



mpc
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM



Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

UPLATNENIE PEDAGOGICKEJ DIAGNOSTIKY V PROSTREDÍ MATERSKÝCH ŠKÔL

MÁRIA BELEŠOVÁ

2014

Meno autora: Mgr. Mária Belešová, PhD.
Názov publikácie: Uplatnenie pedagogickej diagnostiky v prostredí materských škôl
Recenzenti: doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD.
PaedDr. Oľga Podprocká
PaedDr. Eva Severini
Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum
Rok vydania: 2014
ISBN: 978-80-8052-874-4

OBSAH

ÚVOD.....	5
1 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA.....	7
1.1 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA A LEGISLATÍVNY RÁMEC.....	8
1.2 FUNKCIE PEDAGOGICKEJ DIAGNOSTIKY	9
2 DIAGNOSTIKOVANIE DIEŤAŤA V MATERSKEJ ŠKOLE	10
2.1 DIAGNOSTIKOVANIE KOGNITÍVNYCH VLASTNOSTÍ.....	11
2.1.1 Otázky kladené učiteľom	11
2.1.2 Slovné asociácie	11
2.2 DIAGNOSTIKOVANIE AFEKTÍVNYCH VLASTNOSTÍ.....	12
2.2.1 Postoje	13
2.2.2 Záujmy.....	13
2.2.3 Motivácia.....	13
2.2.4 Hodnotové orientácie	13
2.2.5 Preferencie.....	13
2.3 DIAGNOSTIKOVANIE TVORIVOSTI.....	14
2.4 DIAGNOSTIKOVANIE PSYCHOMOTORICKÝCH VLASTNOSTÍ.....	15
2.4.1 Vnímanie	15
2.4.2 Hrubá motorika.....	16
2.4.3 Jemná motorika	16
2.5 METÓDY DIAGNOSTIKOVANIA DETÍ V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH	17
2.5.1 Pozorovanie činnosti dieťaťa.....	17
2.5.2 Rozhovor	18
2.5.3 Analýza produktov detí (portólio).....	18
2.5.4 Detská kresba	19
2.5.5 Slovné hodnotenie	22
3 DIAGNOSTIKOVANIE A HODNOTENIE UČITEĽOV V MATERSKEJ ŠKOLE.....	23
3.1 KOHO A ČO BUDEME DIAGNOSTIKOVAŤ?.....	23
3.2 AKO A ČÍM DIAGNOSTIKOVAŤ? (FORMY A METÓDY).....	25
3.2.1 Sebahodnotenie	25
3.2.2 Hospitácie.....	26
3.2.3 Dotazníky	27
3.2.4 Inventáre.....	27
3.3 KTO BUDE DIAGNOSTIKOVANIE VYKONÁVAŤ?.....	29
3.4 AKO BUDE DIAGNOSTIKOVANIE DOKUMENTOVANÉ?	29
3.5 AKO SA BUDE KONTROLOVAŤ KVALITA DIAGNOSTIKOVANIA?	29
3.6 AKO BUDÚ UČITELIA MOTIVOVANÍ K ĎALŠEJ PRÁCI?.....	31
4 DIAGNOSTIKOVANIE MATERSKEJ ŠKOLY	33
4.1 RIADENIE MATERSKEJ ŠKOLY	34
4.1.1 Koncepčné (strategické) zámery a plán rozvoja školy	34
4.1.2 Realizácia základných pedagogických dokumentov a vedenie dokumentácie školy podľa vyhlášky č. 306/2008 Z. z. o materskej škole.....	34
4.1.3 Pedagogické riadenie školy	35
4.1.4 Kontrolný systém školy.....	35
4.1.5 Informačný systém školy.....	35
4.2 PRODUKTIVITA UČITEĽOV	35
4.3 VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍ PROCES A VÝSLEDKY MŠ.....	36
4.4 EDUKAČNÉ PROSTREDIE MŠ.....	36
4.5 DIAGNOSTICKÉ METÓDY A NÁSTROJE NA ZISŤOVANIE KVALITY MŠ ..	36
4.5.1 Hospitácie.....	36
4.5.2 Pozorovanie	37

4.5.3 Rozhovor, diskusia, pedagogické porady	37
4.5.4 Brainstorming	37
4.5.5 Analýza dokumentov	37
4.5.6 Dotazník	38
4.5.7 Analýza SWOT	38
ZÁVER.....	40
ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV.....	41

ÚVOD

Poznávanie je staré ako ľudstvo samo. Prostredníctvom poznávania sa pozorovali rôzne aspekty života, ktoré boli každodennou súčasťou chodu akýchkoľvek činností. Tým sa pozornosť presunula do rozmanitých oblastí odborných vied, ktoré sa s odstupom času začali vyvíjať. K jednej z týchto vied patrí aj pedagogická diagnostika zaoberajúca sa otázkami diagnostikovania vo výchovno-vzdelávacom procese. Podstatou výučby dieťaťa v predprimárnom vzdelávaní je jeho spoluúčasť vo všetkých činnostiach, ktoré sú súčasťou výučby. Pre učiteľa je prirodzené a zároveň nevyhnutné zisťovať jednak efektívnosť svojho pôsobenia na žiakov, jednak pokrok dieťaťa pri dosahovaní stanovených cieľov. A. Timčíková (2011) tvrdí, že v rámci pedagogických disciplín sa zmienky o diagnostických činnostiach v súvislosti so skvalitňovaním edukačného procesu objavovali už veľmi dávno. V pedagogike pretrvávajúce zásluhy doteraz nesie Ján Amos Komenský (1592 – 1670), ktorý životu dieťaťa zasvätil svoj život a spísal množstvo významných diel, ktoré svojím obsahom môžu do pedagogiky kedykoľvek zasiahnuť i v dnešných časoch. Jeho dielo *Informatorium školy materské* (1632) ponúka podrobný výklad o otázkach výchovy a vzdelávania v materských školách, kde sa učí základ potrebný pre úspech siahajúci k všetkým vyšším stupňom vzdelania. Komenský poukázal i na systematickú prácu s dieťaťom, pričom dôraz kládol na diagnostikovanie dieťaťa takým spôsobom, aby výsledky z neho pomohli dieťaťu úspešne si plniť ciele vedúce k rozvoju jeho vlastnej osobnosti.

Súčasnosť si vyžaduje poznávať všetkých aktérov edukačného procesu, a teda nielen detí v predprimárnom vzdelávaní, ale aj ich učiteľov, vedenie materskej školy (MŠ) a napokon i prostredie materskej školy, v ktorej dieťa trávi väčšinu svojho času. V centre pozornosti pedagogického diagnostikovania sú aj ďalšie indikátory, ku ktorým patria okrem kognitívnych vlastností i vlastnosti afektívne či psychomotorické. Pozornosť sa súčasne upriamuje aj na učiteľa a jeho schopnosti v oblasti diagnostikovania, súčasťou ktorých je schopnosť používať diagnostické metódy, vedieť ich vhodne aplikovať, aby učiteľ získal dôkladnú predstavu o dieťati v predprimárnom vzdelávaní.

Cieľom tejto publikácie je výstižne zhrnúť terminologické vymedzenie pojmov zaoberajúcich sa oblasťou pedagogického diagnostikovania, ktoré sa v každodenných intervaloch uplatňujú v predprimárnom vzdelávaní. Keďže pedagogické diagnostikovanie je proces, ktorého priebeh sa môže neustále obmieňať, nebudeme špecifikovať nemennú terminológiu, ale pre súčasnú dobu potrebné vymedzenie tých termínov, ktorým je z nášho pohľadu potrebné venovať patričnú pozornosť. Predmetom diagnostikovania sú nielen deti v predprimárnom vzdelávaní, ale pozornosť sa zameriava aj na učiteľov predprimárneho vzdelávania a najmä na materské školy a ich vnútorný systém hodnotenia. Na základe týchto atribútov sme aj publikáciu rozčlenili na štyri kapitoly, v ktorých približujeme to najvýstižnejšie rozpracovanie nami stanovených predmetov diagnostikovania. Prvú kapitolu tvorí stručná charakteristika teoretických východísk pedagogickej diagnostiky. Úmyselne sme sa rozsiahlejšiemu vymedzeniu teoretických východísk nevenovali, nakoľko teóriu pedagogickej diagnostiky považujeme v odbornej literatúre za dôkladne prepracovanú. Druhú kapitolu tvorí diagnostikovanie dieťaťa a jeho kognitívnych, afektívnych a psychomotorických vlastností, súčasťou ktorých sú spomenuté metódy diagnostikovania v rámci jednotlivých zložiek týchto vlastností. Tejto

kapitole venujeme najväčšiu pozornosť, nakoľko u dieťaťa vo veku 3 – 6 rokov možno pozorovať významný nárast rozvoja jeho osobnosti. Tretia kapitola je orientovaná na diagnostikovanie a hodnotenie učiteľa a pedagogických zamestnancov, ktoré tvoria neoddeliteľnú súčasť pedagogickej diagnostiky. Cieľom tejto kapitoly je poukázať na spôsoby diagnostikovania učiteľa, ale i na dôležitosť spätnej väzby v práci učiteľa. Obsah štvrtej kapitoly tvorí diagnostikovanie a hodnotenie materskej školy, ktorá okrem výchovy a vzdelávania zabezpečuje aj iné činnosti v rámci svojho fungovania. K týmto činnostiam v značnej miere patrí aj riadenie materskej školy, vedenie pedagogickej dokumentácie, vnútorný systém kontroly a pod.

Edukačný materiál má orientačný charakter a poskytuje metodický návod pre pedagogických zamestnancov v materskej škole na oboznámenie sa s pedagogickou diagnostikou v spomenutých oblastiach a jej aplikáciu. V texte sú znázornené ukážkové príklady toho, akými metódami možno diagnostikovať dieťa v predprimárnom vzdelávaní, učiteľa a materskú školu so zameraním na využitie kvalitatívnych i kvantitatívnych spôsobov analýzy údajov. Týmto postupom sa nezameriavame iba na diagnostikovanie dieťaťa, ale aj na ostatných, nemenej dôležitých tvorcoch optimálneho chodu každej materskej školy – učiteľov a prostredie – slúžiacich pri rozvíjaní všetkých kognitívnych (poznávacích) a nonkognitívnych (mimopoznávacích) spôsobilostí detí v predprimárnom vzdelávaní.

Pri väčšine vykonaných diagnostických metód a foriem diagnostikovania je potrebné robiť administratívne úkony a výsledky z diagnostikovania písomnou formou prenášať do záznamových hárkov. Z praxe však môžeme potvrdiť, že tieto úkony sú pre učiteľov zaťažujúce a učitelia tvorbu záznamov z diagnostikovania považujú za zbytočnú, obzvlášť pri väčšom počte detí v triedach materskej školy. Učitelia s deťmi v predprimárnom vzdelávaní pracujú takmer dennodenne a je prirodzené, že učiteľ spontánne posudzuje deti a vie, v ktorých oblastiach je dieťa šikovnejšie a v ktorých oblastiach, naopak, zaostáva. Z toho dôvodu neponúkame žiadne záznamové hárky ani iné administratívne hárky, ktoré napokon nemusia byť v materských školách jednotné. Je zrejmé, že učitelia si v materských školách vedú vlastnú dokumentáciu o deťoch, ktorá slúži na porovnanie najmä v rámci tried s diagnostikovanými deťmi.

Kľúčové slová: materská škola, pedagogická diagnostika, diagnostikovanie, diagnostické nástroje, hodnotenie, dieťa v predprimárnom vzdelávaní, učiteľ predprimárneho vzdelávania.

1 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA

Súčasná diagnostika má už len málo spoločné s tradičnými odkazmi diel nielen Komenského, ale aj iných významných svetových či domácich pedagógov. Názov pedagogická diagnostika sa podľa P. Kompolta (2000) po prvýkrát použil v roku 1910 u K. Ingenkampa. Dnes pedagogická diagnostika čerpá z viacerých príbuzných odborov, akými sú všeobecná pedagogika, teória vyučovania či metodológia pedagogického výskumu. V súčasnosti sa pedagogickou diagnostikou zaoberajú viacerí odborníci, no ich odborné práce vychádzajú z prvotnej definície, ktorá vo všeobecnosti zahŕňa podstatu pedagogickej diagnostiky. Napr. Z. Friedmann (2013) považuje pedagogickú diagnostiku za neoddeliteľnú súčasť zložitého výchovno-vzdelávacieho procesu, počas ktorého sa zisťujú, rozpoznávajú, klasifikujú, posudzujú a charakterizujú úrovně pedagogického rozvoja objektu tohto procesu s cieľom určiť jeho súčasný stav. Podobne tak uvažujú i P. Gavora (2010), D. Přinosilová (2007), M. Chráska (1998), L. Mojžišek (1988) a mnohí ďalší.

Dnešná doba si vyžaduje, aby pedagogická diagnostika bola hlavným zdrojom inšpirácie a čerpania poznatkov nielen pri diagnostikovaní detí, ale i učiteľov či prostredia materskej školy. Vieme, že deti sa vplyvom zmenenej doby vyvíjajú rýchlejšie ako deti v minulosti, sú obklopené technikou, modernými prostriedkami, majú iné názory, iné možnosti trávenia voľného času atď. Podobne je to i s učiteľmi, ktorí svoju výučbu taktiež prispôbujú meniacim sa podmienkam, ktoré jednak určujú zákony a vyhlášky, jednak aj tu nachádzame odraz doby a pokrokovosť v tvorbe koncepcií (napr. tvorivo-humanistická koncepcia), v metódach vyučovania (rozmach aktivizujúcich metód), v technike (použitie informačno-komunikačných technológií) a napokon i v učiteľovom myslení a zmene štýlu svojej pedagogickej činnosti. Prostredie sa taktiež zákonite mení, pretože ho mení nielen doba, ale menia ho ľudia, prispôbujú si ho podľa vlastných požiadaviek, priorít, potrieb. Obzvlášť dôležitým je prostredie materskej školy, ktoré sa stáva súčasťou diagnostického procesu, v ktorom je možné vyčleniť viacero pozorovaných kategórií, ako vplyvajú na dieťa v predprimárnom vzdelávaní, učiteľa, výučbu atď. Možno práve tieto oblasti podnietili vznik ďalšej typológie diagnostík, ktoré sa však prioritne zaoberajú hlavnými aktérmi vo výchovno-vzdelávacom procese. *Pedagogická diagnostika* je vo výchovno-vzdelávacom procese charakterizovaná ako súbor činností zameriavajúcich sa na proces posudzovania a analyzovania dieťaťa a jeho produktov, pedagogických zamestnancov a edukačného procesu. Okrem tohto typu diagnostiky sa môžeme stretnúť i s podobnými typmi diagnostík, ktoré úzko súvisia s cieľmi a metódami skúmania pedagogickej diagnostiky. Sú nimi psychologická a didaktická diagnostika. *Psychologická diagnostika* sa podľa M. Vágnerovej a J. Klégrovej (2008) zameriava na zisťovanie a meranie psychických vlastností dieťaťa, ktoré majú vplyv na jeho fungovanie v určitej oblasti. Jej cieľom je zisťovanie individuálnych špecifik u každého dieťaťa a jeho premeny v rozličnom časovom období. Z. Friedmann (2013) vymedzuje *didaktickú diagnostiku* orientovanú na určovanie vzdelanostnej úrovne dieťaťa v predprimárnom vzdelávaní a jeho rozvoja. Svojím obsahom sa zameriava na zisťovanie konkrétnych vedomostí, návykov, záujmov, nadania, správania a iných nemenej dôležitých atribútov. Posudzuje sa úroveň myslenia dieťaťa nielen na základe všeobecného hľadiska, ale i z odborného hľadiska, úrovne pamäti, vnímania, pozornosti atď.

