či přímo v řeči dětí, zda a jak dítě aplikuje své zkušenosti, zda rozšiřuje slovní zásobu a používá vyšší, všeobecnější rovinu pojmů, postupně přechází k abstrakci. Začíná tvořit vyšší, všeobecnější pojmy, začíná zařazovat obrázky pod nadřazené pojmy (zvíře, hračka, jídlo...).

Úskalí a výhody dynamické diagnostiky

O úskalí statické diagnostiky jsme psali v úvodu kapitoly. Pro učitele může mít svá úskalí i dynamická diagnostika, přestože s ní pracuje častěji. Často však bohužel stále pouze na intuitivní úrovni a mnohdy využívá pouze její prvky.

Na první pohled se může jevit dynamická diagnostika časově náročnější. Opravdu tomu tak je. Například v poradenském nebo jiném zařízení, které je zaměřeno převážně na speciálně-pedagogickou diagnostiku, kde intervence probíhá pouze okrajově nebo neprobíhá vůbec, je použití souboru standardizovaných baterií časově méně náročné. Je však nutné brát v potaz všechna možná rizika zkreslení výsledků.

V pedagogické praxi však je tomu jinak. Mezi hlavní úkoly učitele patří vychovávat a vzdělávat dítě, žáka. Pedagogická diagnostika včetně intervence (stimulace, edukace) je jednou z hlavních činností učitele, probíhá každodenně, je nepřetržitým procesem, kdežto aplikace individuálních testů (standardizovaných, nestandardizovaných, vývojových škál) je ve školním prostředí časově významně náročnější. Nabízí se tedy dynamická diagnostika, která souvisí se samotným cílem vzdělávání, s promyšleným rozvíjením potenciálu každého dítěte.

Ne každý výchovně vzdělávací proces je však procesem diagnosticko-intervenčním, zprostředkovaným učením a s ním spojenou dynamickou diagnostikou. Co potřebuje učitel mít na mysli, jestliže aplikuje dynamickou diagnostiku ve své praxi? Základními předpoklady a zjištěními dynamické diagnostiky či alespoň dynamického přístupu učitele jsou:

- Stanovení vzdělávacího cíle činnosti, který v sobě obsahuje, co se má dítě naučit, které jeho schopnosti, dovednosti usiluje rozvinout, jaký posun v myšlení dítěte se očekává.
- Znalost fází vývoje dítěte, co lze od dítěte v daném věku a vzhledem k jeho aktuálním možnostem očekávat, kde se přibližně nachází jeho výchozí bod, uvědomění si, odkud kam dítě vede.
- Určení strategií myšlení, které jsou dítěti blízké, jakým způsobem dospívá k řešení, zda a jak se proměňuje přístup k řešení problému.
- Způsob, jakým učitel umožňuje dítěti nalézat řešení, jak reaguje a přizpůsobuje proces změnám, které u dítěte nastaly.
- Identifikace konkrétních situací, které mají největší vliv na očekávané posuny.
- Vytváření takových podmínek, aby dítě dobře přijímalo informace a dobře se učilo – jaké typy materiálů, které situace, formy komunikace, způsoby vysvětlení, kladení otázek, krokování, časová dotace apod.
- Sledování, zda probíhají očekávané změny u dítěte rovnoměrně nebo zda se dítě v některých oblastech rozvíjí rychleji či pomaleji.
- Pozorování toho, jak dítě aplikuje v nových situacích naučené vzorce chování, myšlení.
- Vyhodnocování toho, jak dítě vnímá změny, posuny v myšlení. Jak změny vnímá učitel.

Pokud učitelé nejsou tyto myšlenky cizí, usiluje o jejich každodenní aplikaci, přemýšlí o jednotlivých dětech, realizuje cíleně diagnosticko-intervenční proces, a tudíž dynamickou diagnostiku. Dalo by se říct, že intervence přerůstá do diagnostiky a diagnostika se stává intervencí, stírají se hranice mezi diagnostikou a intervencí. Diagnostika se stává podkladem pro každodenní působení učitele na dítě.

Kdy použít který typ diagnostiky

Oba typy diagnostiky, statická i dynamická, mají v běžné praxi své místo. Pedagogická diagnostika by neměla být jednorázovou záležitostí nebo opakující se akcí s dlouhou časovou prodlevou, ale souvislým a nepřetržitým procesem sledování, hledání a nalézání.

K nastavení efektivního výchovně vzdělávacího procesu je zapotřebí zvážit všechny aspekty, které mají vliv na vývoj konkrétního dítěte, na jeho pokroky, učení se. Vhodné je průběžně reagovat na všechny změny, které se udály a u většiny dětí kontinuálně probíhají. Abychom mohli cíleně připravovat podněty, potřebujeme si o dítěti utvářet plastický obraz. Rozhodně nestačí získat výsledek jednoho pozorování nebo testu. Každý náš poznatek, každé zjištění může být jednou ze součástí mozaiky vedoucí k poznání dítěte, kdy různá zjištění pro nás mají menší či větší význam, váhu pro další rozhodování. Obrazně řečeno mohou být ve zmiňované mozaice menším či větším kamenem.

