

Žít DÍTĚTE JAKO VÝCHODISKO S EDUKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.

Zora Syslová

Anotace: Hodnocení pokroků dítěte je součástí pedagogické diagnostiky. Nejlepší vychází učitel mateřské školy z pozorování hry dítěte. Do hry se promítá rozumová vyspělost dítěte, sociální zralost, jeho povahové rysy, reaktivita, motorické dovednosti, fantazie, kreativita, schopnost soustředění, citové vztahy i konfliktní zážitky atd. Informace získané z pozorování dítěte slouží k lepšímu poznání osobnosti dítěte a k adekvátnímu působení na něj.

Příspěvek se pokouší prostřednictvím případové studie seznámit se způsoby hodnocení pokroků dítěte v jedné z brněnských mateřských škol. Prezentuje formu vedení záznamů a spolupráce s rodiči, který napomáhá individualizovanému rozvoji kompetencí předškolních dětí.

Klířová slova: hodnocení, individualizace, předškolní vzdělávání.

1. Úvod

Dnešní mateřská škola vychází ze zcela odlišného pojetí výchovy a vzdělávání dítěte předškolního věku. Odklání se od transmisivního přístupu, tzn. od předávání poznatků, ve kterém bylo dítě pouhým objektem výchovy. Současné pojetí vnímá dítě jako subjekt vzdělávacího procesu. Důraz je kladený na rozvoj samostatnosti dítěte a jeho spolurozhodování o vzdělávací realitě

Rozdílné je také hodnocení. Dříve bylo hodnocení zaměřeno především na hledání chyb a porovnávání výkonů jednotlivých dětí mezi sebou. Nyní je cílem hodnocení působit na rozvoj osobnosti dítěte a motivovat jej k lepším výkonům.

Učitel mateřské školy by měl změřit nejen svůj přístup k dítěti a k celému procesu vzdělávání, ale také k hodnocení. K tomu potřebuje být vybaven řadou profesních dovedností a kompetencí, mezi nimiž patří také kompetence diagnostická (Vařutová, 2001). To, jakým způsobem bude učitel hodnocení realizovat, ovlivní kvalitu výchovněvzdělávacího procesu, rozvoj osobnosti každého dítěte, ale i celkové klima třídy a mateřské školy. Měl by tedy vědět, jaké typy hodnocení používá a které by byly pro současné předškolní vzdělávání nejvhodnější. Typů hodnocení existuje celá řada (Kalhous, Obst, 2002; Kratochvílová, 2011; Slavík, 1999; Sedlářková, Syslová, Čapánková, 2012).

2. Význam a typy hodnocení v mateřské škole

mŮ uĹitel mateřské ěkoly opouĹtĹ tradiĹní hodnocení
řání pĚdevĹm *sumativního, obecného a bezdŮného*
hodnocení. ZamŮst a posilĹt by mŮ pĚdevĹm hodnocení *formativní a kriteriální*.

Aby bylo hodnocení efektivní a funkĹní, mŮo by plnit pĚdevĹm tyto funkce:

Funkce poznávací (informativní), coĹ znamená poskytovat dĹtĹi dostatek konkrétních informací, aby se mohlo lépe orientovat ve svých dovednostech, se zamŮřením na silné stránky jeho osobnosti. UĹiteli by mŮo poskytovat informace o tom, zda se dĹtĹ vyvíjí vzhledem ke stanoveným cílŹm.

Funkce korektivnŮkonativní znamená ukazovat dĹtĹi, jak zlepĹit svoje výkony.

Funkce motivaĹní v sobŮskrývá pobídku k lepĹm výkonŹm a neodrazuje dĹtĹod uĹení.

Funkce rozvíjející pĹsobí na celkový rozvoj osobnosti dĹtĹe, utvář se tím jeho sebepojetí, hodnocení sebe sama.

UĹitel mateřské ěkoly provádí řadu hodnotících aktivit. Vzhledem k dĹtĹi jde pĚdevĹm o:

- hodnocení výsledkŹ vzdŮávání na konci pĚdĹkolního období jako souĹást autoevaluace (vlastního hodnocení) ěkoly;
- hodnocení pokrokŹ dŮí jako souĹást individualizace vzdŮávání a plánování rozvoje dĹtĹe;
- hodnocení dŮí jako zpŮná vazba nebo-li zpŮadloŮ, pro rozvíjející se sebepojetí dĹtĹe.