O. Zelinková (2007) hovorí o iných typoch pedagogickej diagnostiky. *Normatívna diagnostika* slúži potrebám spoločnosti a odpovedá na otázky, či dieťa dosahuje primeranú úroveň svojich vrstovníkov

podľa všeobecne platných noriem. Dieťa sa zaraďuje do populácie podľa úspešnosti. *Kriteriálna diagnostika* vychádza z vývinovej úrovne, na ktorej sa dieťa nachádza a je porovnávané s vonkajšími meradlami vymedzujúcimi konkrétne úlohy, napr. dieťa zvláda/nezvláda násobilku, osobnú hygienu atď. *Individualizovaná diagnostika* neporovnáva dieťa s jeho vrstovníkmi, ale sleduje postup a porovnáva dosiahnutú úroveň za určitý časový úsek. Tento typ diagnostiky je nevyhnutný u neúspešných a handicapovaných detí alebo u detí so stratou motivácie. *Diferenciálna diagnostika* je potrebná obzvlášť pri problémoch, ktoré majú rovnaké prejavy, ale ich príčiny môžu byť diferenciálne odlišné.

1.1 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA A LEGISLATÍVNY RÁMEC

O spôsoboch, metódach a prostriedkoch diagnostikovania a hodnotenia detí, učiteľov a materskej školy hovorí predovšetkým odborná literatúra zaoberajúca sa pedagogickou diagnostikou. Podľa nášho názoru by o týchto postupoch mali aspoň rámcovito vypovedať dva najdôležitejšie dokumenty, ktoré ustanovujú optimálny priebeh, podmienky a úlohy materských škôl. Sú nimi zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie ISCED 0.

Materská škola podľa **školského zákona** (245/2008 Z. z.) podporuje osobnostný rozvoj detí v oblasti sociálno-emocionálnej, intelektuálnej, telesnej, morálnej, estetickej, rozvíja schopnosti a zručnosti, utvára predpoklady na ďalšie vzdelávanie. Pripravuje na život v spoločnosti v súlade s individuálnymi a vekovými osobitosťami detí. Spôsob, akým sa diagnostikujú tieto uvedené schopnosti a zručnosti, v tomto dokumente nenachádzame. Taktiež v ňom nemožno nájsť ani hodnotenie prospechu a správania dieťaťa a výchovné opatrenia. Tie sú bližšie špecifikované iba v podmienkach základných a stredných škôl.

Druhý zo spomínaných dokumentov, **Štátny vzdelávací program (ŠVP) ISCED 0**, interpretuje akceptáciu kvality materskej školy, jej autoevalváciu (sebahodnotenie) a evalváciu (hodnotenie). Program rešpektuje potrebu hodnotenia pedagogického procesu vrátane hodnotenia detí, učiteľov a materskej školy, no opäť nenachádzame jasne vymedzené podmienky, ktorých by sa konkrétny pedagogický zamestnanec alebo hodnotiteľ mal pridržovať. Okrem spomínaných faktov tu objavujeme, že pedagogický prístup v materskej škole sa opiera o pozitívnu výchovu založenú na láske a dôvere k dieťaťu. V takejto výchove sa posilňuje sebaúcta, zvyšuje sebavedomie dieťaťa na základe postupne utváraného adekvátneho sebahodnotenia. Nevieme, ako by malo vyzeráť sebahodnotenie, na čo by malo prihliadať, ako často a za akým účelom sa bude vykonávať. Ďalším zarážajúcim faktom je, že každá škola si vypracováva svoj jedinečný školský vzdelávací program, ktorý by mal podľa platnej legislatívy obsahovať aj informáciu o vnútornom systéme kontroly konkrétnej školy a hodnotenia detí a zamestnancov školy. Paradoxom je, že keď sme v internetovom prehliadači klikali na stránky náhodne vybraných materských škôl, prekvapením bolo, že nielenže materské školy nemali na nahliadnutie ich školské vzdelávacie programy, ale aj u tých málo materských škôl, ktoré si túto povinnosť splnili, sme žiadnu bližšiu charakteristiku týkajúcu sa informovanosti o hodnotení detí a zamestnancov materských škôl nezaregistrovali.

1.2 FUNKCIE PEDAGOGICKEJ DIAGNOSTIKY

Proces diagnostikovania je dôležitou súčasťou každej materskej školy vrátane jej členov – detí, učiteľov, riaditeľov, iných odborných zamestnancov, prostredia. Ďalej uvedené členenie predstavuje zhrnutie a charakteristiku funkcií pedagogickej diagnostiky na základe našich vlastných skúseností i na základe odborných tvrdení podľa P. Gavoru (2001) a J. Manniovej (2004):

- 1. Informatívno-poznávacia funkcia** – získavanie a zhromažďovanie informácií o deťoch, ich vývine. Informácie tvoria základ pre hodnotenie.
- 2. Motivačno-stimulačná funkcia** – učiteľ motivuje a aktivizuje dieťa, čím ovplyvňuje jeho výsledky.
- 3. Orientačná funkcia** – v počiatočnej fáze poznávania detí sa učiteľ oboznamuje s pracovnými návykmi detí. Predstavuje východisko a udáva smer pre prácu učiteľa, akým smerom bude postupovať vo svojej výchovno-vzdelávacej práci.
- 4. Regulačná funkcia** – učiteľ reguluje vyučovanie, mení jeho podmienky, proces vzhľadom na správanie detí.
- 5. Realizačná funkcia** – súvisí s rozvojom osobnosti dieťaťa, jeho potrieb, záujmov, schopností a aktivít podľa vlastného výberu.
- 6. Kontrolná funkcia** – zisťuje, ako deti, učitelia a materská škola pracujú. Vedie k systematickej práci subjekty výchovy a vzdelávania a k zodpovednému plneniu si úloh. Kontrolou sa posudzuje účinnosť prijatých opatrení.
- 7. Socializačná funkcia** – poznáva a posudzuje skupinu detí ako celok v sociálnych vzťahoch v oblasti správania, nadobúdania nových vedomostí. Snahou je vytvoriť pozitívnu atmosféru a klímu v edukačnom prostredí materskej školy.
- 8. Sociálna funkcia** – deti si osvojujú najprv v domácom prostredí také formy spoločenského správania, ktoré zostávajú v prostredí materskej školy nepovšimnuté. Učiteľ sa negatívne formy správania snaží eliminovať, kladné vzory sa usiluje priblížiť ostatným deťom, aby sa stali prirodzenými a pre deti žiaducimi formami správania.
- 9. Diagnostická funkcia** – je založená na tom, že učiteľ je hodnotiteľom dosiahnutej úrovne čiastkových a komplexných osobnostných, učebných a výchovných výsledkov dieťaťa nadobudnutých v materskej škole.
- 10. Prognostická funkcia** – poskytuje navrhovanie konkrétnych opatrení na základe zistených faktov a súčasných i perspektívnych cieľov.

Uplatnenie ktorejkoľvek z týchto funkcií slúži na eliminovanie alebo úplné odstránenie nesprávnych prejavov dieťaťa a vedie ho k novým, prirodzene žiaducim zdrojom správania, konania a myslenia osobnosti dieťaťa.

2 DIAGNOSTIKOVANIE DIEŤAŤA V MATERSKEJ ŠKOLE

Je nutné poznamenať, že diagnostika neznamená len testovanie a stanovená diagnóza by nemala byť akási nálepka, ale cieľom by malo byť dôkladnejšie poznanie dieťaťa a najmä budúca práca s ním. Existuje veľké množstvo javov, ktoré je možné sledovať a zaznamenávať počas pobytu dieťaťa v materskej škole. ISCED 0 uvádza obsahové štandardy slúžiace na rozvíjanie elementárnych základov kompetencií v týchto oblastiach: perceptuálno-motorická, kognitívna a sociálno-emocionálna.

J. Průcha (2009) uvádza súbor niekoľkých metód a nástrojov pedagogickej diagnostiky, ktoré sú uplatniteľné vo viacerých stupňoch škôl. Patria sem tieto metódy a nástroje: pozorovanie, anamnéza, rozhovor, dotazník, didaktické testy, sociogram, analýza prác žiaka, analýza pedagogickej dokumentácie a hra. Ako vidieť, nie so všetkými týmito metódami je učiteľ v materskej škole schopný pracovať. Už len z toho dôvodu, že dieťa ešte nenadobudlo čitateľské a pisateľské kompetencie, a teda ťažko možno od neho získať potrebné údaje na hlbšie poznávanie.

Prv ako sa začneme venovať podrobnému diagnostikovaniu dieťaťa, je dôležité spomenúť charakteristické znaky predškolského obdobia (3 – 6 rokov) práve z toho dôvodu, aby nedošlo k neželaným nejasnostiam pri diagnostikovaní a aby sme neočakávali od dieťaťa prílišné nároky vzhľadom na jeho vývinové obdobie. Rovnako podstatné sú príznačné znaky duševného i telesného vývinu. Najväčšia pozornosť sa venuje vnímaniu, pamäti, fantázii, rečovému prejavu, mysleniu, citom, socializácii a telesnej zrelosti. I. Jakabčic (2002) vymedzuje nasledovné znaky jednotlivých psychických a fyzických procesov:

Vnímanie umožňuje dieťaťu diferencovať základné kvality predmetov a javov, to znamená, že dieťa vie rozlíšiť tvary, farby, zvuky, chute i vône. Nedokonalé je vnímanie času, ktoré je v značnej miere orientované iba na prítomnosť. Minulosť a budúcnosť zatiaľ nemajú fixný obsah. Chýbná je i priestorová orientácia.

Pamäť dieťaťa predškolského veku je nezámerná. Dieťa si osvojuje konkrétne a názorné javy, pričom na zapamätávanie si nevolí žiadnu premyslenú stratégiu. Pojmy a javy si zapamätáva mechanicky.

Fantázia dieťaťa je veľmi pestrá. Najväčšmi sa prejavuje v rečovom prejave, správaní i v hre, keď dieťa manipuluje s kockami, obrázkami, hračkami, ktoré dotvára, prikrášľuje, zdokonaľuje podľa vlastnej fantázie.

Rečový prejav predstavuje slovnú zásobu v rozsahu 3 000 – 6 000 slov v závislosti od prostredia, ktoré dieťaťu umožňuje rozvíjať jeho slovnú zásobu. Slovná zásoba je tvorená konkrétnymi pojmami definovanými účelom (napr. mydlo je na umývanie, jablko je na jedenie, kocky sú na hranie).

Myslenie je skreslené a egocentrické, dieťa nedokáže pochopiť, že iné deti (ľudia) majú odlišné názory. Dieťa sa domnieva, že iní vedia všetko to, čo vie ono samo. Antropomorfickým myslením deti prisudzujú ľudské vlastnosti neživým predmetom alebo zvieratám.

City sú dominantnou črtou každého dieťaťa, prejavujúcou sa v správaní a prežívaní. Dieťa prejavuje empatiu, vcit'uje sa do iného človeka. City majú spontánny a impulzívny charakter, nedokážu svoje city držať pod kontrolou, okamžite vedia prechod citov presunúť z jedného pólu na opačný pól (smiech – plač, radosť – hnev).

Socializácia sa prejavuje identifikáciou so vzorom správania významných ľudí (rodičov, starých rodičov, starších súrodencov) a zlepšuje sa obraz vlastnej identity. Dieťa si osvojuje rôzne roly (dieťa,

súrodenc, kamarát, škôlkar) a uvedomuje si svoje pohlavie ako trvalý znak (napr. že chlapci nenosia sukne, ozdoby do vlasov atď.). Dieťa vyhľadáva vrstovníkov, s ktorými sa môže porovnávať a správať sa na rovnakej úrovni.

Telesná zrelosť predstavuje celkový funkčný somatický a zdravotný stav dieťaťa, ktorého stav posudzuje lekár.

2.1 DIAGNOSTIKOVANIE KOGNITÍVNYCH VLASTNOSTÍ

Často sa pri všeobecnom diagnostikovaní stretávame s takými oblasťami, ktoré učiteľ v materskej škole nemôže s presnosťou diagnostikovať. Týka sa to diagnostikovania kognitívnych vlastností (**vedomosti, zručnosti, schopnosti**) a k nim prislúchajúce metódy: voľné písomné práce, pojmové mapy, rôzne testy. Tieto metódy sú vhodné len pre žiakov ovládajúcich čítanie a písanie. Pre deti v predprimárnom vzdelávaní sú vhodné napr. otázky kladené učiteľom, slovné asociácie a pod.

2.1.1 Otázky kladené učiteľom

Sú najčastejším diagnostickým nástrojom zisťujúcim kognitívnu úroveň detí. Otázky sa môžu zameriavať na variabilné témy nachádzajúce sa v obsahových štandardoch v rôznych tematických okruhoch programu *Dieťa a svet*. Môžu mať rôznu zameranosť, formuláciu a môžu od dieťaťa vyžadovať rozmanitú kognitívnu náročnosť. Tá sa zväčša prispôsobuje taxonómii cieľov podľa psychológa B. S. Blooma (1956) s ich následnou úpravou (Andersonová a Krathwohl, 2001). Otázky sú rozdelené na tri nižšie a tri vyššie kognitívne procesy. Na nasledujúcich príkladoch si môžeme všimnúť, aké úsilie musí dieťa vynaložiť na to, aby odpovedalo na otázku.

Nižšie kognitívne procesy:

Zapamätanie: Ktoré domáce zvieratká poznáš? Koľko prstov máš na jednej ruke?

Porozumenie: Uveď príklad na dopravný prostriedok, ktorý sa pohybuje vo vzduchu.

Aplikácia: Usporiadaj kocky podľa veľkosti. Začni tou najväčšou.

Vyššie kognitívne procesy:

Analýza: Aký je rozdiel medzi rukou a nohou? Čo vykonávame rukou a čo nohou?

Hodnotenie: Posúď, čo sa stane, ak budeme ubližovať kamarátom, zvieratkám.

Tvorivosť: Navrhni, ako by sme si mohli chrániť naše zdravie (v lete, v zime).

2.1.2 Slovné asociácie

Považujú sa za nástroj, ktorý umožňuje zistiť rozsah vedomostí detí. Zadanie je konštruované tak, aby deti neobmedzovalo pri interpretácii vedomostí, čím môžu voľne prezentovať svoje vedomosti z testovanej problematiky. Slovné asociácie ďalej umožňujú zistiť, ako deti pohotovo a pružne reagujú na požiadavku vybaviť si relevantný okruh vedomostí a či ich dokážu správne a rýchlo uplatniť. Pri

riešení zadania voľných slovných asociácií sa môže prejavíť aj ich kreativita a úroveň porozumenia vedomostí (Novák, 1989). Dieťaťu dáme verbálny podnet – slovo (stačí jedno) – a dieťa môže produkovať neobmedzený počet verbálnych asociácií, ktoré v nich zadané slovo evokuje nejakú odpoveď.

Napr. deťom ponúkame verbálny podnet „leto“ a počkáme, aké premenlivé odpovede budú uvádzať. K produkovaným odpoveďami možno zaradiť tieto slová: slnko, horúco, voda, sucho, pláž, zmrzlina, dovolenka, bicykel, lopta, kosenie, bazén, jahody, more, babka atď. S pomocou učiteľa/-ky deti spoločne tieto slová umiestnia do pojmovej mapy podľa príbuznosti a logickej nadväznosti.

2.2 DIAGNOSTIKOVANIE AFEKTÍVNYCH VLASTNOSTÍ

Diagnostikovanie afektívnych vlastností sa v materských školách využíva s najvyššou frekvenciou. Od detí sa zisťujú (zväčša ústne) rôzne postoje, záujmy, motivácia, hodnotová orientácia, preferencie. Tieto nonkognitívne vlastnosti dieťa získava jednak v rodinnom prostredí, v ktorom vyrastá, jednak výchovným pôsobením učiteľov v materskej škole a samotným prostredím materskej školy. Prízvukujeme, že nemá zmysel sa ďalej zaoberať intenzitou afektívnych vlastností detí, pretože dieťa si neuvedomuje, akú silnú hĺbku majú jeho postoje alebo preferencie. Pri otázke „*Ako veľmi máš rád svojich rodičov?*“ dieťa nebude tápať v rôznych odpovediach typu: keby...niekedy...ako kedy...pomenej...viac... Dieťa odpovie buď kladne, alebo záporne, no každá jeho odpoveď bude mať silný citový náboj. Bude závisieť od učiteľa, ako s danými odpoveďami detí bude ďalej pracovať. Učiteľ sa môže podrobnejšie zamerať na negatívne postoje dieťaťa a spoločne s ostatnými deťmi hľadať riešenia a možnosti pozitívneho ovplyvňovania konkrétneho dieťaťa. V prípade závažnejších zistení vie učiteľ kontaktovať rodičov dieťaťa a hľadať možné príčiny, prípadne učiteľ môže odporučiť dieťa psychológovi.