Pokud výsledky statické diagnostiky ukazují, že se dítě dobře rozvíjí podle očekávání, zvládá vše, co vzhledem k věku má umět, zdánlivě se můžeme s tímto zjištěním spokojit. Měli bychom se však ptát, zda má dítě uspokojeny všechny vzdělávací potřeby, zda nepotřebuje náročnější podněty, zda jeho výchozí bod není na vyšší úrovni a posléze poskytovat podněty pro myšlení a další jeho rozvoj na odpovídající úrovni.

U dítěte s nerovnoměrným vývojem bychom měli nejen konstatovat stav, ale zajímat se o možnosti, jakým způsobem a za jakých podmínek můžeme dosáhnout pozitivního posunu. Z obou uvedených příkladů je zjevné, že dynamická diagnostika má své místo a může být prospěšná u všech dětí.

6. Sledované oblasti pedagogické diagnostiky

Kultura společnosti, její pravidla a normy i užší zázemí (socioekonomické, emocionální, hodnotový systém rodiny) člověka určují, co je od jedince očekáváno.

Pokud si klademe otázku, co chceme do obsahu diagnostiky dítěte zahrnout, které oblasti budeme sledovat, musíme si nejprve zodpovědět, jaké cíle vzdělávání si stanovujeme, jak chceme podporovat vývoj dítěte, jaké podnětové prostředí mu chceme vytvářet, jaký styl výchovy a předávání poznatků preferujeme. Co bude obsahem zprostředkování, které poznatky a činnosti považujeme za důležité.

V současném předškolním vzdělávání jsou stěžejní cíle vzdělávání dány klíčovými kompetencemi v podobě výstupů RVP PV (MŠMT, 2021). Jedná se o soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj. Osvojování klíčových kompetencí netvoří základ vzdělávání pouze v mateřské škole, ale na všech úrovních vzdělávání s přesahem do dalšího života. Základy kompetencí je zapotřebí rozvíjet a sledovat od předškolního věku.

Klíčovými kompetencemi jsou:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence činnostní a občanské.

Ze všech vzdělávacích cílů a požadovaných výstupů ze strany společnosti (poté školy, rodiny) vychází pedagogická diagnostika. Rozvoj klíčových kompetencí by se měl prolínat všemi oblastmi konání, vzdělávací nabídkou a činnostmi dítěte. Při rozvoji a sledování všech oblastí vývoje vnímáme a zároveň podporujeme, jak se dítě učí, jak řeší problémy, jak komunikuje, je zdatné v sociální oblasti, jak vnímá prostředí kolem sebe.

Všechny děti mají obdobné potřeby – fyziologické, emocionální, společenské, potřebu učit se, získávat nové poznatky a zkušenosti. V uspokojování a naplňování potřeb se však děti mezi sebou mohou lišit v mnoha ohledech. Rozdílnost nemusí být dána pouze věkem. Mezi sebou se mohou významně odlišovat i děti stejně staré. Nabývání jednotlivých schopností a dovedností může být ovlivněno předpoklady dítěte učit se, jeho zdravotním stavem, podnětností prostředí, ve kterém vyrůstá.

Zároveň u některých dětí nemusí vývoj probíhat rovnoměrně. Některé schopnosti a dovednosti mohou být rozvinuty na různé úrovni, a to nad rámcem očekávání a některá z rovin může být slabým místem dítěte. Avšak bez ohledu na věk, na tempo vývoje, na jeho rovnoměrnost či odlišnosti ve vyzrávání jednotlivých rovin, je vždy zapotřebí, aby výchovně vzdělávací cíle byly uzpůsobeny jednotlivým dětem, jejich možnostem a byly tak pro každé dítě dosažitelné.

Pokud diagnostiku chápeme jako podklad pro efektivní výchovně vzdělávací proces, tak jako je tomu ve výchově a vzdělávání, kdy rozvíjíme všechny roviny, tak i v diagnostice potřebujeme tyto roviny sledovat a vyhodnocovat.

Nelze však sledovat a rozvíjet pouze dílčí oblasti. Vždy máme na zřeteli, že jednotlivé schopnosti a dovednosti nejsou izolované, že na každé činnosti se podílí funkcí více, vzájemně se ovlivňují a podporují. Učení je komplexní jev, kterého se neúčastní jednotlivé oblasti odděleně, ale více rovin zároveň, každá ze schopností či dovedností může však působit u dané činnosti v různé intenzitě. Úroveň jedné oblasti se často promítne do oblastí dalších, jsou vzájemně propojeny a podmíněny.

Například pokud dítě některými kognitivními předpoklady či motorickou obratností nestačí vrstevníkům, neúspěch se odráží do emocionálně sociálního vývoje, do zařazení ve vrstevnické skupině, odrazem je i změna chování. Dalšími konkrétními příklady může být oblast grafomotoriky, kam se promítne úroveň jemné motoriky a kognitivních funkcí (úroveň prostorové orientace – vnímání směru vedení čáry, vnímání částí a celků...), úroveň matematických schopností poznamená slovní zásoba – porozumění řeči, porozumění a používání abstraktních pojmů, úroveň vnímání částí a celku, prostoru apod.