KdyĹ hovoříme o hodnocení dŮí, Rámcový vzdŮávací program pro pĚdĹkolní vzdŮávání (RVP PV) řká, Ĺe v pĚdĹkolním vzdŮávání se nejedná o hodnocení dĹtĹe a jeho výkonŹ ve vztahu k dané normŮ ani o porovnávání jednotlivých dŮí a jejich výkonŹ mezi sebou.¹ Výsledkem a snahou celého vzdŮávání v mateřské ěkole je, aby si dĹtĹ od ůtlého vŮku osvojovalo základy klířových kompetencí a získávalo tak pĚdpoklady pro své celoživotní vzdŮávání²

RVP PV definuje pŮ klířových kompetencí (k uĹení, k řešení problémŹ, komunikativní, sociální a personální, Ĺinnostní a obĹanské) a Ĺtyřcet Ĺtyř kompetencí popisujících úroveň dĹtĹe odcházejícího do základního vzdŮávání, tedy pro dĹtĹgesti, pĚšpahnŮsedmi Ĺi osmileté. UĹitelé mateřských ěkol by mŮi v rámci vlastního hodnocení mateřské ěkoly vyhodnotit, na jaké úrovni je mají dŮi odcházející do základní ěkoly rozvinuté. K klířové kompetence pĚdstavují cílové stavy, k jejichĹ napĹřování by mŮo společnŮsmŮovat veĹkeré vzdŮávání. Každá vzdŮávací etapa v tomto smŮru pĚspívá svým dílem a každá je dalĹmu rozvoji a zdokonalování tŮchto kompetencí otevřená. Ve vĹech etapách je jedním z cílŹ vzdŮávání vybavit každého jedince souborem klířových kompetencí na úrovni, která je pro nŮho dosaĹitelná.³

3. Nástroje pro hodnocení výsledkŹ pĚdĹkolního vzdŮávání, jejich tvorba

¹ Rámcový program pro pĚdĹkolní vzdŮávání. VŮstník MĹMT, seřit 2, roĹník LXI, ůnor 2005, s. 37.

² Rámcový program pro pĚdĹkolní vzdŮávání. VŮstník MĹMT, seřit 2, roĹník LXI, ůnor 2005, s. 5.

³ Rámcový program pro pĚdĹkolní vzdŮávání. VŮstník MĹMT, seřit 2, roĹník LXI, ůnor 2005, s. 9.

celistvých dŮí je potřeba, stejně jako v celém systému autoevaluace matešské ůkoly, využívat *kritéria*, ale také vhodné *nástroje*. Kritériem je myšleno objektivní mŮítko, s jehoŮ pomocí mŮžeme posuzovat nŮjaký jev - v tomto pŮspadŮ poznatky, dovednosti a schopnosti dŮí. PŮ hodnocení výsledkŮ vzdŮívání jde o formulace, které jednoznačnŮ vyjadŮují úroveň dovedností dŮí, které by mŮly v optimálním pŮspadŮ dosáhnout na konci pŮedškolního vzdŮívání. Učitelé mají pomáhat vyvarovat se subjektivních dojmŮ a výsledky dŮí hodnotit objektivnŮ

NástrojŮ, kterých lze využívat v matešských ůkolách pro hodnocení dŮí, existuje celá řada. MŮžeme zmínit tabulky i hodnotící formulace, které vytvořilo VÚP (Smolíková a kol., 2007), autorky Bednářová a Ľardová (2008, 2010), Oregonskou metodu atd. Tyto nástroje vŮak svoje kritéria vztahují spíše k vývojovým mŮnostem dŮí než ke kompetencím.

Nástroje, které obsahují kritéria váhící se k popisování dosažené úrovnŮ z hlediska kompetencí dŮí pŮedškolního vŮku, vytvořily autorky programu podpory zdraví. Jedná se o tzv. Suky (Sdružené ukazatele) a RoK v MĽ (rozvoj kompetencí). Autorky RoKu (Sedlářková, Syslová, Ľřpánková, 2012) se snaží popsat tvorbu hodnotícího nástroje také s využitím Rámcového vzdŮívacího programu pro pŮedškolní vzdŮívání, respektive s využitím výstupŮ pŮedškolního vzdŮívání.