D. R. Krathwohl (1964) rozpracoval taxonómiu výchovných cieľov v afektívnej oblasti. Rozlišuje 5 formálnych kategórií:

1. *Prijímanie* – dieťa je citlivé na určité podnety, je ochotné prijímať každodenné javy a nevyháňať sa im.
2. *Reagovanie* – dieťa si už nielen všíma, ale samo reaguje na podnet a spracúva ho. Dieťa sa podrobuje stanoveným pravidlám a dobrovoľne sa zúčastňuje na stanovenej činnosti.
3. *Oceňovanie hodnoty* – dieťa si k činnostiam vytvára kladný postoj a je presvedčené o ich význame. Akceptuje ich.
4. *Integrovanie hodnoty* – dieťa si vytvára osobný hodnotový systém, zovšeobecnené hodnoty si uvedomuje a integruje ich do systému osobnostných hodnôt.
5. *Začlenenie hodnoty do charakterovej štruktúry osobnosti* – hodnotový systém je pevne včlenený do charakteru dieťaťa, jeho slová a myslenie sú v súlade s jeho činmi. Nová hodnota sa stáva súčasťou filozofie života.

2.2.1 Postoje

Sú názory na určitý problém, ku ktorému je potrebné vyjadriť sa (ústne alebo písomne). Vypovedajú o osobnosti dieťaťa, jeho myslení a cítení. Postoje sa môžu vzťahovať na rozličné predmety, osoby a situácie.

Ukážkové otázky: Ako sa ti páči táto nová hračka? Si rád, keď vonku poletuje sneh a ty sa s ním hráš? Budeš rád, ak medzi seba zavoláme toho chlapčeka?

2.2.2 Záujmy

Sú podľa J. Boroša (1977) špecifické zamerania na určitú vec. Dieťa sústreďuje svoju pozornosť na viaceré objekty atraktívne pre jeho vlastné potreby. Záujmy vychádzajú z pozornosti, potrieb, myšlienok, túžob a prianí. Postupom času sa záujmy prirodzene transformujú do konania dieťaťa ako záľuby, ktoré zohrávajú významnú úlohu ako motivačno-aktivačné činitele.

Ukážkové otázky: Rád sa počas leta kúpeš? Venuješ sa nejakému športu? Rád sa stretávaš so svojimi kamarátmi?

2.2.3 Motivácia

Predstavuje všetky vnútorné a vonkajšie zdroje, ktoré ovplyvňujú aktivitu dieťaťa. Je to hnacia sila, dôvod, zdroj a príčina správania, ktoré vedú k dosiahnutiu akýchkoľvek cieľov (osobnostných, pracovných, súkromných). Základné vyjadrenie motivácie vystihuje otázka, prečo dieťa koná tak, ako koná, a prečo sa usiluje o naplnenie svojho cieľa.

Ukážkové otázky: Prečo chceš vyhrať túto súťaž? Je pre teba dôležité, aby si sa s hračkami podelil? Čo ťa najviac donúti spraviť si v izbe poriadok?

2.2.4 Hodnotové orientácie

Sú hlavné životné princípy podieľajúce sa na utváraní vzťahov dieťaťa k rozmanitým stránkam jeho života. Hodnoty dokážu ovplyvniť celkový prístup k svetu a svojou zameranosťou sa orientujú do budúcnosti (B. Mesárošová, 1995).

Ukážkové otázky: Kto je pre teba najväčším vzorom správania v tvojej rodine? Máš rád nečakané prekvapenia (darčeky)? Si rád, keď ti mama kúpi všetko to, čo si žiadaš? Ako sa cítiš, keď klameš?

2.2.5 Preferencie

Predstavujú výhodu najčastejšie z dvoch alebo viacerých ponúknutých možností. Preferencia dieťaťa vzťahujúca sa k osobe, predmetu, situácii alebo akejkoľvek inej ponúkanej možnosti vypovedá podobne ako pri predchádzajúcich afektívnych vlastnostiach o štruktúre osobnosti dieťaťa. Z hľadiska intenzity môžu nadobudnúť silný alebo slabý rozmer.

Ukážkové otázky: Aké rozprávky sa ti najviac páčia? Aký druh zmrzliny by si si teraz dal? Máš rád, keď ti doma pred spaním čítajú knihu?

2.3 DIAGNOSTIKOVANIE TVORIVOSTI

Tvorivosť je vlastnosť prislúchajúca každého dieťaťa bez ohľadu na jeho predchádzajúce skúsenosti a kognitívne spôsobilosti. Tým sa aj líši od ostatných schopností, pretože tvorivosť si vyžaduje iný spôsob diagnostikovania. O tomto spôsobe hovoria aj E. P. Torrance a K. Goff (1990), ktorí rozdelili techniky merania tvorivosti na 12 kategórií:

- metódy orientované na osobnosť a postoje,
- metódy využívajúce škálovanie a pozorovanie,
- verbálne metódy,
- figurálne metódy,
- všeobecné metódy,
- metódy matematicko-vedecké,
- metódy využívajúce pohybové a tanečné aktivity,
- dotazníky,
- metódy využívajúce dramatické umenie,
- metódy aplikované na produkty výtvarného umenia,
- metódy využívajúce hudobnú produkciu,
- kombinované metódy.

R. Kohoutek (2002) uvádza zoznam niektorých prokreatívnych podmienok, teda takých, ktoré dokážu podporiť kreatívny prejav dieťaťa. Patria k nim:

- spontánnosť, inšpirácia, využívanie intuície,
- prístupnosť k podnetom, senzitivita, citlivosť na problémy,
- otvorená myseľ,
- potreba sebarealizácie s využitím vlastného potenciálu a svojich schopností,
- radosť z činnosti pri zavádzaní niečoho nového,
- hravá schopnosť fantazírovať, flexibilita, pružnosť predstáv,
- sebaúcta, sebadôvera, viera v úspech,
- nezávislé myslenie, postoje, úsudky a konanie,
- mierny telesný pohyb pri myslení.

Dobrym znamením je, že tvorivosť sa dá rozvíjať. M. Zelina (1996) dodáva, že schopnosť tvoriť zamestnáva vyššie poznávacie funkcie – analýzu, syntézu a hodnotenie, čo znamená, že dieťa veľa premýšľa, rieši problémové situácie a úlohy s tvorivými prvkami. U detí využívame predovšetkým také tvorivé úlohy, ktoré rozvíjajú ich vnímanie, senzitivitu, fantáziu, predstavivosť a ktoré pomôžu dieťaťu vytvoriť nejaký úplne nový produkt. Dieťa si tým rozvíja tvorivosť na základe vlastného pričinenia, resp. cez riešenie konkrétneho problému. Nezastupiteľnú úlohu zohrávajú problémy vyplývajúce zo zážitkov detí.

2.4 DIAGNOSTIKOVANIE PSYCHOMOTORICKÝCH VLASTNOSTÍ

Psychomotorické vlastnosti možno chápať ako získané predpoklady na vykonávanie adekvátnych pohybov na dosiahnutie určitého cieľa, na plnenie určitých úloh (J. Čáp, J. Mareš, 2001). Spravidla sem možno zaradiť také pohybové vlastnosti dieťaťa, ktoré súvisia s rozvojom jeho myslenia, reči, lateralít, ale aj vnímanie. Medzi časté predmety diagnostikovania v materských školách patrí predovšetkým diagnostikovanie hrubej a jemnej motoriky, preto uvádzame možnosti jej diagnostiky.

Taxonómiu psychomotorických vlastností navrhol M. Simpson (1972). Simpson hovorí o zručnostiach, ktorých rozvoj si vyžaduje najmä prax. Posudzuje sa rýchlosť a presnosť postupov a techník v realizácii. Určil 7 hlavných kategórií – od najjednoduchších psychomotorických vlastností až po tie najzložitejšie:

1. *Vnímanie činnosti* – získavanie alebo vybavenie z pamäti predstavy o budúcej motorickej činnosti a posúdenie jej vhodnosti. Napr. podľa chuti doslaď čaj.
2. *Pripravenosť na činnosť* – psychická, fyzická a emocionálna pripravenosť vykonať určitú činnosť. Napr. poznať postupnosť krokov pri ovládaní auta cez diaľkové ovládanie.
3. *Napodobňovanie činnosti* – začiatkové štádium pri učení sa komplexným zručnostiam. Spočíva na princípe pokus a omyl. Napr. obliecť bábiku podľa predlohy na obrázku.
4. *Mechanická činnosť* – činnosť je vykonaná spoľahlivo, bezpečne a zručne. Utvára sa zručnosť v činnosti. Napr. pripraviť nástroje na montovanie žeriava.
5. *Komplexná automatická činnosť* – komplexná, zložitá činnosť vyžadujúca vysoko koordinované motorické pohyby vykonávané presne, automaticky. Napr. bezchybná jazda na bicykli.
6. *Prispôsobovanie činnosti* – dieťa dokáže meniť a prispôbovať činnosť zmeneným podmienkam alebo problémovej situácii. Napr. rozložiť si sily pri plávaní tak, aby sa dieťa skoro neunavilo.
7. *Tvorivá činnosť* – vytvorenie nových spôsobov motorickej činnosti a použitie osvojených spôsobov činnosti v nových, neznámych situáciách. Napr. navrhnuť si novú melódiu, text a choreografiu na už známu pieseň.

2.4.1 Vnímanie

Vnímanie (percepciu) chápeme ako nadobúdanie vnemov na základe používania zmyslových orgánov, čím spoznávame svet okolo nás. Proces vnímania sa podľa J. Štefanoviča (1977) začína zmyslovou analýzou, ktorej podstata je v tom, že každý receptor si z podnetov, ktoré na neho pôsobia, vyberá a odrazí len tie, pre odraz ktorých je uspôsobený. Zmyslová analýza sa spresňuje mozgovou analýzou, ktorá umožňuje pomocou získaných informácií odlišiť jemné detaily vo vnímanom predmete. Vnímanie plní predovšetkým poznávaciu funkciu a jeho obsahom nemusia byť len predmety, ale najmä vzťahy medzi nimi (vpredu-vzadu, hore-dole, blízko-d'aleko).

Vnemy u dieťaťa predškolského veku sa stávajú celistvejšie a presnejšie, no ešte stále nie je schopné podrobne analyzovať vnímaný objekt. Je to tak aj preto, lebo dieťa vníma v predmetoch najmä také detaily, ktoré u neho vyvolávajú určité emocionálne zážitky.

Nasledujúce príklady prezentujú aktivity na diagnostikovanie vnímania detí.

Napr. dieťaťu zaviažeme oči šatkou a dávame mu privoniavať rôzne známe vône (vanilku, škoricu, čokoládu, pomaranč, rožok, farbičky, papier, citrón atď.), pričom úloha dieťaťa spočíva v identifikovaní týchto vôní.

Napr. do tašky alebo škatule vložíme niekoľko tupších predmetov (loptička, kniha, auto, kocka, bábika, ponožka, lyžička, pohárik, plastelína atď.). Dieťa cez otvor vkladá svoju ruku do tašky, musí mať odvrátenú hlavu alebo zaviazané oči. Vylolí si jeden predmet a zodpovie, čo daný predmet predstavuje. Ak ho uhádne, predmet sa z tašky vyloží.

2.4.2 Hrubá motorika

Rozumieme ňou súhru mozgu, nervového systému a svalov. Uskutočňuje sa prostredníctvom veľkých svalových skupín, ktoré slúžia na chôdzu, beh. Hrubá motorika sa vyvíja obzvlášť v predškolskom veku. Pre jej diagnostiku sú vhodné najmä pohybové aktivity. O. Zelinková (2007) uvádza možnosti, akými možno použiť cviky hrubej motoriky: lezenie, chôdza čelom vpred i vzad, chôdza po čiare, elipse, po schodoch, stoj spätný s otvorenými i zatvorenými očami, stoj na jednej nohe, skoky, poskoky, preskoky, cvičenia na rovnováhu. Pri diagnostike sledujeme najmä koordináciu pohybov rúk a nôh, plynulosť pohybov, držanie hlavy a tela, orientáciu v čase (dnes, zajtra, včera, ráno, na obed, večer, kedy bolo, kedy bude) a v priestore (dieťa vie, kde je hore, dole, vpredu, vzadu, vie opísať vzájomnú polohu predmetov pomocou predložiek na, nad, pod, za, vedľa, pri, medzi).

2.4.3 Jemná motorika

Jej vývoj vychádza z hrubej motoriky. Zaisťuje motoriku drobného svalstva, a to ruky, prstov, artikulačných orgánov. Pohyby sú vykonávané skupinou malých svalov. Pohyb ruky postupuje od ramena k prstom. Medzi cvičenia na rozvoj jemnej motoriky patria rôzne hry, v rámci ktorých dieťa uchopuje rôzne predmety, hry s kockami, stavebnicou, maľovanie, kreslenie, modelovanie, navliekanie korálikov, prenášanie vody lyžicou, vedrom, uchopenie kresliacich potrieb, triedenie farebných papierikov, vhadzovanie mincí do pokladničky, hra na hudobnom nástroji a podobne (O. Zelinková, 2007). Kvalita jemnej motoriky sa dá pozorovať aj vo výtvarných a pracovných činnostiach. Obratnosť sa prejaví aj v sebaobsluže, napríklad pri obliekaní, umývaní si rúk, zaväzovaní šnúrok, stolovaní.

Do diagnostikovania jemnej motoriky zaraďujeme i grafomotoriku a kresbu vrátane obkresľovania predlôh. Schopnosť dieťaťa napodobniť určitý obrazec podľa D. Přinosilovej (2004) závisí od zrelosti nervového systému a skúseností z tohto druhu činnosti. Vývoj napodobňovania kresby je podmienený i rozvojom motoriky, zrakového vnímania a senzomotorickej koordinácie.

V odbornej literatúre sa možno stretnúť aj s inými oblasťami psychomotoriky (mikromotorika očných pohybov, motorika artikulačných orgánov, vývin reči a iné). K ostatným oblastiam diagnostiky dieťaťa patria i mnohé ďalšie, napríklad diagnostikovanie sociomorálnych vlastností dieťaťa (prosociálne správanie, disciplína, pracovitosť, usilovnosť, zodpovednosť, dodržiavanie pravidiel), estetických vlastností (umelecký cit, umelecké výkony), vzťahov medzi deťmi (spokojnosť, súdržnosť, izolované deti); poruchy sústredenia, pravo-ľavej a priestorovej orientácie, zrakového vnímania, poruchy reči, poruchy správania (hyperaktivita, agresivita, nedisciplinovanosť) a iné. Tie však

vzhľadom na zvýšené nároky a odbornú pripravenosť učiteľa uvádzať nebudeme. Myslíme si, že táto diagnostika nepatrí do kompetencie učiteľa, ale odborných pracovníkov (špeciálnych pedagógov, psychológov, logopédov, lekárov). Učiteľ by si samozrejme mal všímať isté ukazovatele nesprávneho vývinu dieťaťa, ale pre dieťa bude najvhodnejšie, ak učiteľ o týchto ukazovateľoch upovedomí rodičov a špecializovaných pracovníkov.