Celkově lze říct, že oslabení jedné oblasti se může projevit i do oblastí dalších. Naopak silné stránky mohou pozitivně podporovat další roviny. Proto je nutné sledovat, podporovat a rozvíjet všechny roviny vývoje, nahlížet na dítě komplexně a celostně.

Na které oblasti je vhodné se zaměřit?

- tělesný vývoj a zdravotní stav,
- motorika,
- poznávací (kognitivní) funkce,
- duševní práce schopnost,
- sociálně-emocionální rovina.

Vzájemným propojováním všech těchto oblastí vytváříme podmínky pro podporu a sledování rozvoje klíčových kompetencí.

Tělesný vývoj a zdravotní stav

Tělesná vyspělost není a ani nemůže být prvořadým ukazatelem vývoje, ale je třeba brát ji v úvahu. Drobnější tělesná konstituce může (nicméně zákonitě nemusí) způsobovat snadnější unavitelnost, nižší odolnost vůči psychofyzické zátěži, může být také nevýhodou v kolektivu.

Rovněž je nutné brát zřetel na smyslové a tělesné vady, chronická onemocnění, které mají dopad i na psychický stav a vývoj dítěte. Častá nemocnost může být komplikací v plynulé a pozvolné adaptaci na prostředí, znesnadňuje navazování nových vztahů, kamarádství, přináší únavu, pocit nepohody.

Motorika

Motorické schopnosti jsou sledovány jako jedny z prvních ukazatelů vývoje dítěte. Je posuzováno, zda zvedá hlavičku, otočí se na bříško, začíná lézt, sedět, chodit... Avšak sledování a podpora motoriky je zapotřebí i nadále, a to ve všech oblastech – v oblasti hrubé i jemné motoriky, grafomotoriky i v koordinaci oka a ruky. Tyto oblasti významně ovlivňují celou řadu dalších schopností a dovedností – řeč, vnímání prostoru, matematické schopnosti apod.

Poznávací (kognitivní) funkce

V průběhu celého života jsou kognitivní funkce nepostradatelné pro zpracování informací z okolního světa, přizpůsobování se měnícím se podmínkám, pro komunikaci mezi lidmi navzájem. Jsou i významným předpokladem pro zvládnutí školních dovedností jako je čtení, psaní, počítání. Mezi základní poznávací funkce můžeme zařadit:

- řeč včetně fonologického uvědomování,
- zrakové vnímání a paměť,
- vnímání prostoru,
- vnímání času,
- základní matematické představy.

Řeč je prostředkem myšlení i komunikace. V diagnostice je zapotřebí sledovat všechny roviny řeči – šíři slovní zásoby, porozumění slovům a slovním spojením, užití řeči v komunikaci, zda a jakým způsobem dítě pomocí řeči dosahuje svých cílů, ohýbání slov a tvoření vět, výslovnost, sluchové rozlišení jednotlivých hlásek, fonologické uvědomování.

Zrakové vnímání a paměť ovlivňují rozvoj řeči (myšlení), koordinaci oka a ruky, prostorovou orientaci, základní matematické představy. Ve školním věku je důležité mimo jiné pro rozpoznávání písmen, číslic, pro čtení, psaní a počítání.

Sledujeme, jak se rozvíjí zraková diferenciací (zda dítě rozlišuje detaily, prvky lišící se horno-dolní a pravo-levou polohou), vnímání figury a pozadí, zraková analýza a syntéza (vnímání částí a celků, jejich vzájemný vztah), paměť, vedení očních pohybů po řádku.

Vnímání prostoru se podílí na orientaci v prostředí, na osvojování si pohybových a sebeobslužných dovedností, na rozvoji jemné motoriky, grafomotoriky. Má vliv na školní dovednosti jako je čtení, psaní, matematika včetně geometrie, orientace v mapách a notových zápisech apod.

Sledujeme, jak dítě chápe a posléze i aktivně užívá pojmy nahoře-dole, vpředu-vzadu, vpravo-vlevo. Vnímání prostoru zahrnuje nejen prostor vymezený výše uvedenými třemi osami, ale patří sem i chápání a používání předložkových vazeb (na, do, v, před, za, nad, pod, vedle, mezi, hned před, hned za...) a takových pojmů, jako je například vysoko, nízko, daleko, blízko, první, prostřední, poslední.

Vnímání času – sledujeme dvě roviny – postupné uvědomování si délky trvání časových úseků a vnímání časové posloupnosti. Vyhodnocujeme, jak se dítě orientuje v základních činnostech obvyklých pro určitou dobu (ráno, dopoledne, poledne, odpoledne, večer), pro určité dny (všední dny, víkend, kdy chodí do kroužku...), zda vnímá změny v přírodě, činnosti typické pro jednotlivá

roční období. Povídáme si o tom, co bude nejdříve, později, naposled, před tím, nyní, potom, nakonec, co bude dnes, zítra, co bylo včera. Tím ho učíme nejen chápat tyto pojmy, ale i vnímat časovou posloupnost, předjímat děje.