Výstupy jsou v RVP PV charakterizovány ve dvou úrovních ň v *obecné* v podobŮ klíčových kompetencí na úrovni dŮí pŮedškolního vŮku, kterých je 44 a v *oblastní* úrovni v podobŮ oŮekávaných výstupŮ, kterých je 102. Klíčové kompetence na úrovni dŮí pŮedškolního vŮku vyjadŮují obecnŮ formulované výstupy (schopnosti, dovednosti, vŮlomosti, postoje a hodnoty), které mŮže dŮ v pŮedškolním vŮku dosáhnout a ke kterým by vzdŮívací proces mŮ smŮřovat. OŮekávané výstupy mají charakter konkrétního pojmenování toho, co dŮ na konci pŮedškolního vzdŮívání v jednotlivých rozvojových oblastech obvykle dokáže.

PŮ tvorbŮ nástroje je nutné vycházet ze skutečnosti, ň kompetence jsou interaktivní, tzn. vzájemnŮ provázané. Část jedné kompetence je zpravidla propojená s částí jiné nebo jiných kompetencí. V pŮspadŮ programu podpory zdraví bylo jednoduché sdružit je na základŮ propojenosti, tedy obsahové podobnosti, neboť 1. sada tabulek v knize Kurikulum podpory zdraví v matešské ůcole (KPZMG, Havlíková 2006) obsahuje kompetence a k nim jich pŮřazené dílčí cíle, které ji rozvíjejí, ale také ukazatele dosaženého vzdŮívání.

Z tabulek KPZMG je patrné, ň dílčí cíle se nŮkolikrát opakují, v nŮterých pŮspadech je mŮžeme najít aŮ u pŮi kompetencí. Vyplývá z toho, ň pokud do svého plánu učitel zařadí plnŮ nŮterého z těchto cílŮ, pŮrozenŮposunuje kvalitu nejen kompetence, u které to bylo jeho zámŮrem, ale také té, u které je cíl opakovanŮ uveden. AŮokladuje to, ň vzdŮívání je procesem komplexním a dynamickým, kde pŮřobením v dílčí oblasti pŮřrozenŮovlivŮujeme ůřší okruh dovedností dŮí.⁴

Tvorba hodnotícího nástroje podle RVP PV je složitŮjší, ponŮvadž nemá strukturu KPZMG. Soubory kompetencí jsou v RVP PV uvedeny samostatnŮ v úvodu a oŮekávané výstupy jsou

⁴ Sedlářková, H. (2012). Tvorba hodnotícího nástroje. In Sedlářková, H., Syslová, Z., Ľřpánková, L. *Hodnocení výsledkŮ pŮedškolního vzdŮívání* (s. 83). Praha : Wolters Kluwer (v tisku)

stí. Jsou analyticky pojaté a nevyjadřují propojenost, síťovost a provázanost mezi kompetencemi, dílčími cíli a očekávanými výstupy je pouze naznačena.⁵

Tabulka 1 Ukázka přehledu očekávaných výstupů k sdruženým důským kompetencím

Kompetence dítěte na konci předškolního vzdělávání uvedené v RVP PV:	
- Samostatně rozhoduje o svých linnostech, umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej - Uvědomuje si, že za sebe i své jednání odpovídá a nese dťsledky - Svoje linnosti a hry se umí plánovat, organizovat, řídít a vyhodnocovat. - Chápe, že se mťže o tom, co udělá, rozhodovat svobodně ale že za svá rozhodnutí také odpovídá	
Vzdělávací oblast	Očekávané výstupy (co dítě na konci předškolního vzdělávání zpravidla dokáže)
Dítě jeho tělo	- rozlišovat, co prospívá zdraví a co mu škodí; chovat se tak, aby v situacích pro dítě běžných a jemu známých neohrožovalo zdraví, bezpečí a pohodu svou ani druhých, mít povědomí o některých způsobech ochrany osobního zdraví a bezpečí a o tom, kde v případě potřeby hledat pomoc - zacházet s běžnými předměty denní potřeby, hračkami, pomůckami, drobnými nástroji, sportovním nářadím a nářadím, výtvarnými pomůckami a materiály, jednoduchými hudebními nástroji, běžnými pracovními pomůckami (kam se obrátit, koho požádat, jakým způsobem apod.)
Dítě jeho psychika	- řešit problémy, úkoly a situace, myslet kreativně předkládat nápady - nalézt nová řešení nebo alternativní k běžným - rozhodovat o svých linnostech - ve známých a opakujících se situacích a v situacích, kterým rozumí, ovládat svoje city a přizpůsobovat jim své chování
Dítě ten druhý	- uplatňovat své individuální potřeby, práva a práva s ohledem na druhého (obhajovat svůj postoj nebo názor, respektovat jiný postoj či názor), přijímat a uzavírat kompromisy, řešit konflikt dohodou - chovat se obezřetně při setkání s neznámými dětmi, staršími i dospělými jedinci, v případě potřeby požádat druhého o pomoc (pro sebe i pro jiné dítě)
Dítě společnost	- vyjednávat s dětmi i dospělými ve svém okolí, domluvit se na společném řešení (v jednoduchých situacích samostatně jinak s pomocí) - utvořit si základní důskou představu o pravidlech chování a společenských normách, co je v souladu s nimi a co proti nim a ve vývojově odpovídajících situacích se podle této představy chovat (doma, v mateřské škole i na veřejnosti) - uvědomovat si, že ne všichni lidé respektují pravidla chování, že se mohou chovat neohledně proti pravidlům, a tím ohrožovat pohodu i bezpečí druhých; odmítat společensky nežádoucí chování (např. lež, nespravedlnost, ubližování, lhostejnost či agresivitu), chránit se před