2.5 METÓDY DIAGNOSTIKOVANIA DETÍ V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH

Hlavným cieľom predprimárneho vzdelávania je dosiahnuť optimálnu perceptuálno-motorickú, kognitívnu a citovo-sociálnu úroveň ako základ pripravenosti na školské vzdelávanie a na život v spoločnosti (ŠVP ISCED 0). Ak si uvedomíme, aké podmienky by dieťa na konci predprimárneho vzdelávania malo zvládnuť, zistíme, či diagnostikovanie prebehlo v dostačujúcej norme a či výsledky diagnostického procesu viedli k náprave a rozvoju každého dieťaťa. Na overenie slúžia oblasti, ktoré kladú tieto požiadavky na dieťa: používa v činnosti všetky zmysly; ovláda pohybový aparát a telesné funkcie; prejavuje túžbu a ochotu pohybovať sa; ovláda základné lokomočné pohyby; používa osvojené spôsoby pohybových činností v nových, neznámych, problémových situáciách; využíva globálnu motoriku prekonávaním prírodných a umelých prekážok; prejavuje grafomotorickú gramotnosť; správa sa ohľaduplne k svojmu zdraviu a k zdraviu iných; prejavuje pozitívne postoje k zdravému životnému štýlu.

Pri diagnostikovaní výsledkov detí v materských školách vychádzame z požiadaviek V. Hajdúkovej (2013), ktorá metódy diagnostikovania detí zovšeobecnila podľa každodenných činností detí preferovaných v materskej škole, realizovaných zámerne alebo spontánne. Všetky činnosti v režime dňa dieťaťa prinášajú možnosti na individuálne a skupinové hodnotenie. K metódam diagnostikovania detí v materských školách patria nasledujúce metódy.

2.5.1 Pozorovanie činnosti dieťaťa

Pozorovanie možno charakterizovať ako cieľavedomé, plánovité a sústavné vnímanie javov a procesov výchovy a vzdelávania, ktoré smerujú k odhaľovaniu podstatných súvislostí a vzťahov v prirodzených podmienkach (V. Hajdúková, 2013). Pozorovaním poznávame schopnosti dieťaťa, jeho osobné vlastnosti, psychické stavy, sociálne vzťahy, vonkajšie a vnútorné prejavy, ktoré dieťa charakterizujú ako osobnosť a odlišujú ho od ostatných jednotlivcov. Predmetom konkrétneho pozorovania u dieťaťa môžu byť nasledovné kategórie a ich osobitosti: **schopnosti** – vnímanie (časové a priestorové, plošné a dvojrozmerné), pozornosť, pamäť, myslenie, **osobné vlastnosti** – impulzivnosť, komunikatívnosť, zvedavosť, aktivita, povaha, schopnosť spolupracovať a podeliť sa, samostatnosť, klamanie, zlovyky, chorobnosť, **psychické stavy** – plačlivosť, nepozornosť, náladovosť, citlivosť, **sociálne vzťahy** – neslušnosť, agresivita, provokácia, šaškovanie, vzdorovitosť, vyrušovanie, reakcie na prejavy správania ostatných detí a nadriadených, **vonkajšie a vnútorné**

prejavy – konanie, výrazy (mimika a pantomimika), preferencia určitých hračiek, jedál, činností (M. Langová, M. Vacínová, 1994).

M. Cabejšek (2012) uvádza niekoľko pedagogických názorov Komenského, ktorý počas svojho života získal množstvo skúseností s výchovou a vzdelávaním detí, rozdelil deti podľa ich prirodzených rozdielov na:

- » bystré, ktoré robia radosť,
- » bystré, súčasne lenivé,
- » bystré, no zároveň vzdorujúce,
- » s nedostatkom bystrej mysle,
- » s nedostatkom bystrej mysle, lenivé,
- » s nedostatkom bystrej mysle, navyše vzdorujúce.

Táto klasifikácia sa zaoberá nadaním dieťaťa, ale keďže nadanie je súborom schopností a talentu, dá sa predpokladať, že nadaným dieťaťom je každé dieťa v materskej škole, každé vlastnou mierou. Komenský upozornil na možnosti, ktoré sa dajú z pozorovania bežných činností detí vyhodnotiť a vyvodit' z nich všeobecne platné závery, ktoré sú aplikovateľné i v súčasnosti. Tým, že učiteľ vie deti zaradiť do tejto klasifikácie, vie s nimi ďalej pracovať a rozvíjať v nich žiaduce vlastnosti.

2.5.2 Rozhovor

Rozhovor je spôsob získavania faktov na základe bezprostredného slovného kontaktu učiteľa s dieťaťom. Pomocou rozhovoru sa zisťujú tie stránky osobnosti dieťaťa, ktoré sú nedostupné priamym pozorovaním alebo inými diagnostickými metódami. Podobne ako pri pozorovaní, aj rozhovor sa svojím obsahom môže zamerať na charakteristické prejavy rozličných zvláštností u detí. Najúčinnjším prostriedkom na začatie rozhovoru je navodenie priateľskej atmosféry, akceptácia dieťaťa, jeho prijatie a vzbudenie dôvery zo strany dospelšej osoby. D. Valachová (2009) pri rozhovore s dieťaťom odporúča dodržať tieto etapy:

- *úvodná fáza* – má mať charakter neriadeného rozhovoru, pričom učiteľ by sa mal naladiť na úroveň vyjadrovacích schopností detí;
- *jadro rozhovoru* – v tejto fáze je hlavným cieľom získanie maximálnych diagnostických informácií, keď sa postupuje od všeobecných problémov ku konkrétnym údajom, od bežných údajov postupne k intímnejším témam, na ktoré dieťa odpovedá bez rozpakov;
- *záver rozhovoru* – ak počas rozhovoru došlo k emocionálnemu napätiu vplyvom otázok, v závere je vhodné dieťa uvoľniť. Dôležité je ukončiť rozhovor s taktom, aby dieťa nemalo pocit, že informácie boli z neho ťahané.

2.5.3 Analýza produktov detí (portfólio)

Pri metóde analýz prác produktov ide o analyzovanie rôznych produktov detí. Ide o akúsi zložku, ktorá obsahuje komplexné práce dieťaťa. Možno spomenúť rôzne výrobky, obrázky, výtvarné diela, produkty, pracovné listy, zošity a iné, vyprodukované za určité obdobie. Učiteľovi (aj rodičovi) portfólio poskytuje obraz o napredovaní, prípadne stagnácii dieťaťa v jeho celkovom rozvoji.

Poskytuje aj rôzne informácie o skúsenostiach a zručnostiach dieťaťa. Informácie uložené v portfóliu poskytujú viaceré odpovede na otázky: V čom je práve toto dieťa úspešné? Čo sa mu v poslednom období podarilo? Čo mu pomôže zlepšiť výsledky? Portfóliá slúžia dvom cieľom: *sú meradlom úrovne výkonu* vyjadreného priamo cez súbor autentických ukážok prác a *sú mierou účinnosti materskej školy* vyjadrenej zvyšovaním šírky, zložitosti a diferencovanosti myslenia žiakov. Obsah portfólia závisí od rôznych kritérií, napr. ročného obdobia, materiálov a vybavenia materskej školy, tvorivosti učiteľa atď. Pri diagnostikovaní portfólia využívame jednu z nasledovných metód hodnotenia, a to sebahodnotenie dieťaťom (čo sa mu páči, čo sa mu podarilo, čo by chcel vylepšiť), slovné hodnotenie (pochvala, povzbudenie, odmena, motivácia), rozhovor (napr. Prečo si použil na kresbu práve tieto farby? Čo by si rád robil nabudúce?). Portfólio umožňuje učiteľovi hodnotiť dieťa flexibilne a poskytuje mu spätnú väzbu o dosiahnutých výsledkoch. Hodnotenie produktov detí sa okrem sebahodnotenia môže vykonávať aj inými typmi hodnotenia. B. Šupšáková a kol. (2001) uvádzajú:

- *formatívne hodnotenie*, ktoré je zamerané na podporu v ďalšej efektívnej práci dieťaťa, odhaľovanie chýb a ťažkostí (v čom je dieťa najlepšie, v čom vyniká, kde má nedostatky, čo treba u neho posilniť),
- *normatívne hodnotenie* sa zameriava na hodnotenie detí vo vzťahu k ostatným deťom (v čom je dieťa lepšie, resp. horšie ako ostatné deti),
- *kritériálne hodnotenie* predstavuje hodnotenie výkonov detí na základe vopred stanovených kritérií na hodnotenie (je potrebné u dieťaťa zlepšiť čisté línie pri kresbe alebo naučiť ho zaobchádzať so svojimi prácami tak, aby boli nepoškodené, nepokrčené a nepočmárané).
- *Finálne hodnotenie* stanovuje úroveň dosiahnutých vedomostí, schopností a zručností jedného dieťaťa za určité obdobie (napr. po ročných obdobiach vie dieťa nakresliť, skonštruovať typický výtvar pre dané ročné obdobie, má o nich isté nadobudnuté vedomosti).

2.5.4 Detská kresba

Detská kresba je zvyčajne neuvedomenou, avšak radostnou činnosťou dieťaťa. Ku kresleniu ho nemusí nikto nútiť, činnosť kreslenia ho baví. Pretože kresba je typická činnosť každého dieťaťa a zahŕňa i značnú tvorbu v materskej škole, v nasledujúcich riadkoch sa ňou budeme zaoberať podrobnejšie. B. Kováč (1972) poznamenáva, že dieťa v kresbe odhaľuje celkom vedomé obsahy, akými sú záujmy, túžby, myšlienky, postoje a priania, o ktorých by sa mu mohlo inak ťažko rozprávať, či už pre nedostatok slovnej zásoby, alebo zo strachu pred správnosťou toho, čo dieťa povie, alebo z iného dôvodu.

R. Kitahara a T. Matsuishi zastávajú názor, že deti používajú akési symbolické komunikačné metódy, ku ktorým patrí aj kresba. Kresbou sa stimuluje univerzálna túžba vyjadrovať sa. Deti kreslia to, čo vedia v ich vlastnom štýle. Detský svet má istú víziu, a to má vplyv na obsah nakresleného. Citlivo a emocionálne vnášajú do svojich výtvarov im dôverne známe veci a udalosti. Forma a obsah kresby dovoľujú priestorovo znázorniť a odkryť vnútorné zážitky dieťaťa, čím sa plne využíva i komunikačný význam kresby a neverbálne sprístupnenie jeho vnútorného sveta.

H. Gardner (1980) poukázal na to, že detské kresby sú charakterizované ako zaujímavé zmesi grafických a jazykových prostriedkov. R. A. McKayová a M. E. Kendricková (2001) používajú detské kresby ako výskumnú metódu na poskytnutie cenných informácií v oblasti metalingvistiky, ktoré majú

deti o gramotnosti, ako na zdroj pohľadu na povahu a vývoj gramotnosti. Ich výskum sa zameriava na skúmanie kresieb o gramotnosti, ktorú si deti konštruujú už počas pobytu v materskej škole i mimo nej. S kresbami sa v súčasnosti pracuje v mnohých oblastiach. Podľa M. Belešovej (2013) sa využívajú:

- pri testovaní mentálnej úrovne, kde sa podľa kresby môže hodnotiť IQ;
- ako komunikačný prostriedok v prípade, že dieťa dostatočne nezvláda jazyk, nevie sa slovné vyjadriť;
- ako prostriedok na vyjadrenie znalostí o svojom tele a situovaní v priestore;
- ako pomoc v liečbe a diagnostikovaní;
- ako účinná pomôcka pri dokreslení celkového psychopatologického obrazu v terapeutickú oblasti;
- ako výskumný nástroj pri konfrontovaní dieťaťa so značne neurčitou podnetovou situáciou.

Pred samotným hodnotením kresby je vhodné poznať znaky kresby typické pre predškolské obdobie. Dieťa podľa I. Jakabčica (2002) začína kresliť konkrétne kontúry po formálnej aj obsahovej stránke, postupne dopĺňa svoje kresby o končatiny (ruky, nohy) a zmyslové orgány. Ku koncu štvrtého roka má kresba podobu zvoleného objektu so znázornením hlavných znakov. Charakteristickým rysom detských kresieb je vytváranie línií a detailnejšia symbolická schéma rôznych objektov. Päťročné dieťa je schopné nakresliť aj príbeh v jednoduchej podobe. Analýzou kresby je možné orientačne hodnotiť viaceré zložky osobnosti dieťaťa: kognitívne, nonkognitívne, afektívne, psychomotorické či vývinovú úroveň dieťaťa.

Hodnotenie kresby spočíva v určení takých charakteristík, ktoré vykresľujú tvorivú a intelektuálnu úroveň dieťaťa. B. Šupšáková a kol. (2001) a H. Gregušová (2000) k nim zaraďujú:

- » primeranosť výtvarného prejavu veku dieťaťa,
- » tému a námet výtvarnej práce,
- » kvalitu línie,
- » využitie plochy papiera,
- » statickú alebo dynamickú figurálnu kompozíciu,
- » farebnú kompozíciu,
- » časové zvládnutie výtvarnej práce,
- » kvalitu výtvarného prejavu, jeho obsah a techniku.

Upozorňujeme, že učiteľ by mal veľmi citlivo pristupovať k hodnoteniu kresby vzhľadom na jej zadanie. Je neadekvátne hodnotiť význam farieb kresby, ak dieťaťu neumožníme používať čo najširšiu paletu farieb alebo ak mu vopred povieme, čo má kresliť. Pri jasnom vymedzení kresby sa učiteľ zameriava na jednu z už uvedených charakteristík kresby.

Nasledujúce dve tabuľky prevzaté od R. Davida (2001) odhaľujú základné rysy detskej kresby, a to prítomnosť preferovaných farieb a individuálneho zvieratá.

Tabuľka 1 Význam farieb v kresbe dieťaťa (R. Davido, 2001)

Farba	Význam farby
Absencia farby	Citová prázdnota, asociálne tendencie.
Dominantná farba	Často spojené s afektom.
Čierna	Strach, ohrozenie, agresivita zo strachu, niekedy aj bohatý vnútorný život.
Červená	Obľúbená u malých detí, radosť zo života, vitalita, láska, ale aj agresivita, zranenie.
Modrá	Túžba, introverzia, u detí od 5 do 6 rokov naznačuje kontrolu správania.
Žltá	Radosť zo života, moc, inteligencia, niekedy veľká závislosť dieťaťa od dospelého.
Zelená	Dúfanie, symbolizuje farbu kvetov.
Fialová	Malé deti ju používajú len zriedka, reagujú na ňu nepokojne, v spojení s modrou ukazuje úzkosť často v obdobiach ťažkej adaptácie.
Hnedá	Na jednej strane materská sila, na druhej strane nátlak, často tvrdohlavé dieťa, konflikty s rodinou, nedobrá sociálna adaptácia.

Tento význam farieb nemusí vždy naznačovať, že ide o nejaký patologický nález alebo prežívanie psychických ťažkostí dieťaťa. K hodnoteniu kresby je potrebné pristupovať otvorene, s dieťaťom sa rozprávať, prečo použilo dané farby. Možno sa mu použité farby len páči alebo je lenivé, aby sa naťahovalo za ostatnými farbičkami. Podobný výklad platí i pre nasledujúcu tabuľku so zobrazením zvierat.

Tabuľka 2 Zobrazenie zvieratá v kresbe dieťaťa (R. Davido, 2001)

Zviera	Význam znázorneného zvieratá
Zvieratá namiesto príslušníkov rodiny.	Snažiac sa zakryť niektoré skutočnosti.
Seba so psom na obojku ďaleko od ostatných.	Utláčané a týrané.
Divoké šelmy (krokodíl, tiger, vlk).	Obvykle vyjadrujú obraz otca, ktorého sa dieťa bojí. Kresba hovorí o úzkostných stavoch dieťaťa.
Vtáci – lietajúci – v hniezde.	Vyjadrujú určitú mystickosť. Predstavujú domov alebo stratený raj.
Neobvyklé zvieratá.	Duševne choré dieťa.
Dieťa znázorňuje iba zvieratá.	Kresba poukazuje na problémy vo vzťahoch s ľuďmi.

Podrobný opis detských kresieb možno nájsť v diele M. Lipnickej a V. Ujčíkovej (2012) s podrobným výkladom základných symbolov kresby (dom, strom, ľudská postava) a ich interpretáciou či analýzou kresby rodiny vrátane diagnostického hárka slúžiaceho na vyhodnotenie kresby.