Do vytváření základních matematických představ se významně promítá úroveň motoriky, zrakového vnímání (zejména vnímání částí a celku), prostorového a časového vnímání, řeči. Ty jsou základem tzv. specifických schopností a dovedností – porovnávání, uspořádání, třídění, usuzování, posléze chápání počtu a pojmu přirozeného čísla.

Duševní práce schopnost

Aby dítě dokázalo plně využívat svoje mentální předpoklady, dílčí schopnosti a dovednosti, potřebuje mít zájem o učení, chuť poznávat, soustředit se na probíhající aktivity a vnímat podněty z okolí. Sledujeme zvědavost dítěte v různých situacích, zájem a koncentraci pozornosti při spontánní i strukturované činnosti. Některé děti se nedokážou soustředit na hru ani na záměrně vedenou činnost. Jiné se dobře koncentrují na spontánní hru, zatímco u cílených úkolů nikoliv.

Budujeme a posuzujeme věku přiměřený smysl pro povinnost, zodpovědnost, uvědomování si, že je třeba úkol dokončit; přiměřenou míru samostatnosti.

Sociálně-emocionální rovina

V emocionální rovině sledujeme míru emocionální stability, věku přiměřené zvládnání emocí, sebeovládání, také odolnost vůči frustraci (nezdaru, neúspěchu, překážkám). S respektem k tomu, že každé dítě je jiné, je obtížné vyjádřit obsah tohoto kritéria. To, zda dítě dokáže dobře fungovat a být emocionálně dobře naladěné, záleží nejen na jeho dispozicích, ale také na tom, jak jsme schopni dešifrovat jeho povahu, důvody jeho chování, jeho potřeby a možnosti, objevit způsoby vhodné motivace. Mezi dětmi jsou v tomto ohledu velké rozdíly. Některé dítě je emocionálně vyrovnané, radostné, ke všemu přistupuje se zvědavostí, sebedůvěrou, beze strachu, nezdar ho neodradí. Jiné je ostýchavé, bojácné, úzkostné, snadno se rozpláče, neúspěch ho zraní, nedokáže se s ním vyrovnat, rezignuje. Další zase neumí ovládnout zklamání, zlost, projevuje se agresivně.

Kromě věku přiměřené emocionální vyzrálosti je stejně důležitá i sociální vyspělost, určité sociální dovednosti, adaptabilita. K nim patří například to, že se dítě dokáže na potřebnou dobu odloučit od rodiny, být v jiném prostředí, s jinými lidmi, respektovat cizí autoritu. Důležitá je také schopnost začlenit se do skupiny vrstevníků, umět s nimi komunikovat, rozumět pravidlům společného soužití a respektovat je, ale zároveň dát najevo svoje potřeby, schopnost pracovat s ostatními, spolupracovat.

V oblasti sociálních dovedností bychom měli sledovat:

- komunikaci (verbální i neverbální),
- přiměřené reagování na nové situace,
- adaptování se na nové prostředí,
- porozumění vlastním pocitům a sebeovládání,
- porozumění emocím a chování druhých lidí,

- objektivní sebepojetí, sebehodnocení, sebedůvěru,
- schopnost pracovat s ostatními, spolupracovat.

7. Portfolio jako prostředek pedagogické diagnostiky

Portfolio se pojí s několika příležitostmi, jakými jsou sběrné, výběrové či diagnostické portfolio. V této kapitole se budeme věnovat diagnostickému portfolio. Z tohoto zorného úhlu pak chápeme portfolio jako hlavní nástroj diagnostické činnosti učitele mateřské školy, jako opozitum „sady papírů v euroobalech založených v šanonech“ (Václavík, 2013, s. 11).

Jak jsme uváděli v kapitole 4, diagnostická činnost učitele sestává z tzv. statické a dynamické diagnostiky, tedy ze sledování jak výsledků, tak procesů vzdělávání. K tomu učitel využívá různé diagnostické metody, jakými jsou pozorování, rozhovor, testy, analýza výtvarů dětí atd. V souvislosti s využitím těchto metod pak učitel získává různé artefakty, dokumenty a materiály, např. záznamy z pozorování (může jít o videonahrávku či písemný záznam viděného), záznam z rozhovoru, výkresy, pracovní listy, fotografie činností apod.

Nejde jen o shromažďování těchto artefaktů a materiálů, ale především o **analytickou a hodnotící práci** s nimi. Dosud se diagnostická činnost v mnoha mateřských školách pojila zejména se záznamy do diagnostických archů a byla vnímána jako povinná administrativní činnost, nikoli jako „proaktivní snaha učitelky zabývat se individualitou dítěte a možnostmi jeho rozvoje“ (Syslová, Kratochvílová & Fikarová, 2018, s. 30).