⁵ Sedlářková, H. (2012). Tvorba hodnotícího nástroje. In Sedlářková, H., Syslová, Z., Grčáková, L. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání* (s. 84). Praha: Wolters Kluwer (v tisku)

	nci svých možností se bránit jeho důsledkům (vyhýbat se s lidmi, kteří se takto chovají)
	avdomovat si nebezpečí, se kterým se může ve svém okolí setkat, a mít povědomí o tom, jak se prakticky chránit (vědět, jak se nebezpečí vyhnout, kam se v případě potřeby obrátit o pomoc)

Neopominutelnou součástí nástroje je stanovení způsobu práce s ním. To je v kompetenci jednotlivých mateřských škol. Ty si určují lhostost jeho využití, pouhnutí škál pro hodnocení jednotlivých ořekávaných výstupů apod. Je možné využít pro zpracování nástroje také elektronické podoby, která umožňují v excelové podobě také grafické zpracování výsledků nejen u jednotlivých dětí, ale také za celou třídu, či celou mateřskou školu apod.

4. Průběžné hodnocení pokroků dítěte

Hodnocení pokroků dítěte nespádá pouze do hodnocení výsledků vzdělávání (na konci docházky do mateřské školy), ale hovoříme o tzv. průběžném hodnocení dítěte. Jde o vyhodnocování pokroků dítěte v průběhu jeho docházky do mateřské školy. Proces průběžného hodnocení můžeme chápat jako *pedagogickou diagnostiku*. Jejím výsledkem by měl být co nejplastičtější obraz o dítěti. Vytváří se postupně a jeho základem je pozorování dítěte, ale využívá i dalších metod pedagogické diagnostiky.

Nejčastěji vychází učitel mateřské školy z pozorování hry dítěte. Do hry se promítá jeho rozumová vyspělost, sociální zralost, povahové rysy, reaktivita, motorické dovednosti, fantazie, kreativita, schopnost soustředění, citové vztahy i konfliktní zážitky atd. Z charakteru hry, jejího obsahu, jaké hry dítě preferuje (manipulační, námořné, konstruktivní, individuální, kolektivní), jak si hraje, poznáváme, jak dítě vnímá svět. Do hry projektuje svoje poznatky o něm, napodobuje chování rodičů apod.

Informace získané z pozorování nám slouží k lepšímu poznání osobnosti dítěte i jeho povahových rysů, vlastností, prožívání, dovedností, nadání, zájmů, ale také problémů a trápení. Současné získáváme informace o tom, jak se nám daří u dítěte rozvíjet kompetence. Pokud zjistíme, že se nám to u některých dětí nedaří, musíme hledat cesty individuálního rozvoje právopřes zájmy a zjištěné schopnosti dětí.

Průběžné hodnocení dětí nesouvisí pouze se zjištěními, které slouží učitelu mateřské školy pro další plánování. Týká se také informací, které učitel poskytuje dítěti. Jde o hodnotící výroky, které dítěti ukazují, jak ho vidí druhí, ale ovlivňují také to, jak bude dítě vidět samo sebe. Znamená to, že pokud učitel dítěti dává pozitivní feedback, dá mu najevo, že si ho cení, bude se tak dítěti i samo. Učitel má zásadní vliv na utvářející se sebepojetí dítěte (Helus, 2009).