2.5.5 Slovné hodnotenie

Podstatou slovného hodnotenia je jeho individualizácia. Slovné hodnotenie opisuje najpresnejšiu individualitu dieťaťa. Prostredníctvom širokej škály rôznych slovných vyjadrení sa dá špecifikovať rozsah vedomostí, zručností jednotlivých detí v triede, ako aj ich osobný pokrok s dôrazom na individuálne zvláštnosti a osobitosti každého dieťaťa, dajú sa opísať príčiny neúspechu a ponúknuť perspektívy ďalšieho napredovania. Uznanie a pochvala dieťaťa je silným motivačným činiteľom napredovania dieťaťa (V. Hajdúková, 2013). Pri slovnom hodnotení sa zameriavame na komplexné vyjadrenia smerujúce k deťom a ich hodnoteniu alebo využívame čiastkové formy vzťahujúce sa na určité vlastnosti detí. Môžu to byť:

- osobnostný rozvoj dieťaťa a jeho pokroky, vedomosti, skúsenosti, zážitky,
- sebaovládanie, tolerancia, robenie kompromisov,
- snaživosť, súťaživosť, tvorivosť a iniciatíva,
- telesná zdatnosť a výkonnosť,
- úroveň verbálnej a neverbálnej komunikácie a iné.

Hodnotenie je nepretržitou zložkou pedagogického majstrovstva každého učiteľa. Každý učiteľ si samostatne stanovuje kritériálne požiadavky na výkon dieťaťa s prihliadnutím na individualitu konkrétneho dieťaťa. Cieľom komplexného hodnotenia výchovných a vzdelávacích výsledkov detí v materskej škole je umožniť dieťaťu a jeho rodičom spätnú väzbu o tom, ako dieťa zvláda požiadavky materskej školy, ako napreduje, v čom má nedostatky, kde má rezervy. Ponúkaný zoznam jednotlivých metód diagnostikovania a hodnotia dieťaťa zďaleka nepovažujeme za úplný. Metód, ktoré zachytávajú rôzne prejavy správania, progresu či regresu detí je omnoho viac. Závisí od schopnosti učiteľa vhodne zvoliť konkrétnu metódu tak, aby sa ňou dosiahli zistenia o požadovaných výsledkoch dieťaťa.

3 DIAGNOSTIKOVANIE A HODNOTENIE UČITEĽOV V MATERSKEJ ŠKOLE

Dôležitou súčasťou pedagogickej diagnostiky je aj hodnotenie pedagogických zamestnancov materskej školy, ktoré vypovedá o výsledkoch práce každého učiteľa. Toto hodnotenie slúži jednak na dotvorenie celkového profilu materskej školy, pre zamestnanca i riaditeľa, jednak je to povinnosť vyplývajúca zo zákona č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Tento zákon ustanovuje hodnotenie pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca, jeho výsledky, kvalitu a náročnosť výkonu pedagogickej činnosti, výkonu odbornej činnosti, mieru osvojenia si a využívania profesijných kompetencií pedagogických zamestnancov alebo odborných zamestnancov. Tieto činnosti vykonáva buď uvádzajúci pedagogický zamestnanec začínajúceho pedagogického zamestnanca alebo uvádzajúci odborný zamestnanec začínajúceho odborného zamestnanca priebežne a na konci adaptačného obdobia; alebo priamy nadriadený podriadeného jedenkrát ročne najneskôr do konca školského roka.

Hodnotenie pedagogického zamestnanca je významná činnosť, ktorá plní niekoľko funkcií

- *diagnostickú funkciu* – spočíva v priebežnom sledovaní pracovného výkonu zamestnanca (ako zamestnanec vykonáva svoju prácu, ako plní úlohy a požiadavky svojho pracovného miesta, aké je jeho správanie, vzťahy k spolupracovníkom),
- *porovnávaciu funkciu* – zamestnanci sa porovnávajú s inými porovnateľnými pracovnými výkonmi v predchádzajúcich obdobiach,
- *stimulačnú funkciu* – spočíva v pôsobení na bezprostredný výkon zamestnanca a v prejednávaní týchto výsledkov s ním,
- *korektívno-nápravnú funkciu* – hľadaním ciest k zlepšovaniu pracovného výkonu zamestnanca a k realizácii opatrení, ktoré to majú napomôcť,
- *výchovnú funkciu* – dlhodobo formuje osobnosť hodnoteného zamestnanca,
- *posudzovaciu funkciu* – výsledok hodnotenia plní základ pre finančné a iné ocenenie zamestnanca. (K. Horváthová, 2011)

Pri zavádzaní systému hodnotenia treba zodpovedať niekoľko otázok, odpovede približujeme v nasledujúcich podkapitolách.

3.1 KOHO A ČO BUDEME DIAGNOSTIKOVAŤ?

Diagnostikovaní a hodnotení môžu byť všetci zamestnanci materskej školy podľa zákona č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.

V nasledujúcej tabuľke uvádzame oblasti hodnotenia, ktoré môžu byť predmetom čiastkového i komplexného hodnotenia.

Tabuľka 3 *Kompetencie učiteľa a ich charakteristika (Z. Syslová, 2013)*

Kompetencie učiteľa	Charakteristika
Odborné vedomosti, schopnosti a zručnosti	Učiteľ ovláda všeobecné, prírodovedné, kultúrne poznatky a vie ich vhodnými metódami uplatňovať. Plnenie pracovných povinností a úloh, plnenie cieľov materskej školy, vedenie pedagogickej dokumentácie, vedenie a práca s deťmi.
Zameranie na dieťa	Učiteľ pozná deti, analyzuje ich potreby a záujmy, diagnostikuje ich. Vie si pripraviť učebné stratégie na základe toho, aby motivoval deti, a tým dosiahol výborné výsledky, využíva spätnú väzbu na zlepšovanie procesu.
Zameranie na výsledky	Učiteľ má jasne stanové ciele, čo chce s deťmi dosiahnuť, aby deti dosiahli čo najlepšie výsledky a sedem druhov kompetencií koncipovaných v ŠVP ISCED 0. Vie, v čom a ako chce materskej škole pomôcť.
Strategické myslenie	Učiteľ si uvedomuje širší kontext svojej práce v materskej škole, svojim cieľavedomým myslením prispieva k novým nápadom. Predvída budúcnosť svojho pracoviska a vedie si strategickú prípravu niekoľko rokov dopredu. Plánuje svoj profesijný rozvoj v súlade s potrebami materskej školy.
Vedenie detí	Učiteľ vedie deti aj s inými spolupracovníkmi a inštitúciami, aktívne rozvíja schopnosť detí prostredníctvom tvorivých úloh, cieľov, spätnej väzby, vedie a motivuje aj menej výkonné deti, spolupracuje s rodičmi detí.
Osobnostné kvality	Učiteľ sa rozvíja v odborných a pedagogických záležitostiach, má dobré vzťahy s kolektívom, pracovné a spoločenské správanie. Prekypuje temperamentom, charakterovými a vôľovými vlastnosťami. Vie jasne a účinne komunikovať s deťmi a práca s nimi ho naplňa. Je osobne bezúhonný.

Učiteľ v rámci svojich kompetencií riadi pedagogický proces prostredníctvom súboru dynamických, vzájomne súvisiacich výchovno-vzdelávacích činností. Štátny vzdelávací program ISCED 0 kladie dôraz na tieto činnosti:

- pozorovanie ako metódu pedagogického diagnostikovania,
- facilitovanie, súčasťou ktorého je napomáhanie a uľahčovanie práce detí,
- situačné rozhodovanie vo forme reagovania na konkrétnu situáciu a meniace sa potreby a záujmy detí a následná zmena výchovno-vzdelávacej činnosti alebo jej ukončenie,
- riadenie činnosti vrátane spoluúčasti detí na riadení činnosti.

3.2 AKO A ČÍM DIAGNOSTIKOVAŤ? (FORMY A METÓDY)

Každá materská škola má v kompetencii navrhnuť a realizovať svoj vlastný systém kontroly a hodnotenia zamestnancov. Hodnotenie zamestnanca môže nadobudnúť rôzne formy, najčastejšie sa uvádzajú tieto:

Neformálne hodnotenie – priebežné hodnotenie vykonávané nadriadeným v priebehu výkonu práce. Má príležitostnú povahu, ktorej súčasťou je priebežná kontrola plnenia pracovných úloh a pracovného správania. Spravidla nie je zaznamenávané. Vykonáva ho riaditeľ/-ka materskej školy. Podľa K. Horváthovej (2011) ide o:

- » dennú kontrolu nástupu na pracovisko a odchodu z pracoviska, nástupu na výchovu a vzdelávanie,
- » správanie sa k deťom, rodičom, kolegom,
- » dodržiavanie pracovného poriadku, zásad BOZP, používanie OOPP.

Jeho výhodou je malá časová náročnosť, neformálny prístup k procesu hodnotenia, odbúranie stresu spojeného s hodnotením. Nevýhodou je preceňovanie subjektivismu pri prístupe k procesu a objektu hodnotenia.

Formálne hodnotenie – je periodické, vykonáva sa v pravidelných intervaloch. Je charakterizované plánovitosťou a systémovosťou. Vytvárajú sa z neho dokumenty, ktoré sa zaraďujú do osobných materiálov zamestnanca. Patrí sem:

- » sledovanie výsledkov detí, zapájanie ich do súťaží, projektov,
- » tvorba učebných pomôcok,
- » vzájomné hodnotenie učiteľov,
- » aktívna účasť na poradách,
- » šírenie dobrého mena školy. (K. Horváthová, 2011)

Výhody formálneho hodnotenia spočívajú v komplexnejšom poznaní zamestnancov podľa ich znalostí, zručností či kvalít. Rozvíja silné stránky zamestnanca, lepšie identifikuje jeho slabé stránky a umožňuje ich efektívnejšie odstraňovanie. Jeho nevýhodou je orientácia na výkon, čím vyvíja na pedagogického zamestnanca väčší tlak.

Zdrojmi informácií, ktoré možno pri hodnotení učiteľov využiť, sú viaceré metódy. Samozrejme, okrem výberu konkrétnej metódy by sa pozornosť mala zamerať aj na iné, menenej dôležité kroky tvoriace systém celostného hodnotenia. F. Hroník (2006) hovorí o týchto krokoch:

- určenie výkonnostných požiadaviek, oblasti hodnotenia,
- výber vhodných metód,
- príprava hodnotiteľov,
- prediskutovanie metód so zamestnancami,
- hodnotenie podľa daných kritérií.

3.2.1 Sebahodnotenie

Súčasným trendom v rámci hodnotenia interných zdrojov autoregulácie je sebahodnotenie. V školskom prostredí vychádza z kritérií pre určité oblasti pedagogického procesu. Môžu nimi byť individuálna práca s deťmi, učebné prostredie, komunikácia s rodičmi, stratégie pri výchove

a vzdelávaní detí, plánovanie a hodnotenie a profesijný rozvoj. Učiteľ je na základe premyslených odpovedí schopný posúdiť kvalitu vlastnej práce a v prípade potreby podniknúť prípadné potrebné kroky na zlepšenie. Sebahodnotenie odvíja nielen vzťah k sebe, ale aj k iným ľuďom, ovplyvňuje postoje k životu, schopnosť riešiť životné situácie. M. Cséfalvayová (2013) vychádza z poznatku, že „zmyslom sebahodnotenia učiteľa je, aby sám bol schopný rozoznať svoje silné a slabé stránky v rámci svojej profesie, objektívne posúdiť, ako plní výchovno-vzdelávacie ciele, vyvodit' z tejto analýzy konkrétne závery a aplikovať ich vo svojej ďalšej práci a rozvoji. Sebahodnotenie sa môže týkať jeho odborných vedomostí a zručností, osobnostných kvalít, strategického myslenia, vedenia ľudí a zamerania na žiaka a výsledky. Len keď je učiteľ schopný objektívnej sebareflexie, dokáže korigovať svoje nedostatky a posunúť sa ďalej v odbornej aj osobnostnej oblasti.“

Výchovno-vzdelávací proces je možné zaznamenávať i prostredníctvom **názorov** kľúčových aktérov, teda detí, ich rodičov, učiteľov. Oblasť siahajúca k obsahu riadenia materskej školy pokrývajú množstvo javov, napr. spokojnosť rodičov s prostredím MŠ, záujem detí o návštevu MŠ, inovácie riaditeľa, strategické myslenie učiteľa atď.

3.2.2 Hospitácie

Hospitácie (pozorovanie) poukazujú na kvalitu, stav a úroveň riadenia materských škôl objektívnymi a formálnymi hodnotiacimi kritériami. Vzhľadom na to, že tento druh nástroja je svojím zameraním obšírny, uvádzame jeho podrobnejšie vymedzenie s charakteristickými oblasťami sledovaných javov hodnotenia. Cieľom hospitácie je podľa J. Földesovej (2010) vzájomné obohatenie účastníkov hospitácie (riaditeľka – učiteľka), ktoré by ich malo posúvať k vyšším odborným a osobnostným kvalitám. Riaditeľ vyberá okruhy sledovaných javov prevažne na základe poznania kvality práce učiteľa a dĺžky pedagogickej praxe. Sledovanými oblasťami sú:

a) Podmienky výchovy a vzdelávania:

- personálne podmienky – osobnosť učiteľa – profesionálny štýl práce, vzťah k deťom, jazykový a spisovný prejav,
- materiálno-technické podmienky – zabezpečenie ponuky na činnosti manipulačné, konštruktívne, tvorivé, poznávacie, pohybové, využívanie IKT, kompenzačných pomôcok,
- priestorové podmienky – využívanie špeciálnych učebných priestorov, variabilita hrových kútikov, estetická úprava prostredia,
- psychosociálne podmienky – adaptácia nových detí, celková atmosféra, rešpektovanie rozvojových možností a schopností detí, dodržiavanie stravovacieho a pitného režimu, rešpektovanie potreby odpočinku, striedanie spontánnych a riadených činností (J. Földesová, 2010).

b) Realizácie výchovno-vzdelávacej činnosti:

- organizácia výchovno-vzdelávacej činnosti – využitie organizačných foriem predprimárneho vzdelávania – učenie učiteľov, krúžková činnosť, školské výlety,
- metódy výchovno-vzdelávacej činnosti – adekvátnosť využitia motivačných, expozičných, fixačných a hodnotiacich metód,
- interakcia a komunikácia – vzájomná akceptácia, kooperácia, komunikácia, prosociálne správanie, spätná väzba,

- ciele výchovy a vzdelávania a ich jasná a zrozumiteľná formulácia v súlade obsahu výchovno-vzdelávacej činnosti so školským vzdelávacím programom (J. Földesová, 2010).
- rešpektovanie rozvojových možností detí, diferencovanie úloh a činností s ohľadom na rozdielne výchovno-vzdelávacie potreby detí,
- rozvíjanie psychomotorických kompetencií detí a podporovanie rozvoja ich základných lokomočných pohybov a grafomotorických zručností,
- rozvíjanie komunikatívnych a informačných kompetencií detí s cieľom podnecovať deti k vyjadrovaniu vlastných myšlienok,
- rozvíjanie osobnostných a sociálnych kompetencií detí a poskytovanie príležitosti na vytváranie a prejavovanie hodnotových, názorových, emocionálnych postojov a sebahodnotiacich zručností (J. Földesová, 2010).

c) Výsledky učenia sa detí:

- pohybový rozvoj detí,
- jazykový prejav detí,
- tvorivosť detí,
- kooperácia, spolupráca medzi deťmi,
- riešenie problémových úloh deťmi,
- praktické návyky a zručnosti detí,
- hodnotiace a sebahodnotiace zručnosti detí (J. Földesová, 2010).