Portfolio tedy obsahuje širokou škálu různě získaných informací o dítěti (viz výše), z nichž učitel skládá „mozaiku“ dětské osobnosti. Jeho prostřednictvím může sledovat proces vzdělání a současně pokroky a výsledky vzdělávání jednotlivých dětí. Portfolio současně sumarizuje dosaženou úroveň vývoje dítěte za určité období ve vztahu k jeho předešlému vývoji a ve vztahu k stanoveným cílům, kritériím. Dokumentuje pokroky dítěte, ale také jeho specifika, zájmy a silné stránky.

Záznamy do diagnostických archů učitel provádí na základě analytické práce s artefakty v portfolio, které mu slouží jako doklady o vzdělávacích posunech v rozvoji dítěte. Diagnostický arch je tedy jakýmsi sumářem pokroků jednotlivých dětí za určité období.

Práce s portfoliem pomáhá učiteli třídění poznatků z pedagogické diagnostiky k nastavování, průběžné kontrole i reflexi vzdělávacích cílů i pro evaluaci vlastní pedagogické práce. Podporuje efektivní spolupráci uvnitř školy (s dalšími učiteli, s asistenty pedagoga).

Teoretické poznatky o tvorbě portfolia můžeme najít např. v publikaci autorek Syslové, Kratochvílové a Fikarové (2018), praktické informace a zkušenosti z procesu zakládání a vedení portfolií v závěrečných pracích studentek oboru Učitelství pro mateřské školy (např. Klimešová, 2017) nebo výstupech projektů (Kratochvílová, 2014; Syslová et al., 2015).

Portfolio je cenným podkladem pro rozhovor s dítětem i s rodičem (viz kapitola 6). Učitel může při společném procházení portfolia sledovat, jak oba aktéři výsledky práce posuzují, které práce oceňují nebo jak vnímá svůj pokrok samotné dítě. Pro dítě může být práce s portfoliem, diskuze nad ním s učitelem, kamarády ve třídě i s rodiči velmi motivační.

Ve vztahu k rodičům zmiňují Kropáčková a Splavcová (2017) možnosti využití portfolia pro další účely. Jednak je to sdílení portfolia s učitelem v jiné škole (při přechodu do jiné mateřské školy, nebo při vstupu dítěte do základní školy). To je ovšem na uvážení rodičů a na jejich domluvě s novým

učitelem. Doporučit bychom to měli jen tam, kde máme jistotu, že předání informací bude použito ve prospěch dítěte, nikoliv k jeho „nálepkování“ od počátku docházky.

Při uplatnění individuálního vzdělávání v povinném předškolním vzdělávání můžeme spatřovat pozitivní přínos sběrného portfolia, které rodiče připravují společně s dítětem doma. Pokud bude dítě s rodiči shromažďovat různé artefakty spojené s jeho rozvojem, s činnostmi, které dítě vykonává, můžeme toho využít při ověřování dosahování očekávaných výstupů dle požadavků školského zákona. Bude se nám lépe hovořit o pokrocích dítěte, o jeho zájmech a potřebách. Dokážeme lépe doporučit další aktivity, zaměřené na určitou oblast.

8. Komunikace s rodinou

Spolupráce s rodinou je nedílnou součástí práce učitele, má velký význam pro utváření vztahů s dítětem i jeho nejbližšími. „Pro zajištění vývoje dítěte je třeba vytvořit ideální podmínky, ve kterých dítě vyrůstá, rozvíjí se podle svých předpokladů, možností a vývojových i osobních limitů. Pro zajištění individuálního přístupu v mateřské škole učitel potřebuje dítě dobře znát, poznat nejen dítě samotné, ale poznat i jeho rodiče, rodinné zázemí.“ (Kropáčková & Splavcová, 2017, s. 57). RVP PV (MŠMT, 2021, s. 34) považuje spoluúčast rodičů na předškolním vzdělávání za jednu ze základních podmínek individualizace předškolního vzdělávání. Učitel by měl rodiče pravidelně informovat „o prospívání jejich dítěte i o jeho individuálních pokrocích v rozvoji i učení“ a domlouvat se na společném postupu při jeho výchově a vzdělávání.

V mnohých mateřských školách se již stává dobrým zvykem nabízet rodičům tzv. **konzultační** či **hovorové hodiny**. Rozhovorem o dítěti získávají rodiče důležité informace o tom, co dítě zvládá, jaké klíčové kompetence má dostatečně, případně nedostatečně rozvinuty. Učitel může rozhovorem získat doplňující informace o dítěti, jeho zálibách a chování v rodinném prostředí, případně v mimoškolních aktivitách. Společně pak mohou plánovat, které dovednosti bude potřeba u dítěte podpořit. Nestačí mít vyhrazený čas a spokojit se s prohlášením „my máme konzultační hodiny vyvěšené, ale nikdo nechodí“. Rodiče musíme naučit konzultovat, ukázat jim přínos konzultace pro rozvoj dítěte, podnítit jejich zájem o sdílení poznatků o dítěti, chtít hovořit o pokrocích svého dítěte s učitelem (ideálně u zkušenějších dětí v triádě učitel – rodič – dítě).