V primárním vzdělávání, které se hodnocením hákům zabývá mnohem intenzivněji, se také mění pohled na hodnocení. V současné době vychází z nového paradigmatu vzdělávání usilujícím o humanizaci školy. Hodnocení již není považováno za pouhý prostředek pro posouzení/kontrolu výsledků vzdělávání, ale jeho cílem je působit na rozvoj celé osobnosti dítěte/háka a motivovat jej k lepším výkonům. Cílem hodnocení je vybavit háka

hodnotit sám (sebehodnocení) a přezval za svůj rozvoj

Jednou z definicí hodnocení v primárním vzdělávání, kterou lze aplikovat také ve vzdělávání předškolním, je: Hodnocení je součástí diagnostické činnosti učitele, v níž učitel zjišťuje žákovy znalosti, dovednosti, postoje v určité etapě jeho vzdělávání, aby je porovnal se žádoucím stavem (cíli) a formuloval takové hodnotící výroky, které budou žáka stimulovat k dosažení tohoto stavu.⁶

Hovořit o sebehodnocení a sebešacení dítěte předškolního věku je jistě předsásné. V předškolním vzdělávání jde o rozvoj celé osobnosti dítěte a pokládání základů celoživotního učení. Neměla by proto být opominuta ani snaha o rozvoj dovednosti sebehodnocení.

S tím souvisí uhlívání hodnotících výroků a takového jazyka, který dá dítěti konkrétní zpěnou vazbu o jeho chování, dovednostech, ale také žádoucím stavu. Podle Novákové (2007) zpěnou vazbu dítě potěbuje pro své učení. Zpěnou vazbu někdy přináší již samo konání ně přejedl jsem se, je mi špatně zapálená svíčka či sirka pálí; obráceně obutá bota tlačí; atd. Podle věku a zkušeností dětí předškolního věku je však zpravidla nutné, aby dítěem zpěnou vazbu poskytl dospělý, například: Tato bota je pravá a obouvá se na pravou nohůlku. Zpravidla se však výroky dospělých nevhodně rozšiřují o hodnocení osoby: Ať jsi ale nečiká, kolikrát ti mám říkat, že se musíš podívat, kterou botu si to obouváš. Dalšími přetrvávajícími chybami v hodnocení jsou obecná nekonkrétní tvrzení, k jakým patří výroky typu Ať jsi čikovní, Ať jsi popletavý, Ať je hezký obrázek ...

K vyjádření zpěné vazby se používá popis. Jde o informace, zda to, co děláme, je správně zda můžeme tím směrem pokračovat nebo to udělat jinak, a jak jinak to máme udělat. Bez těchto informací nemůžeme nastat učení ať ve smyslu pochopení (znalosti) nebo ve smyslu upevnění postupu (dovednosti).⁷

Také RVP PV hovoří v kapitole Psychosociální podmínka o vyhodnocování konkrétních projevů a výkonů dítěte a vyvarování se paušálních pochval, stejně jako odsudků. Tyto obecné hodnotící výroky způsobují problémy v utvářejícím se sebepojetí dítěte (chvála vytváří pozitivní sebeobraz, který však není podložený ničím konkrétním, odsudky mohou vytvářet negativní sebeobraz, který vede k nedůvěře ve své schopnosti).

Zpěná vazba může obsahovat jak pozitivní informace (všechny hračky už jsou uklizené a roztříděné podle toho kam co patří – kostky v koší, knihy na polici), tak negativní (některé hračky ještě nejsou na svých místech – v koší s kostkami jsou i panenky). Výroky tohoto typu podporují vnitřní motivaci a pomáhají s rozvojem kompetencí, jakými jsou rozhodování, zodpovědnost, samostatnost apod.

⁶ KRATOCHVÍLOVÁ, J. Hodnocení a sebehodnocení. In HORKÁ, H., FILOVÁ, H., JANÍK, T., KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Studie ze školní pedagogiky*. Brno : MU, 2009, s. 160. ISBN 978-80-210-4859-1

⁷ NOVÁKOVÁ, J. Pedagogický styl založený na zpěné vazbě In SYSLOVÁ, Z. (ed.) *Školní vzdělávací programy a evaluace v mateřské škole*. [CD ROM] Praha : Verlag Dashöfer, 2007, s. 3. ISSN 1802-4130



šskou slovní zásobu a dává mluvní vzor. PostupnĚ
hodnocení také od dĚtí (co myslíš ty, co vidíš ty, jak
myslíš, he se ti to podařilo) a řešení problémů, ale i konfliktů pŕesnĚ na dĚtí (jak bys to
vyřešil, jaký je tvĚj názor).

5. ZávĚry, diskuse

Pedagogická diagnostika a tedy i hodnocení pokroků dĚtí a výsledků vzdĚávání je dlouhodobý, spirálovitĚ probíhající proces, který musí brát v úvahu všechny systémy, jež ovlivňují vývoj dĚte. Na základĚ poznatků je poté dĚle nutné volit optimální postupy a mĚnit podmínky vzdĚávání. Vlivem tĚchto zmĚn pak dochází k posunům ve vývoji dĚte, které se dostává na vyšší úroveň. V prĚběhu dalšího sledování se posuzuje správnost zvolené cesty, pŕípadnĚ lze pŕistoupit k provedení dalších zmĚn.

Ke sledování pokroků dĚte je vhodné využívat hodnotící nástroj, do kterého se provádĚjí několikrát roĤnĚ (dvakrát až tŕikrát) záznamy. Musí jim však pŕedcházet sbĚr informací o dĚti a jejich dobrá analýza. Co je plánováno v rozvoji dĚtí by mĚlo být také sledováno v jejich projevech. Záznamy z pozorování pak dávají informace o tom, zda u dĚtí k hĚdoucím rozvoji dochází a v jakém rozsahu. KromĚ pozorování lze získávat informace také z kresby dĚte, rozhovorem s ním, ale i s rodiči.

Položky, které jiĤ dĚte zvládá, oznaĤené v hodnotícím nástroji, se budou u jednotlivých dĚtí velmi lišit. PostupnĚ se však bude jejich počet zvyšovat a u dĚtí, které budou odcházet do základní školy je pŕedpoklad, že by mĚly být oznaĤeny všechny.

Pro individuální plánování slouží hodnotící nástroj k orientaĤnímu zjišťování dovedností, které jiĤ dĚte vzhledem ke svým vývojovým mĚnostem zvládá a se kterými má problémy. Pro rozvoj dovedností, které dĚte nezvládá, uĤitel cílenĚ plánuje Ĥinnosti. Z nástroje však lze vyĤíst také to, které položky (dovednosti) vĚšina dĚtí nezvládá. V tomto pŕípadĚ je nutné zařadit a naplánovat taková témata tŕedního kurikula, která se budou cílenĚ zabývat rozvojem tĚchto dovedností.

Z výsledků hodnotícího nástroje u dĚtí odcházejících do ZŠ, mĚly matešská škola usuzovat, jak se jí podařilo u dĚtí rozvinout poĤadované kompetence. Pokud však zjistí, že se vĚšina dĚtí potýká se stejnými problémy (napŕí nedodrŕuje pravidla souĤití, neumí řešit konflikty apod.), musí se matešská škola zamyslet, zda plánovaná témata ve školním nebo tŕedním vzdĚávacím programu byla cílená a promyšlená, zda je nebude nutné doplnit nebo zmĚnit, popŕípadĚ v Ĥem upravit práci s dĚmi (organizaci dne, metody práce, podnĚné prostĚdí, pravidla souĤití apod.).

V souĤasnĚ praxi matešských škol se objevuje mnoĤství problémů v diagnostické Ĥinnosti uĤitelů, které mají řadu dĚvodů. Jedním z nich jsou vnĚjší pŕíĤiny. Ty odráĤejí nedostateĤnou pŕípravu uĤitelů v této oblasti. Ĥasto se objevují problémy ve znalostech vývojové psychologie, ale pŕedevším je to neznalost v oblasti pedagogické diagnostiky.

Jeden z mĚnších dĚvodů tĚchto neznalostí mĚly být stŕedoškolská pŕíprava na povolání uĤitelů matešských škol. UĤební plány dŕívších stŕedních pedagogických škol neobsahovaly



oucích učitelů. Současná střední pedagogická škola pedagogika, který skýtá široké možnosti uplatnění i ve školní družině centrech volného času, stacionářích, dětských domovech apod. Dá se předpokládat, že takto široce pojaté vzdělávání nedává dostatek specifických znalostí pro učitele mateřské školy. Minimální je zastoupení vysokoškolsky vzdělaných učitelů mateřských škol, jejichž pregraduální příprava zahrnuje i rozvoj diagnostických schopností.

Dalšími příčinami jsou příčiny vnitřní. Jak uvádí Gavora (2010) učitel je sám diagnostickým nástrojem, z čehož již apriori vyplývá, že vždy půjde o subjektivní pohled. Ten může být umocněn jeho předpojatostí. V současné době využívá učitel především tzv. neformální diagnostikování. Jde o posuzování dítěte a rozhodování o dalších postupech, které učitel vykonává zcela spontánně a téměř nepřetržitě. Lze je však označit za laické a neobjektivní. Takto povrchně získávané informace o dítěti nemohou dostávat pro cílený individualizovaný rozvoj dítěte. Jde často o útržkovitě zachycené projevy, jakými jsou pláč, hádka s druhým dítětem, došlá i špatně provedený úkon dítěte (od konstrukce s kostkami přes kreslení až po umývání rukou) atd. To, co si učitel zapamatuje z těchto věcí a jak si je vysvětluje, často souvisí s tzv. kauzální atribucí, ale i dalšími chybami v diagnostikování.

Jde sice o pouhé úvahy nepodložené výzkumným zjištěním, přesto vyvstává otázka: Jaké podmínky byly pro implementaci kurikulární reformy do mateřských škol vytvořeny ze strany státu? Při psíjetí teze, že hlavním iniciátorem rozvoje škol je učitel, je pak nutno se ptát: Jaké podmínky byly vytvořeny pro psíjetí těchto změn jako přirozenou a nezbytnou součást učitelské profese v současné době? Zodpovězení těchto otázek nechává autorka otevřené.

Literatura:

Bednářová, J., Čmardová, V. (2008) *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno : Computer Press. ISBN 978-80-251-1829-0

Bednářová, J., Čmardová, V. (2010) *Školní zralost*. Brno : Computer Press.

GAVORA, P. (2010) *Ací sú moji deti? : pedagogická diagnostika detí*. 2. aktualizované vydání. Nitra : Enigma.

Havlíková, M., Vencáková, E, a kol. (2006) *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha : Portál.

Helus, Z. (2009) *Dítěv osobnostním pojetí (přelávané a rozšířené vydání)*. Praha : Portál.

Kalhous, Z., Obst, O. a kol. (2002) *Školní didaktika*. Praha : Portál.

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

Kratochvílová J. (2009) Hodnocení a sebehodnocení. In Horká, H., Filová, H., Janík, T., Kratochvílová, J. *Studie ze školní pedagogiky*. Brno : MU.

Nováková, J. (2007) Pedagogický styl založený na vzájemné vazbě In Syslová, Z. (Ed.) *Školní vzdělávací programy a evaluace v mateřské škole*. [CD ROM] Praha : Verlag Dashöfer, ISSN 1802-4130

Saifer, C., S. (1993) Oregon Assessment for 3-5 Year Olds. In *Developmentally Appropriate Classrooms*. Portland State University.

Sedlářková, H., Syslová, Z., Čižpánková, L. (2012) *Hodnocení výsledků vzdělávání*. Praha : Wolters Kluwer (v tisku).

Sedlářková, H. (2012). Tvorba hodnotícího nástroje. In Sedlářková, H., Syslová, Z., Čižpánková, L. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer (v tisku).

Smolíková, K. a kol. (2007) *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP*. Praha : VÚP.

Slavík, J. *Hodnocení v současném školství*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9

Evaluation of the progress of the child as a basis individualization of preprimary education.

Abstract: Evaluation of the progress of the child is part of the pedagogical diagnostics. Teacher of the kindergarten is most common the from the observation of the child's game. In the game reflect the child's cognitive maturity, social maturity, its traits, reactivity, motor skills, imagination, creativity, concentration, emotional relationships and even conflicting experiences, etc. The information obtained from the observation of children used to a better knowledge of the personality of the child and to the more appropriate action on him. The contribution is trying to through case studies examine the arrangements for evaluating the progress of children in one of the kindergartens in Brno. Presents the form of record keeping and cooperation with parents, helping individualization develop competences childcare children.

Key words: assessment, individualization, preprimary education.

PhDr. Zora Syslová, Ph.D.

PdF MU v Brně Poštovní 31, Brno 603 00

E-mail: syslova@ped.muni.cz

Telefon: 608 712 635