3.2.3 Dotazníky

Dotazníky patria k ďalším vhodným nástrojom na zisťovanie priebehu výchovno-vzdelávacích činností v materskej škole. V súčasnosti sú verejnosti prístupné viaceré dotazníky, ktoré sa svojím obsahom a rozsahom prispôsobujú skúmaným oblastiam. Jedným z nich je i dotazník pre učiteľov (Analýza ľudských zdrojov; Analýza materiálneho zabezpečenia; Výchovno-vzdelávací proces; Interakčný štýl učiteľa). Ďalší z dotazníkov je známy pod názvom OSTES – zisťovanie profesijnej zdatnosti učiteľa, v našich podmienkach upravený P. Gavorom (2011). Tento dotazník je síce orientovaný na primárne, sekundárne, resp. iné typy vzdelávania, ale časť z neho je možné použiť aj v predprimárnom vzdelávaní. Vnímaná zdatnosť učiteľa, ako uvádza autor tohto dotazníka, je to, ako učiteľ posudzuje svoju potencialitu pri plánovaní a realizovaní vyučovania, je to presvedčenie o tom, aké má schopnosti pôsobiť na žiakov (detí), o tom, aký môže byť úspešný vo svojej práci. Je to vnímanie svojich schopností riešiť problémy v triede, prekonávať prekážky, ktoré bránia úspešnému učeniu sa žiakov, schopnosti vyberať a realizovať vhodné vyučovacie postupy a podobne.

3.2.4 Inventáre

Inventáre sú obdobnou formou dotazníkov, sú však prehľadnejšie ako dotazníky, štruktúrované, podobajú sa tabuľkám a narábajú s hodnotiacimi stupnicami (škálami). Škály môžu mať podobu tvrdení alebo výrokov, ktorými sa zisťuje ich intenzita. Učiteľ vyjadruje svoje posúdenie výroku určením polohy na škále (P. Gavora, 2010). Tejto polohe je možné priradiť číslo alebo slovo na

stupnici s variabilným počtom stupňov. Menej používané sú 3 stupne: *áno – neviem – nie*. Jednak daná odpoveď nevytvára o autentickejšť výroku, jednak sa odpovede ťažko posudzujú a neponúkajú takú variabilitu možností vyjadriť sa. V inventároch sa často využívajú 5-stupňové odpovede: *vždy – veľmi často – často – občas – nikdy*. Obmenou je nahradenie slov inými, avšak obsahovo vyjadrujúcimi podobné vlastnosti výroku: *úplne súhlasím – súhlasím – nemám vyhradený názor – nesúhlasím – úplne nesúhlasím*. Tento typ škály sa používa pri Likertových škálach. Konkrétne škály sa volia vzhľadom na cieľ zisťovaných informácií.

Na nasledujúcom praktickom príklade „*Sebahodnotenie pedagóga zo školskej praxe*“ (K. Smolíková a kol., 2008) vidieť variabilitu zvolenej 5-stupňovej škály a možnosti odpovedí, pričom jednotlivé stupne znamenajú:

- 1 – s tvrdením súhlasím
- 2 – s tvrdením skôr súhlasím
- 3 – s tvrdením skôr nesúhlasím
- 4 – s tvrdením nesúhlasím
- N – nie som schopný/-á posúdiť

Tabuľka 4 Ukážka inventára (K. Smolíková a kol., 2008)

Tvrdenie		Hodnotiacia škála				
1.	Na výkon mojej profesie mám zodpovedajúce vzdelanie.	1	2	3	4	N
2.	Pedagogická práca mi prináša uspokojenie.	1	2	3	4	N
3.	V pracovnej dobe i vo voľnom čase sa ďalej vzdelávam.	1	2	3	4	N
4.	O prospievani jednotlivých detí diskutujem s ich rodičmi.	1	2	3	4	N
5.	Mám pochopenie pre osobné problémy detí.	1	2	3	4	N
6.	K deťom pristupujem taktne a s porozumením.	1	2	3	4	N
7.	O rôznych pedagogických otázkach diskutujem s ostatnými kolegami.	1	2	3	4	N

Vyhodnotenie tejto formy škály prebieha buď percentuálne, alebo numericky. Ako príklad percentuálnej analýzy zvolíme položku č. 3: „*V pracovnej dobe i vo voľnom čase sa ďalej vzdelávam*“. Povedzme, že počet všetkých učiteľov materských škôl v rámci daného kraja bol 400. Všetky údaje v tabuľke sú vymyslené a akékoľvek podobnosti s realitou sú čisto náhodné.

Tabuľka 5 Ukážka vyhodnotenia inventára (vlastné spracovanie)

	Počet učiteľov	%
1 – s tvrdením súhlasím	50	12,50
2 – s tvrdením skôr súhlasím	270	67,50
3 – s tvrdením skôr nesúhlasím	20	5,00
4 – s tvrdením nesúhlasím	10	2,50
N – nie som schopný/-á posúdiť	50	12,50
Spolu:	400	100 %

Z percentuálneho vyjadrenia každej škály vzťahujúcej sa k položenej otázke vieme určiť, koľko percent učiteľov sa vyjadrilo k danej škále. Zo znázorneného fiktívneho príkladu zisťujeme, že až 67,50 % učiteľov sa počas svojej pracovnej doby i vo svojom voľnom čase i naďalej vzdeláva, čo možno hodnotiť ako pozitívne zistenie. Uvedených 5 % učiteľov, ktorí s tvrdením skôr nesúhlasia, je vzhľadom na nízky počet zanedbateľný (pokiaľ sa títo učitelia nenachádzajú v rovnakej materskej škole alebo niekde v príbuznosti, čo by malo vplyv na úspešné vzdelávanie detí).

Takýmto spôsobom sa vyhodnocujú aj ostatné položky. Podľa zistených údajov sa ďalej môžu triediť podľa pohlavia, rokov praxe, dedinského vs. mestského prostredia atď.

3.3 KTO BUDE DIAGNOSTIKOVANIE VYKONÁVAŤ?

Keď už je jasný zámer hodnotenia s adekvátne zvolenou metódou a nástrojom, je dôležité určiť si, kto a za akých podmienok bude toto hodnotenie realizovať. Korektné je vopred oznámiť učiteľom dôvod hodnotenia. Dochádza i k takým situáciám, keď pri istých problémových prípadoch hodnotenie možno vykonať neohlásene. Podľa J. Földesovej (2010) je dôležité, aby riaditeľ/-ka prišiel/-la hodnotiť (napr. na hospitáciu) včas, a pritom nerušil výchovno-vzdelávaciu činnosť.

Z profesionálneho hľadiska je vhodné, keď aj deťom primerane vysvetlí svoju prítomnosť. Posadí sa tak, aby mal dobrý výhľad na učiteľku i na deti. Správa sa nerušene, a ak je to možné, nezasahuje do výchovno-vzdelávacej činnosti. Počas pozorovania sa snaží byť maximálne objektívny, vyvaruje sa subjektívneho pohľadu na pozorované javy.

3.4 AKO BUDE DIAGNOSTIKOVANIE DOKUMENTOVANÉ?

Hodnotiaci záznam predstavuje záznam dokumentujúci priebeh hospitácie, hodnotenie procesu a návrh opatrení. V závislosti od druhu vykonanej hospitácie (komplexná, tematická, následná) sa stanoví priebeh dokumentovania požadovaných údajov.

Spravidla obsahuje:

- a) základné údaje: dátum hospitácie; meno hospitovaného učiteľa; triedu, v ktorej sa hospitácia realizuje; cieľ hospitácie; výchovno-vzdelávací cieľ,
- b) vlastné pozorovanie, priebeh hospitácie: výstižné, stručné a presné zaznamenanie pozorovaných faktov, pozitíva, negatíva,
- c) závery a opatrenia na odstránenie nedostatkov s určením termínu a spôsobu kontroly ich splnenia.
- d) podpis a vyjadrenie učiteľa/-ky, podpis riaditeľa/-ky (J. Földesová, 2010).

3.5 AKO SA BUDE KONTROLOVAŤ KVALITA DIAGNOSTIKOVANIA?

Po absolvovaní rôznych druhov, foriem a metód diagnostikovania je potrebné spomenúť aj prislúchajúcu odpoveď, ktorá konkretizuje dosiahnuté výsledky z jednotlivých hodnotení. Žiaľ, v žiadnom dokumente nenachádzame presne stanovené podmienky z nameraných výsledkov, ktoré by zastrešili celkový ukazovateľ optimálneho chodu danej materskej školy a jej zamestnancov. V odbornej literatúre je možné stretnúť sa iba s odporúčaniami, ktoré však nie je možné uplatniť v každej materskej škole či u zamestnanca. Na hodnotenie jednotlivých oblastí, ako aj celkového

hodnotenia pedagogického zamestnanca sa môže použiť nasledujúca hodnotiacia škála, upravená podľa pôvodného textu Z. Kožárovej a P. Gubku (2010), zahrňujúca stupne hodnotenia s názorne definovanými kritériami na hodnotenie. Učiteľ dostáva za svoj výkon tieto známky:

» **1 – „Mimoriadne dobre“** – zamestnanec dosahuje vo vyučovacom procese a v pedagogickej činnosti vysoko nadpriemerné a príkladné výsledky. Jeho vedomosti sú na veľmi vysokej úrovni, jeho výklad je zrozumiteľný a pre žiaka zaujímavý. Na otázky detí reaguje pohotovo, kvalita pripravovaných materiálov, pomôcok k preberanému učivu je kvalitná až nadpriemerná, s dôrazom na dostupnosť týchto materiálov aj pre deti. Technické vybavenie, ktoré je k dispozícii, využíva vo veľmi vysokej miere. Kritériá hodnotenia využíva maximálne spravodlivo. Jeho pedagogická činnosť sa vyznačuje veľmi kvalitnou metodikou a vysokou odbornou náročnosťou. Vo všetkých výchovných situáciách je schopný posúdiť potreby dieťaťa a reagovať flexibilne. Veľmi dobre znáša stresujúce vonkajšie faktory (ako napr. vyrušujúci žiaci, nezáujem žiakov, nedostatok času, nemožnosť venovať sa žiakom individuálne, neučebné povinnosti, nedostatok prostriedkov, nedostatok podpory zo strany rodičov, spoločnosti, kolegov...).

» **2 – „Veľmi dobre“** – zamestnanec dosahuje vo vyučovacom procese a v pedagogickej činnosti nadštandardné výsledky. Jeho vedomosti sú na vysokej úrovni, jeho výklad je zrozumiteľný a pre dieťa zaujímavý. Organizácia jeho práce je dobrá, kvalita pripravovaných materiálov, pomôcok k preberanému učivu je dobrá. Vo výchovných situáciách je schopný posúdiť potreby dieťaťa a reagovať flexibilne. Dobre aplikuje vo svojej pedagogickej činnosti vzťah rutiny a tvorivosti. Nevyžíva len vlastné osvedčené postupy, ale aj nové originálne postupy. Nevyžaduje pokyny zhora a hotové metodické návody, aktívne prináša vlastné nápady. V rámci pedagogického vzťahu k dieťaťu je schopný udržať si autoritu, ale nie na úkor kvality pedagogickej činnosti.

» **3 – „Dobre“** – zamestnanec dosahuje vo vyučovacom procese a v pedagogickej činnosti štandardné, očakávané výsledky. Jeho vedomosti sú postačujúce, jeho výklad je zrozumiteľný. Organizácia vyučovacej hodiny je dobrá, kvalita pripravovaných materiálov, pomôcok k preberanému učivu je taktiež dobrá, ale využívaná len výnimočne. Technické vybavenie, ktoré je k dispozícii, využíva sporadicky. Jeho pedagogická činnosť sa vyznačuje primeranou metodikou a odbornou náročnosťou. Vo výchovných situáciách je schopný posúdiť potreby dieťaťa a reagovať flexibilne. Nevyžaduje hotové metodické návody. V rámci pedagogického vzťahu k dieťaťu je schopný udržať si autoritu.

» **4 – „Nevyhovujúco“** – zamestnanec nedosahuje vo vyučovacom procese a v pedagogickej činnosti očakávané výsledky. Jeho vedomosti sú nepostačujúce, jeho výklad je pre deti len ťažko zrozumiteľný. Nereaguje na otázky detí. Nepoužíva žiadne pripravované materiály, pomôcky k preberanému učivu. Technické vybavenie, ktoré je k dispozícii, nevyžíva. Kritériá hodnotenia nie vždy využíva spravodlivo. Jeho pedagogická činnosť sa nevyznačuje odbornou náročnosťou. Vo výchovných situáciách nie je schopný posúdiť potreby dieťaťa. Má problém znášať niektoré stresujúce vonkajšie faktory (ako napr. nezáujem detí, nedostatok času, neučebné povinnosti, nedostatok podpory zo strany rodičov, kolegov...). Vyžaduje hotové metodické návody. V rámci pedagogického vzťahu k dieťaťu je schopný udržať si autoritu len na úkor kvality pedagogickej činnosti.

» **N – nehodnotený.**

3.6 AKO BUDÚ UČITELIA MOTIVOVANÍ K ĎALŠEJ PRÁCI?

Okrem „známkovania“ učiteľov sa stretávame aj s ďalším spôsobom hodnotenia, ktoré odráža výkon učiteľov. Za pozitívne zvládnutie pedagogickej činnosti v materskej škole a zvládnutie všetkých uvedených kompetencií by malo prirodzene dôjsť k pozitívnej reakcii zo strany hodnotiteľa. Tieto reakcie môžu byť rôzne, a to vo forme pochvaly, diplomu alebo odmeny. Pochvala a diplom patria síce k príjemnému osvieženiu po precíznej práci učiteľa, ale nijakú hmotnú motiváciu pre nich nepredstavujú, zato kladná odmena uspokojí väčšinu potrieb dobrého učiteľa. Celková odmena prepája podľa M. Armstronga (2007) vplyv dvoch hlavných kategórií odmien, ktorými sú:

- *transakčné odmeny* – hmotné, hmatateľné odmeny, ktoré sa týkajú peňažných odmien a zamestnaneckých výhod,
- *relačné (vzťahové) odmeny* – nehmotné odmeny týkajúce sa vzdelávania a rozvoja skúseností či zážitkov z práce.

V školskej praxi je preferované používanie **transakčných odmien**, teda hmotných stimulov, najčastejšie vo forme finančného ohodnotenia. Transakčné odmeny sú veľmi nepružné a často viac brzdia, ako zvyšujú výkon zamestnancov. Podľa M. Pisoňovej (2010) principiálne platí, že:

- hmotná stimulácia je silným motivátorom najmä pre zamestnancov s nižšou životnou úrovňou,
- so stúpajúcou životnou úrovňou zamestnanca sa zvyšujú aj jeho potreby,
- po určitom čase sa môže znižovať stimulujúci účinok hmotných stimulov (peňazí) u ľudí s vyšším životným štandardom.

K silným motivačným stimulom transakčných odmien patrí napríklad osobné ohodnotenie, pravidelné zvyšovanie platu, trinásť plat, poskytovanie osobného alebo neplateného voľna.

Vhodnosť uplatnenia **relačnej (vzťahovej) odmeny** formou nehmotnej stimulácie spočíva podľa M. Pisoňovej (2010) predovšetkým:

- vo veľkej rozmanitosti a možnosti subjektívneho pôsobenia na zamestnanca,
- v dlhodobejšom efekte pôsobenia,
- v podpore humanity, dobra a krásy,
- v nízkej, resp. žiadnej finančnej a materiálnej náročnosti,
- v rýchlej spätnej väzbe.

Riaditeľ materskej školy má k dispozícii rôzne možnosti nehmotnej stimulácie. K. Horváthová (2011) vo všeobecnosti hovorí o týchto možnostiach:

- vytváranie podmienok na zvyšovanie kvalifikácie a prístupu k celoživotnému vzdelávaniu,
- istota v zabezpečení existenčných a ekonomicko-sociálnych potrieb,
- bezkonfliktná interpersonálna komunikácia,
- vyhovujúce pracovné podmienky,
- vhodná klíma a kultúra materskej školy,
- prejavovanie dôvery,
- delegovanie úloh, právomoci a zodpovednosti,
- udeľovanie pochvál a uznania za vykonanú prácu,
- vytváranie podmienok na regeneráciu pracovných síl a oddychu po práci,
- kultúrne stravovacie podmienky,

- možnosti využitia školských rekreačných a relaxačných zariadení,
- organizovanie kultúrnych a športových podujatí a ďalšie.