Pro komunikaci s rodiči je dobré mít připraveny **podklady**. Ty jsou zpravidla **obsahem portfolia** dítěte. Jednak je dobré seznámit rodiče s výsledky diagnostické činnosti zaznamenanými v záznamovém archu, ale také prostřednictvím fotografií, poznámek z pozorování či pracovních listů a výkresů dětí. Všechny tyto artefakty podporují ústní informace, které učitel o dítěti rodičům zprostředkuje.

V případě, že dítě vykazuje výraznější odchylky ve vývoji, pomohou rodičům lépe pochopit a případně zdůvodnit potřebu návštěvy v některém poradenském zařízení (pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum). Jde například o hyperaktivitu dítěte, vadu zraku, sluchu, řeči, školní nezralost apod.

Pro konzultační hodiny je potřeba mít **vyhraněný prostor** a vytvořit **příjemnou atmosféru**. Ukázku, jak vést konzultační hodiny, můžete nalézt v elektronické podobě v publikaci *Rámcem profesních kvalit učitele mateřské školy* doplněné výukovými videi (Syslová & Chaloupková, 2015).

9. Formativní hodnocení

Hodnocení dnes není považováno za pouhý prostředek pro posouzení/kontrolu výsledků vzdělávání, ale jeho cílem je působit na rozvoj celé osobnosti dítěte a motivovat jej k lepším výkonům. Aby bylo hodnocení účinné a funkční, mělo by plnit především funkci poznávací (informativní), korektivní (konativní), motivační a rozvíjející (Kratochvílová, 2011, s. 24).

Naplnění těchto funkcí se pojí s tzv. **formativním hodnocením**. Jinak se také označuje jako průběžné hodnocení a je považováno za nejefektivnější způsob hodnocení. Smyslem formativního hodnocení je napomáhat dětem v procesu učení, sledovat individuální pokrok a neporovnávat s ostatními. Jeho cílem je postupně vybavit děti schopností hodnotit své pokroky, způsoby učení a své hodnocení vysvětlovat. Je to důležitá schopnost i potřebný návyk pro celoživotní učení.

Ve vztahu k dětem to znamená, že učitel poskytuje dítěti dostatek konkrétních informací, aby se mohlo lépe orientovat ve svých dovednostech, se zaměřením na silné stránky jeho osobnosti. Dává mu to také informaci, co ještě může zlepšit, změnit či kam směřovat. Využití konkrétní zpětné vazby, pozitivní podpory, důvěry, ocenění snahy apod. pobízí dítě k lepším výkonům, neodrazuje je od učení. Tak dítěti pomáhá v celkovém rozvoji osobnosti, nejen k aktivitě v rámci zadané činnosti. Tyto popisné/hodnotící výroky dítěti ukazují, jak ho vidí druzí, ale ovlivňují také to, jak bude dítě vidět samo sebe. Znamená to, že pokud učitel dítě přijímá pozitivně, dává mu najevo, že si ho cení, bude se tak dítě přijímat i samo. Učitel má zásadní vliv na utvářející se sebepojetí dítěte (Helus, 2009).

Kromě toho dává tento způsob komunikace učitele vzor pro nápodobu. Děti mohou využívat toto hodnocení nejen při sebehodnocení, ale také v komunikaci s druhými lidmi. „Nejde jenom o jednoduše používané vrstevnické hodnocení, ale o celou soustavu komunikačních a sociálních dovedností, které k hodnocení patří: jak hodnocení zdůvodňovat, jakou formou ho sdělovat, jak vybírat nejdůležitější informace pro druhé i pro sebe, jaké postoje k hodnocení zaujímat v různých životních situacích atd.“ (SYPO, 2021, s. 8).

Pro učitele tyto funkce znamenají, že prostřednictvím hodnocení dětí získává informace o tom, jak se dítě vyvíjí vzhledem ke stanoveným cílům, v souladu s jeho potřebami a dispozicemi, případně, co je potřeba u něj dále rozvíjet. Vytváří tedy základ diagnostické činnosti učitele.

Důležité je, aby učitel dával prostor také pro **sebehodnocení dětí**. Sebehodnocení společně s hodnocením učitele tvoří nedílný celek, který působí na utváření sebepojetí dítěte a zdravého sebevědomí (Kratochvílová, 2011, s. 79). Sebehodnocení se musí děti postupně učit, samy se jej nenaučí. Učitel musí být o jeho významu přesvědčen a systematicky k němu děti vybízet. Nejčasnější formou sebehodnocení je slovní sebehodnocení využívané např. v rámci reflektivních kruhů (blíže Syslová et al., 2019, s. 147)., lze využívat také grafické symboly či neverbální komunikace.