Každý hodnotený zamestnanec by mal dostávať spätné informácie o svojom podanom výkone. Tieto informácie slúžia ako podklad na zlepšenie vykonávania ďalších prác v budúcnosti a odstránenie vlastných nedostatkov. Súčasne mu hodnotenie pomáha pri stanovení úloh na budúce obdobie a vytvára pre ich plnenie primerané podmienky. Hodnotenie učiteľov materskej školy tak zabezpečuje harmonickú organizáciu kompletného výchovno-vzdelávacieho procesu a ďalších aktivít. Keďže učiteľ je ten, ktorý obohacuje deti o poznanie v kognitívnej, perceptuálno-motorickej a sociálno-emocionálnej oblasti, mal by sa brať zreteľ predovšetkým na jeho osobnosť, a to akým spôsobom pristupuje k deťom. Aj pri hodnotení každého zamestnanca je okrem formálnych spôsobov hodnotenia dôležitá práve ľudskosť, ktorá je reflektovaná v deťoch v predprimárnom vzdelávaní. Svojou každodennou prácou učitelia prispievajú k optimálnemu chodu všetkých činností detí v materskej škole, kde sú uplatňované zásady aktivity, názornosti, systematickosti a najmä pozitívny vzor správania, pričom potreby dieťaťa sú zachované. Tento výkon si žiada vysoko morálne ocenenie jednak zo strany hodnotiteľov, jednak zo strany tých, ktorí určujú podmienky predprimárneho vzdelávania a kritériá na hodnotenie učiteľov materskej školy v práci.

4 DIAGNOSTIKOVANIE MATERSKEJ ŠKOLY

Zavedením štátneho vzdelávacieho programu vyvstáva povinnosť všetkých materských škôl vypracovávať svoj vlastný školský vzdelávací program, súčasťou ktorého je i vlastné diagnostikovanie, hodnotenie. Tento program okrem diagnostikovania pedagogického procesu (diagnostikovanie detí, učiteľov) rešpektuje aj sebahodnotenie (autoevalváciu) a hodnotenie (evalváciu) materskej školy a podľa princípu ŠVP ISCED 0 sebahodnotenie a hodnotenie spočíva vo vzraсте dôrazu na kvalitu materských škôl. Tie majú väčšiu autonómiu, súčasne sa na ne kladie väčšia zodpovednosť za kvalitu vypracovania obsahu tohto dokumentu. Samotné hodnotenie vlastného mechanizmu riadenia je náročný proces a vyžaduje si strategický a premyslený spôsob prípravy založený na dlhodobom pozorovaní s jasne stanovenými cieľmi, metódami a nástrojmi. K. A. Acheson a M. D. Gall (1992) tvrdia, že hodnotiť kvalitu materskej školy znamená zmapovať jej jednotlivé súčasti a ich vzájomnú konfiguráciu. Okrem dokumentácie a materiálneho vybavenia ovplyvňuje jej kvalitu aj to, na akých hodnotách je založené riadenie, aký je odborný a psychologický status zamestnanca, ako sa vníma plnenie cieľov zamestnanca, aká je základná rola učiteľa, aký je kompetenčný profil učiteľa, aké je rozdelenie moci, ako sa riešia odlišnosti v názoroch a mnohé ďalšie. Pedagogický prístup v materskej škole sa opiera o pozitívnu výchovu založenú na láske a dôvere k dieťaťu. V takejto výchove sa posilňuje sebaúcta, zvyšuje sebavedomie dieťaťa na základe postupne utváraného adekvátneho sebahodnotenia, ktoré je predpokladom zdravého sebavedomia (ŠVP ISCED 0).

Terminologické rozlíšenie pojmov vlastné hodnotenie, autoevalvácia, hodnotenie a evalvácia sa v rôznych dokumentoch nezhoduje. Spravidla sú pojmy hodnotenie a evalvácia chápané ako synonymum, rovnako i pojmy vlastné hodnotenie a autoevalvácia. Vašátková (2006) definuje pojmy evalvácia a autoevalvácia nasledovne:

Evalvácia označuje proces vyhodnocovania vzdelávacích činností, situácií, podmienok i výsledkov vzdelávania. Prebieha systematicky, pravidelne a so zistenými výsledkami sa v praxi zmysluplne pracuje. Vypovedá o miere úspešnosti v porovnaní s inými materskými školami podobného typu.

Autoevalvácia znamená, že hodnotenie prebieha vo vnútorných priestoroch školy a škola si ho vykonáva sama. Požiadavky na hodnotenie materskej školy vyplývajú z jej potrieb slúžiacich na efektívnosť jej jednotlivých činností.

Cieľom komplexného hodnotenia podľa J. Földesovej (2010) je:

- aby deti, ich rodičia a ostatná verejnosť získali dostatočné a hodnoverné informácie o tom, ako zvládajú požiadavky na ne kladené,
- posúdenie, ako materská škola spĺňa ciele, ktoré sú v Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie jasne stanovené,
- zistenie oblastí, v ktorých materská škola dosahuje dobré a slabšie výsledky,
- stanoviť prípadné návrhy a opatrenia na zlepšenie celkovej kvality materskej školy,
- zhodnotiť vlastnú výkonnosť materskej školy,
- pripraviť včasné návrhy vopred zistených nedostatkov tak, akoby mal nedostatky zistiť niekto iný,
- pri pravidelnom hodnotení každá materská škola môže zistiť, či v niektorých oblastiach podáva lepšie výkony oproti zisteným nedostatkom, alebo v porovnaní s inými materskými školami.

Význam hodnotenia spočíva v používaní iných ako subjektívnych a formálnych hodnotiacich kritérií, ktoré podľa J. Földesovej (2010) nedávajú dostatok pravdivých a hodnotných informácií o pedagogickej činnosti. Ak učitelia nedostanú odbornú a konštruktívnu kritiku, hrozí riziko, že vo svojom odbornom rozvoji ustrnú, ich práca sa stane stereotypnou a rutinnou, resp. posilní sa ich presvedčenie o vlastnej neomylnosti. Vede to následne k znižovaniu úrovne ich výchovno-vzdelávacej činnosti.

Obsahom hodnotenia alebo samohodnotenia materskej školy je niekoľko oblastí, každá je zameraná na rôzne aspekty hodnotenia. Vo všeobecnosti by hodnotenie malo prebiehať komplexne, nevynímajúc žiadne z dôležitých zložiek či už vedenia zamestnancov, alebo riadenia koncepcie materskej školy. Strýčková (2009) podľa dostupných zdrojov (V. Gmitrová, M. Podhájecká, 2007, L. Monatová, 1992/1993) kategorizovala tieto časti do štyroch základných zložiek vrátane ich čiastkových subzložiek.

4.1 RIADENIE MATERSKEJ ŠKOLY

Riadenie materských škôl patrí k jedným z povinných legislatívnych požiadaviek pri vykonávaní každodennej praxe v MŠ. Riadenie možno podľa Z. Obdržálka a K. Horváthovej a kol. (2004) chápať ako systém princípov, metód, foriem, techník a postupov používaných v správe orgánov, inštitúcií a ich organizačných útvarov pri zabezpečovaní cieľavedomého, optimálneho, účinného plnenia ich funkcie a činností.

4.1.1 Koncepcné (strategické) zámery a plán rozvoja školy

- MŠ má jasne stanovené ciele z dlhodobého hľadiska (strategický plán rozvoja, koncepcia výchovno-vzdelávacieho pôsobenia).
- Plánované termíny, úlohy sú vedením priebežne vyhodnocované (existujú hodnotiace nástroje), účinne funguje spätná väzba.
- Organizácia porád samosprávnych, poradných a metodických orgánov je optimálna z hľadiska vecnosti a obsahu (Z. Obdržálek, K. Horváthová a kol., 2004).

4.1.2 Realizácia základných pedagogických dokumentov a vedenie dokumentácie školy podľa vyhlášky č. 306/2008 Z. z. o materskej škole

- Dokumentácia sa vedie riadne, funkčne, v súlade s legislatívou (Z. Obdržálek, K. Horváthová a kol., 2004).

4.1.3 Pedagogické riadenie školy

- Organizácia výchovno-vzdelávacieho procesu a školy má jasne stanovené pravidlá na základe konsenzu všetkých zúčastnených (učitelia, deti, rodičia).
- Vedenie školy adresne deleguje kompetencie jednotlivým poradným a metodickým orgánom, je vytvorený priestor na ich uplatnenie.
- Dodržiavanie princípov Ústavy SR, Charty učiteľa, Dohovoru o právach dieťaťa.
- Hygiena pracovného režimu školy.
- Formy a metódy riadiacej práce, ich uplatnenie v riadiacej praxi.
- Spolupráca so zriaďovateľom školy, orgánmi miestnej správy a samosprávy.
- Podmienky na diskusiu o všetkých otázkach života MŠ (Z. Obdržálek, K. Horváthová a kol., 2004).

4.1.4 Kontrolný systém školy

- Existuje účinný systém kontroly, ktorý vedie k detailnej analýze problémov MŠ, korekcii nedostatkov.
- Na hodnotenie zamestnancov je vypracovaný systém kontroly a kritériá hodnotenia práce (pravidlá sú známe vopred všetkým a v praxi sa dodržiavajú).
- Z kontrolnej činnosti sa vyvodzujú opatrenia, realizuje sa následná kontrola ich plnenia.
- Prehľad o výchovno-vzdelávacej práci učiteľov (Z. Obdržálek, K. Horváthová a kol., 2004).

4.1.5 Informačný systém školy

- Vyhodnocuje sa množstvo a kvalita podnetov na skvalitnenie výchovno-vzdelávacieho procesu zo strany zúčastnených.
- Tok informácií má jasné pravidlá, čo umožňuje včasné, úplné a adresné informácie.
- Zamestnanci školy majú zaistený prístup k všetkým potrebným informáciám.
- Zabezpečenie dôverných informácií o učiteľoch a deťoch pred zneužitím.
- MŠ pravidelne poskytuje informácie rodičom (o MŠ, vývoji dieťaťa) prostredníctvom viacerých mediálnych kanálov (Z. Obdržálek, K. Horváthová a kol., 2004).

4.2 PRODUKTIVITA UČITEĽOV

- Podiel kvalifikovaných učiteľov (učiteľov rozširujúcich a prehlbujúcich si kvalifikáciu).
- Kontinuita a stabilita členov pedagogického zboru.
- Podpora a účinná motivácia učiteľov k ďalšiemu profesijnému rastu.
- Podmienky na kolegiálne riešenie profesijných otázok.
- Vedenie školy systematicky sleduje účinnosť prenosu nových vedomostí a zručností učiteľov získaných ďalším vzdelávaním do pedagogického procesu.
- Učitelia školy sú aktívne zapojení do riešenia projektov, programov inovácie výchovno-vzdelávacieho procesu a pod.

- Tvorba učebných pomôcok.
- Účasť učiteľov na pedagogickom riadení školy prostredníctvom metodických a poradných orgánov.
- Absencia učiteľov (I. Pavlov, 1999).

4.3 VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍ PROCES A VÝSLEDKY MŠ

- Spokojnosť rodičov, detí, učiteľov s klímou MŠ.
- Dodržiavanie pedagogických a didaktických cieľov.
- Zrozumiteľné ciele, požiadavky, normy na správanie, hodnotenie práce žiakov, učiteľov.
- Účasť a podpora aktivít MŠ zo strany rodičov.
- Efektívnosť výchovného, psychologického, logopedického a špeciálneho poradenstva (I. Pavlov, 1999).

4.4 EDUKAČNÉ PROSTREDIE MŠ

- Priestorové vybavenie MŠ (kapacita, kvalita), ich rekonštrukcia a modernizácia.
- Materiálové vybavenie MŠ (učebné pomôcky a didaktická technika).
- Využívanie priľahlých priestorov v areáli MŠ.
- Bezpečnosť a ochrana zdravia detí a zamestnancov MŠ.
- Estetika prostredia MŠ a jej exteriérov.
- Kvalita pracovného prostredia učiteľov a detí (I. Pavlov, 1999).

4.5 DIAGNOSTICKÉ METÓDY A NÁSTROJE NA ZISŤOVANIE KVALITY MŠ

Metód a nástrojov na zisťovanie úrovne dosiahnutej kvality je vzhľadom na množstvo odporúčanej literatúry dostatok. Vhodne zvolené metódy sú určené na konkrétnu oblasť merania. V niektorých prípadoch sa využívajú metódy iba na zber informácií alebo na ich spracovanie či vyhodnotenie. Ponúkané metódy a nástroje sú v pedagogickej praxi bežne využívané, treba sa len oboznámiť s ich charakteristikou a prácou s nimi.

K. Smolíková a kol. (2008) navrhuje niekoľko metód vhodných na uplatnenie diagnostikovania v materskej škole, ktoré podrobnejšie charakterizujeme v nasledujúcich podkapitolách.

4.5.1 Hospitácie

Hospitácie patria k jedným zo zastrešujúcich foriem pozorovania a iných metód hodnotenia, keď sú informácie získavané priamou účasťou hodnotiteľa v pedagogickom procese. Sleduje a hodnotí sa predovšetkým kvalita výchovno-vzdelávacej činnosti, pričom je rešpektovaný cieľ predprimárneho vzdelávania nachádzajúci sa v štátnom vzdelávacom programe. Podľa J. Földesovej (2010) si dobrá hospitácia vyžaduje premyslené kroky, prostredníctvom ktorých sa bude postupovať počas celého priebehu hospitácie. Počnúc prípravou a oboznámením s cieľom hospitácie, cez objektívnu a nič nerušiacu realizáciu, až po dôkladný rozbor hospitácie. Výsledky sú zaznamenávané do hospitačného

hárka, ktorý obsahuje priebeh hospitácie, hodnotenie procesu a návrh opatrení na odstránenie prípadných nedostatkov.

4.5.2 Pozorovanie

Pozorovanie slúži na zachytenie určitých javov, procesov, činností a ich hodnotenie. Hodnotiace pozorovanie musí mať vopred stanovené ciele, obsah a priebeh. Týmto typom pozorovania je štruktúrované pozorovanie s presne vyjasnenými kritériami, ako bude pozorovanie prebiehať, s presne definovanými javmi a zaznamenávaním ich výskytu. P. Gavora a kol. (2010) tvrdí, že základom štruktúrovaného pozorovania sú pozorované kategórie. Pod pozorovanou kategóriou sa rozumejú javy rovnakých vlastností. Nimi môžu byť napr. verbálne činnosti detí, neverbálne činnosti vyučujúcich, využívanie výučbových metód, farebnosť prostredia materskej školy, efektívnosť dostupných hračiek v MŠ, frekvencovanosť hier, organizačné formy práce s deťmi, špecifiká učebného prostredia a mnohé iné, ktoré sú opísané v predošlých štyroch kategorizovaných zložkách.

4.5.3 Rozhovor, diskusia, pedagogické porady

Rozhovor, diskusia, pedagogické porady patria k bežne uplatňovaným hodnotiacim metódam, ktoré pomáhajú zhromažďovať dáta a informácie priamou komunikáciou. Tieto metódy prebiehajú formou riadeného, príp. voľného rozhovoru, keď hodnotiteľ postupuje podľa vopred stanovených otázok. Súčasťou rozhovorov je vedenie záznamu.

4.5.4 Brainstorming

Brainstorming je skupinová, všeobecne obľúbená metóda založená na zachytávanie myšlienok účastníkov, vhodná na tvorivé riešenie určitého konkrétneho problému. Spočíva vo vytváraní určitých myšlienkových máp na základe vymedzenia problému, spísania okamžitých nápadov účastníkov s ich návrhmi riešenia, utriedenie myšlienok, ich vyhodnotenie a výber najvhodnejšieho riešenia. Podľa E. Fulkovej (1994) by sa brainstormingu mala zúčastňovať skupina piatich až dvanástich účastníkov s princípom úplnej voľnosti produkovaných nápadov, produkcie ich kvantity nad kvalitou a zákazu kritizovania.