Otázky, které učitelé pro podněcení sebehodnocení pokládají, by měly dítě vést k uvědomění si toho, co se mu povedlo, co ne, a co mu může příště pomoci k lepší volbě postupů a strategií, aby obstálo lépe, ale také k pochopení, že existuje více cest k vyřešení zadaného úkolu atd. Jde o otázky typu: *Co nového jste se naučili? Co byste si chtěli vyzkoušet ještě jednou? Co pro vás bylo obtížné? Co byste příště udělali jinak? Jak jste se cítili? Je něco, co vás nebavilo nebo vám to bylo nepříjemné? Co se vám dneska povedlo? Co vás překvapilo? Co pro vás bylo nového? Proč sis vybral tuto*

činnost? S kým jsi spolupracoval? S kým bys příště radši pracoval? Proč ti činnost šla/nešla? Co ti vadilo/rušilo?

V souvislosti s formativním hodnocením je dobré zmínit také **hodnocení sumativní**, neboli závěrečné. To se uskutečňuje vždy po určité etapě vzdělávání, např. po ukončení tematické části, na konci školního roku, v pololetí apod.

V současné době se v mateřské škole využívá zejména **hodnocení bezděčné**, které je spíše pocitové a k hodnotícím výrokům patří zpravidla *líbí se mi, nelíbí, to je hezké, vy jste šikovní, ty jsi hodná* atd. Důležité je přejít **k hodnocení záměrnému**, které učitel využívá k tomu, aby dítěti podal informaci o jeho chování či výsledcích a zejména očekáváních a sám získal dostatečné množství informací k individualizaci vzdělávání a autoevaluaci školy.

10. Závěr

Naším cílem bylo seznámit učitele mateřských škol s typy diagnostiky, jejími cíli a využitím v souladu s požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (MŠMT, 2021). Ujistit učitele, že vlastně není nejdůležitější, jaký nástroj pedagogické diagnostiky mají k dispozici, ale jak s ním pracují, jak dokážou i některé nástroje kombinovat, nebo doplňovat o další důležité oblasti pro svou práci s dětmi. Současně jsme chtěli upozornit na specifika pedagogické diagnostiky, její úskalí a možnosti a vyzdvihnout význam pedagogické diagnostiky pro individualizaci a rozvoj každého dítěte.

Dle Gavory (2010, in Kropáčková & Splavcová, 2017, s. 56) „diagnostikování patří mezi nejméně frekventovanější činnosti učitele a v podstatě se dá říct, že učitel nemůže nediodiagnostikovat.“ Obdobně bychom měli potřebu průběžné pedagogické diagnostiky chápat v souvislosti s povinnostmi učitele mateřské školy, uvedenými v RVP PV (MŠMT, 2021), kde najdeme souvislosti mezi pedagogickou diagnostikou, individualizací, plánováním vzdělávacích činností, evaluací a dalšími činnostmi učitele.

Ve druhém díle metodiky se budeme zabývat popisem jednotlivých etap diagnostikování (příprava, realizace, zpracování údajů, vyhodnocení a interpretace dat, opatření). K jednotlivým etapám budeme přiřazovat příklady inspirativní praxe i odhalovat chyby, které by se mohly v jednotlivých etapách objevovat. Součástí bude podrobnější seznámení s metodami, které můžeme při sběru informací o dětech využívat (např. sociogram, rozbor dětské kresby, práce s poznámkami). Právě tyto materiály získané v etapě realizace se stávají obsahem diagnostických portfolií dětí a na jejich základě pak sumarizujeme pokroky dítěte za určité období do záznamových archů – diagnostických nástrojů.

Věříme, že se nám podařilo propojit v textu důležité součásti práce učitele, které mají přímou souvislost s pedagogickou diagnostikou. To by nemělo smysl, kdybychom se zjištěnými informacemi dál nepracovali. Pokud přijmeme pedagogickou diagnostiku jako běžnou, každodenní součást své práce, budeme schopni respektovat a vzdělávat děti se všemi jejich jedinečnostmi, povedeme je k rozvoji vlastního potenciálu, vytvoříme pevné základy pro celoživotní učení, sebehodnocení a zdravé sebevědomí. Přispějeme k jejich spokojenému prožívání.

11. Seznam použité literatury

Bednářová, J., & Šmardová, V. (2014). Diagnostika školní připravenosti. Varianta pro pedagogy škol a školní poradenská pracoviště. Brno: Pedagogicko-psychologická poradna Brno.

Bednářová, J., & Šmardová, V. (2015a). Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy. Moderní metodika pro rodiče a učitele. Brno: Edika.

Bednářová, J., & Šmardová, V. (2015b). Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. Moderní metodika pro rodiče a učitele. Brno: Edika.

Bednářová, J., & Šmardová, V. (2015c). Diagnostika školní připravenosti. Varianta pro školská poradenská zařízení. Brno: Pedagogicko-psychologická poradna Brno.

Goleman, D. (1997). Emoční inteligence. Praha: Columbus.

Hartl, P., & Hartlová, H. (2004). Psychologický slovník. Praha: Portál.