4.5.5 Analýza dokumentov

Analýza dokumentov – informácie sa získavajú z oficiálnych i neoficiálnych písomných materiálov materskej školy. Predmetom analýzy môže byť dokumentácia napr. školského vzdelávacieho programu, písomných príprav, portfólií, denníkov, formulárov, fotodokumentácie, videozáznamov, hodnotiacich správ, koncepčných a strategických dokumentov atď.

4.5.6 Dotazník

Dotazník je najčastejšie používanou písomnou metódou na hromadné zisťovanie a vyhodnocovanie údajov. Školy používajú rôzne typy dotazníkov, a to buď vlastné, alebo prevzaté, aby čo najviac zodpovedali ich konkrétnym potrebám.

V zahraničných krajinách prebieha hodnotenie kvality materských škôl na základe vedcami zostaveného dotazníka známeho pod názvom QRIS (The Quality Rating and Improvement System, v preklade „Hodnotenie kvality a zlepšenia systému“). Vedci vybrali päť najčastejšie používaných opatrení na kvalitu, ktorými sú kvalifikácia zamestnancov, fyzické prostredie, veľkosť triedy, pomer učiteľ – dieťa a vlastnosti interakcií medzi učiteľmi a deťmi. Tie sa v kombinácii používajú na výpočet celkového hodnotenia pomocou vzorcov z QRIS.

4.5.7 Analýza SWOT

Pri vlastnom hodnotení MŠ patrí k najčastejšie využívanej metóde SWOT analýza. Analýza SWOT je na rozdiel od iných hodnotiacich metód kvalitatívne orientovaná (L. Girmanová, V. Mikloš a kol, 2009). Písmená tvoriace názov slova SWOT (zo skratiek 4 anglických slov) vypovedajú o štyroch kategóriách:

S – (Strengths) silné stránky,

W – (Weaknesses) slabé stránky,

O – (Opportunities) príležitosti,

T – (Threats) riziká (obavy, hrozby, bariéry, prekážky).

Silné a slabé stránky sa spravidla týkajú vnútorného prostredia školy. Princípom silných stránok je fakt, že MŠ môže na nich postaviť svoj školský vzdelávací program a slabé stránky by mala odstrániť alebo skvalitniť (M. Blaško, 2011). Príležitosti a riziká sa týkajú vonkajších vplyvov a nasmerujú MŠ k jej ďalšiemu rozvoju. Uvedomenie si rizík je pre MŠ možnosťou uvažovania a nápravy k pozitívnym zmenám a vyvarovaniu sa opakovaných chýb. Súčasný trh ponúka rodičom neobmedzené možnosti, kde môžu pre svoje dieťa v predškolskom veku zabezpečiť tú najlepšiu starostlivosť v podobe výchovy a vzdelávania. Podmienkou je správny výber materskej školy. Okrem štátnych materských škôl narastá obrovské množstvo súkromných materských škôl, ktoré ponúkajú nadštandardné služby pre deti zväčša vo forme výučby cudzieho jazyka, prostredia v prírode mimo veľkomesta, zdravého stravovania, lekárskej starostlivosti, komunikáciou s rodičmi prostredníctvom informačných technológií a mnohé ďalšie. Tieto benefity vyjadrujú kvalitu zariadení, ktoré rodičia budú i napriek zvýšenej cene oproti bežným štátnym materským školám preferovať. Cieľom je, aby každá, teda aj bežná materská škola, vedela ponúknuť rodičom pestrú ponuku atribútov umožňujúcich ich deťom čo najlepšiu starostlivosť.

Práve analýza SWOT umožňuje prehľadné a štruktúrované usporiadanie všetkých myšlienok tvoriacich fungovanie súčasného alebo budúceho chodu materskej školy. Väčšina materských škôl sa pýši najmä pozitívnymi vlastnosťami, ktorými láka deti do svojich priestorov. O negatívach sa nezmieňujú vôbec, prípadne iba v nepatrných prípadoch. No súčasťou kvality je i prijímanie svojich negatívnych vlastností, otvorená komunikácia o nich a už mnohokrát zmieňovaná eliminácia

nepriaznivých zistení alebo pokus o ich odstránenie. Ako vzor uvádzame niektoré príklady na každú jednu zložku zo SWOT, ktorú si môže každá MŠ vypracovať individuálne.

Silné stránky: kvalifikovaný vysokoškolsky vzdelaný personál, informácie pre rodičov o pripravovaných akciách prostredníctvom elektronickej komunikácie, nainštalované kamery, cez ktoré môžu rodičia monitorovať výchovno-vzdelávací proces, dodržiavanie práv detí (vlastné spracovanie).

Slabé stránky: zložitejšia dostupnosť, nedostatok tvorivých dielní, zameriavanie sa najmä na kolektívne hry, absencia vlastnej kuchyne, prevažne slovné hodnotenie detí, ženský kolektív zamestnancov (vlastné spracovanie).

Príležitosti: vo vonkajších priestoroch vytvorenie zeleninového, bylinkového a kvetinového záhona, exkurzie do rôznych úradov a spoločenskovedných inštitúcií, zavedenie zvozu a rozvozu detí do MŠ, získanie financií na zakúpenie nových hier z podaných projektov (vlastné spracovanie).

Riziká: staršia budova bez kompletnej rekonštrukcie s rizikom opadávanie omietky a úpravy vonkajšieho prostredia, veľká konkurencia materských škôl s podobným zameraním, vyššia cena, nízka reklama (vlastné spracovanie).

ZÁVER

Diagnostikovanie sa môže zdať ako zložitá a namáhavá činnosť. Vzhľadom na to, že vykonávanie tejto činnosti je potrebné, je dôležité poznať jej podmienky a orientovať sa v danej terminológii a v diagnostikovaných oblastiach. Doménou diagnostikovania nie je iba dieťa predprimárneho vzdelávania, ale i učitelia, riaditelia či samotná materská škola. Najväčším úsilím týchto riadkov bolo podať obraz o spôsobe diagnostikovania, a teda aj hodnotenia, ktorý čitateľovi poskytne niektoré ukážky jednotlivých spôsobov diagnostikovania a druhov hodnotenia. Cieľovou skupinou boli najmä deti, učitelia a prostredie materskej školy. U detí sa najviac prihliadalo na ich všemožné vlastnosti (kognitívne, afektívne, psychomotorické, sociálno-emocionálne), tvorivosť, projekciu, s možnosťami uplatnenia rozličných metód v procese diagnostikovania. Druhým okruhom bolo diagnostikovanie a hodnotenie učiteľov, ktorí vo výraznej miere prispievajú k odovzdávaniu nielen nových poznatkov deťom v predprimárnom vzdelávaní, ale aj morálnych vlastností a spôsobov spoločenského správania. Na niekoľkých vybraných metódach sa v hierarchickom slede prezentujú spôsoby hodnotenia pedagogických zamestnancov. Tretiu skupinu tvorilo nemenej podstatné diagnostikovanie materských škôl, ktoré je najmä pre súčasné obdobie dôležité, pretože napriek návalu administrácie každá materská škola musí vykonávať i svoj vlastný vnútorný systém hodnotenia.

Všetky tri subjekty (dieťa, učiteľ, materská škola) sú v procese diagnostikovania významné. Týmto materiálom sme sa pokúsili aspoň čiastočne priblížiť problematiku pedagogickej diagnostiky, ktorej hlavné úsilie spočíva v tom, aby sme sa dozvedeli o konkrétnych subjektoch čo najviac informácií, a tým sa prispelo k osobnostnému, profesionálnemu či spoločenskému rastu, porozumeniu sebe s možnosťami akýchkoľvek zmien vedúcich k zlepšeniu súčasných zistení.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- ACHESON, K. A., GALL, M. D. *Techniques in the Clinical Supervision of Teachers*. Longman : White Plains, 1992.
- ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1407-3.
- BELEŠOVÁ, M. *Žiakovo poňatie čitateľskej gramotnosti na začiatku primárneho vzdelávania*. Dizertačná práca. Bratislava : PdF UK, 2013. 177s.
- BLAŠKO, M. *Úvod do modernej didaktiky II*. Košice : Technická univerzita, 2011.
- BOROŠ, J. *Základy všeobecnej psychológie*. Bratislava : SPN, 1977.
- CABEJŠEK, M. *Jan Amos Komenský*. Článok z cyklu *Morální základy české společnosti* [online]. 2012. [cit. 2014-04-25]. Dostupné na internete: <<http://www.velkaepocha.sk/2012121720492/Jan-Amos-Komensky-Vse-na-tomto-svete-se-da-napravit-jen-jemnym-teplem-lasky.html>>.
- CSÉFALVAY, M. *Samohodnotenie učiteľa*. Bratislava : Gymnázium A. Einsteina, 2013.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001.
- DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha : Portál, 2001.
- FÖLDESOVÁ, J. *Hospitácie v materskej škole. Práva a povinnosti riaditeľky materskej školy*. Bratislava : Raabe, 2010.
- FULKOVÁ, E. *Všeobecná didaktika*. Bratislava : Infopress, 1998.
- FRIEDMANN, Z. *Úvod do pedagogickej diagnostiky* [online]. 2013. [cit. 2014-04-24]. Dostupné na internete: <http://www.ped.muni.cz/wtech/elearning/Pedag_diagnostika.pdf> .
- GAVORA, P. *Akí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žiaka*. Nitra : Enigma, 2010. 216 s.
- GAVORA, P. *Zisťovanie profesijnej zdatnosti učiteľa pomocou dotazníka OSTES*. In *PEDAGOGIKA.SK*, 2011, roč. 2, č. 2.
- GIRMANOVÁ, L., MIKLOŠ, V. a kol. *Nástroje a metódy manažérstva kvality*. Košice : Technická univerzita, 2009.
- GREGUŠOVÁ, H. *Výtvarné aktivity mentálne postihnutých detí predškolského veku*. Bratislava : Pedagogická fakulta UK, 2000. 143 s. ISBN 80-88868-48-3.
- HAJDÚKOVÁ, V. *Materská škola a jej riadenie*. Bratislava : Raabe, 2013.
- HORVÁTHOVÁ, K. *Kontrola a hodnotenie pedagogických zamestnancov školy pri implementácii školského vzdelávacieho programu*. In *PEDAGOGIKA.SK*, 2011, roč. 2, č. 3.
- HRONÍK, F. *Hodnocení pracovníků*. Praha : Grada, 2006.
- JAKABČIC, I. *Vývinová psychológia*. Bratislava : Iris, 2002. 83 s. ISBN 80-89018-34-3.
- KITAHARA, R., MATSUIISHI, T. *Research on Children's drawings* [online]. [cit. 2014-04-24]. Dostupné na internete: <http://www.medicopedagogy.org/childrenpicturesummaryJ_Ewp.pdf>.
- KOHOUTEK, R. *Základy pedagogickej psychológie*. Brno : Akademické nakladatelství CERM, s.r.o., 1996. 184 s. ISBN 80-214-2203-3.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. et al. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha : Portál, 2001. 456 s. ISBN 80-7178-585-7.
- KOPÁČOVÁ, J., ZENTKOVÁ, M., ZENTKO, J. *Inovácia predprimárneho prírodovedného vzdelávania*. Ružomberok : Verbum, 2011. 89 s. ISBN 978-80-8084-814-9.
- KOVÁČ, B. *Zázračný svet detských kresieb*. Bratislava : Pallas, 1972.

- KOŽÁROVÁ, Z., GUBKA, P. *Zásady hodnotenia pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov*. Spišské Valchy : ZŠ, 2010. [online]. [cit. 2014-01-10]. Dostupné na internete: <http://zskomspv.edupage.org/files/08_2010_hodn_pg_zam.pdf>.
- LANGOVÁ, M., VACÍNOVÁ, M. *Jak se to chováš?*. Praha : Empatie, 1994.
- LIPNICKÁ, M., UJČIKOVÁ, V. *Kresba ako pedagogicko-diagnostický nástroj poznávania dieťaťa predškolského veku*. Košice : Spoločnosť pre predškolskú výchovu, 2012. 73 s. ISBN 978-80-971016-0-2.
- MANNIOVÁ, J. *Kapitoly z pedagogiky I*. Bratislava : Luskpress, s. r. o., 2004. 168 s. ISBN 80-968956-2-1.
- MCKAY, R. A., KENDRICK, M. E. Children draw their images of Reading and Writing. In *Language Arts*, 2001, vol. 78, no. 6, p. 529. ISSN-0360-9170.
- MESÁROŠOVÁ, B. *Utváranie hodnôt ako vzťahotvorných kvalít*. Dizertačná práca. Bratislava : FiF UK, 1995.
- NOVÁK, Z. Test volných slovných asociácií jako test školních znalostí. In *Pedagogika*, 1989, roč. 39, č. 4, s. 431-445.
- OBDRŽÁLEK, Z., HORVÁTHOVÁ, K. a kol. *Organizácia a manažment školstva*. Terminologický a výkladový slovník. Bratislava : SPN, 2004.
- PAVLOV, I. Sebahodnotenie (autoevalvácia) kvality školy. Prešov : Metodické centrum, 1999.
- PISOŇOVÁ, M. *Hodnotenie a rozvoj pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov materskej školy. Inovácie v personálnom riadení školy. Interný materiál Programu kontinuálneho vzdelávania Školský manažment v materskej škole*. Rukopis. 2010.
- PODHÁJECKÁ, M. Aktuálnosť Komenského Informatoria pre predškolskú výchovu. In *J. A. Komenský a tvorivá škola*. Prešov : Pedagogická fakulta, 1995. s. 102-107. ISBN 80-88697-20-4.
- PŘINOSILOVÁ, D. *Vybrané okruhy speciálně pedagogické diagnostiky a její využití v praxi speciální pedagogiky*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-210-3354-1.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- SMOLÍKOVÁ, K. a kol. Autoevalvace mateřské školy. Metodická příručka k vlastnímu hodnocení. Praha : VÚP, 2008.
- STRÝČKOVÁ, G. *Evalvácia – pojem a hľadiská*. 2009. [online]. [cit. 2013-12-28]. Dostupné na internete: <http://www.mssvantnerova.eu/vismo/dokumenty2.asp?id_org=400035&id=1310&p1=1034>.
- SYSLOVÁ, Z. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha : Grada, 2013.
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 pre predprimárne vzdelávanie*. Bratislava : ŠPÚ, 2008.
- ŠTEFANOVIČ, J. *Psychológia*. Bratislava : SNP, 1977.
- ŠUPŠÁKOVÁ, B. a kol. *Čítanka odborných textov z výtvarnej výchovy*. Bratislava : UK, 2001. 168 s. ISBN 80-223-1571-2.
- TIMČÍKOVÁ, A. Pedagogická diagnostika detí v predškolskom veku. In M. Miňová (et al.). *Predprimárne vzdelávanie v metamorfózach času*. Prešov, 2011. s. 167-173. ISBN 978-80-555-0385-1.
- TORRANCE, E. P., GOFF, K. *Fostering Academic Creativity in Gifted Students*. Retrieved. ERIC Digest. Washington, DC : Office of Educational Research and Improvement, 1990.
- VÁGNEROVÁ, M., KLÉGROVÁ, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha : Karolinum, 2008.
- VALACHOVÁ, D. *Ako spoznať dieťa v materskej škole*. 1. vydanie. Bratislava : MPC, 2009. ISBN 978-80-8052-342-8.

VALACHOVÁ, D. *Pedagogická diagnostika v materskej škole*. Bratislava : MPC, 2008. ISBN 978-80-8052-303-9.

VAŠŤATKOVÁ, J. *Úvod do autoevaluace školy*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1422-8.

ZELINA, M. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : Iris, 1996. 236 s.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha : Portál, 2007. 207 s. ISBN 978-80-7367-326-0.

Zákon č. 245/2008 Z. z. z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov, tretia časť, prvý oddiel, § 28 (školský zákon).

Zákon č. 317/2009 Z. z. z 24. júna 2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.