Havlíňová, H., & Splavcová, H. (3/2021). Aby byl přechod z mateřské do základní školy plynulý. Praha: Řízení školy. Speciál pro mateřské školy.

Helus, Z. (2009). Dítě v osobnostním pojetí. Praha: Portál.

Kargerová, J., & Maňourová, Z. (2013). Individualizace ve výchově a vzdělávání. Část I. Plzeň: Step by step s.r.o.

Klimešová, M. (2017). Diagnostické portfolio dítěte. (Bakalářská práce). Brno: MU.

Kratochvílová, J. (2014). Jak vést portfolio s dětmi v mateřské škole?

Dostupné z: http://www.vys-edu.cz/vismo/zobraz_dok.aspx?id=600139&p1=1052&id_ktg=1236

Kratochvílová, J. (2011). Systém hodnocení a sebehodnocení žáků. Brno: MSD spol. s.r.o.

Krejčová, V., Kargerová, J., & Syslová, Z. (2015). Individualizace předškolního vzdělávání. Praha: Portál.

Kropáčková, J., & Splavcová, H. (2016). Dvouleté děti v předškolním vzdělávání. Od podzimu do zimy. Praha: RAABE

Kropáčková, J., & Splavcová, H. (2017). Dvouleté děti v předškolním vzdělávání. Od jara do léta. Praha: RAABE.

Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., & Kopřivová, T. (2015). Respektovat a být respektován. Pavel Kopřiva: Spirála.

Málková, G. (2009). Zprostředkované učení: jak učit žáky myslet a učit se. Praha: Portál.

Model systému profesní podpory pro kabinet Předškolní a prvostupňové vzdělávání (2022). Praha: NPI ČR, projekt SYPO

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). Pedagogický slovník. Praha: Portál.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání: [online]. Praha: MŠMT (2021), [cit. 2022-01-08]. Dostupné z: [RVP PV září 2021.pdf, MŠMT ČR \(msmt.cz\)](#)

Smolíková, K. (Ed.) (2007). Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV. Praha: VÚP.

Spilková, V. et al. (2005). Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha: Portál.

- Splavcová, H. et al. (2019) 2leté a 3leté děti v mateřské škole. Praha: RAABE.
- Syslová, Z., & Chaloupková, L. (2015). Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy. Výuková videa. Brno: Masarykova univerzita.
- Syslová, Z., & Štěpánková, L. (2017). Projektování v mateřské škole. Brno: Masarykova univerzita.
- Syslová, Z., & Štěpánková, L. (2019). Třídní projekty v mateřské škole. Praha: Portál.
- Syslová, Z., Burkovičová, R., Kropáčková, J., Šilhánová, K., & Štěpánková, L. (2019). Didaktika mateřské školy. Praha: Wolters Kluwer.
- Syslová, Z., Najvarová, V., Nováková, E., Pospíchalová, A., & Václavková, K. (2022). Význam heterogenity v předškolním vzdělávání. (v tisku) Praha: Portál.
- Syslová, Z., Dobrovolná, A., Grůzová, L., Havrdová, E., Chaloupková, L., Kostrub, D., Kratochvílová, J., Najvarová, V., Parmová, L., & Severini, E. (2015). Rozvoj profesních a mentorských dovedností učitelů mateřských škol. Brno: Masarykova univerzita.
- Syslová, Z., & Kratochvílová, J. (2018). Diagnostický nástroj PREDICT. Praha: Raabe.
- Syslová, Z., Kratochvílová, J., & Fikarová, T. (2018). Pedagogická diagnostika v MŠ. Práce s portfoliem dítěte. Praha: Portál.
- Strategie vzdělávací politiky do roku 2030+. [online]. Praha: MŠMT (2020), [cit. 2022-01-08]. Dostupné z: [Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, MŠMT ČR \(msmt.cz\)](https://www.msmt.cz/strategie-vzdelavaci-politiky-cr-do-roku-2030)
- Urbánek, T., Denglerová, D., & Širůček, J. (2011). Psychometrika: měření v psychologii. Praha: Portál.
- Václavík, A. (2013). Prezentačně-hodnotící předmětové portfolio v 7. ročníku ZŠ: případová studie. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita.
- Vygotskij, L. S. (2017). Psychologie myšlení a řeči. Praha: Portál.



Metodická příručka Předškolní a prvostupňové vzdělávání
Pedagogická diagnostika v mateřské škole

WBS kód: 4.1.6.1.4

Toto dílo - **Pedagogická diagnostika v mateřské škole** je
licencováno pod licencí Creative Commons Uvedte původ-
Zachovejte licenci 4.0.



Licenční podmínky navštivte na adrese:

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.cs>.

Autoři: Bednářová Jiřina, Mgr.; Splavcová Hana,
Mgr.; Syslová Zora, doc., PhDr., Ph.D.

Zdroj použitých obrázků a tabulek: NPI ČR.

Národní pedagogický institut České republiky

Senovážné nám. 872/25, 110 00 Praha 1

Tel./fax: +420 222 122 112

E-mail: sekretariat@npi.cz

Praha, 2022



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY