

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ  
KATEDRA PEDAGOGIKY

**Rozvoj profesních kompetencí učitele NŠ  
v Karlovarském kraji se zaměřením na rozvoj  
diagnostické kompetence**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Bc. Miluše Hornáková**

*Učitelství pro 1. stupeň ZŠ*

Vedoucí práce: Mgr. Pavla Soukupová

**Plzeň 2016**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni 12. června 2016

.....  
vlastnoruční podpis

---

## **PODĚKOVÁNÍ**

Děkuji paní Mgr. Pavle Soukupové za odborné vedení diplomové práce.

---

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINAL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

**OBSAH**

<b>SEZNAM ZKRATEK</b> .....	3
<b>ÚVOD</b> .....	4
<b>1 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE</b> .....	5
1.1 VYMEZENÍ POJMU PROFESE .....	5
1.2 PROFESE UČITELE .....	6
1.3 PEDAGOGICKÉ DOVEDNOSTI .....	10
1.4 VYMEZENÍ POJMU KOMPETENCE.....	11
1.5 PROFESNÍ STANDARD .....	12
1.6 KOMPETENCE V PROFESI UČITELE.....	13
<b>2 DIAGNOSTICKÁ KOMPETENCE V PROFESI UČITELE PRIMÁRNÍ ŠKOLY</b> .....	16
2.1 PEDAGOGICKÁ A PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ DIAGNOSTIKA .....	17
2.2 SPECIFIKA DIAGNOSTICKÝCH POSTUPŮ V PRÁCI UČITELE PRIMÁRNÍ ŠKOLY .....	19
2.3 OBLASTI PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY .....	22
2.3.1 Diagnostika úrovně vědomostí žáka .....	22
2.3.2 Diagnostika dovedností žáka .....	25
2.3.3 Diagnostika motivace k učení žáka .....	25
2.3.4 Diagnostika zájmů žáka .....	26
2.3.5 Diagnostika SPU u žáků mladšího školního věku .....	26
2.3.6 Diagnostika klimatu školní třídy.....	30
2.3.7 Diagnostika rodinného prostředí.....	33
2.3.8 Autodiagnostika pedagogické práce učitele primární školy .....	33
2.3.9 Diagnostika připravenosti žáka pro vstup do školy .....	36
2.3.10 Diagnostika předpokladů ke čtení a psaní .....	39
2.4 DIAGNOSTICKÉ METODY V PRÁCI UČITELE PRIMÁRNÍ ŠKOLY .....	41
2.5 ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI.....	49
<b>3 VÝZKUMNÁ SONDA</b> .....	51
3.1 CÍL VÝZKUMNÉ SONDY .....	51
3.1.1 Výzkumné otázky .....	51

---

3.2	METODIKA VÝZKUMNÉ SONDY .....	52
3.3	DOTAZNÍKOVÁ METODA .....	52
3.3.1	Výsledky dotazníkového šetření .....	54
3.4	METODA ROZHOVORU (INTERVIEW) .....	76
3.4.1	Výzkumný rozhovor .....	78
3.5	OBSAHOVÁ ANALÝZA .....	92
3.5.1	Výsledky obsahové analýzy.....	93
3.6	ZÁVĚR VÝZKUMNÉ SONDY .....	97
3.6.1	Odpovědi na výzkumné otázky.....	97
3.6.2	Praktický závěr .....	102
	<b>ZÁVĚR</b> .....	104
	<b>RESUMÉ</b> .....	105
	<b>SUMMARY</b> .....	106
	<b>POUŽITÉ ZDROJE</b> .....	107
	<b>SEZNAM TABULEK A GRAFŮ</b> .....	111
	<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	113

**SEZNAM ZKRATEK**

ADD	Attention Deficit Disorder (porucha pozornosti)
ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder (hyperaktivita s poruchou pozornosti)
FPE	fakulta pedagogická
KPG	katedra pedagogiky
KPR	katedra primárního a preprimárního vzdělávání
KPS	katedra psychologie
KRF	katedra ruského a francouzského jazyka
LMD	lehká mozková dysfunkce
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NŠ	národní škola (1. stupeň základní školy)
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
RVP	Rámcový vzdělávací program
SO-RA-D	dotazník, který zjišťuje vztahy ve školní třídě
SPCH	specifické poruchy chování
SPU	specifické poruchy učení
UJEP	Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
ZČU	Západočeská univerzita v Plzni
ZŠ	základní škola

## ÚVOD

Základním tématem této diplomové práce je profese učitele a profesní kompetence s ní spojené. Profese učitele je náročné povolání s vysokými nároky na výkon, odbornost a psychiku. Efektivnost práce učitele závisí na kvalitě jeho pedagogických dovedností. Ty si učitelé osvojují v přípravném vzdělávání a dále rozvíjejí v praxi a dalším celoživotním vzděláváním. Nevyhnutelnou součástí práce učitele je systematické a důsledné sledování jednotlivých stránek osobnosti žáků. Poznávání žáka, diagnostikování jeho schopností, vědomostí, chování, potřeb a zájmů je každodenní činností učitele ve výchovně-vzdělávacím procesu. Učiteli tak umožňuje volit vhodné výchovné postupy a vzdělávací metody. Diagnostikování žáků mladšího školního věku má svá specifika daná věkovými zvláštnostmi tohoto vývojového období. Specifické jsou i oblasti pedagogické diagnostiky, na které se učitelé primární školy musí zaměřit a metody, které mohou k tomuto účelu využít.

Diplomová práce je rozdělena do tří kapitol. První kapitola popisuje profesi učitele z hlediska profesních kompetencí. Další kapitola se zaměřuje na diagnostickou kompetenci učitele primární školy, analyzuje oblasti pedagogické diagnostiky na 1. stupni základní školy a specifikuje metody a techniky, které jsou učiteli 1. stupně ZŠ užívány v jednotlivých oblastech pedagogické diagnostiky a autodiagnostiky učitele. Třetí kapitola je věnována výzkumné sondě v oblasti diagnostické kompetence učitelů 1. stupně základních škol Karlovarského kraje.

Cílem této diplomové práce je zjistit, které diagnostické metody a techniky využívají učitelé 1. stupně ZŠ v Karlovarském kraji v pedagogické praxi a které předměty pregraduální přípravy vedou k rozvoji diagnostické kompetence učitele.



## 1 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE

Profesionalizace učitelské profese znamená výrazné rozšíření působnosti učitele, jeho podílu na socializaci a celkové kultivaci dětské osobnosti, zvýšení odpovědnosti za děti, za identifikaci a rozvíjení vývojových a individuálních možností dětí, za výsledky učení v nejširším slova smyslu. Výrazně se zvyšují nároky na schopnost učitele analyzovat vlastní činnost, prezentovat a fundovaně argumentovat své pojetí práce, spolupracovat s kolegy, kvalitně komunikovat s rodiči i širším sociálním okolím apod. Pojetí učitelství jako expertní profese předpokládá určité kompetence, potřebné k úspěšnému zvládnání takto pojaté profese (Spilková, 2004).

### 1.1 VYMEZENÍ POJMU PROFESE

Problematika profesí je zkoumána a vymezována na základě různých kritérií a teoretických přístupů, které poskytují rozmanité vědní disciplíny. Profese tak lze posuzovat z hlediska sociologického, psychologického, etického, logisticko-ekonomického a administrativního. Z hlediska sociologického se profese nejčastěji vymezuje na základě společenské prestiže, výše příjmu nebo i úrovně adaptace jedince v dané profesi. Z hlediska psychologického převažují kritéria realizace a seberealizace jedince v profesi. Etický přístup předpokládá mravní obsah profese, smysl profese a smysluplnost konání, odpovědnost a mravní rozhodování. Logisticko-ekonomický pohled akcentuje ekonomické a mocenské aspekty jednotlivých profesí. V administrativním pojetí profese hraje důležitou roli možnost stanovení standardních kariérních řádů nebo předpisů pro postup, pro další vzdělávání a součinnost nabídky v oblasti vzdělávání a poptávky po pracovní síle na trhu práce (Vašutová, 2004).

Sociologický slovník mluví o profesi jako o „*povolání podloženém odbornou přípravou, vztahující se k pracovním rolím, související se sociální stratifikací, patřící k určité profesní komunitě a mající určitou profesionální etiku.*“ (Kolář, 2012, s. 852)

Podíváme-li se na problém profesí historicky, zjistíme, že existuje v pojmání konceptu profesí návaznost na stavovskou hierarchii ve společnosti. Profese jsou chápány jako součást určité společenské vrstvy, pro kterou je předjímán výkon určité profese. Kombinují se faktory sociální prestiže, sociální důležitosti a nepostradatelnosti a objevuje se prvek úcty před neznámým věděním, který nacházíme i v lidové morálce.

V kategorizaci profesí se objevuje i kritérium tvorby hodnot. V praxi to znamená, že určitá vládnoucí ideologie ve společnosti má dopad na míru prestiže různých profesí. Moderní společnost zrušila tradiční stavovskou hierarchii v pohledu na profese, došlo k sociální mobilitě a prostupnosti společenských vrstev, specializaci a diferenciaci aktivit, vysoké dělbě práce a sociální agregaci rozhodujících pravomocí řídicích osob a skupin (Vašutová, 2004).

V literatuře je možné najít různý počet kritérií profesí a jejich hierarchické uspořádání. Prostřednictvím kritérií je možné stanovit oblasti posuzování profese učitele, srovnávat různá pojetí profese učitele, sjednocovat nároky na výkon učitelů, diferencovat mezi učiteli a identifikovat proměny a trendy v rozvoji učitelstva (Vašutová, 2004).

Vašutová (2004, s. 18) vyjmenovává pět rozhodujících kritérií, které musí profese splňovat:

- „1. expertní, teoretické a praktické znalosti nezbytné pro řešení důležitých společenských otázek*
- 2. zájem o větší prospěch společnosti*
- 3. autonomie v rozhodnutích týkajících se profese*
- 4. etický kodex, podle kterého se musí příslušníci profese chovat a mít zodpovědnost*
- 5. existence profesní kultury projevující se ve fungování profesní organizace“*

## **1.2 PROFESE UČITELE**

Na základě výše uvedených kritérií profesí lze vytvořit analýzu profese učitele a zjistit, zda učitelství lze považovat za skutečnou profesi.

Nezpochybnitelný se zdá být podle Vašutové (2004) požadavek vysoké úrovně znalostí učitelů. Všeobecně se předpokládá, že profesní skupiny si potřebné poznatky pro výkon profese osvojí vzděláváním na vysoké úrovni, ale také samy přispějí k vytváření nových poznatků. Převážná většina učitelů základních a středních škol však neprovádí výzkum a nepublikuje, ani se jiným způsobem významně neprezentuje v odborné veřejnosti. S problémem odbornosti učitelů souvisí stanovení poměru teoretických a praktických znalostí a poměru oborové a didaktické složky. Jednoznačně platí, že učitelství vyžaduje interdisciplinární znalosti.

Pokud jde o druhý rys profesí, pro učitele jednoznačně platí, že přispívají ku prospěchu společnosti, připravují mladou generaci pro budoucí osobní a profesní život. Učitelská profese byla vždy chápána jako společenské poslání. Učitelské poslání je zakódováno v jeho identifikaci s profesí, ale vždy je nutné preferovat svoji odbornost (Vašutová, 2004).

Třetí charakteristický rys profesí je autonomie. Pokud se zamyslíme nad autonomií učitelské profese, musíme se obrátit k její hierarchizaci. Nejvyšší míry autonomie ve výkonu své profese dosahují vysokoškolští učitelé, ostatní kategorie učitelů mají svoji autonomii omezenou závaznými školskými dokumenty. Učiteli je však dána možnost rozhodovat o výběru a strukturování učiva a strategiích vyučování, o způsobech hodnocení, atd. (Vašutová, 2004).

Čtvrtým charakteristickým rysem profesí je etický kodex. Všeobecně se předpokládá, že existence učitelské etiky je dána tradicí učitelství. Etická stránka učitelství je spojována s osobností učitele a projevuje se v míře empatie, entuziazmu, tolerance, v kultivované komunikaci, v přirozené autoritě, atd. Učitelé však mají problémy s definováním etického kodexu, ale i s jeho respektováním. Posledním rysem profese je profesní kultura. Ta spočívá v přijetí určitého modelu profesního chování. K tomu napomáhá existence profesní organizace, která sdružuje příslušníky dané profese. Učitelé nemají skutečnou profesní organizaci (Vašutová, 2004).

Z analýzy vyplývá podle Vašutové (2004) zjištění, že v uvedených kritériích nedosahují učitelé vždy jejich plného rozměru. Někteří sociologové a pedagogové pak tvrdí, že učitelství je pouze semiprofese, která se skutečnou profesí stát nemůže. Ať přijmeme koncept profese nebo semiprofese, učitelství je dynamickým fenoménem ve společenském a vzdělávacím kontextu.

Učitelskou profesi lze co nejjednodušněji objasnit i vzhledem k její specifičnosti. Učitelství můžeme zkoumat z hlediska činností, které učitelé vykonávají. Učitelská profese je také výrazně rozrůzněna podle druhů edukačních institucí, v nichž se realizuje, např. učitelé primární školy, učitelé základních uměleckých škol, vysokoškolští učitelé aj. Učitele lze kategorizovat též podle funkcí, které ve škole zastává, např. třídní učitel, výchovný poradce, uvádějící učitel aj. Významné pro objasnění učitelské profese jsou její objektivní determinanty, za které považujeme ty faktory, jež jsou dány politickým, ekonomickým a sociálním prostředím, v nichž učitelé vykonávají své povolání. Učitelská

profese se vyznačuje poměrně rozdílnými etapami profesní dráhy. Vykonávání učitelské profese předpokládá náročnou přípravu pro toto povolání (Průcha, 2002).

Příznačným pro učitelskou profesi je podle Urbánka (2005) také komplexní charakter tohoto povolání. Projevuje se v širí záběru profesních aktivit a značně různorodými kompetencemi, které jsou od výkonu profese očekávány. Předpokládají se ucelené a dostatečně hluboké znalosti systému poznatků vyučovaných oborů. Podstata učitelství také od učitele vyžaduje široký soubor didaktických dovedností, který mu umožní transformovat učivo tak, aby žáci byli schopni a ochotni učivo přijímat. Na to se přirozeně váže dovednost komunikovat se žáky, organizovat a řídit edukační proces, řešit konfliktní situace, diagnostikovat a hodnotit atd. Zřejmě neexistuje jiné povolání s požadavkem tak širokého a různorodého záběru profesních aktivit.

Podle některých pojetí je učitelství více než jako profese chápáno i jako „umění“ (opírající se jen o jakési „učitelské nadání“, talent), praktické „řemeslo“ (vyučování jako rutinní stále se opakující činnost) nebo algoritmicky a mechanicky aplikovaná „technologie vyučování“. Takto uvedená jednotlivá pojetí však činnost učitele nevymezují v její komplexnosti a akt vyučování zjednodušují. Vycházejí z mylné představy, že učitel nepotřebuje při své práci znát podstatu odpovídajících teorií a ani poznatkovou základnu pedagogiky. Avšak právě systém referenčních znalostí učiteli umožňuje uvědoměle zvládat konkrétní praktické profesní činnosti (Urbánek, 2005).

Zkusme si vymezit pojem „učitel“. Kdo je „učitel“? V jazyce běžné, ne odborné komunikace výraz učitel označuje osobu, která vyučuje ve škole. Ale pro odborné a vědecké účely není záležitost tak jednoznačná. Musíme se opírat o pedagogickou teorii, sociologické a právní explanace. Budeme operovat s termíny edukátor, pedagogický pracovník, učitel (Průcha, 2002).

Nejobecnější kategorií je edukátor, profesionál, který provádí edukaci (někoho vyučuje, vychovává, školí, zacvičuje, trénuje, instruuje aj.). Z toho je zřejmé, že edukační činnost je charakteristická pro řadu profesí, nejen pro učitelskou profesi (Průcha, 2002).

Učitelé bývají označováni jako pedagogičtí pracovníci, někdy se i tyto výrazy používají jako synonyma – což ovšem není správné. Učitelé jsou součástí profesní skupiny nazvané „pedagogičtí pracovníci“, vedle jiných profesionálů této skupiny.

Právní vymezení skupiny pedagogičtí pracovníci podává § 2 zákona č. 563/2004 Sb. (ve znění pozdějších úprav). „*Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou*

*vyučovací, výchovnou, speciálně pedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného. Je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy. Pedagogickým pracovníkem je také zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb. Přímou pedagogickou činnost vykonává učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně a vedoucí pedagogický pracovník.“ (Sbírka zákonů, 2014)*

Pedagogické slovníky definují pojem „učitel“ takto:

*„Učitel je kvalifikovaný pracovník se speciální kvalifikací pro výchovně-vzdělávací práci s dětmi a mládeží (i dospělými) v rámci školy (jakéhokoliv typu a úrovně). Je to podavatel kultury lidstva a tradic i hodnot a sociokulturního prostředí. Řídí učební činnost žáků a využívá vlastní strategie výuky v souladu s cíly výchovně - vzdělávacího procesu a svého osobního pojetí tohoto procesu.“ (Kolář, 2012, s. 156)*

*„Učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, který je spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost.... Současné pojetí učitele, vycházející z rozšířeného profesionálního modelu, zdůrazňuje jeho subjektivně-objektové role v interakci se žáky a prostředím. Učitel spoluutváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení. Stoupá význam sociálních rolí učitele v interakci se žáky, v týmu učitelů, ve spolupráci s rodiči a komunitou. Specifické funkce učitele vyplývají z rozdílného charakteru činností na určitých stupních a typech škol a z diferenciací rolí ve vzdělávacím procesu. Společenský status učitelského povolání v jednotlivých zemích je závislý na tradici a významu, který je přisuzován vzdělání ve společnosti.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 261)*

### 1.3 PEDAGOGICKÉ DOVEDNOSTI

V této kapitole se uvádí definice pedagogické dovednosti a rozdělení základních pedagogických dovedností.

Pedagogické dovednosti můžeme definovat jako „*jednotlivé logicky související činnosti učitele, které podporují žákovo učení*“ (Kyriacou, 2012, s. 18).

Dovednosti učitele lze podle Kyriacou (2012, s. 15) definovat souborem charakteristických rysů:

- „*jsou zaměřeny na dosažení určitého konkrétního cíle,*
- *berou ohled na konkrétní prostředí (kontext),*
- *vyžadují přesnost provedení a citlivé přizpůsobení,*
- *jejich provádění probíhá hladce,*
- *získávají se výcvikem a praktickým působením*“

Mnoho autorů upozorňuje na interaktivní povahu pedagogických dovedností. Učitel musí při svém jednání během hodiny neustále reagovat na měnící se okolnosti a podmínky, z nichž většina se dá jen těžko předpokládat. Dalším znakem pedagogických dovedností je vědomostní základna, což jsou vědomosti učitelů o účinném vyučování. Učitelé znají učivo, obecné principy a strategie řízení vyučování a organizace ve třídě, znají kurikulární dokumenty a vzdělávací programy, mají znalosti o žácích, o kolektivu, znají výchovné cíle a hodnoty. Při uvažování o pedagogických dovednostech je kladen důraz na soubor znalostí učitele, stejně tak jako na samotné rozhodovací procesy (Kyriacou, 2012).

Kyriacou (2012, s. 21-22) popisuje základní pedagogické dovednosti takto:

„**1. Plánování a příprava:** *dovednosti podílející se na výběru výukových cílů dané učební jednotky (vyučovací hodiny), na volbě cílových dovedností (výstupů), které mají žáci na konci hodiny zvládnout, a dovednosti volit nejlepší prostředky pro dosažení těchto cílů.*

**2. Realizace vyučovací jednotky (hodiny):** *dovednosti potřebné k úspěšnému zapojení žáků do učební činnosti, obzvláště ve vztahu ke kvalitě vyučování.*

**3. Řízení vyučovací jednotky (hodiny):** *dovednosti potřebné k takovému řízení a organizaci učebních činností během učební jednotky, aby byla udržena pozornost žáků, jejich zájem a aktivní účast na výuce.*

4. **Klima třídy:** dovednosti potřebné pro vytvoření a udržení pořádku, kladných postojů žáků vůči vyučování a jejich motivace k aktivní účasti na probíhajících činnostech.

5. **Kázeň:** dovednosti potřebné k udržení pořádku a k řešení všech projevů nežádoucího chování žáků.

6. **Hodnocení prospěchu žáků:** dovednosti potřebné k hodnocení výsledků žáků aplikované jak při formativním hodnocení (tedy hodnocení s cílem napomoci dalšímu vývoji žáka), tak při hodnocení sumativním (tedy vedení záznamů a formulaci zpráv o dosažených výsledcích).

7. **Reflexe vlastní práce a evaluace (sebehodnocení):** dovednosti potřebné pro hodnocení (evaluaci) vlastní pedagogické práce s cílem ji v budoucnu zlepšit.“

Všech sedm oblastí dovedností spolu souvisí a navzájem se ovlivňují.

#### 1.4 VYMEZENÍ POJMU KOMPETENCE

Kompetence se v odborné komunikaci užívá také ve spojení „kompetentní chování“ a „kompetentní osoba“. Kompetenci lze snadno zaměnit nebo i nahradit dalšími termíny jako je schopnost, dovednost, kvalifikace, způsobilost, oprávnění, výkonnost, zdatnost, efektivnost atd., které do jisté míry vystihují výbavu a připravenost učitele na profesi (Vašutová, 2004).

Pedagogický slovník vysvětluje pojem kompetence jako „*způsobilost, připravenost nebo vybavenost vykonávat určité činnosti, operace, chovat se určitým způsobem, plnit určité funkce a sociální role.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 64).

V současnosti je tento pojem používán nejčastěji v souvislostech se školním vzděláváním. „*Je to obecná schopnost založená na znalostech, zkušenostech, hodnotách a dispozicích, které si jedinec rozvinul během své účasti na vzdělání. Jedná se konkretizace cílů vzdělávání v podobě vymezených souborů znalostí, dovedností, návyků a postojů. V nových souvislostech pojem kompetence aktualizuje důraz na formativní význam vzdělávání, akcentuje rozvíjející se charakter vzdělávání a také instrumentální dimenze vzdělávání.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 64)

V pedagogickém slovníku se klíčové kompetence vysvětlují jako „*soubory požadavků na vzdělávání, zahrnující podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti*

*univerzálně použitelné v pracovních a životních situacích. Měly by být rozvíjeny jako součást obecného základu vzdělávání.“ (Kolář, 2012, s. 99)*

V České Republice se klíčové kompetence staly cílovou kategorií Rámcového vzdělávacího programu (RVP). Jsou formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro rozvoj a uplatnění každého jedince. Směřování k rozvoji klíčových kompetencí je obecným trendem v celé Evropě. Jde o obecné kompetence důležité pro osobní život a aktivní zapojení do společnosti, bez ohledu na budoucí profesi (Syslová, 2013).

*„Soubor osobnostních a odborných předpokladů pro výkon učitelské profese je nazýván profesními kompetencemi.“ (Průcha, 2009, s. 175)*

Profesní kompetence učitele vymezuje Vašutová (2004, s. 92) jako *„otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit. Ty pokrývají celý rozsah výkonu profese ve znalostech, dovednostech, zkušenostech, postojích a osobnostních předpokladech, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně.“* Kompetence jsou zde charakterizovány jako efektivní jednání učitele v různých vrstvách jeho činnosti a v různých pedagogických rolích. Definování profesních kompetencí učitele má význam v profesionalizaci učitelského povolání, jeho hodnocení a v profesní identitě každého učitele.

## **1.5 PROFESNÍ STANDARD**

Kvalita učitelů a zkvalitňování systému jejich přípravy jsou považovány za klíčový nástroj vzdělávacích reforem. Proto jsou vytvářeny profesní standardy. Bývají zpravidla formulovány jako profesní kompetence. Jsou považovány za východisko především pro učitelské vzdělávání, profesní rozvoj, hodnocení a sebehodnocení učitelů (Syslová, 2013).

Učitelství podle Vašutové (2004) nelze v současnosti chápat pouze jako poslání. Učitel musí být vysoce kvalifikovaný odborník a reflektivní praktik, jehož profese je založena na interdisciplinarity teoretických a praktických znalostí. Musí umět řešit výchovné a vzdělávací situace, měl by být profesně flexibilní a měl by mít etické a osobnostní kvality. To vše by mělo být kodifikováno v profesní a kvalifikační charakteristice a požadováno v kvalitě výkonu a různých výstupech procesu profesionalizace.



Profesní standard je založen na bázi definovaných a strukturovaných kompetencí. Jeho smyslem je kodifikování nejen kvalifikačních požadavků pro standardní výkon profese. Profesní standard nemůže být nahrazen Zákonem o pedagogických pracovnících, ani katalogem prací. Profesní standard má definovat nezbytné kompetence, které jsou chápány jako způsobilosti učitele pro konkrétní činnosti. Standard bychom měli vnímat jako základní rámec pro různé úrovně kvalifikací, v nichž se mohou rozvíjet specifické kompetence. Smysluplný a v praxi využitelný profesní standard musí být založen na celostním pojetí učitelské profese a musí zachytit především ty kompetence, které mají vzhledem k učitelské profesi zásadní a integrující charakter (Vašutová, 2014).

V současné době se pracuje na specifikaci standardu učitele. Standard učitele by měl podpořit proces profesního rozvoje učitelů. Prostřednictvím profesního standardu bude plánován a vyhodnocován profesní rozvoj učitelů. Vytvoření profesního standardu by mělo být základním východiskem chystaného kariérního řádu pro učitele (MŠMT, 2015).

## 1.6 KOMPETENCE V PROFESI UČITELE

V celostním a integrujícím přístupu k učitelské profesi je podle Vašutové (2004, s. 106 - 109) formulováno sedm oblastí kompetencí:

### 1. „kompetence předmětová (oborová)

*Učitel má systematické znalosti aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající úrovni stupně školy, na které vyučuje. Je schopen transformovat poznatky vědních oborů do vzdělávacího obsahu vyučovacích předmětů. Dovede integrovat mezioborové poznatky do vyučování a vytváří mezipředmětové vazby. Umí vyhledávat a zpracovávat informace daného oboru a disponuje uživatelskými dovednostmi informační a komunikační technologie. Je schopen transformovat metodologii poznávání daného oboru do způsobu myšlení žáků.*

### 2. kompetence didaktická a psychodidaktická

*Učitel ovládá strategie vyučování a učení teoreticky i prakticky ve spojení se znalostmi jejich psychologických, sociálních a kauzálních aspektů. Dovede využívat základních metod ve výuce daného předmětu a je schopen je přizpůsobit potřebám žáků a požadavkům konkrétní školy. Má znalosti o rámcovém vzdělávacím programu a dovede vytvářet školní vzdělávací program. Má znalosti o teoriích hodnocení a jejich psychologických aspektech*

*a dovede používat nástroje hodnocení s ohledem na vývojové a individuální zvláštnosti žáků.*

### **3. kompetence pedagogická**

*Učitel ovládá procesy a podmínky výchovy v teoretické a praktické rovině. Dovede se orientovat v kontextu výchovy a vzdělávání na základě vzdělávacích soustav a trendů ve vzdělávání. Je schopen podporovat rozvoj žáků v oblasti zájmové a volní. Má znalosti o právech dítěte a respektuje je.*

### **4. kompetence diagnostická a intervenční**

*Učitel dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky ve vyučování na základě znalostí individuálních předpokladů žáka a jeho vývojových zvláštností, dovede diagnostikovat sociální vztahy ve třídě. Identifikuje žáky se specifickými poruchami učení a chování a dovede uzpůsobit výběr učiva a metody vyučování jejich možnostem. Ovládá způsoby vedení nadaných žáků ve vyučování. Učitel je schopný rozpoznat sociálně patologické jevy, zná možnosti jejich prevence a nápravy. Ovládá prostředky zajištění kázně ve třídě a umí řešit školní výchovné situace a problémy.*

### **5. kompetence sociální, psychosociální a komunikativní**

*Učitel ovládá prostředky utváření příznivého učebního klimatu ve třídě na základě znalostí sociálních vztahů žáků. Dovede prakticky užít prostředky socializace žáků. Orientuje se v náročných sociálních situacích ve škole i mimo ni a je schopen zprostředkovat jejich řešení. Zná možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a médií na žáky, analyzuje příčiny negativních postojů a chování žáků a dovede užít prostředky prevence a nápravy. Ovládá prostředky pedagogické komunikace a uplatňuje efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči.*

### **6. kompetence manažerská a normativní**

*Učitel má základní znalosti o zákonech a dalších normách vztahujících se k výkonu jeho profese. Orientuje se ve vzdělávací politice a je schopen reflexe ve své pedagogické praxi. Ovládá základní administrativní úkony spojené s agendou žáků. Disponuje schopnostmi a dovednostmi organizovat mimovýukové aktivity v rámci třídy a školy. Ovládá způsoby vedení žáků a vytváří podmínky pro efektivní spolupráci. Je schopen vytvářet projekty.*

**7. kompetence profesně a osobnostně kultivující**

*Učitel má široký rozsah znalostí všeobecného rozhledu a působí jimi na formování postojů a hodnotových orientací žáků. Umí vystupovat jako reprezentant profese na základě osvojení zásad profesní etiky učitele, dovede argumentovat a obhájit své pedagogické postupy. Má předpoklady pro kooperaci s kolegy ve sboru. Uplatňuje nástroje autodiagnostiky a autoevaluace. Je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků a změny vzdělávacích podmínek ve své pedagogické práci.“*

## 2 DIAGNOSTICKÁ KOMPETENCE V PROFESI UČITELE PRIMÁRNÍ ŠKOLY

Diagnostická činnost učitele primární školy je velmi náročná. Při své pedagogické práci učitel průběžně sleduje a hodnotí žáka, jeho vnější projevy, snaží se poznat a odhalit i vnitřní rysy jeho osobnosti. Vychází z poznávání žáka a jeho projevů v konkrétních pedagogických situacích.

*„Diagnostické kompetence učitele představují soubor vědomostí, schopností a dovedností, které umožňují diagnostikování žáka a úkolových situací na jednotlivých úrovních, založené na diagnostickém porozumění, na odpovědnosti a oprávněnosti při provádění diagnostických činností.“* (Krykorková, Chvál, 2011, s. 345)

Hlavní funkce diagnostické činnosti učitele 1. stupně ZŠ je možné spatřovat v základní diagnostice příčin nedostatků a neúspěchu žáků mladšího školního věku. Na základě této diagnostiky učitel zhodnotí, zda je schopen provést nápravu výchovně vzdělávacích obtíží v rámci působení školy a rodiny, či vysloví podezření na určitou poruchu mimo normu a dítě předá psychologovi, lékaři, speciálnímu pedagogovi nebo dalším odborníkům. Učitel pak realizuje doporučená pedagogická opatření a sleduje, zda se stav zlepšuje. Pokud ne, je třeba provést novou diagnostiku a zvážit změny v nápravných postupech. Odborná diagnostika je velmi závislá na údajích, které uvede škola a rodina (Spáčilová, 2009).

Důležitou funkcí diagnostické kompetence učitele primární školy je prevence – včasné podchycení schopností dítěte, odhalení obtíží a upravení vlastního výchovného působení tak, aby se obtíže žáka nerozvinuly.

Pro diagnostické kompetence nejen učitele prvního stupně vyplývají základní požadavky. Učitel by měl mít dobrou teoretickou orientaci v oblasti pedagogické diagnostiky, v oblasti diagnostických metod i konkrétní dovednosti vhodně je volit (případně je sám zpracovat) vzhledem k cíli a předmětu diagnostického šetření. Měl by tedy být schopen provést diagnostické šetření různými metodami, výsledky dále zpracovat, vyhodnocovat a interpretovat a na základě toho pak vyvozovat vhodná pedagogická opatření (Spáčilová, 2009).

## 2.1 PEDAGOGICKÁ A PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ DIAGNOSTIKA

V české odborné literatuře je pedagogicko-psychologická diagnostika zastoupena dílem v podstatě zásadního charakteru, na jehož teoreticko-metodologická východiska navázali další práce. Jde o dílo Vladimíra Hrabala *Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka* (1989).

Pedagogicko-psychologická diagnostika je v něm chápána jako *„poznávání a hodnocení individuálních zvláštností a specifiky osobnosti vychovávaného jedince (a výchovných skupin) s orientací na prognózu a vyústění v návrhy na optimalizaci jejich rozvoje.“* (Hrabal, 1989, s. 11)

Pedagogicko-psychologickou diagnostiku realizuje jak učitel nebo vychovatel, tak psycholog, a je tedy hraniční oblastí dvou vědních disciplín a dvou profesí. Pedagogicko-psychologická diagnostika je psychologická diagnostika aplikovaná v pedagogické praxi. Centrální předmětem zkoumání je žák v interakci s výchovnými činiteli. Předmětem může být i výchovná skupina, např. školní třída, a také učitelé jako výchovní činitelé. Uskutečňovatelem pedagogicko-psychologické diagnostiky je nejčastěji učitel, popřípadě školní psycholog. Cílem je optimalizace rozvoje žáka či výchovné skupiny. Jde o hledání psychických potencialit osobnosti a rezerv v působení prostředí a ve výchovných postupech. Je nutné vycházet z „modelu osobnosti v pedagogické situaci“, který respektuje poznatky vývojové, sociální a pedagogické psychologie. Pedagogicko-psychologická diagnostika navazuje také na pedagogiku a didaktiku jednotlivých předmětů a částečně se s nimi překrývá. (Hrabal, 2002)

Za jádro pedagogické diagnostiky pokládá Hrabal (2002, s. 16) *„porovnání činností a výkonu žáka s pedagogickou normou a věcnou analýzu předností a chyb reálně výchovou dosažené úrovně rozvoje ve srovnání s cílovou úrovní.“*

V Hrabalově (2002) pojetí pedagogicko-psychologické diagnostiky je její základní komponentou konkrétní diagnostická činnost, kterou provádí učitel i psycholog. Její teoretická část patří do pedagogické psychologie.

Dittrich (1992, s. 8) uvádí, že *„předmětem pedagogicko-psychologické diagnostiky je žák v pedagogické situaci v interakci s výchovnými a vzdělávacími činiteli, výchovná skupina, resp. školní třída jako malá sociální skupina, výchovná instituce, učitelé a pedagogické jevy, vlastní pedagogická činnost učitele. Cílem je optimalizace rozvoje*

*každého žáka, optimalizace vztahů ve třídě a optimalizace řízení výchovně-vzdělávacího procesu ve škole“.*

Podle Čábalové (2011, s. 118 – 119) je „*předmětem pedagogicko-psychologické diagnostiky zkoumání individuálních zvláštností a kvalit žáka (učitele, skupiny) v pedagogických situacích. Jde o komplexní proces s cílem analyzovat, posoudit a zhodnotit základní aspekty a subjekty výchovně-vzdělávacího procesu, které pak poslouží žákovi, učiteli, rodičům ke stanovení následných pedagogických opatření“.*

V souvislosti s pojmem pedagogická diagnostika je třeba upozornit na určité nejasnosti v terminologii. Pedagogové spíše používají termín pedagogická diagnostika, psychologové se častěji přiklání k pojmu pedagogicko-psychologická diagnostika (viz. Hrabal, Dittrich). Cílem diagnostické činnosti v pedagogice i v psychologii je stanovit diagnózu duševního stavu osobnosti jedince, jeho psychických zvláštností. Vyplývá z toho, že mezi pedagogickou a psychologickou diagnostikou existuje řada úzkých vztahů (Spáčilová, 2009).

Diagnostická činnost v psychologii má širší vymezení. Jde o poznání úrovně a kvality individuálních zvláštností poznávaného jedince z hlediska současného stavu i z hlediska budoucího vývoje. Psychologická diagnostika je spíše zjišťující, konstatující stav a příčiny a naznačující pravděpodobnou prognózu vývoje. Pedagogická diagnostika je charakterizována tím, že všechny její úkoly jsou podřízeny pedagogickému záměru. Je úzce spojená s výchovně-vzdělávací praxí. Vychází z pedagogických norem a hledisek a vzhledem k nim pak posuzuje a hodnotí dosaženou úroveň pedagogického rozvoje osobnosti žáka či celé skupiny. Snaží se také odhalit, co brání žákovi či skupině plnit tyto požadavky. Pedagogická diagnostika směřuje k vytvoření hypotézy dalšího pedagogického postupu a projektu dalších pedagogických opatření (Spáčilová, 2009).

Pedagogická diagnostika má v českých zemích dlouholetou tradici sahající až do období díla J. A. Komenského, který se ve svém Informatoriu školy mateřské zamýšlel nad vhodností nástupu dítěte do školy. Sám pojem pedagogická diagnostika je však poměrně mladý. Do popředí vědeckého zájmu se dostává v šedesátých letech minulého století v souvislosti se změnami ve školském systému a s rozvojem pedagogického poradenství (Zelinková, 2001).

Od sedmdesátých let minulého století se rozvíjí také speciálně-pedagogická diagnostika. Od počátku osmdesátých let až do současnosti je zdůrazňována diagnostická

kompetence učitelů základních škol jako jeden z prostředků zkvalitnění práce se žákem (Zelinková, 2001).

Ve vývoji pohledu na diagnostickou práci ve škole lze podle Zelinkové (2001) zaznamenat určitý přesun od diagnostiky osobnosti žáka k diagnostice jeho sociálních a výchovných podmínek, které jej ovlivňují.

Zelinková (2001, s. 12) pojímá pedagogickou diagnostiku jako „*komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů*“.

V tomto procesu se zjišťuje dosažená úroveň vědomostí, dovedností a návyků (složka obsahová), zjišťuje se, jakým způsobem proces výchovy a vzdělávání probíhá a jak ovlivňuje žáka (složka procesuální). Kromě toho je třeba zkoumat také emocionálně-sociální úroveň žáků. Při posuzování případných neúspěchů provádí pedagog diagnostiku úrovně psychických funkcí, které determinují osvojování vědomostí a dovedností. Údaje doplňuje o anamnestické údaje o dítěti, jeho rodině a dalších institucích, v nichž je dítě zapojeno. Součástí pedagogické diagnostiky musí být podle Zelinkové (2001) také diagnostika práce učitele a použitých metodických postupů. Na základě analýzy a syntézy poznatků jsou vyvozovány závěry, které jsou východiskem pro plánování dalších kroků.

Dnes již nikdo nepochybuje o opodstatněnosti rozvoje diagnostické kompetence učitelů primární školy. Pedagogická diagnostika souvisí se změnami v pojetí školy a zaujímá důležité místo v přípravě na profesi učitele 1. stupně ZŠ.

## **2.2 SPECIFIKA DIAGNOSTICKÝCH POSTUPŮ V PRÁCI UČITELE PRIMÁRNÍ ŠKOLY**

Diagnostická činnost učitele primární školy má své specifické rysy, které vyplývají z věkových zvláštností dítěte mladšího školního věku a z cílů, které jsou kladeny na jeho rozvoj v rámci primární školy. Vychází se především z toho, že dítě se rychle vyvíjí po všech stránkách, jeho osobnost se utváří a formuje. Učitel proto musí znát věkové zvláštnosti dětí v jednotlivých etapách vývoje, musí mít na zřeteli dynamiku vývoje a musí průběžně sledovat změny ve vývoji dítěte (Spáčilová, 2009).

Období od šesti do deseti až jedenácti let je obdobím dítěte jako žáka na prvním stupni. Vstup dítěte do školy přináší důležité změny ve způsobu života a sociálních vztazích dítěte. Má nyní školní povinnosti, které není možno odpustit, přijalo novou

sociální roli a získalo nový status žáka. Škola přináší dítěti nové – učební činnosti a klade na dítě postupně se zvyšující požadavky. V počátku školní docházky je pro děti náročným úkolem soustředit pozornost po delší dobu na činnost určenou učitelem. Školní docházka přináší dítěti také nové vztahy – k učiteli a ke spolužákům. Dítě se učí různým formám sociální interakce a komunikace s různými lidmi. Průběh a výsledky školních činností se hodnotí a to je důležitý moment pro rozvíjení vůle a sebehodnocení osobnosti. Myšlení dětí v mladším školním věku je mnohem rozvinutější než v předchozím období, ale stále to ještě není abstraktní myšlení dospělého (Čáp, Mareš, 2001).

Kolouchová a Morávek (1991) shrnují specifické rysy diagnostiky dítěte mladšího školního věku:

- Psychický vývoj dítěte je ve srovnání s psychickým vývojem dospělého mnohem rychlejší a jednotlivá období jsou kratší. Vývoj od narození není rovnoměrný, ale probíhá v určitých kvantitativních skocích, které mohou být u každého dítěte individuální. Čím je dítě mladší, tím je obtížnější prognostika jeho vývoje. Pro diagnostiku dětí je proto nutná znalost obecných zákonitostí a teoretických otázek vývoje a také praktická znalost duševně i tělesně zdravých dětí.
- U dětí odlišujeme mnohem obtížněji než u dospělých tzv. hraniční stavy, tj. širší normu od pásma patologického. Čím je dítě mladší, tím je obtížnější toto pásmo identifikovat. Je to dáno nerovnoměrností vývoje. Rozvoj některé funkce může být jen opožděn, ale nemusí být mimo normu.
- U dítěte je také složitější odlišení určitých projevů, které jsou v daném věku normální, ale pokud přetrvávají do dalšího období, mohou naznačovat určité poruchy. Při diagnostice dětí je proto nutné brát vždy v úvahu charakteristické věkové zvláštnosti, je třeba znát dokonale kvality jejich myšlení, projevy fantazie, úroveň a formy hry.
- Dítě je mnohem více než dospělý závislé na svém sociálním prostředí, hlavně na rodině. Při diagnostice a hodnocení dítěte je proto nutné brát v úvahu jeho životní situaci a uspokojování jeho potřeb. Učitel se musí zaměřit na diagnostiku podmínek, ve kterých dítě žije.
- S tím souvisí i potřeba dítěte mít pocit jistoty zvláště v zátěžových situacích. V takových případech musíme vždy počítat s tím, že se mohou projevit nejistota, strach, separační úzkost, které pak mohou výrazně ovlivnit průběh diagnostického



šetření a zkusit výsledky. V tomto případě má učitel výhodu, protože ho děti znají, je pro ně blízkou osobou.

- Rozdíl mezi diagnostikou dětí a dospělých je také v možnosti využití různých diagnostických metod. Určité metody lze u dětí použít v omezené míře (nebo vůbec ne), např. dotazníky a testové metody. Tyto metody předpokládají spolupráci a určitou stabilitu chování, které se u dítěte teprve vyvíjí. Při případném použití těchto metod musíme počítat s větší labilitou pozornosti a se zvýšenou unavitelností. S tímto momentem je třeba počítat i u dalších metod, např. pozorování, rozhovor.

Z těchto věkových zvláštností vyplývají nároky a požadavky na diagnostickou činnost učitele 1. stupně ZŠ. Učitel musí dodržovat určitá pravidla.

Pozorování žáka musí být dlouhodobé. Osobnost dítěte se rychle vyvíjí, její jednotlivé stránky se neustále mění a rysy jsou nestálé. Učitel musí počítat s tím, že zjištěné diagnostické údaje nejsou definitivní, ale že podléhají změnám.

Pro získání co nejobjektivnějších údajů je nutná úzká spolupráce učitele s ostatními posuzovateli žáka. Diagnosticky důležité poznatky může učitel získat od rodičů či od spolužáků. To mu umožňuje hlubší poznání zkoumaného jevu i odhalení příčin daného stavu.

U dítěte mladšího školního věku platí, že diagnostickou činnost nelze provádět bez respektování etiologického hlediska. Poznávání žákových obtíží nemůže zůstat na úrovni konstatování dané obtíže. Má vždy vyústit do návrhu pedagogických opatření, jež povedou k odstranění nebo zmírnění obtíží. K tomu je nutné zjistit příčiny daného stavu. A to je nejobtížnější část diagnostické činnosti.

Při diagnostice a hodnocení žáka mladšího školního věku je důležité hledisko individuálního přístupu. Vzhledem k rychlému a nerovnoměrnému vývoji v tomto věkovém období musí učitel počítat se značnými rozdíly mezi jedinci ve třídě. Učitel proto musí průběžně sledovat úroveň vývoje konkrétního jednotlivce. Žákovy výkony by neměl posuzovat jen vzhledem k požadavkům osnov či jiných norem, ale měl by přihlídnout k možnostem a schopnostem žáka (někdy i k jeho handicapu).

Diagnostikování dítěte mladšího školního věku i interpretace výsledků je obtížnější než u dospělých. Proto by měl být učitel kvalitně připraven po stránce psychologické i metodologické. Měl by vývoj dítěte průběžně sledovat, diagnostikovat aktuální stav a jeho

změny, zjistit příčiny případných obtíží. Přitom musí počítat, že rozvoj osobnosti dítěte je ovlivněn řadou činitelů. Při prognóze budoucího vývoje by se měl zaměřit na nejbližší vývojové období a měl by se vyvarovat předčasných a nesprávných diagnostických závěrů, které by mohly dítě poškodit (Spáčilová, 2009).

## **2.3 OBLASTI PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY**

Předmět zkoumání diagnostiky žáka mladšího školního věku je velmi široký a zahrnuje řadu oblastí, jejichž důkladná analýza je východiskem pro kvalitní diagnostickou činnost učitele 1. stupně ZŠ. Charakterizují se oblasti pedagogické diagnostiky s ohledem na specifika diagnostiky dítěte mladšího školního věku.

### **2.3.1 DIAGNOSTIKA ÚROVNĚ VĚDOMOSTÍ ŽÁKA**

Učitel sám u svých žáků nemůže měřit úroveň rozumových schopností. To je předmětem psychologické diagnostiky. Ale pro běžnou práci učitele jsou poznatky o poznávací oblasti žákovy osobnosti nezbytné. Rozumové schopnosti se projevují ve vnitřní psychické činnosti, v úrovni myšlení a ovlivňují úroveň poznávacích procesů. Znalosti a činnosti (vědomosti, dovednosti, návyky), které si žák osvojí, jsou základem jeho školní úspěšnosti. Mezi vědomosti zařazujeme představy, pojmy, vztahy a fakta. Učitel je prověřuje formou reprodukce osvojeného učiva. Kvalita konkrétních názorných představ u žáků mladšího školního věku má vliv na vytváření pojmů a pochopení vztahů mezi nimi. Pojmy se na prvním stupni základní školy postupně vytvářejí. Při jejich diagnostice by měl učitel sledovat, jak žák dokáže pojem vysvětlit, popsat jinými slovy, použít v různých situacích. U pochopení vztahů by měl být schopen objasnit souvislosti. Důležité je, aby žák uměl své vědomosti použít při praktickém řešení konkrétních úkolů a situací. Diagnostika vědomostí by se proto měla na 1. stupni základní školy zaměřit na schopnost žáka uplatnit a použít osvojené vědomosti při řešení konkrétních, praktických a problémových úkolů. (Spáčilová, 2009).

Učitel primární školy je na základě pozorování v průběhu řešení úkolů schopen odhadnout rozumové schopnosti dítěte. Příkladem může být řešení méně obvyklých úkolů, úkolů směřujících k zobecnění, hledání pojmů nadřazených, podřazených apod. Je třeba

pozorovat, jak žák řeší úkoly problémového charakteru, jaká je úroveň jeho myšlenkových procesů, jako jsou analýza, syntéza, porovnávání aj. (Zelinková, 2001).

Mezi důležité poznávací procesy, které ovlivňují školní výkonnost žáka mladšího školního věku, patří paměť a vnímání.

Diagnostické informace o úrovni a struktuře pamětních dispozic žáka mladšího školního věku jsou důležitým východiskem pro individuální přístup k procesu učební činnosti. Učitel primární školy si musí uvědomit, že podíl pamětních dispozic na výkonu závisí do značné míry na učitelových požadavcích na žáky. Mechanické naučení látky nebude rozvíjet logickou paměť. To platí zvláště na prvním stupni základní školy. Bude-li učitel po žácích požadovat především mechanické naučení látky, nebude u nich rozvíjet logickou paměť (Spáčilová, 2009).

Učitel může zjistit výrazné rozdíly v oblasti paměti u jednotlivých žáků interpretací průběhu a výsledků učební činnosti žáka. Pamětní dispozice žáka se odrážejí v jeho prospěchovém profilu. Hypotézu o podílu pamětních dispozic na školním výkonu může učitel vytvářet na základě srovnání prospěchu žáka v různých předmětech. Různé předměty vyžadují různou (větší či menší) pamětní reprodukci. Z tohoto hlediska rozdíly v prospěchu v jazykových předmětech, společenskovedních, přírodovědných či exaktních mohou být indikátorem profilu pamětní schopnosti žáka. Celková úroveň paměti se projevuje v rychlosti učení, v rozsahu a uspořádání znalostí, v rozsahu slovní zásoby jednotlivých předmětů. Důležitým parametrem, který by měl být učitelem diagnosticky podchycen, je trvalost a úroveň dlouhodobé paměti žáka. Diagnostickým vodítkem je rozdíl mezi výsledkem bezprostředního prověřování znalostí po naučení a zkoušením po delším časovém úseku nebo výkony při opakování bez předchozí přípravy. Diagnostická informace o úrovni pamětních dispozic žáka je důležitým východiskem pro individualizaci výchovně vzdělávacích cílů a požadavků při školní učební činnosti a při domácí přípravě (Hrabal, 2002).

Do poznávacích procesů se zahrnuje také percepce. Ta zprostředkovává informace o vnějším i vnitřním prostředí. Kvalita smyslového vnímání ovlivňuje vývoj motoriky, řeči, myšlení, přičemž toto působení je vzájemné (Zelinková, 2001). Úroveň vnímání ovlivňuje proces utváření představ žáků mladšího školního věku. Určitá úroveň zrakového a sluchového vnímání je předpokladem osvojování čtení a psaní. Nedostatečně rozvinutá sluchová percepce je příčinou nejen obtížného „skládání písmen“ ve čtení, ale především

činí potíže při zvládnání hláskové stavby slov při psaní (Zelinková, 2006). Zrakové vnímání se rozvíjí od narození dítěte. Tato funkce je jedním z důležitých činitelů při nábvyku čtení a psaní. Rozvíjení zrakového vnímání je součástí přípravy na výuku čtení a psaní, u dětí s poruchami učení je také součástí reedukačních cvičení.

V současné době je věnována značná pozornost otázce, jak vytvořit ve škole prostředí, které by žákovi umožňovalo optimální rozvoj jeho předpokladů. Jedním z předpokladů je poznávání, respektování a usměrňování žákova učebního stylu. Reálná školní zdatnost a úspěšnost žáka může být podmíněna v různé míře rozumovými, paměťovými, motivačními a autoregulačními dispozicemi. Při učení témuž učivu se aktivizují a účastní u různých žáků tyto dispozice v různé míře. U žáka vzniká na základě psychické výbavy a učení velice obecný „program“, který způsobuje, že přistupuje k učení a postupuje při něm v různých situacích podobným způsobem – vytváří se jeho učební styl. Nejpodstatnější součástí učebního stylu je kognitivní styl, tj. postup, strategie v oblasti poznávání a řešení problému (Hrabal, 2002). V příloze č. 4 (Mertin, Krejčová, 2012) uvádím postupy práce při odlišných učebních stylech se zaměřením na nejtradičnější členění, které zahrnuje styl vizuální, auditivní a kinestetický.

Hrabal (2002, s. 88) charakterizuje kognitivní styly jako *„procesuální dispozice výrazně ovlivňující individuální učební zvláštnosti, učební styl a školní výkon žáka. Kognitivní styl determinuje také to, jaké učební metody ulehčují osvojování učebního materiálu u určitého typu žáků a jaké ho ztěžují.“*

Úkolem výchovy a vzdělávání na prvním stupni základní školy je rozvoj myšlení a osvojení si postupů a způsobu učení. Od vstupu do školy si každý žák zvyká na systém požadavků v jednotlivých učebních předmětech a postupně si buduje vlastní způsob jejich zvládnání. Dítě mladšího školního věku si vytváří učební styl, a proto je důležitým úkolem učitele, aby u každého žáka zjistil aspekty, které jeho styl ovlivňují. Diagnostickými vodítky pro zjištění učebního stylu žáka mohou být určité charakteristiky jeho učebních činností, např. čas potřebný k řešení úkolu, postup řešení, pozornost, pečlivost, typické chyby apod. Diagnostický závěr o kognitivním a učebním stylu se může stát cenným vodítkem při individualizaci požadavků a metod učení. Poznatky o stylech žákova učení mohou učiteli pomoci při výběru učiva a jeho didaktickém zpracování, při volbě vyučovacích metod, při vlastní prezentaci učiva, v procesu opakování i prověřování (Spáčilová, 2009).

### 2.3.2 DIAGNOSTIKA DOVEDNOSTÍ ŽÁKA

Na prvním stupni základní školy si dítě osvojuje dovednosti senzomotorické a intelektuální povahy. Mezi senzomotorické dovednosti patří zvládnutí jemné motoriky, grafomotoriky, vizuomotorické koordinace při psaní, zacházení s jednoduchými nástroji (štětec, nůžky, jehla) a hrubé motoriky – pohybové dovednosti. Při procesu vytváření těchto dovedností je důležitá průběžná diagnostika výkonů žáka, aby se předešlo nesprávně vytvořeným návykům (Spáčilová, 2009).

Mezi intelektuální dovednosti spadají jednodušší i složitější myšlenkové operace a procesy. Období mladšího školního věku je obdobím konkrétních myšlenkových operací. Dítě se již dovede podívat na situaci i z pohledu druhé osoby, respektuje základní zákony logiky, jeho myšlení je vázáno na realitu a chápe, že realita je proměnlivá. Třídí předměty podle více hledisek, chápe zařazení prvku do třídy, je schopno abstrakce, ale jen s konkrétními věcmi (Zelinková, 2001).

Řada dovedností by měla být osvojena až do fáze automatického používání, tj. návyku. U dětí mladšího školního věku jsou to jednodušší pracovní návyky (příprava pomůcek na vyučování, úprava sešitu, dodržování pracovního režimu ve škole) a složitější zautomatizované dovednosti (čtení, psaní, osvojení malé násobilky, vyjmenovaných slov). Učitel průběžně sleduje, ve které fázi rozvoje se dovednost nachází, a dále ji s dítětem procvičuje do požadované úrovně (Spáčilová, 2009).

### 2.3.3 DIAGNOSTIKA MOTIVACE K UČENÍ ŽÁKA

Přestože úroveň rozumových schopností významně ovlivňuje školní výkony, je třeba počítat i s jinými složkami žákovy školní úspěšnosti, zejména s jeho motivací.

*„Motivaci chápeme jako souhrn hybných momentů v osobnosti a v činnosti: souhrn toho, co člověka pobízí, aby něco udělal, nebo co mu v tom zabraňuje.“* (Čáp, Mareš, 2001, s. 145)

Diagnostická činnost učitele 1. stupně ZŠ v oblasti motivace se zaměřuje především na sledování žákových činností a sociálně interakčních projevů. Znalost motivační oblasti žáků pomáhá učiteli v jeho individuálním přístupu k motivování žáků. Učitel si musí uvědomit, že na 1. stupni ZŠ se motivační a zájmové zaměření žáka teprve formuje a rozvíjí (Spáčilová, 2009). U takto starých dětí podporuje učitel vysokou motivovanost a

optimistický přístup a musí zpozornět v případě, že je dítě výrazně málo motivované. Od deseti let je vývojově na místě nadále povzbuzovat děti málo motivované a pesimistické, ale také nerealisticky optimistické děti s přemrštěnými cíli vést k přesnějšímu odhadu vlastních schopností (Mertin, Krejčová, 2012).

Diagnostické údaje o motivační úrovni žáka mladšího školního věku může učitel získat rozhovorem se žáky, pozorováním reakcí dětí v situacích, kdy podávají výkon a jsou hodnoceny. Učitel může sledovat chování žáků, aktivitu a způsob řešení úkolů, překonávání překážek, soutěže, skupinové činnosti apod. (Spáčilová, 2009).

#### **2.3.4 DIAGNOSTIKA ZÁJMŮ ŽÁKA**

S motivačním zaměřením jedince souvisí i oblast zájmů. Diagnostické informace o sféře zájmů žáka mladšího školního věku může učitel získat rozhovorem se žáky. Zájmy dětí se projevují v náplni volného času, proto by si učitel měl všimnout organizovaných i neorganizovaných forem náplně volného času. Vznik zájmového zaměření je ovlivněn také schopnostmi v určité specifické oblasti, vhodnými podmínkami tyto schopnosti rozvíjet, tzn. vlivem rodiny a školy (Spáčilová, 2009).

Aby učitel 1. stupně ZŠ pomohl dítěti rozvinout zájem o věci, které jsou pokládány za hodnotné, musí k tomu poskytovat vhodné příležitosti. Je dobré ukázat dítěti, k čemu je takový zájem užitečný. Učitel dává pozor, aby nehodnotil kompetence dětí v dovednostech, které se zájmem souvisejí, dokud nedostaly dostatek příležitostí nezbytných k jejich vytvoření. Dává také najevo vlastní nadšení a zaujetí (Fontana, 2003).

#### **2.3.5 DIAGNOSTIKA SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH UČENÍ U ŽÁKŮ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU**

Je stále více dětí, které jsou po stránce rozumové průměrné či nadprůměrné, mají však problémy s osvojováním těchto dovedností čtení a psaní. Jedná se o děti se specifickými vývojovými poruchami čtení a psaní (Spáčilová, 2009).

Předpisy jsou koncipovány tak, že učitel není oprávněn přidělovat diagnózu specifické poruchy učení (SPU), musí mít k dispozici posudek výlučně ze školského poradenského pracoviště. Učiteli však nikdo nemůže bránit v tom, aby se sám snažil poznat a porozumět problémům žáka v učení (Mertin, Krejčová, 2012). Měl by dokázat

poznat specifické projevy těchto poruch a na základě toho by měl být schopen realizovat prvotní diagnostiku. Pak může být dítě předáno k odbornému vyšetření.

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami upravuje vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb. (Sbírka zákonů, 2011). Vzdělávání se u těchto žáků uskutečňuje pomocí podpůrných a vyrovnávacích opatření. Od září 2016 vchází v platnost nová vyhláška k provedení § 19 a některých dalších ustanovení zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami), která stávající systém zcela změní. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami budou vzděláváni s využitím podpůrných opatření, které mají kompenzovat jejich speciální vzdělávací potřeby a vyrovnávat jejich obtíže ve vzdělávání (MŠMT, 2016).

Cílem této práce není zabývat se podrobným rozbohem specifických poruch učení, proto uvedu pouze stručnou charakteristiku těch nejběžnějších a zaměřím se na diagnostiku ze strany učitele na prvním stupni.

Dyslexie je specifická porucha čtení, kdy je v různé kombinaci a intenzitě postižen čtenářský výkon, tj. rychlost, správnost a technika čtení a porozumění (Zelinková, 1994).

Dysgrafie je specifická porucha psaní. Písmo je nečitelné, příliš malé nebo velké. Tvary písmen a spoje mezi písmeny jsou nesprávné. Příčinou je deficit ve vývoji grafomotoriky, pohybové koordinaci pohybů oka a ruky, rychlost psychických procesů, impulzivita. Dítě má potíže nejen tvary písmen napodobit a motoricky zvládat, ale ani si je dlouho nepamatuje (Zelinková, 1994).

Dysortografie je porucha postihující pravopis. Kromě specifických dysortografických chyb (rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, rozlišování slabik di/dy, ti/ty, ni/ny, chyby postihující hláskovou stavbu slov) se objevují i chyby, které jsou projevem deficitu v řečové oblasti popřípadě dalších psychických funkcí. Dysortografická porucha je v podstatě poruchou převodu kódu sluchového do kódu grafického (Zelinková, 1994).

Porucha dyskalkulie postihuje operace s čísly, matematické představy, prostorové představy při práci s čísly i v geometrii. Pojem označuje poruchy matematických schopností bez současného defektu všeobecných mentálních schopností (Zelinková, 2006).

Obecné předpoklady, které je třeba brát v úvahu při zjišťování kterékoli vývojové poruchy učení, jsou podle Mertina (1995, s. 44):

- a) *„Poruchy mají vývojový charakter, tj. objevují se prakticky velmi brzy po zahájení školní docházky.*
- b) *Úroveň rozumových schopností je alespoň normální (nejedná se tedy o mentální postižení).*
- c) *Výkon v dané oblasti výuky je trvale hluboce snížený, chování se výrazně odchyluje od věkové normy.*
- d) *Je výrazný rozdíl mezi úrovní inteligence a výukovou úrovní v dílčí oblasti a/nebo výrazné a trvalé specifické obtíže v dílčí výukové oblasti.*
- e) *Potíže jsou rezistentní vůči běžným pedagogickým opatřením.*
- f) *Absence vnitřních a vnějších faktorů, které by mohly být dostatečným důvodem vysvětlení školních obtíží (dítě je zrakově, sluchově, tělesně, řečově, mentálně postiženo, trpí nedostatečnou výukovou příležitostí).“*

U diagnostiky specifických poruch učení u žáků prvního stupně základní školy mohou učitelé využít nepřímé zdroje diagnostických informací, např. rozhovor s rodiči. Z přímých zdrojů diagnostických informací vychází učitel z analýzy školních výkonů dítěte ve čtení, psaní a počítání. Významnou pomocí jsou i speciální zkoušky a testy, které hodnotí výkony dítěte v jednotlivých percepčních oblastech. (Pokorná, 1997). Důležité je, aby učitel primární školy věděl, jaké projevy nejčastěji signalizují poruchy učení.

Při diagnostice specifických poruch čtení uvádí Spáčilová (2009) tyto projevy:

- Výkony žáka ve čtení jsou horší než výkony v jiných dovednostech a činnostech. Nápadný může být zájem o jiné činnosti, které se od čtení výrazně liší.
- Vážne spojení hláska – písmeno. Dítě si dlouho nepamatuje písmena, zaměňuje je.
- Při čtení si dítě domýšlí text nebo ho odříkává z paměti, při změně textu selhává.
- Dítě obtížně skládá písmena do slabik, nápadně pomalu slabikuje.
- Žák není schopen sledovat čtení spolužáků, jednak proto, že samo nečte, ale i proto, že nedokáže udržet pozornost, nezvládne vedení očních pohybů po řádce.
- Ke konci první třídy se projevuje tzv. „dvojí čtení“, tj. dítě si potichu přeřikává písmena a teprve potom vysloví slovo nahlas. U dyslektiků přetrvává do vyšších ročníků a brzdí plynulé čtení.
- Žákovi zcela uniká obsah přečteného textu, neví, co četl, nechápe ani jednoduché napsané pokyny.



Při podezření na poruchu čtení by si měl učitel všimnout určitých konkrétních chyb v technice čtení, které se u dětí projevují, např. nesprávně vyslovené samohlásky (pas-pes), nesprávně vyslovené souhlásky (sen-sem), obrácený sled písmen (od-do), přidávání hlásek (prostřední-prostředník), vynechávání hlásek (auto-ato), nahrazování slov (žil-byl), opakování slov, přidávání slov, vynechávání slov, přidávání pomocných slov (Spáčilová, 2009).

Při diagnostice specifických poruch psaní by měl učitel na 1. stupni ZŠ podle Spáčilové (2009) sledovat tyto projevy:

- Dítě drží psací náčiní křečovitě nebo nesprávně.
- Dítě tlačí na psací náčiní, není schopno provádět plynulé tahy.
- Žák si obtížně pamatuje a napodobuje tvary písmen.
- Písmo je neurovnané, kostrbaté, tvary písmen jsou nečitelné, písmena jsou nestejně veliká.
- V diktovaných slabikách či slovech dítě píše pouze některá písmena, většinou ta, která si pamatuje, nebo ta, která jsou zvukově výrazná.
- Slova komolí, nerozlišuje souhláskové shluky, přehazuje písmena, obrací pořadí písmen (zprava doleva).
- Zaměňuje opakovaně některá písmena za jiná.
- Dítě nedodrhuje diakritická znaménka – čárky, háčky, tečky nebo je umístí na nesprávném místě. Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, měkkých a tvrdých slabik a rozlišování sykavek považujeme za specifické dysortografické chyby až po probrání učiva ve 2. ročníku.

Průvodním jevem specifických poruch učení u žáků mladšího školního věku může být i zdánlivě nepochopitelné chování. Dominuje v něm snaha prosadit se v jiné činnosti než v té, kde je porucha. Projevem může být zvýšená aktivita v jiných předmětech, ale i nevhodné upozorňování na sebe (např. šaškování, zlobení, žalování). Pro dítě může být charakteristická i snaha vyhnout se neúspěchu, která se projevuje stálým napětím a strachem, apatií, nezájmem o dění ve třídě či dokonce lhaním, útekem do nemoci, podvody (Zelinková, 1994).

Pro učitele 1. stupně ZŠ mohou být při diagnostice specifických poruch učení pomocí různé záznamové archy, jejichž příklady uvádím v přílohách č. 7 – 9.

Obecně se vychází z předpokladu, že diagnostika specifických poruch učení může být provedena až tehdy, kdy se dítě učí číst a psát, tedy na počátku školní docházky.

K tomu ale podle Švancarové (2012) musíme přidat určitou dobu, po kterou má dítě nárok na selhávání, na adaptaci na školní podmínky, čas na zafixování nových vědomostí a dovedností ve čtení a psaní, případně je vhodné vyzkoušet nápravná opatření. Tak se doba, kdy je možné s jistotou diagnostikovat SPU, prodlužuje.

### 2.3.6 DIAGNOSTIKA KLIMATU ŠKOLNÍ TŘÍDY

Analýza vztahů ve třídě, sociálních pozic jednotlivých žáků, jejich sociálních rolí v rámci třídy a poznání přijatých skupinových norem je podmínkou pro úspěšné působení učitele a východiskem pro řešení případných konfliktů a negativních projevů. Důležitost diagnostiky školní třídy spočívá v tom, že třída je sociální prostředí, které žáka výrazně ovlivňuje. Naopak ovšem také zvláštnosti každé třídy jsou odrazem specifických rysů žáků a vztahů mezi nimi.

Škola je místem socializace. Se vstupem do školy probíhá adaptace dítěte na školu, která zahrnuje také zvládnutí role spolužáka. Vznikají první dětské vztahy a přátelství. Primární vztahy vznikají nejdříve spíše na základě náhodnosti, např. prostorové blízkosti. Postupně vznikají různé preference ve vztazích mezi dětmi na základě různých znaků. Je třeba si uvědomit, že vztahy mezi žáky v mladším školním věku jsou nestálé, často se mění a jejich kvalita a charakter se neustále vyvíjí. Proto je třeba vztahy mezi žáky průběžně sledovat.

Na počátku školní docházky závisí vztahy mezi žáky hlavně na učiteli. Svým postojem k jednotlivým žákům má významný vliv na utváření vztahů mezi nimi i na kolektivní normy a hodnoty. U žáků mladšího školního věku je nezanedbatelným faktorem i rodinné prostředí (Spáčilová, 2009).

Učení a chování žáků je ovlivňováno mikrosociálním prostředím, v němž se žáci pohybují. Jde především o prostředí konkrétní školní třídy. Učitel musí mít dostatečné teoretické znalosti o sociálně psychologických jevech odehrávajících se ve třídě, musí umět orientačně diagnostikovat klima školní třídy a na základě zjištěných skutečností navrhnout a provést vhodnou intervenci. Sociální klima třídy společně vytvářejí všichni žáci navštěvující danou školní třídu a učitelé vyučující tuto třídu. Obsahově termín klima třídy zahrnuje ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrává. Důraz je kladen na to, jak klima vidí a interpretují sami aktéři, tedy na subjektivní aspekty klimatu. Časově termín sociální klima označuje jevy

dlouhodobé, typické pro danou třídu a učitele na rozdíl od atmosféry třídy, která je jevem krátkodobým, situačně podmíněným, měnící se během vyučovacího dne (Čáp, Mareš, 2001).

K diagnostice školní třídy pomáhají učitelé sociálně psychologické poznatky. Chcete-li učitel diagnostikovat třídu a poznat charakter sociálních vztahů ve třídě, musí získat všechny dostupné údaje o jednotlivých žácích, jejich pedagogických charakteristikách (o schopnostech, vědomostech, dovednostech, školní úspěšnosti, sociálních a morálních charakteristikách, úrovni motivačních a vztahových dispozic), specifčnosti třídy (složení třídy z hlediska pohlaví, věkové homogenity, velikost třídy), povaze vnějších činitelů, kteří působí na třídu nepřímo (rodina, kamarádi, aktivity mimo školu). Důležité jsou i údaje o třídě jako sociální skupině (pozice jednotlivých žáků, jejich oblíbenost, vliv, hierarchie sociálních vztahů), existující podskupiny (jejich vůdci, vztahy mezi podskupinami), hierarchie hodnot a norem třídy (Spáčilová, 2009).

Učitelům se nabízí v oblasti diagnostiky třídního a školního klimatu řada metod. Friedlová (2012) je rozděluje do čtyř skupin:

1. Přirozená diagnostika – pozorování, rozhovor
2. Sociometrické a příbuzné metody (sociometrie, SO-RA-D, Hádej kdo?)
3. Projektivní techniky (doplňování nedokončených vět, doplňování příběhů, Strom s postavami, expresivní techniky – kresba, hraní rolí)
4. Explorační metoda – dotazníky, např. dotazník Naše třída

Značné množství informací získá učitel prostřednictvím pozorování a rozhovoru. Výhodou učitele primární školy je, že tráví se svými žáky většinu dne. Příležitostí pro pozorování se proto naskýtá značné množství. Stačí zůstat ve třídě určitou část přestávky nebo zadat skupinovou práci a lze sledovat:

- kdo je ochoten s kým komunikovat
- jak na sebe žáci reagují
- jako komentují, pokud jsou do skupin rozdělení náhodně
- jak reagují na úspěch nebo naopak na neúspěch spolužáků
- jak se zapojují nebo nezapojují do práce s ostatními
- zda na sebe strhávají veškerou pozornost a jak na to reagují spolužáci

- kdo zůstává stranou, střídá členství ve skupinách
- jaké jsou role žáků ve třídě, kdo vyvolává konflikty, kdo je zklidňuje, role třídního klauna, kdo je často o samotě
- kteří žáci jsou individualisté, kteří potřebují přítomnost skupiny.....

Při rozhovoru je třeba si uvědomit, co učitele zajímá a jakým způsobem, případně koho se, bude tázat. Chce-li znát konkrétní informace, je vhodné promyslet, jak zformuluje otázky, aby žákům poskytl prostor se vyjádřit a současně se neptal příliš sugestivně. Je vhodné klást otevřené otázky (Mertin, Krejčová, 2012).

Pro zmapování atmosféry ve třídě lze na 1. stupni ZŠ využít různé projektové metody, kdy žáci přímo na dotazy neodpovídají, ale promítají do verbálního či obrazového materiálu své pocity, postoje, dojmy i názory související s klimatem třídy. Předností projektivních technik je, že nepřipomínají záměrné diagnostické šetření. Často se realizují formou hry, dramatizace. Děti zde uplatňují představivost, fantazii, tvořivost a aktivitu. Uvedené činnosti jsou běžnou součástí vyučovacího procesu (Spáčilová, 2009).

Pro žáky mladšího školního věku jsou vytvořeny speciální sociometrické metody s ohledem na jejich vývojové možnosti. Využití sociometrického dotazníku u žáků prvního stupně je vhodnější spíše ve vyšších ročnících (4. a 5. třída). Dotazník musí být jednoduchý, jasný a srozumitelný. Velmi důležitá je motivace žáků před zadáním dotazníku, např. hrou. SO-RA-D sociometrický dotazník nemá na prvním stupni využití kvůli náročnosti a představivosti žáků. K využití ve vyšších ročnících 1. stupně ZŠ se nabízí např. dotazník Naše třída (příloha č. 10).

Jedna věc je znát sociální klima své třídy, ale něco jiného, mnohem obtížnějšího, je být schopen podrobně danou věc analyzovat a rozhodnout, kde a jak změnit své chování, aby to pomohlo změnit chování dětí a to se pak promítlo do změny klimatu třídy. Doporučený postup podle Holečka (2001) je 1. zadat dotazník, 2. vyhodnotit dotazník, 3. interpretovat výsledky, tj. co vypovídají o třídě, 4. rozhodnout, co je třeba změnit (co posílit, co potlačit), 5. promyslet možné postupy, jimiž by to šlo provést, 6. systematicky, dlouhodobě ovlivňovat klima třídy, 7. znovu zadat dotazník a porovnat, zda došlo ke změně.

V přílohách č. 10 – 13 jsou uvedeny příklady konkrétních metod k diagnostice klimatu školní třídy vhodné k využití na 1. stupni ZŠ.

### 2.3.7 DIAGNOSTIKA RODINNÉHO PROSTŘEDÍ

Diagnostika podmínek a vztahů v rodině je u dítěte mladšího školního věku obzvláště důležitá, protože dítě je úzce vázáno na rodinu. Rodinné prostředí se odráží na jeho školní práci, na vztahu ke škole, k učiteli, k učení. Dítě v tomto věku napodobuje chování a citové projevy členů rodiny a podle nich si utváří také své postoje a návyky. Učitel primární školy by se měl snažit o spolupráci a vytvoření kladných vztahů s rodiči.

Spáčilová (2009) uvádí základní údaje, na které by se měl při diagnostice rodiny zaměřit učitel primární školy:

- Základní údaje o rodině (věk rodičů, vzdělání, počet dětí, úplnost – neúplnost rodiny, další osoby žijící v rodině)
- Materiálně ekonomická a sociální situace (tyto údaje poukazují na zaměření hodnot rodičů, ovlivňují využívání volného času apod.)
- Styl rodinného života (kulturní úroveň rodinného života, zájmy, způsob trávení volného času, pracovní zatížení rodičů)
- Vztahy, vazby, pozice dítěte v rodině (vztahy mezi sourozenci, mezi rodiči, vztahy rodičů k jednotlivým dětem, rozdělení rolí a úkolů v rodině)
- Charakteristika výchovy (cíle výchovy, styl výchovy, režim, metody výchovy, požadavky na dítě, spolupráce se školou)

Na základě těchto zjištění si učitel utvoří obrázek o vlivu rodinného prostředí, eventuálních problémech a může vhodně působit na rodiče. Může odhalit i příčiny určitých potíží dítěte ve škole.

### 2.3.8 AUTODIAGNOSTIKA PEDAGOGICKÉ PRÁCE UČITELE PRIMÁRNÍ ŠKOLY

Učitel primární školy je jedním ze stěžejních činitelů, který ovlivňuje úspěšnost výchovně-vzdělávacího působení a rozvoj osobnosti žáka mladšího školního věku. Proto je důležité, aby byl schopen diagnostikovat úroveň své práce v jednotlivých oblastech. Sebereflexe učitele je nutná zvláště při rozboru příčin žákova neúspěchu. Vliv může mít učitelova nedostatečná odbornost, nepřiměřenost požadavků, nedostatečná metodická dovednost, nevhodný způsob komunikace se žáky, nevhodný způsob motivace žáků k učení, nevhodné způsoby hodnocení, neuplatňování individuálního přístupu k žákům,

osobnostní rysy učitele aj. Důležité je, aby si učitel dokázal uvědomit své případné nedostatky a na základě toho usměrnil postupy a své působení na žáky. Cílem sebereflexe je tedy umět optimálně využívat své silné stránky, naučit se uplatňovat celý repertoár svých možností a snažit se zdokonalovat v těch oblastech, kde se projevují jeho slabé stránky (Spáčilová, 2009).

Utváření profesních kompetencí učitele primární školy probíhá v rámci přípravného a následně dalšího vzdělávání. V přípravném vzdělávání student získává nejen teoretické, ale i praktické znalosti. Profesní kompetence učitele se dále utvářejí prostřednictvím vlastní praxe na základní škole, ale také sebereflexí a reflexí vzdělávací reality (Syslová, 2013).

Reflektování a hodnocení vlastní práce tvoří přirozenou součást učitelského povolání. Učitel nemůže úspěšně splnit všechny požadavky, které jsou kladeny na vyučování, bez plánování, organizování, sledování a hodnocení činností, které vykonává. Všichni učitelé provádějí reflexi a evaluaci vlastního působení většinou intuitivně a případ od případu (Kyriacou, 2012). Evaluaci činnosti učitele chápe Mertin (2012) v širším významu jako reflektování, vnímání, popisování a případně hodnocení edukačních aktivit a interakcí učitele. Jde o specifický zpětnovazební proces. Švec (1998) rozumí sebereflexí vnitřní dialog, který učitel vede sám se sebou. Uvědomuje si při tom své poznatky, zkušenosti, myšlenky a prožitky z vlastní pedagogické činnosti, z řešení pedagogických problémů a situací nebo z vlastního učení se novým pedagogickým vědomostem a dovednostem.

Je zřejmé, že základem vnitřního dialogu jsou otázky, které mohou mít různý charakter. Z hlediska hloubky sebereflexe rozlišuje Švec (1998) tři základní kategorie otázek:

- popisné otázky (umožňují zpětně si uvědomit a popsat svoje jednání a prožitky v určité pedagogické situaci)
- kauzální otázky (směřují k analýze vlastního jednání a jeho příčin v dané pedagogické situaci a k uvědomění si souvislostí jednání se svými znalostmi, rysy osobnosti apod.)
- otázky rozhodovací (podněcují k hledání možností jiného jednání v dané pedagogické situaci a k hledání možností dalšího profesionálního rozvoje)

Při vnitřním dialogu (sebereflexi) subjekt srovnává svoje seberefektivní výpovědi navzájem mezi sebou, s pedagogickou, popř. i psychologickou teorií učení, vyučování a výchovy, s orientační osnovou činnosti, s názory kolegů na svoji pedagogickou činnost, s ideálním „já“, tj. představami o tom, jakým by chtěl být subjekt učitelem, s požadavky na pedagogickou činnost subjektu (Švec, 1998).

Při hodnocení se učitel zaměřuje na dva okruhy otázek. Za první – která hlediska vyučování je třeba hodnotit, aby bylo možno v budoucnu zlepšit svoji práci? Za druhé – jak nejlépe začít zlepšovat svou práci v oblasti, kde je změna potřebná. Kyriacou (2012) uvádí způsoby, jak je možné shromažďovat údaje o své současné práci.

Lze si vést deníkové zápisy po každé vyučovací hodině nebo na konci školního dne. Učitel si může také pořídit záznam pomocí magnetofonu nebo videokamery. Výhodou záznamu je, že upozorní na ty stránky činnosti při vyučování, kterou si učitel běžně není schopen uvědomit. Cenným přínosem pro učitele a výraz spolupráce mezi učiteli je zpětná vazba od kolegy, který hospituje v hodinách. Zpětnovazební informace má být popisná nikoliv hodnotící. Určitou zpětnou vazbu je možné získat také od žáků. Žáci si mohou vést o hodinách deník, mohou vyplnit dotazník, je možné vést se žáky rozhovory, zorganizovat ve třídě diskusi. Mnoho učitelů užívá pro sběr dat určitou kombinaci metod (Kyriacou, 2012).

Syslová (2013) považuje za komplexní nástroj sebehodnocení učitele profesní portfolio. Profesní portfolio může plnit řadu funkcí – reprezentativní, pracovní, hodnotící, diagnostické apod. Diagnostické a hodnotící portfolio lze považovat za nástroj pro rozvoj profesních kompetencí. Je nástrojem pro sebehodnocení i hodnocení ředitelem školy. Obsah portfolia mohou tvořit:

- osvědčení o absolvování dalšího vzdělávání
- plány vzdělávací práce
- záznamy ze samostudia
- sebehodnotící zprávy
- hospitační záznamy
- fotodokumentace z akce, které učitel realizoval
- videonahrávky

- příspěvky do tisku
- další materiály dokladující úspěchy učitele

Dalšími podněty pro sebereflexi může být měření celkového klimatu třídy, určení otevřeně stanovených pravidel, která platí v kolektivu třídu, shromáždění informací o názorech žáků na vzdělávací činnosti, zhodnocení zkušeností jednotlivého žáka s probíraným učivem v rámci jednoho dne nebo týdne, prověření úkolů zadávaných žákům z hlediska nároků na žáka, zkoumání kladení otázek a dialogu se žáky, hodnocení různých technik systematického sledování jednotlivých žáků, hodnocení motivace žáků, reflexe vztahů mezi učitelem a žáky a jejich důsledky pro vyučování (Kyriacou, 2012).

V příloze č. 14 je uveden seznam výroků využitelný k sebehodnocení učitele primární školy. Je vhodné ho doplnit posuzovací škálou.

### 2.3.9 DIAGNOSTIKA PŘIPRAVENOSTI ŽÁKA PRO VSTUP DO ŠKOLY

Problematika školní zralosti je klasickou otázkou pedagogicko-psychologické diagnostiky. Přestože diagnostiku školní zralosti řadíme do diagnostických činností u dětí předškolního věku, s problémem školní zralosti se setkávají běžně učitelé prvních tříd a z praxe vyplývá, že od školní nezralosti se odvíjí mnoho výchovných i vzdělávacích problémů žáků prvního stupně ZŠ (Dittrich, 1992).

Dittrich (1992, s. 19) rozumí školní zralostí „*takovou fyzickou a psychickou připravenost dítěte na školu, která mu umožňuje optimální zapojení do vyučovacího procesu bez nebezpečí ohrožení fyzického a duševního zdraví při školní zátěži. Je výsledkem biologického procesu zrání nervového systému a celé dosavadní zkušenosti jedince.*“

Školní připravenost podle Zelinkové (2001, s. 111) je „*oproti biologickému zrání spíše úroveň předškolní přípravy z hlediska schopností, vlivu prostředí a výchovy.*“

Všeobecně je pojem školní zralost užíván spíše v psychologické literatuře, v pedagogice je dávána přednost termínu připravenost pro školu (Spáčilová, 2009).

Problematice připravenosti pro školu učitelé primární školy zpravidla věnují pozornost v průběhu zápisu do prvního ročníku. V některých případech v průběhu první třídy řeší tzv. dodatečný odklad školní docházky z důvodu školní nezralosti. V současné době patří k relativně běžným postupům školní praxe, že je celý proces zápisu do prvního



ročníku chápán jako diagnostický proces. Nevýhodou posuzování školní zralosti je termín zápisů do školy, který bývá na přelomu ledna a února. Je nutné počítat s tím, že v útlém věku probíhá vývoj dětí mnohem intenzivněji než v pozdějších letech. Navíc se vývoj odehrává tzv. skokově, takže mnohé změny nepřicházejí pozvolna (Mertin, Krejčová, 2012).

Cílem a funkcí diagnostiky připravenosti pro školu je zjistit, zda je dítě po všech stránkách připravené na vstup do školy a zda bude schopno plnit požadavky školy, což je předpokladem pro úspěšné zvládnutí školní práce. Důležitým úkolem je také odhalit případné vady, nedostatky, obtíže, problémové oblasti, aby bylo možné zaměřit se na jejich rozvoj či odstranění (Spáčilová, 2009). Aby diagnostika plnila tuto funkci, je nutné stanovit si, které determinující faktory vývoje dítěte by měly být hodnoceny. Přehledný soubor požadavků uvádí Rýdl (1993, s. 18 – 19) :

***„Po stránce tělesné:***

- *výška okolo 120 cm, váha cca 20 kg,*
- *započetí výměny zubů.*

***Po stránce pohybové:***

- *koordinované pohyby celého těla (zvládnutí jednoduchých cviků),*
- *přiměřený rozvoj jemné motoriky a vizuomotorické koordinace (zvládnutí kresby lidské postavy, schopnost opsat některá písmena a tvary).*

***Po stránce rozumové:***

- *dobrá úroveň vyjadřovacích schopností (souvislé vyprávění pohádky nebo popis obrázku), bez logopedických vad,*
- *percepční zralost (zrakové a sluchové vnímání),*
- *analytické myšlení (schopnost postižení podstatných znaků a vztahů mezi jevy, schopnost reprodukce předlohy),*
- *schopnost zaměřené koncentrace pozornosti,*
- *schopnost chápání a užívání symbolů,*
- *schopnost logického zapamatování a počátky logického myšlení,*

- rozvinutí mechanické paměti (báseň, píseň),
- určitá úroveň matematických představ (ovládání představy množství do 5, znalost základních geometrických tvarů) a prostorové orientace,
- vyhraněná lateralita.

**Po stránce sociální a citové:**

- potřeba stýkat se s dětmi,
- schopnost spolupráce s dětmi a s dospělými,
- schopnost podřídit se zájmům skupiny a autoritě učitele,
- kladný vztah ke školní práci (určitá úroveň poznávací a výkonové motivace),
- dosažení určité citové stability, kdy dítě reaguje méně impulzivně a je schopno tlumit přirozenou spontaneitu. “

Pro samotný proces zhodnocení školní zralosti lze využít ucelené diagnostické nástroje, např. Jiráskův orientační test školní zralosti. Východiskem pro modifikaci testu se stal Kernův test, který je založen na zákonitostech percepčně motorického vyspívání dítěte. Tato modifikace obsahuje kresbu mužské postavy, napodobení (obkreslení) skupiny bodů a opis krátkého textu podle vzoru psacím písmem. Pro jednotlivé úkoly jsou přesně stanovena kritéria hodnocení vycházející z poznatků vývojové psychologie a empirických zkušeností s hodnocením testu u předškolních dětí. Chybí však posouzení verbálních projevů dítěte. Později ke klasické formě testu školní zralosti přidal Jirásek ještě subtest verbálního myšlení. Je složen z otázek, které kladou nároky na rozumové operace (Spáčilová, 2009). Novodobější variantou je Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky autorky Švancarové a Kucharské. Test obsahuje krátké subtesty, které mapují úroveň zrakové i sluchové percepce, verbálního vyjadřování, grafomotoriky, paměti, schopnosti propojení informací z více smyslů a jazykového citu (Mertin, Krejčová, 2012). Ukázku části testu uvádím v příloze č. 6.

Školní docházku lze odložit o rok, v určitých případech o dva roky. V případě odložení školní docházky bývají doporučeny i formy nápravy (logopedická péče, rozvíjení jemné motoriky, nácvik percepce a pozornosti). V poslední době je na základních školách i snaha otvírat přípravné ročníky, jejichž funkcí je připravovat děti s odkladem školní docházky na budoucí úspěšný vstup do školy (Spáčilová, 2009).

### 2.3.10 DIAGNOSTIKA PŘEDPOKLADŮ KE ČTENÍ A PSANÍ

Jedním ze stěžejních cílů prvního ročníku základní školy je osvojení si základů gramotnosti. Bez dovednosti čtení a psaní se dítě dál nemůže úspěšně vzdělávat. Pokorná (1997) považuje za nejdůležitější při osvojování dovednosti čtení a psaní rozvoj funkcí v oblasti sluchového a zrakového vnímání, orientace v prostoru, v oblasti vnímání schématu těla, funkce intermodality a seriality.

Mezi dílčí funkce oblasti sluchu zařazuje Pokorná (1997) sluchovou analýzu a syntézu. Schopnost syntézy je důležitá při nácvičení čtení, kdy dítě skládá z jednotlivých hlásek slova. Schopnost analýzy využívá při psaní, kdy musí umět sluchově rozdělit jednotlivá slova na hlásky. S touto schopností souvisí také dovednost sluchové diferenciacce, tzn. rozlišování. Dítě by mělo postupně rozlišit jednotlivé hlásky a určit, kterou hláskou slovo začíná a končí, poznat jeho přítomnost ve slově, rozeznat znělé a neznělé slabiky, měkké a tvrdé slabiky, délky slabik. Důležitá je také sluchová pozornost, tj. rozlišování figury a pozadí. Další funkcí je sluchová paměť, tj. schopnost zapamatovat si obsah a formu slyšeného.

Mezi dílčí funkce v oblasti zraku patří schopnost zrakové diferenciacce tvarů. Děti s deficitem v této funkci mají potíže při psaní. Některá písmena zaměňují, jiná píšou zrcadlově. Dalšími funkcemi jsou zraková pozornost, tj. schopnost rozlišit figuru a pozadí a zraková analýza a syntéza (rozložení a spojení tvarů a celků). Dítě s vadou zrakové paměti si obtížně zapamatuje písmena a číslice, vynechává je při psaní a čtení.

Funkce orientace v prostoru představuje orientaci v ploše. Dítě musí být schopné dodržovat tvar a velikost písmen, rozvrhnout si umístění na stránce.

Intermodalita znamená vytváření spojení mezi jednotlivými vjemy. Ve škole se dítě v první třídě učí spojovat název písmene s jeho grafickým symbolem. Děti s deficitem v této oblasti zaměňují různá písmena, unikají jim souvislosti.

Serialita vyjadřuje skutečnost, že jednotlivé situace a činnosti probíhají v řadě za sebou. Dítě s deficitem v této funkci zaměňují při čtení pořadí písmen, při psaní písmena vkládají nebo přehazují (Pokorná, 1997).

Učitel 1. stupně ZŠ při diagnostice čtení a psaní musí vždy zvážit, zda příčina chyb nespočívá v nedostatečném rozvoji a deficitu některé z výše uvedených dílčích funkcí.

Při diagnostice čtení se učitel zaměřuje na sledování správnosti, porozumění, způsobu a rychlosti čtení a techniku čtení (Zelinková, 2001). Návrh záznamového archu k diagnostice vývoje čtenářských dovedností je uveden v příloze č. 5.

Cílem nácviku psaní je osvojení si dovednosti písemně sdělovat své myšlenky a zaznamenávat informace. Proces psaní tvoří dvě spojené a vzájemně se ovlivňující oblasti, a to grafomotorika a mentální funkce. Nácvik psaní je od počátku ovlivněn úrovní rozvoje grafomotoriky, zrakového a sluchového vnímání, pravolevé a prostorové orientace. Toto období je pro pedagogickou diagnostiku velmi důležité, neboť na dostatečné připravenosti pro zahájení nácviku psaní záleží jeho úspěch (Zelinková, 2001). Při diagnostice písma se zaměřujeme v prvním ročníku na kvalitu písma a rozbor chyb. Hodnotí se čitelnost písemného projevu, úhlednost písma, tvar, velikost písma, hustota, sklon, jednotnost. Rozlišujeme pravopisné a grafické chyby. Pravopisné chyby souvisejí obvykle s úrovní analyticko-syntetických činností sluchové analýzy. Může se projevit také nedokonalost v osvojení abecedy. Grafické chyby se projevují deformacemi tvarů písmen, kolísavou velikostí písma, neúměrností písmen střední výšky k písmenům s horní a dolní délkou, nestejnouměrností velikosti písma, častým přerušováním psacího tahu při psaní písmen, slabik a slov, nestejnouměrným sklonem, nepravidelným rozestupem písmen ve slovech, zrcadlovými písmeny, třaslavým písmem, křečovitými tahy, silným přitlakem na psací náčiní apod. (Spáčilová, 2009).

Mezi důležité předpoklady zvládnutí dovednosti psaní je určitá úroveň grafomotoriky, vizuomotorické koordinace a rozvoje jemné motoriky. Motorika je pojem označující celkovou pohybovou schopnost organismu, podílí se na vývoji kognitivních funkcí. Rozlišujeme hrubou motoriku, která se uskutečňuje prostřednictvím velkých svalových skupin a jemnou motoriku, kterou zajišťuje drobné svalstvo (pohyby rukou, prstů, artikulačních orgánů). Z hlediska kvality hrubé motoriky sledujeme plynulost pohybů rukou a nohou, jejich koordinaci, držení těla a hlavy, orientaci v prostoru. Vývoj jemné motoriky vychází z hrubé motoriky. Do oblasti jemné motoriky patří také grafomotorika. Jednou z metod pedagogické diagnostiky úrovně grafomotoriky může být kresba (Zelinková, 2001). Do této oblasti patří zvládnutí figurální kresby (kresba postavy). Pro školní účely je důležité správně držení tužky při kreslení a kvalita kresebného projevu. Sledujeme tah tužkou, tlak na psací nářadí, jistotu v projevu, orientaci na kreslicí ploše. Pomocí kresby postavy lze hodnotit vývoj percepce, jemné motoriky, senzomotorické

koordinace, orientačně i vývoj mentálních schopností nebo rozvoj myšlení. To je důležité sledovat zvláště na počátku školní docházky (Spáčilová, 2009).

Rovněž nevyhraněná lateralita mohou působit problémy při počátečním psaní a dalších činnostech kladoucích nároky na jemnou motoriku žáka. Lateralita znamená přednostní užívání jednoho z párových orgánů, tj. ruky, nohy, smyslových orgánů. Podle převahy užívaného orgánu rozlišujeme praváctví, leváctví a ambidextrií, tj. nevyhraněnou lateralitu. V současnosti je využívána pro diagnostiku laterality Zkouška laterality Matějčka a Žlaba. Zkouška je sestavena tak, že s ní může pracovat i pedagog. Tvoří ji 12 úkolů pro horní končetiny, následují 4 úkoly pro dolní končetiny. (Zelinková, 2001). Pro orientační diagnostiku může učitel vybrat pouze některé úkoly.

Včasným vyhledáním dětí, které by mohly mít problémy ve čtení a psaní, můžeme přispět k minimalizaci jejich problémů. Od počátku pedagogického vedení v 1. třídě může mít učitel k dispozici ukazatele, které upozorňují na určité konkrétní problémy. Může pak modifikovat svůj přístup, může se dítěti věnovat cíleněji a zaměřovat se na jeho specifické potřeby (Švancarová, Kucharská, 2012).

## **2.4 DIAGNOSTICKÉ METODY V PRÁCI UČITELE PRIMÁRNÍ ŠKOLY**

Poznávání žáka pomocí diagnostických metod je dlouhodobý proces. Výborná znalost diagnostických metod včetně dovednosti je použít a výsledky interpretovat, patří spolu s detailními znalostmi vývojové psychologie k diagnostickým kompetencím učitele (Musilová, 2012). Využití jednotlivých diagnostických metod v práci učitele primární školy má svá specifika, které vyplývají z věkových zvláštností dítěte v tomto vývojovém období.

### **Metoda pozorování**

Pozorování patří mezi často používané metody pedagogické diagnostiky. Jedná se o cílevědomé, záměrné sledování průběhu určitého jevu nebo změn, ke kterým dochází v důsledku pedagogického působení (Spáčilová, 2009). Podle tzv. strukturovanosti rozlišujeme pozorování na strukturované, nestrukturované a polostrukturované. Při plně strukturovaném pozorování využíváme předem daný soupis jevů, které chceme sledovat, a zapisujeme, zda se příslušný projev objevil, popř. v jaké intenzitě. Nestrukturované

pozorování se zaměřuje na jakékoliv projevy sledované osoby nebo skupiny osob, které lze pokládat za významné. Kombinací obou typu pozorování je pozorování polostrukturované, kdy máme k dispozici inventář toho, co chceme pozorovat, ale mimo to si všímáme i dalších projevů, které se aktuálně vyskytnou (Mertin, Krejčová, 2012). Z hlediska druhů pozorování učitel využije nejvíce krátkodobá pozorování. Ovšem právě učitel na prvním stupni, který pracuje se žáky dlouhodobě, se může zaměřit i na dlouhodobější sledování určitého jevu či změn vzniklých působením určitých metod a forem jeho práce (Spáčilová, 2009).

Metodu pozorování učitel primární školy využívá v pedagogické diagnostice při sledování těchto základních oblastí:

- Učební proces – učitel pozoruje a analyzuje různé aspekty činnosti dítěte při vyučování, jeho projevy při řešení úkolů, při zkoušení, při písemném projevu. Sleduje snadnost a rychlost učení, zda je žák samostatný, snaživý, pracovitý, vytrvalý, pečlivý, přesný apod. Pozoruje jeho reakce na různé formy hodnocení a usměrňování.
- Úroveň poznávacích procesů – tj. vnímání, pozornost, paměť, představivost, myšlení.
- Chování a jednání jednotlivých žáků – učitel může sledovat rysy temperamentu, projevy citů, emocí a nálad, samostatnost, pracovní návyky, zájmy a motivy osobní tempo, motorickou a fyzickou zdatnost, projevy sebevědomí a sebehodnocení. Důležité je i pozorování a posouzení sociální adaptability a míry frustrační tolerance. Významné jsou i postoje a vztahy dítěte k sobě samému, k učení a práci.
- Vztahy v kolektivu třídy – učitel sleduje vztahy mezi jednotlivými žáky při různých činnostech, úroveň spolupráce a pomoci, konflikty mezi žáky, způsoby řešení konfliktních situací. Při posuzování postojů dítěte k dospělým zachycuje respektování autority, míru disciplinovanosti, míru submisivní aj.
- Při všech činnostech by si měl učitel také všimnout upravenosti zevnějšku, pracovního místa a pomůcek. Důležité je i posouzení vztahu dítěte k neosobním hodnotám, k práci, k penězům a věcem (Spáčilová, 2009).

### **Metoda rozhovoru**

Rozhovor je takovou technikou shromažďování údajů, která je založena na individuálním přístupu a bezprostřední komunikaci s dítětem. Při diagnostice žáka mladšího školního věku je to, vzhledem k jeho věkovým zvláštnostem, vhodná metoda získávání diagnostických údajů. Bývá současně spojena s pozorováním nebo jako doplňující metoda k dotazníku nebo dětské kresbě (Spáčilová, 2009).

Má-li rozhovor splnit svůj účel, je třeba, aby při něm učitel respektoval určitá obecnější pravidla. Vstupní část rozhovoru slouží k tomu, aby učitel zmírnil napětí, úzkost, případně agresi či zlobu, motivoval ke spolupráci. Vždy je třeba aktivně naslouchat. Důležité je dbát na neverbální projevy. Učitel se vyvaruje používání odborných výrazů a cizích slov. Na začátek rozhovoru by měl mít učitel připravenou nějakou pochvalu, ocenění dítěte. Není vhodné dávat dítěti dlouhé otázky, které přeceňují jeho percepční možnosti. V otázkách se nesmí vyskytovat víceznačné pojmy a nejasné formulace. Více otázek by nemělo být spojeno v jednu větu. Učitel se musí vyhnout sugestivním otázkám. Diagnostický rozhovor s dítětem mladšího školního věku nesmí být nikdy dlouhý a fádní. U menších dětí lze použít loutky, různé hračky, dramatické scénky apod. (Mertin, 1995, Spáčilová, 2009).

### **Analýza výsledků činností**

Při sledování vývoje jedince, jeho projevů, mapování případných obtíží se nestačí pouze ptát či pozorovat. Jako cenný zdroj informací slouží učiteli prvního stupně produkty činností dětí. Analýza výsledků činností patří mezi standardní diagnostické postupy. Výsledky činností, na něž se učitel na prvním stupni zaměřuje, mají zpravidla charakter písemného, výtvarného nebo grafického sdělení (Mertin, Krejčová, 2012).

Analýza výsledků činností může hodnotit výrobky v pracovním vyučování, práce ve výtvarné výchově, výstavky dalších prací apod. V těchto činnostech dosahují děti často dobrých výsledků, a to i ty, které jsou méně úspěšné v hlavních předmětech či děti handicapované. V tomto směru je možné analýzu výsledků činností využít jako motivaci pro školní práci, k posílení sebedůvěry a ke zlepšení postavení žáka ve třídě. Výsledkem činnosti dítěte je však také diktát, záznam čtení, písemná práce z matematiky i další písemné projevy (Zelinková, 2001).

### **Dotazníková metoda**

Dotazníková metoda slouží ke sběru informací v edukačním prostředí a bývá považována za nejvíc efektivní metodu vzhledem ke kvantitě získaných údajů a poznatků. Je rovněž ceněna pro objektivitu a spolehlivost vzhledem ke zkoumanému jevu. Při formulaci otázek dotazníku pro žáky mladšího školního věku je nutno pamatovat na to, že:

- otázky musí být jednoduché a srozumitelné,
- nemají dotazovaného zavádět či vymežovat v odpovědi,
- nedoporučují se otázky typu „proč“ (Musilová, 2012),
- formulace položek musí být přiměřená věku žáků,
- otázky by neměly být sugestivní, ale spíše neutrální (Spáčilová, 2009).

Dotazník a rozhovor mohou sledovat tyto oblasti pedagogické diagnostiky v primární škole:

- školní prostředí - vztah ke škole, k předmětům, k učení, vztah k učiteli, vztahy mezi žáky
- motivace žáků - zjištění převládajícího typu motivace na základě potřeb žáka
- rodinné prostředí – vztahy mezi členy rodiny, výchovný styl rodiny, materiální podmínky rodiny, režim dne, zájmové zaměření rodiny, způsob trávení volného času, podmínky učení a školní přípravy
- volný čas a zájmy dítěte – organizované zájmy, neorganizované zájmy, přání dítěte, motivy činností, čas věnovaný zájmům a zálibám, vliv negativních činitelů
- hodnotová orientace – diagnostika sociálně hodnotových orientací, zjištění aspirační úrovně, perspektivní orientace

Samostatnou oblast tvoří dotazníky pro učitele a rodiče. Patří sem především dotazníky používané v rámci zápisů dětí do první třídy. Specifické typy dotazníků jsou určeny pro případy žáků se specifickými poruchami učení a chování (Spáčilová, 2009).



### **Didaktické testy**

Didaktické testy jsou specifickým nástrojem k měření edukačních výsledků žáků. Standardizovaný test je normativní, to znamená, že jsou stanoveny přesné zásady jeho konstrukce, zadání i vyhodnocení tak, aby výsledky jedinců byly srovnatelné s ověřenou normou. V pedagogické praxi jsou běžně používány nstandardizované testy, které připravují učitelé jako nástroj měření výkonu žáků. Pedagogům slouží testy k objektivizaci hodnocení žáků a poskytují zpětnovazebné diagnostické údaje. Při sestavování nstandardizovaného testu vychází učitel z didaktické analýzy učiva a cíle, kterého chce prostřednictvím testu dosáhnout. Při ověřování vytvořeného testu se učitel zaměřuje na základní vlastnosti testu, kterými jsou validita – zda se testem zkouší to, co má být zkoušeno, reliabilita – zda je test spolehlivý, to znamená, že za stejných podmínek poskytne stejné výsledky a praktičnost (Musilová, 2012). Uplatnění didaktických testů na prvním stupni je možné až tehdy, když si žák osvojí dovednost čtení a psaní, a to na té úrovni, že je schopen porozumět položené otázce a formulovat odpověď.

Spáčilová (2009) uvádí doporučení, které by učitel 1. stupně ZŠ měl dodržovat při sestavování úloh testu:

- formulace položek musí být přiměřena věku žáků,
- otázky by měly být jasně, srozumitelně a jednoznačně formulovány,
- u položek na doplňování musí mít vynechané slovo podstatnou úlohu ve větě,
- při konstrukci položek je nutné dbát na to, aby byly zajišťovány klíčové termíny a fakta,
- upřednostňujeme doplnění jen jednoho slova,
- nevyžadujeme doslovné opakování textu z učebnice,
- je třeba uvážit předem všechny možné odpovědi,
- dávat přednost produkčním úlohám před doplňovacími,
- vhodné je, aby test obsahoval různé položky a byl zaměřen na různé činnosti,
- test může obsahovat nákresy, mapky, obrázky a další grafické prvky.

### **Projektivní metody**

Projektivní metody staví na předpokladu, že lidé mají tendenci do určitých podnětů promítat své pocity, postoje, názory. Tradiční projektivní postupy využívají buď verbálních a grafických podnětů, nebo materiály, s nimiž lze manipulovat a něco tvořit (Mertin, Krejčová, 2012).

Do skupiny projektivních metod lze zařadit také několik technik vhodných k diagnostice klimatu školní třídy u žáků mladšího školního věku. Na principu verbálních technik je to např. metoda nedokončených vět. V prostředí školy je obsah vět zaměřen na klima třídy a vztahy v ní (Mertin, Krejčová, 2012). Vhodnou projektivní technikou pro mladší žáky je metoda Hádej kdo? (příloha č. 11). Členům skupiny se předloží k posouzení charakteristika určité osobnosti, popis chování, vlastnosti apod. Jejich úkolem je napsat, kdo dané kritérium splňuje. V technice časové volby je úkolem žáka uvést, jaký časový úsek by chtěl strávit s daným spolužákem, používá se stupnice. Zajímavou projektivní techniku Strom s postavami, kterou předkládám v příloze č. 12, uvádí ve své metodice Práce se třídou Friedlová (2012).

Další kategorii projektivních technik vhodných pro diagnostiku klimatu školní třídy u mladších dětí představují výtvarné činnosti. Žáci mohou nakreslit sebe a své spolužáky. Z výsledných obrázků si učitel všímá, kteří členové skupiny jsou nakresleni u sebe, velikosti postav, umístění postav na papíře atd. Vhodná je také např. kresba erbu třídy. Jedná se o metodu, která je na hranici mezi diagnostikou a intervencí (Mertin, Krejčová, 2012).

Techniku hry lze s úspěchem použít u nejmladších dětí na prvním stupni. Používají se sestavy hraček, např. Lego. Dítě pak sestavuje a popisuje svůj „svět“. Do oblasti her v rámci projektivních metod patří i hry rolí, dramatizace a tanec. Při těchto činnostech učitel děti pozoruje a hodnotí jejich projevy a chování. U expresivních technik (hraní rolí, dramatizace) musí učitel vystupovat obezřetně, aby negativně neovlivnil sebepojetí citlivých, bázlivých a úzkostných dětí a dětí se sklonem k méněcennosti (Spáčilová, 2009).

### **Sociometrické metody**

Sociometrie je chápána jako základní technika, která slouží ke zjišťování, popisu a analýze směru a intenzity preference v mezilidských vztazích v malých sociálních skupinách. Odhaluje neformální vztahy ve třídě. Sociometrie patří do skupiny metod, které ověřují emocionální situaci zkoumané skupiny a poskytují hlubší pohled do oblasti skupinové struktury a dynamiky, včetně pozic jednotlivců. Jsou odvozovány z klasického sociologického pojetí sociometrické teorie a metody J. L. Morena (Musilová, 2012).

Pro žáky mladšího školního věku je také např. vhodná sociometrická hra Obláčky, která kromě svého primárně diagnostického zaměření, učí děti přímo vyjadřovat své preference. Děti dostanou předtištěný herní plán, kde je nakresleno sluníčko a sedm obláčků. Každý žák si představí, že je sluníčko, domaluje ho a mezi paprsky napíše své jméno. Pak do každého obláčku umístí jméno jednoho spolužáka, se kterým by mu mohlo být na tom nebi hezky. Hra slouží k rozkrytí dynamického potenciálu třídy a k identifikaci zdravého jádra třídy, které může být nositelem konstruktivních aktivit vzhledem k žádoucímu modelu fungování třídy (Friedlová, 2012).

### **Anamnéza**

Anamnéza je metodou, jejíž pomocí zjišťujeme takové informace z uplynulého života jedince, které mají důležitý vztah k poznání osobnosti. Osobní anamnéza podává informace o prenatálním a perinatálním vývoji dítěte až do současnosti. Zelinková (2001) vymezuje jednotlivé oblasti:

- motorika
- řeč
- zdravotní stav (onemocnění, alergie, úrazy)
- temperamentový a osobnostní vývoj (citové projevy, typ temperamentu, úzkostnost, labilita, ....)
- návyky
- vývoj obtíží (hyperaktivita, nápadnost v chování, apod., jejich projevy)
- zájmy

Rodinná anamnéza je zdrojem informací o rodinném prostředí a jeho vlivu na formování dítěte. Podle Zelinkové (2001) je zaměřena na tyto oblasti:

- vztahy v rodině
- výchova (typ rodinné výchovy, metody usměrňování dítěte, používání odměn a trestů, .....)
- výchovné obtíže (nápadnosti a obtíže v chování dítěte, jejich vývoj, přístup k dítěti při zvládání obtíží .....)
- sourozenci (pořadí, vztahy, odlišnosti a podobnosti se sourozenci .....)
- příprava na vyučování (systém přípravy, délka přípravy, kdo pomáhá, .....)

Školní anamnéza poskytuje údaje ze života dítěte ve školním prostředí. Je významnou oblastí diagnostiky vzhledem k řešení obtíží ve škole. Podle Zelinkové (2001) je zaměřena na tyto oblasti:

- předškolní věk (MŠ, adaptace .....)
- počáteční zkušenosti na ZŠ (počátky školní docházky, odklad školní docházky, úspěšnost ve škole .....)
- vztah k učiteli
- zapojení do kolektivu třídy (vztah ke spolužákům, oblíbenost ....)
- obtíže, přednosti
- spolupráce s rodiči

### **Žákovské portfolio**

Vhodnou diagnostickou metodou na 1. stupni ZŠ je průběžné sledování vývoje žáka v žákovském portfolio. Žákovské portfolio je soubor dokladů o žákově učení, které vznikají v určitém období při dosahování vzdělávacích cílů. Slouží ke sledování, dokumentaci a hodnocení procesu učení komplexně, tzn. že nejde jen o znalosti, ale také o dovednosti (Košťálová, Miková, Stang, 2008). Princip portfolio spočívá v průběžném archivování výsledků činností žáků, jehož prostřednictvím následně mapujeme jejich individuální vývoj. Zryze praktického hlediska lze portfolio vést pro každé dítě v samostatných deskách, v různých šanonech, elektronicky v počítači. Jinou variantou

mohou být pracovní sešity žáků, do nichž zpracovávají různorodé úkoly z daného vyučovacího předmětu v průběhu školního roku. Další možností je založit se žáky desky, do nichž si sami zakládají své výtvary, splněné úkoly, projekty a další produkty své činnosti. Primárním účelem je pozorovat vývoj žáka, sledujeme, jak se proměňují jeho dovednosti a znalosti v daném předmětu za určité časové období (Mertin, Krejčová, 2012).

### **Sebehodnocení žáka**

Sebehodnocení se žáci nenaučí automaticky, je potřeba je systematicky a plánovitě rozvíjet, vyučovat mu. Cílem výcviku v sebehodnocení je, aby žáci uměli samostatně ohodnotit svou práci a vyvodit z ní závěry pro budoucnost. Žák by měl být schopný rozpoznat ty složky práce, které dokazují, že dosáhl vytčeného cíle. Měl by je umět popsat a objasnit, proč je považuje za zvládnuté. Měl by být schopný najít složky, jejichž zvládnutí musí zlepšit a měl by popsat a vysvětlit, v čem se liší od očekávaného výkonu. Žák schopný sebehodnocení dále identifikuje, co přispělo a co bránilo v dosahování cílů a je schopen si naplánovat, co příště udělá jinak, aby byla práce efektivnější. Výše uvedeným dovednostem se žáci vedou od 1. třídy. Nejprve je učitelé vedou k tomu, aby se vůbec sami ke své práci vyjadřovali. Můžou k tomu používat pohyby, grafické symboly (smajlíky, obrázky). Již od počátku vede učitel žáky k tomu, aby se zamýšleli nad tím, proč takto hodnotí svou práci. Zaměřuje pozornost žáků na konkrétní aspekty vykonané práce a na kvalitu jejího provedení. V dalším kroku by se měli žáci naučit v jednoduchých případech přijímat a poskytovat popisnou zpětnou vazbu (Košťálová, Miková, Stang, 2008).

## **2.5 ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI**

V teoretické části práce byly vymezeny a vysvětleny základní pojmy související s profesí učitele, jeho dovednostmi a s profesními kompetencemi. Z profesních kompetencí se práce dále zabývá hlouběji kompetencí diagnostickou. V praktické části je zjišťováno, které předměty pregraduální přípravy vedou k rozvoji diagnostické kompetence učitele.

Diagnostika na 1. stupni základních škol má svá specifika. Z toho vychází vymezení oblastí pedagogické diagnostiky primární školy a specifikace vhodných metod, technik a diagnostických nástrojů. To vše s ohledem na žáka mladšího školního věku. Rozdělení

oblastí pedagogické diagnostiky v primární škole v teoretické části diplomové práce je využito v praktické části. Formou výzkumné sondy jsou zkoumány metody a techniky, které učitelé 1. – 5. ročníků základních škol v Karlovarském kraji využívají v jednotlivých oblastech pedagogické diagnostiky a autodiagnostiky učitele.

### 3 VÝZKUMNÁ SONDA

Hlavním záměrem této diplomové práce je zjistit, které diagnostické metody a techniky využívají učitelé 1. stupně ZŠ v Karlovarském kraji v pedagogické praxi a které předměty pregraduální přípravy vedou k rozvoji diagnostické kompetence učitele. Pro tyto účely jsem realizovala výzkumnou sondu prostřednictvím dotazníkového šetření, rozhovoru s učiteli a obsahové analýzy studijních plánů oboru Učitelství 1. stupně ZŠ na FPE ZČU v Plzni a na FPE Univerzity J. E. Purkyně.

#### 3.1 CÍL VÝZKUMNÉ SONDY

Cílem výzkumné sondy je zjistit, které metody a techniky preferují v oblastech pedagogické diagnostiky a autodiagnostiky učitelé 1. stupně ZŠ v Karlovarském kraji v jednotlivých ročnících a v kterých předmětech studijních plánů FPE ZČU v Plzni a FPE Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem budoucí učitelé 1. stupně základních škol získávají a rozvíjejí diagnostickou kompetenci.

##### 3.1.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

- 1) Které metody a techniky využívají učitelé 1. stupně ZŠ v Karlovarském kraji v jednotlivých oblastech pedagogické diagnostiky a autodiagnostiky učitele?
- 2) Jak se mění používání metod a technik v jednotlivých oblastech pedagogické diagnostiky podle ročníku, ve kterém učitel vyučuje?
- 3) Které diagnostické metody a techniky využívají učitelé 1. ročníků základních škol v Karlovarském kraji v oblasti diagnostiky připravenosti žáka pro vstup do školy a v oblasti diagnostiky předpokladů ke čtení a k psaní?
- 4) Ve kterých předmětech studijních plánů FPE ZČU v Plzni a FPE Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem učitelé 1. stupně ZŠ získávají a rozvíjejí diagnostickou kompetenci?
- 5) Lze diagnostickou kompetenci učitele jednoznačně ohraničit nebo najdeme prvky diagnostické kompetence i v rámci jiných pedagogických kompetencí a naopak?

### 3.2 METODIKA VÝZKUMNÉ SONDY

Pro dosažení cílů této výzkumné sondy bylo na základních školách v Karlovarském kraji realizováno dotazníkové šetření. Učitelům 1. stupně ZŠ na těchto školách byl distribuován dotazník. Data získaná z dotazníků byla doplněna o rozšiřující informace z výzkumných rozhovorů, které byly vedeny s učiteli 1. – 5. ročníku. Poslední část výzkumné sondy je obsahová analýza studijních plánů oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy na pedagogických fakultách Západočeské univerzity v Plzni a Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.

Zjištěné skutečnosti jsou platné pro výzkumný soubor učitelů 1. stupně vybraných základních škol v Karlovarském kraji a není možno je přenášet na jiné soubory (Gavora, 2000). Diagnostické metody a techniky, které využívají učitelé 1. stupně základních škol v jiných krajích v jednotlivých oblastech pedagogické diagnostiky a autodiagnostiky, mohou být odlišné.

### 3.3 DOTAZNÍKOVÁ METODA

Dotazník je frekventovanou metodou získávání dat v pedagogickém výzkumu. Gavora (2000, s. 99) vymezuje dotazník jako „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí.*“ Samotný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které respondent odpovídá písemně. Data získaná dotazníkem mají vždy jen podmíněnou platnost a vyžadují velmi obezřetnou interpretaci, aby bylo odlišeno objektivní zjištění od subjektivních soudů. Výhodou dotazníku je, že umožňuje poměrně rychlé a ekonomické shromažďování dat od velkého počtu dotazovaných osob (Chráska, 2007). Správné použití metody dotazníku jako metody empirického výzkumu vyžaduje důkladnou teoretickou přípravu.

Přesná formulace konkrétního cíle a úlohy dotazníku ve vztahu ke zvolenému problému je základní podmínkou účelného koncipování dotazníku. Přispívá to k cílevědomému obsahovému zaměření dotazníku i k jasnému zaměření jednotlivých položek na základní momenty (Skalková, 1983).

Dotazník má promyšlenou strukturu. Při přípravě dotazníku je třeba základní otázky rozdělit do několika okruhů. Většinou se skládá ze tří částí. Vstupní část se skládá z hlavičky. Ta obsahuje jméno autora, vysvětluje cíle dotazníku, zdůrazňuje význam respondentových odpovědí, motivuje dotazovaného k pečlivému vyplnění a vrácení.



Vstupní část obsahuje také pokyny, jak dotazník vyplňovat. Druhá část obsahuje vlastní otázky. Na konci dotazníku bývá poděkování respondentovi za spolupráci (Gavora, 2000).

Centrální úlohu v dotazníku má zdůvodněná volba a formulace otázek. Autor při koncipování otázek sleduje vztah otázky k výzkumnému cíli a k základním problémům výzkumu (Skalková, 1983). Otázky musí být respondentům jasné a srozumitelné. Formulace položek v dotazníku musí být naprosto jednoznačná a nesmí připouštět chápání více způsobů. Položky dotazníku by měly zjišťovat jen nezbytné údaje a dotazník by neměl být příliš rozsáhlý. Otázky nesmějí být sugestivní, tj. takové, že svou formulací napovídají, jak mají být zodpovězeny (Chráška, 2007). Je třeba se vyhnout také otázkám dvojitým, mají se týkat jen jediné věci. Ten, kdo vytváří dotazník, musí klást takové otázky, na které dovedou respondenti odpovědět. Je vhodné tvořit jednoduché otázky. Dlouhým a složitým otázkám se dá těžko porozumět a zpomaluje to vyplnění dotazníku. Tazatel se musí vyhýbat záporným výrazům, popř. je zvýrazňuje v textu tiskem (Gavora, 2000).

Při konstrukci dotazníku je třeba dbát na to, aby získané údaje bylo možno snadno třídít, ukládat do tabulek a zpracovávat. Dotazník by měl splňovat základní požadavky kladené na dobré měření (Chráška, 2007).

Pro účely výzkumné sondy jsem sestavila dotazník, který byl respondentům k dispozici na webových stránkách [www.vyplnto.cz](http://www.vyplnto.cz). Sběr dat proběhl v době od 9. 4. 2016 do 23. 4. 2016. Prosbu o vyplnění dotazníku učiteli 1. stupně ZŠ a odkaz na dotazník jsem distribuovala formou e-mailu, který jsem rozeslala na všechny základní školy zřizovanými obcemi v Karlovarském kraji. Jejich e-mailové adresy jsem získala na Školském portálu Karlovarského kraje. Celkový počet respondentů, kteří dokončili vyplňování dotazníku, je 90. Návratnost dotazníků je 78,4 %. Tento údaj je dán poměrem vyplněných a zobrazených dotazníků, nebere v potaz ty oslovené respondenty, kteří ani nezobrazili odkaz na dotazník.

Dotazník je rozdělen na tři části. Ve vstupní části dotazníku je uveden jeho název, cíle dotazníku a účel, ke kterému bude sloužit. Ve druhé části následují konkrétní otázky. Dotazník jich obsahuje 13. Na začátku jsou zařazeny otázky, které mapují faktografické údaje o respondentech (délku pedagogické praxe, vyučovanou třídu). Další otázky jsou zaměřeny na to, jaké metody a techniky využívají učitelé 1. stupně ZŠ v Karlovarském kraji v tomto školním roce v jednotlivých oblastech pedagogické diagnostiky a autodiagnostiky učitele.

První dvě otázky můžeme považovat za kontaktní položky. Slouží k vytvoření náležitého kontaktu mezi respondentem a výzkumníkem. Jde o uzavřené otázky, kde má respondent zvolit právě jednu z nabízených možností odpovědi. Otázky č. 3 – 10 jsou položky polouzavřené, tzn., že je použita nabídka „jiná možnost“. Tuto nabídku volí respondent v případě, že mu nevyhovuje žádná z nabízených možností (Chráska, 2007). Jsou to otázky, na které odpovídají všichni oslovení učitelé 1. stupně bez ohledu na to, kterou třídu v tomto školním roce vyučují. Otázky č. 11 – 13 vyplňují pouze učitelé, kteří v tomto školním roce vyučují 1. třídu. Jde také o položky polouzavřené. Týkají se metod a technik oblastí pedagogické diagnostiky specifických pro 1. ročník základní školy.

Závěrečná část dotazníku obsahuje poděkování respondentům za jejich čas, který věnovali vyplňování dotazníku.

Průzkum byl neveřejný a zcela anonymní. Sběr i administrace dat proběhly elektronicky. Součástí analýzy výsledků a jejich interpretace byla také segmentace respondentů, v tomto případě na učitele jednotlivých ročníků. Výzkumné údaje jsou zpracovány jak kvantitativně, tak kvalitativně. Informace jsem uspořádala do tabulek, sestavila komentáře a důležitá zjištění jsem shrnula v závěru výzkumné sondy. Dotazník je ve svém plném znění uveden v příloze č. 1 této diplomové práce.

### **3.3.1 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ**

Data shromážděná z dotazníkového šetření byla zpracována do tabulek a grafů. Ke každé otázce byl sestaven vlastní komentář s analýzou daných výsledků.

#### **1. Počet let pedagogické praxe.**

Tato uzavřená otázka zjišťovala počet let pedagogické praxe respondentů. V periodizaci profesní dráhy učitelů není v odborných kruzích jednoznačná shoda. Pro účely této práce je pedagogická dráha učitelů rozdělena na období 0 – 2 roky jako období profesního startu, 3 – 5 let jako období profesní stabilizace, 6 – 10 let jako období nabývání vlastností učitele experta a získávání profesních kompetencí, 11 – 20 let jako období učitele experta, 20 let a více jako období zkušeného učitele a možnosti předávání těchto zkušeností.

Tabulka č. 1: Počet let pedagogické praxe

<b>Pedagogická praxe</b>	<b>Absolutní četnost odpovědí</b>	<b>Relativní četnost odpovědí</b>
	(počet)	(%)
0 - 2 roky	5	5,56
3 - 5 let	4	4,44
6 - 10 let	12	13,33
11 - 20 let	30	33,33
20 let a více	39	43,33
<b>Celkem</b>	<b>90</b>	<b>100</b>

Zdroj: Vlastní zpracování dat z dotazníkového šetření

Z uvedených dat vyplývá, že dotazníky ve výzkumném šetření vyplnilo 90 respondentů. Jsou zde zastoupeny všechny kategorie učitelů, od začínajících učitelů po učitele s praxí delší než 20 let. Nejméně se vyskytuje počet respondentů v kategorii 0 – 2 roky pedagogické praxe. Nejvíce je zastoupena kategorie 20 let a více pedagogické praxe. Pro celkové výsledky výzkumného šetření je dobré, že nadpoloviční většina respondentů jsou zkušení učitelé s dlouholetou pedagogickou praxí, která se promítne v jejich odpovědích.

## **2. V tomto školním roce vyučuji.....třídu.**

Cílem této uzavřené otázky bylo zjistit, jakou třídu respondent v tomto školním roce vyučuje. Respondenti se prostřednictvím této otázky rozdělili do pěti skupin - učitelé 1. třídy, 2. třídy, 3. třídy, 4. třídy a 5. třídy.

Tabulka č. 2 : Vyučovaná třída

<b>Třída</b>	<b>Absolutní četnost odpovědí</b>	<b>Relativní četnost odpovědí</b>
	(počet)	(%)
1. třída	19	21,11
2. třída	14	15,56
3. třída	18	20
4. třída	13	14,44
5. třída	26	28,89
<b>Celkem</b>	<b>90</b>	<b>100</b>

Zdroj: Vlastní zpracování dat z dotazníkového šetření

Z uvedené tabulky je zřejmé, že v dotazníkovém šetření jsou zastoupeny nejvíce odpovědi učitelů, kteří v tomto školním roce vyučují 5. třídu. Počty učitelů 1. a 3. jsou téměř vyrovnané a platí to také pro učitele 2. a 4. třídy. Segmentace respondentů podle toho, jakou třídu v tomto školním roce vyučují, je důležitá pro sledování změn ve využívání diagnostických metod a technik v dalších otázkách.

### 3. V oblasti diagnostiky úrovně vědomostí žáka v tomto školním roce nejvíce využívám tyto techniky:

Cílem otázky je zjistit, jaké diagnostické techniky a nástroje využívají učitelé v tomto školním roce v oblasti diagnostiky úrovně vědomostí žáků. Respondenti měli možnost výběru odpovědí, mohli zvolit i více než jednu odpověď. Otázka je polouzavřená, tzn. s možností doplnění vlastní odpovědi. Položky odpovědí jsou řazeny podle četnosti odpovědí sestupně.

Tabulka č. 3: Techniky diagnostiky úrovně vědomostí žáka

Techniky pedagogické diagnostiky	Absolutní četnost odpovědí (počet)
pozorování	71
rozhovor	65
analýza výsledků činností žáka	64
sebehodnocení žáka	51
diagnostika hodnocení výkonu žáka (důvody zhoršení, zlepšení, změny výsledků)	45
didaktický test	40
písemná zkouška	37
ústní zkouška	32
diagnostika klasifikace	31
diagnostika portfolia žáka	14
jiné (testování Stonožka)	1

Zdroj: Vlastní zpracování dat z dotazníkového šetření

Z uvedených dat vyplývá, že 71 respondentů využívá v tomto školním roce v oblasti diagnostiky úrovně vědomostí žáků techniku pozorování. Druhým nejčastěji užívaným nástrojem diagnostiky této oblasti je rozhovor (65 respondentů). Opomíjené nejsou ani techniky analýzy výsledků činností žáka (64 respondentů) a sebehodnocení žáka (51 respondentů). 45 z dotázaných učitelů využívá v této oblasti diagnostiku hodnocení

výkonu žáka, didaktické testy 40 učitelů a písemné zkoušky 37 učitelů. Někteří respondenti využívají také ústní zkoušku (32) a diagnostiku klasifikace (31). Okrajově realizují učitelé diagnostiku portfolia žáka (14). Jeden respondent uvedl jinou techniku diagnostiky úrovně vědomostí žáků a to testování Stonožka. Je to komplexní testování žáků 3. třídy, které si mohou školy zakoupit u společnosti Scio. Obsahuje testy z českého jazyka, anglického jazyka, matematiky, prvouky a test klíčových kompetencí. Kromě percentilových výsledků a úspěšnosti v testu jsou výstupy zaměřeny na zjištění problematické látky a odhalení rezerv žáků. Testování poskytuje rychlé a jednoduché získání zpětné vazby a porovnání se zapojenými školami. Při opakování umožňuje sledovat meziroční posun a přidanou hodnotu školy v průběhu studia (Scio, 2016).

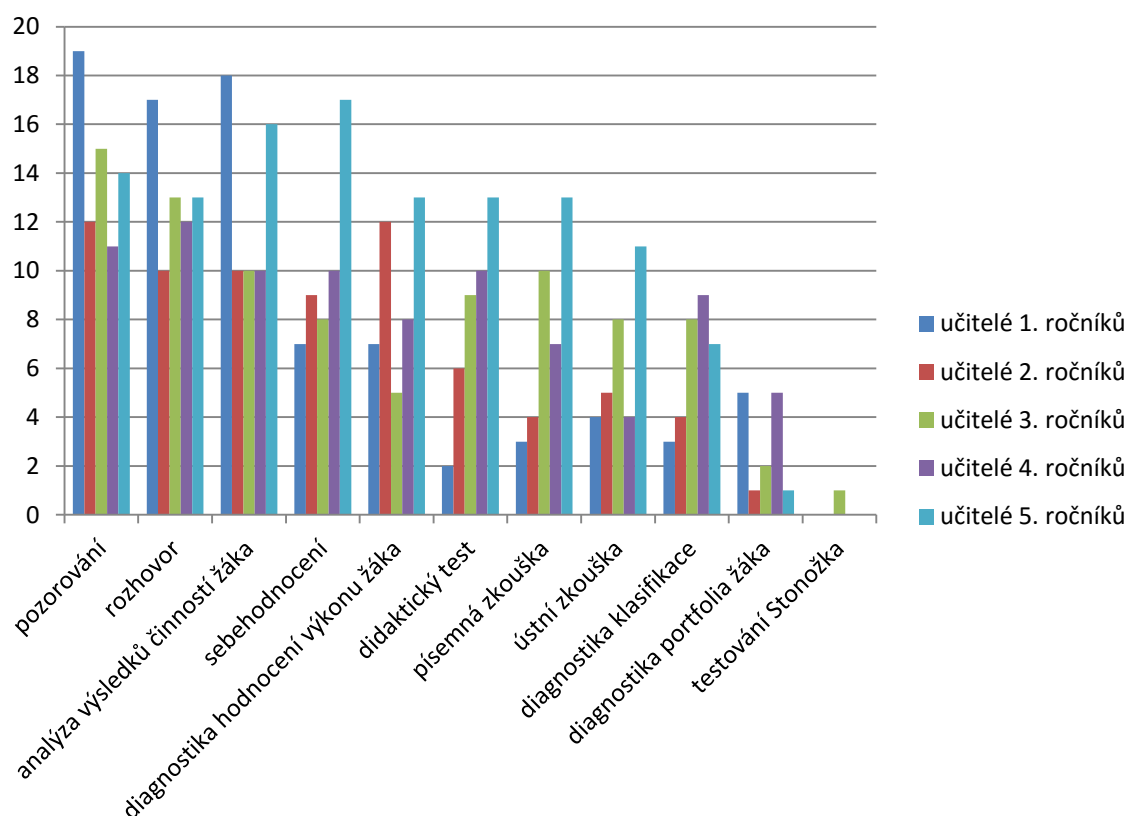
V následující tabulce a grafu jsou techniky diagnostiky úrovně vědomostí žáka porovnány z hlediska používání učiteli v 1. – 5. ročníku.

Tabulka č. 4: Techniky diagnostiky úrovně vědomostí používané učiteli v jednotlivých ročnících

<b>Techniky pedagogické diagnostiky</b>	<b>učitelé 1. ročníků</b>	<b>učitelé 2. ročníků</b>	<b>učitelé 3. ročníků</b>	<b>učitelé 4. ročníků</b>	<b>učitelé 5. ročníků</b>
pozorování	19	12	15	11	14
rozhovor	17	10	13	12	13
analýza výsledků činností žáka	18	10	10	10	16
sebehodnocení žáka	7	9	8	10	17
diagnostika hodnocení výkonu žáka (důvody zhoršení, zlepšení, změny výsledků)	7	12	5	8	13
didaktický test	2	6	9	10	13
písemná zkouška	3	4	10	7	13
ústní zkouška	4	5	8	4	11
diagnostika klasifikace	3	4	8	9	7
diagnostika portfolia žáka	5	1	2	5	1
jiné (testování Stonožka)	0	0	1	0	

Zdroj: Vlastní zpracování dat z dotazníkového šetření

Graf č. 1: Techniky diagnostiky úrovně vědomostí používané učiteli v jednotlivých ročnících



Zdroj: vlastní zpracování dat z dotazníkového šetření

Z tabulky a grafu vyplývá, že učitelé 1. ročníků používají v oblasti diagnostiky úrovně vědomostí nejvíce pozorování, analýzu výsledků činností žáka a rozhovor, protože žáci 1. tříd si teprve osvojují dovednosti čtení a psaní.

Učitelé 2. ročníků nejčastěji v této oblasti pedagogické diagnostiky používají pozorování, diagnostiku hodnocení výkonu žáka, rozhovor a analýzu výsledků činností žáka.

Učitelé 3. ročníků v oblasti diagnostiky úrovně vědomostí žáka nejvíce využívají pozorování, rozhovor, analýzu výsledků činností a písemnou zkoušku. Žáci ve 3. třídě si již plně osvojili dovednost psaní, proto mohou učitelé prověřovat znalosti a vědomosti žáků také písemnou formou.

Učitelé 4. ročníků nejčastěji využívají v diagnostice úrovně vědomostí žáka rozhovor, pozorování, analýzu výsledků činností žáka, sebehodnocení a didaktický test. Didaktické testy vyžadují osvojení techniky čtení a porozumění textu.

V 5. ročnících využívají učitelé v Karlovarském kraji v oblasti diagnostiky úrovně vědomostí nejvíce sebehodnocení, analýzu výsledků činností žáka a pozorování. K sebehodnocení je třeba žáky vést od 1. třídy. Ve 4. a 5. třídě je sebehodnocení dítěte navíc stabilnější, méně ovlivnitelné okamžitým výkonem, situací nebo např. spolužáky (Košťálová, Miková, Stang, 2008).

#### **4. V oblasti diagnostiky dovedností žáka v tomto školním roce nejvíce využívám tyto techniky:**

Cílem otázky je zjistit, jaké diagnostické techniky a nástroje využívají učitelé v tomto školním roce v oblasti diagnostiky dovedností žáků. Respondenti měli možnost výběru odpovědí, mohli zvolit i více než jednu odpověď. Otázka je polouzavřená, tzn. s možností doplnění vlastní odpovědi. Položky odpovědí jsou řazeny podle četnosti odpovědí sestupně.

*Tabulka č. 5: Techniky diagnostiky dovedností žáka*

<b>Techniky pedagogické diagnostiky</b>	<b>Absolutní četnost odpovědí (počet)</b>
analýza výsledků činností	76
pozorování	64
sebehodnocení žáka	37
praktická zkouška	34
diagnostika portfolia žáka	13
jiné	0

*Zdroj: Vlastní zpracování dat z dotazníkového šetření*

Nejčastěji používanou technikou v oblasti diagnostiky dovedností žáka na 1. stupni základní školy v Karlovarském kraji je analýza výsledků činností. Používá ji v této diagnostické oblasti 76 z dotázaných respondentů. Vysokou měrou je také využívána technika pozorování (64 respondentů). Sebehodnocení používá v tomto školním roce 37 dotázaných učitelů. Praktickou zkoušku využívá 34 všech respondentů. Nejméně užívanou

metodou v této oblasti je diagnostika portfolia žáka (13 respondentů). Jinou techniku pedagogické diagnostiky dovedností žáka neuvedl žádný respondent.

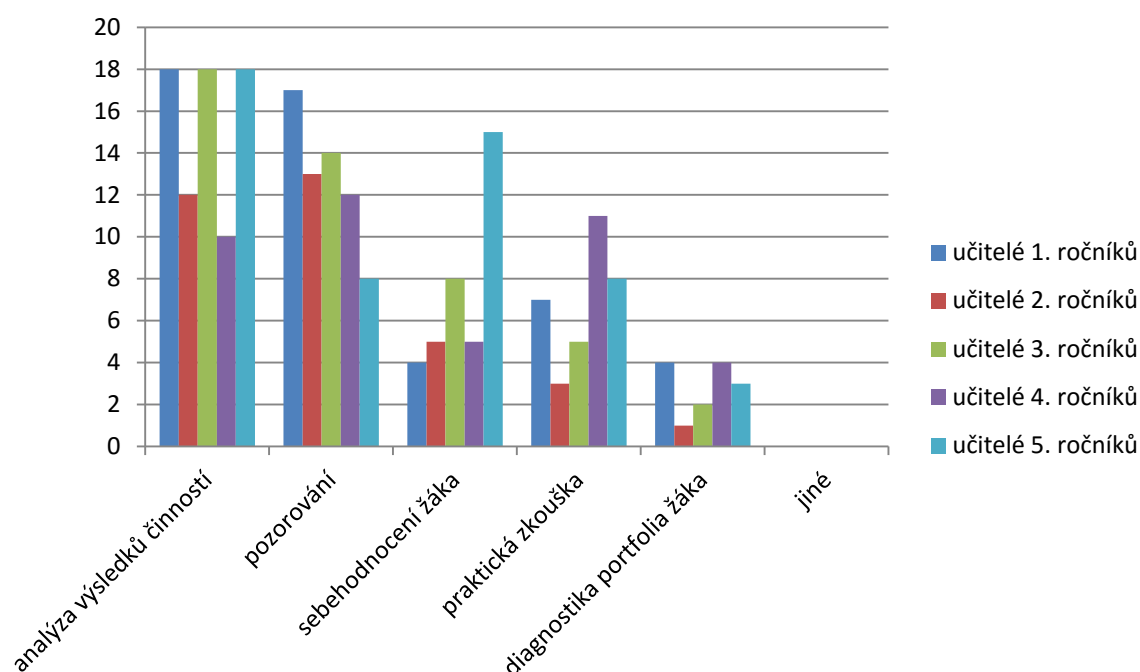
Následující tabulka a graf uvádějí podrobnější analýzu využívaných technik pedagogické diagnostiky v oblasti dovedností žáka podle toho, v jakých třídách respondenti tento rok vyučují.

Tabulka č. 6: *Techniky diagnostiky dovedností žáka v jednotlivých ročnících*

Techniky pedagogické diagnostiky	učitelé 1. ročníků	učitelé 2. ročníků	učitelé 3. ročníků	učitelé 4. ročníků	učitelé 5. ročníků
analýza výsledků činností	18	12	18	10	18
pozorování	17	13	14	12	8
sebehodnocení žáka	4	5	8	5	15
praktická zkouška	7	3	5	11	8
diagnostika portfolia žáka	4	1	2	4	2
jiné	0	0	0	0	0

Zdroj: Vlastní zpracování dat z dotazníkového šetření

Graf č. 2: *Techniky diagnostiky dovedností žáka používané učiteli v jednotlivých ročnících*



Zdroj: vlastní zpracování dat z dotazníkového šetření



Učitelé 1. a 2. a 3. ročníků v Karlovarském kraji využívají nejvíce v oblasti diagnostiky dovedností analýzu výsledků činností a pozorování. V nižších ročnících jde především o diagnostiku dovedností čtení, psaní a počítání a ty souvisí s rozvojem jemné motoriky a grafomotoriky.

Učitelé 4. ročníků používají nejvíce v oblasti diagnostiky dovedností pozorování a praktickou zkoušku. V 5. ročníku učitelé preferují v diagnostice této oblasti analýzu výsledků činností žáka a sebehodnocení.

### **5. V oblasti diagnostiky motivace k učení u žáka v tomto školním roce nejvíce využívám tyto techniky:**

Cílem otázky je zjistit, jaké diagnostické techniky a nástroje využívají učitelé v tomto školním roce v oblasti diagnostiky motivace k učení žáků. Respondenti měli možnost výběru odpovědí, mohli zvolit i více než jednu odpověď. Otázka je polouzavřená, tzn. s možností doplnění vlastní odpovědi. Položky odpovědí jsou řazeny podle četnosti odpovědí sestupně.

*Tabulka č. 7: Techniky diagnostiky motivace k učení žáka*

<b>Techniky pedagogické diagnostiky</b>	<b>Absolutní četnost odpovědí (počet)</b>
rozhovor se žákem	70
pozorování	67
sebehodnocení žáka	38
rozhovor s rodiči	32
dotazník	4
jiné	0

*Zdroj: Vlastní zpracování dat z dotazníkového šetření*

V oblasti diagnostiky motivace k učení žáka preferují v tomto školním roce učitelé 1. stupně základních škol v Karlovarském kraji nejvíce rozhovor se žákem (70 respondentů) a pozorování (67 respondentů). 38 dotázaných učitelů pracuje se sebehodnocením žáka. 32 respondentů uvádí rozhovor s rodiči. Dotazník v této oblasti diagnostiky využívají jen 4 dotázaní vyučující. Jinou možnost neuvedl žádný respondent.

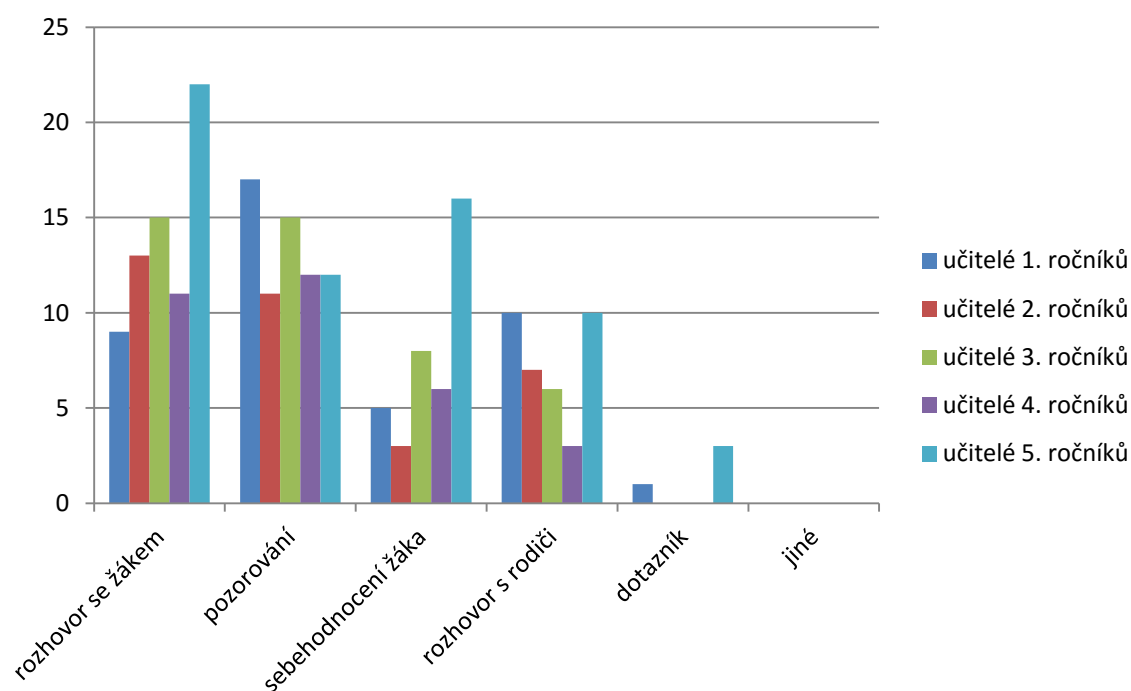
V následující tabulce a grafu je uvedena podrobnější analýza využívaných technik pedagogické diagnostiky v oblasti motivace k učení žáka napříč ročníky prvního stupně základní školy.

Tabulka č. 8: Techniky diagnostiky motivace k učení žáka v jednotlivých ročnících

Techniky pedagogické diagnostiky	učitelé 1. ročníků	učitelé 2. ročníků	učitelé 3. ročníků	učitelé 4. ročníků	učitelé 5. ročníků
rozhovor se žákem	9	13	15	11	22
pozorování	17	11	15	12	12
sebehodnocení žáka	5	3	8	6	16
rozhovor s rodiči	10	7	6	3	6
dotazník	1	0	0	0	3
jiné	0	0	0	0	0

Zdroj: Vlastní zpracování dat z dotazníkového šetření

Graf č. 3: Techniky diagnostiky motivace k učení žáka používané učiteli v jednotlivých ročnících



Zdroj: Vlastní zpracování dat z dotazníkového šetření

V oblasti diagnostiky motivace k učení žáka využívají učitelé 1. ročníků v Karlovarském kraji nejvíce pozorování, rozhovor s rodiči a rozhovor se žákem. Ve 2. a 3. 4. ročníku preferují učitelé v této oblasti rozhovor se žákem a pozorování. V 5. ročníku přidávají učitelé k metodě rozhovoru se žákem také sebehodnocení.

#### **6. V oblasti diagnostiky zájmů žáka v tomto školním roce nejvíce využívám tyto techniky:**

Cílem otázky je zjistit, jaké diagnostické techniky a nástroje využívají učitelé v tomto školním roce v oblasti diagnostiky zájmů žáků. Respondenti měli možnost výběru odpovědí, mohli zvolit i více než jednu odpověď. Otázka je polouzavřená, tzn. s možností doplnění vlastní odpovědi. Položky odpovědí jsou řazeny podle četnosti odpovědí sestupně.

*Tabulka č. 9: Techniky diagnostiky zájmů žáka*

<b>Techniky pedagogické diagnostiky</b>	<b>Absolutní četnost odpovědí</b>
	(počet)
rozhovor se žákem	79
pozorování	59
sebehodnocení žáka	38
rozhovor s rodiči	29
analýza specifických výkonů žáka (v oblasti sportovní, hudební, výtvarné, dramatické apod.)	22
dotazník	8
jiné	0

*Zdroj: Vlastní zpracování dat z dotazníkového šetření*

V oblasti diagnostiky zájmů žáka učitelé 1. stupně ZŠ v Karlovarském kraji v tomto kraji nejvíce využívají rozhovor se žákem (79 dotázaných respondentů). I v této oblasti se uplatní pozorování (59 respondentů). 38 učitelů uvádí, že využívá v oblasti diagnostiky zájmů sebehodnocení žáka. V menší míře používají učitelé rozhovor s rodiči (29 učitelů) a analýzu specifických výkonů žáka (22 učitelů). Nejméně je v této oblasti pedagogické diagnostiky využíván dotazník (8 respondentů).

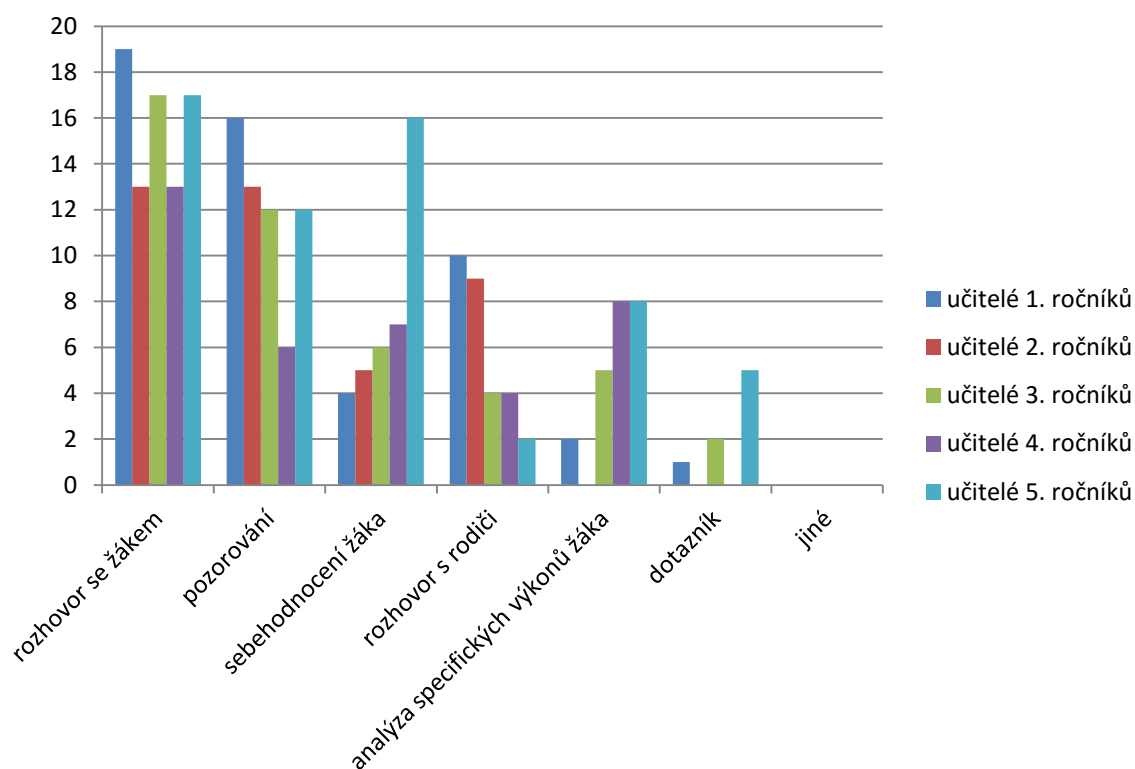
V následující tabulce a grafu jsou techniky diagnostiky zájmů žáka porovnány z hlediska používání učiteli v 1. – 5. ročníku.

Tabulka č. 10: Techniky diagnostiky zájmů žáka v jednotlivých ročnících

Techniky pedagogické diagnostiky	učitelé 1. ročníků	učitelé 2. ročníků	učitelé 3. ročníků	učitelé 4. ročníků	učitelé 5. ročníků
rozhovor se žákem	19	13	17	13	17
pozorování	16	13	12	6	12
sebehodnocení	4	5	6	7	16
rozhovor s rodiči	10	9	4	4	2
analýza specifických výkonů žáka (v oblasti sportovní, hudební, výtvarné, dramatické apod.)	2	0	5	8	7
dotazník	1	0	2	0	5
jiné	0	0	0	0	0

Zdroj: Vlastní zpracování dat z dotazníkového šetření

Graf č. 4: Techniky diagnostiky zájmů žáka používané učiteli v jednotlivých ročnících



Zdroj: Vlastní zpracování dat z dotazníkového šetření

Učitelé 1. a 2. ročníků v Karlovarském kraji v tomto školním roce preferují v oblasti diagnostiky zájmů žáka rozhovor se žákem, pozorování a rozhovor s rodiči. Zájmy se u dětí v mladším školním věku teprve utvářejí a jsou nestálé. Velký vliv na zájmové zaměření dětí v nižších ročnících má také rodina.

Učitelé 3. ročníků využívají v oblasti diagnostiky zájmů nejvíce rozhovor se žákem a pozorování. Ve 4. a 5. ročníku nabývá na významu v této oblasti diagnostiky sebehodnocení žáka. Souvisí to s rozvojem myšlení a postojově hodnotové sféry.

### **7. V oblasti diagnostiky pro účely podchycení symptomů specifických vývojových poruch učení v tomto školním roce nejvíce využívám tyto techniky:**

Cílem této otázky je zjistit, jaké techniky a nástroje používají učitelé v oblasti diagnostiky pro účely podchycení symptomů specifických vývojových poruch učení u žáků v tomto školním roce. Respondenti mohli vybírat z nabízených možností a měli možnost zvolit jednu i více odpovědí. Otázka je polouzavřená, tzn. s možností doplnění vlastní odpovědi. Položky odpovědí jsou řazeny podle četnosti odpovědí sestupně.

*Tabulka č. 11: Techniky diagnostiky pro účely podchycení symptomů SPU*

<b>Techniky pedagogické diagnostiky</b>	<b>Absolutní četnost odpovědí (počet)</b>
analýza výkonů žáka ve čtení, psaní, matematice a dalších předmětech	72
pozorování	71
rozbor chyb	51
rozhovor s rodiči	37
rozhovor se žákem	34
záznamové archy pro účely podchycení symptomů SPU	13
speciální zkoušky a testy hodnotící jednotlivé percepční oblasti	13
jiné	0

*Zdroj: Vlastní zpracování dat z dotazníkového šetření*

V oblasti diagnostiky pro účely podchycení symptomů specifických vývojových poruch učení preferují učitelé 1. stupně základních škol v Karlovarském kraji analýzu výkonů žáka ve čtení, psaní, matematice a dalších předmětech (72 dotázaných

respondentů) a pozorování (71 dotázaných respondentů). Více než polovina z dotázaných respondentů (51) využívá v této diagnostické oblasti rozbor chyb. 37 učitelů vede za účelem diagnostiky SPU rozhovor s rodiči a se žákem (34). Nejméně využívanými nástroji jsou záznamové archy pro účely podchycení symptomů SPU (13 respondentů) a speciální zkoušky a testy hodnotící jednotlivé percepční oblasti (13 respondentů). Jinou možnost neuvedl žádný dotázaný učitel.

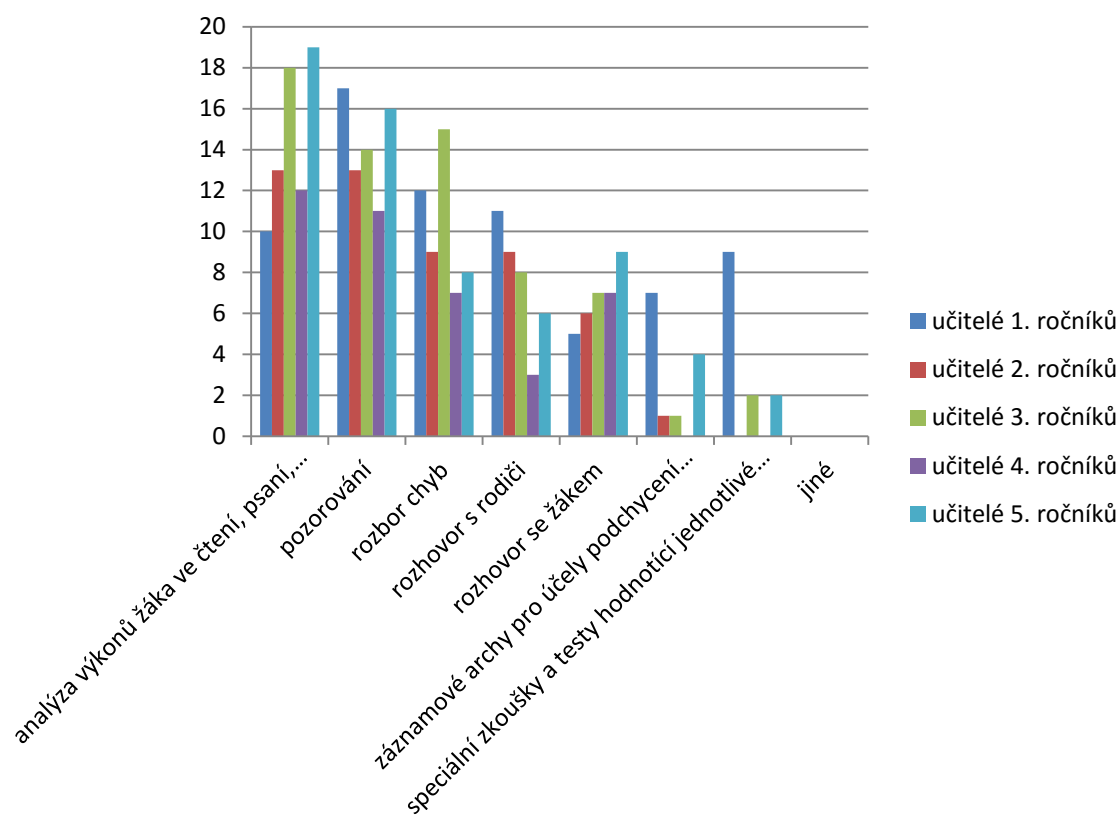
Následující tabulka a graf uvádějí podrobnější analýzu technik pedagogické diagnostiky v oblasti SPU podle toho, v jakých třídách respondenti tento rok vyučují.

Tabulka č. 12: Techniky diagnostiky pro účely podchycení symptomů SPU v jednotlivých ročnících

<b>Techniky pedagogické diagnostiky</b>	<b>učitelé 1. ročníků</b>	<b>učitelé 2. ročníků</b>	<b>učitelé 3. ročníků</b>	<b>učitelé 4. ročníků</b>	<b>učitelé 5. ročníků</b>
analýza výkonů žáka ve čtení, psaní, matematice a dalších předmětech	10	13	18	12	19
pozorování	17	13	14	11	16
rozbor chyb	12	9	15	7	8
rozhovor s rodiči	11	9	8	3	6
rozhovor se žákem	5	6	7	7	9
záznamové archy pro účely podchycení symptomů SPU	7	1	1	0	4
speciální zkoušky a testy hodnotící jednotlivé percepční oblasti	9	0	2	0	2
jiné	0	0	0	0	0

Zdroj: Vlastní zpracování dat z dotazníkového šetření

Graf č. 5: Techniky diagnostiky pro účely podchycení symptomů SPU používané učiteli v jednotlivých ročnících



Zdroj: Vlastní zpracování dat z dotazníkového šetření

Učitelé 1. ročníků využívají nejčastěji v oblasti diagnostiky pro účely podchycení symptomů SPU pozorování, rozbor chyb a rozhovor s rodiči.

Učitelé 2. a 3. ročníků používají nejčastěji v diagnostice této oblasti analýzu výkonu žáka ve čtení, psaní, matematice a dalších předmětech, pozorování a rozbor chyb. Často se právě specifické chyby ukážou v psaném projevu a ve čtení. Specifické poruchy učení mají také vliv na výkony žáka v ostatních naukových předmětech.

Ve 4. ročníku nabývá na významu kromě analýzy výkonu žáka ve čtení, psaní, matematice a dalších předmětech a pozorování, také rozbor chyb a rozhovor se žákem. Specifikace a analýza chyb může učiteli signalizovat symptomy SPU.

V 5. ročníku využívají učitelé analýzu výkonu žáka ve čtení, psaní, matematice a dalších předmětech, pozorování a rozhovor se žákem.

## 8. V oblasti diagnostiky klimatu školní třídy v tomto školním roce nejvíce využívám tyto techniky:

Cílem této otázky je zjistit, jaké metody a techniky pedagogické diagnostiky využívají učitelé základních škol v oblasti diagnostiky klimatu školního třídy. Respondenti měli možnost výběru odpovědí, mohli zvolit i více než jednu odpověď. Otázka je polouzavřená, tzn. s možností doplnění vlastní odpovědi. Položky odpovědí jsou řazeny podle četnosti odpovědí sestupně.

Tabulka č. 13: Techniky diagnostiky klimatu školní třídy

Techniky pedagogické diagnostiky	Absolutní četnost odpovědí (počet)
pozorování	82
rozhovor	73
projektivní metody	26
vlastní dotazník	22
jiné sociometrické metody	12
dotazník Naše třída	8
SO-RA-D	4
jiné	0

Zdroj: Vlastní zpracování dat z dotazníkového šetření

Nejvíce používanou technikou v oblasti diagnostiky klimatu školního třídy je u učitelů 1. stupně ZŠ v Karlovarském kraji v tomto školním roce pozorování (82 z dotázaných učitelů). 73 respondentů užívá k diagnostice školního třídy rozhovor. 26 vyučujících v tomto školním roce pracuje s projektivními metodami. Vlastí dotazník k diagnostice klimatu školní třídy si sestavuje 22 učitelů 1. stupně ZŠ v Karlovarském kraji. Jiné sociometrické metody než SO-RA-D využívá jen 12 vyučujících. Nejméně používanými nástroji jsou standardizované dotazníky Naše třída (8 respondentů) a SO-RA-D (4 respondenti). Jinou možnost nevedl žádný z respondentů.

Následující tabulka a graf porovnává četnost používaných technik v oblasti diagnostiky klimatu školní třídy v jednotlivých ročnících na prvním stupni základní školy.

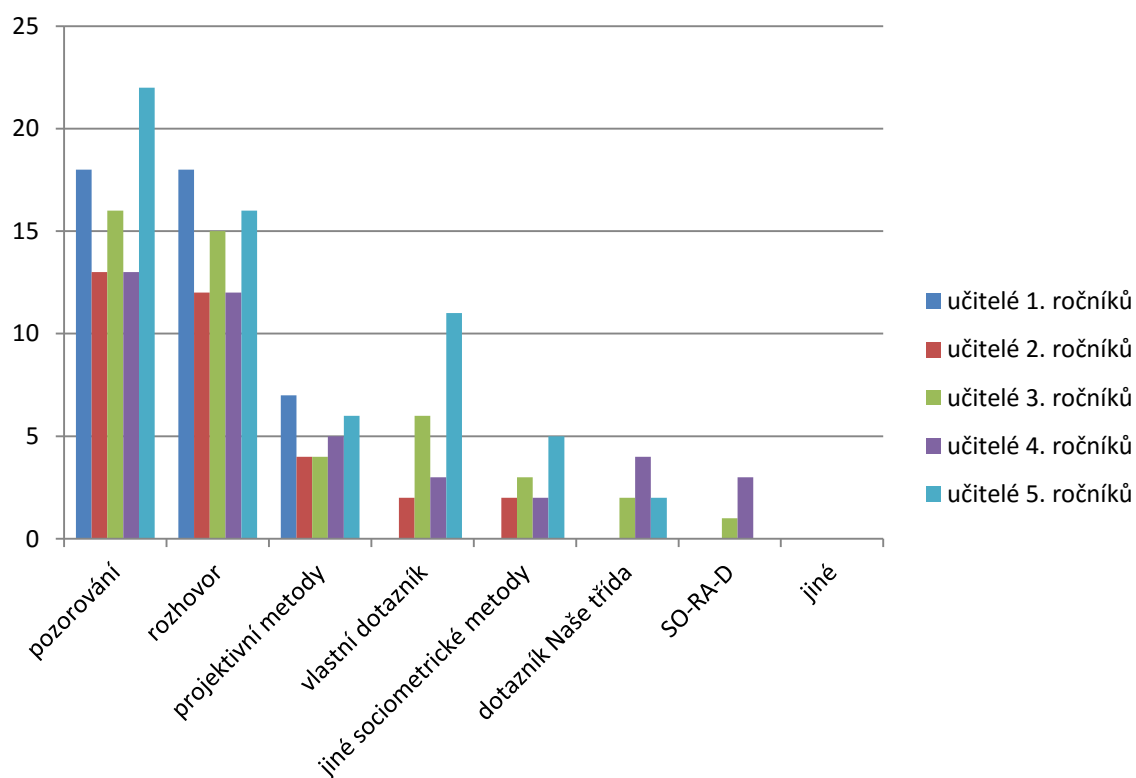


Tabulka č. 14: Techniky diagnostiky klimatu školní třídy v jednotlivých ročnících

Techniky pedagogické diagnostiky	učitelé 1. ročníků	učitelé 2. ročníků	učitelé 3. ročníků	učitelé 4. ročníků	učitelé 5. ročníků
pozorování	18	13	16	13	22
rozhovor	18	12	15	12	16
projektivní metody	7	4	4	5	6
vlastní dotazník	0	2	6	3	11
jiné sociometrické metody	0	2	3	2	5
dotazník Naše třída	0	0	2	4	2
SO-RA-D	0	0	1	3	0
jiné	0	0	0	0	0

Zdroj: Vlastní zpracování dat z dotazníkového šetření

Graf č. 6: Techniky diagnostiky klimatu školní třídy používané učiteli v jednotlivých ročnících



Zdroj: Vlastní zpracování dat z dotazníkového šetření

Učitelé 1. tříd používají nejvíce v oblasti diagnostiky klimatu školní třídy pozorování, rozhovor a projektivní metody. Žáci 1. třídy ještě neumějí psát, proto nemohou vyplňovat žádné dotazníky či sociometrické testy. Ve 2. 3. a 4. ročníku jsou nejužívanějšími metodami diagnostiky této oblasti také pozorování a rozhovor. Až v 5. ročnících učitelé zadávají vlastní dotazníky. Souvisí to s rozvinutou dovedností čtení, porozumění textu a s určitou úrovní abstraktního myšlení.

### **9. V oblasti diagnostiky rodinného prostředí v tomto školním roce nejvíce využívám tyto techniky:**

Cílem této položky je zjistit, jaké techniky využívají učitelé v oblasti diagnostiky rodinného prostředí. Respondenti měli možnost výběru odpovědí, mohli zvolit i více než jednu odpověď. Otázka je polouzavřená, tzn. s možností doplnění vlastní odpovědi. Odpovědi jsou řazeny podle četnosti odpovědí sestupně.

*Tabulka č. 15: Techniky diagnostiky rodinného prostředí*

<b>Techniky pedagogické diagnostiky</b>	<b>Absolutní četnost odpovědí</b>
	(počet)
rozhovor s rodiči	80
rozhovor se žákem	67
pozorování	50
anamnestické metody	11
projektivní metody	8
dotazníková metoda	4
jiné	0

*Zdroj: Vlastní zpracování dat z dotazníkového šetření*

Z uvedených dat vyplývá, že 80 respondentů využívá v tomto školním roce v oblasti diagnostiky rodinného prostředí metodu rozhovoru s rodiči. Druhým nejčastěji užívaným nástrojem diagnostiky rodinného prostředí je v tomto školním roce rozhovor se žákem (uvádí 67 dotázaných respondentů). Metodu pozorování využívá 50 dotázaných učitelů. Okrajově realizují učitelé 1. stupně ZŠ v Karlovarském kraji v tomto školním roce v této oblasti anamnestické metody (uvádí 11 respondentů) a projektivní metody (uvádí 8 respondentů). Nejméně využívají učitelé dotazníkovou metodu (4 učitelé). Jiné techniky pedagogické diagnostiky neuvedl žádný respondent.

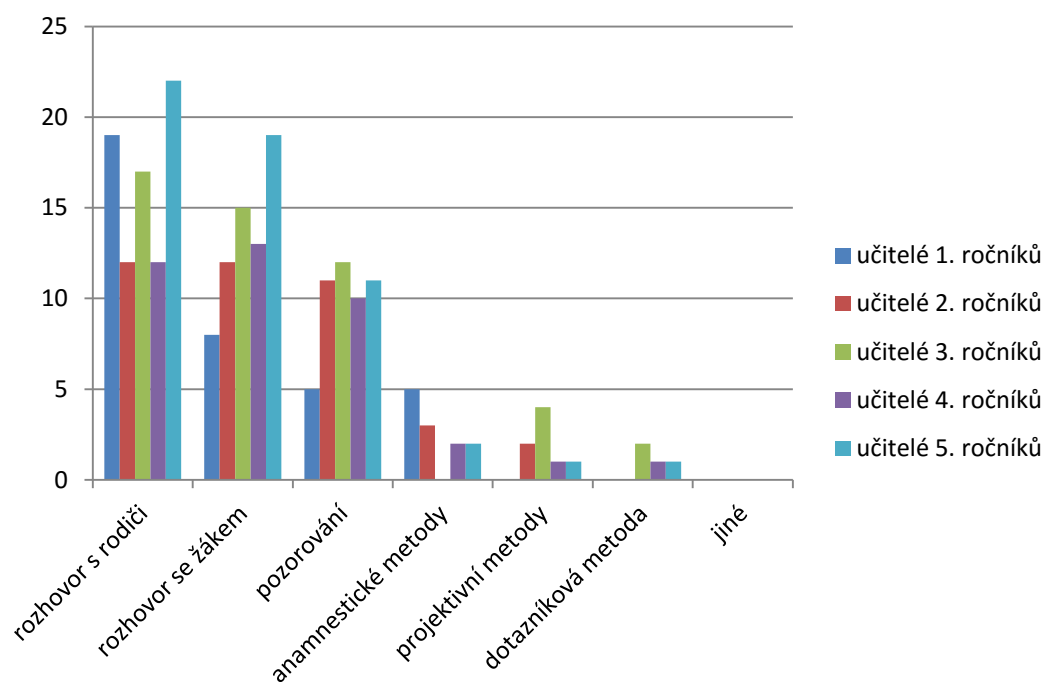
V následující tabulce a grafu jsou využívané techniky diagnostiky rodinného prostředí porovnány z hlediska vyučování v jednotlivých ročnících.

Tabulka č. 16: Techniky diagnostiky rodinného prostředí v jednotlivých ročnících

Techniky pedagogické diagnostiky	učitelé 1. ročníků	učitelé 2. ročníků	učitelé 3. ročníků	učitelé 4. ročníků	učitelé 5. ročníků
rozhovor s rodiči	19	12	17	12	20
rozhovor se žákem	8	12	15	13	19
pozorování	5	12	12	10	11
anamnestické metody	5	3	0	2	1
projektivní metody	0	2	4	1	1
dotazníková metoda	0	0	2	1	1
jiné	0	0	0	0	0

Zdroj: Vlastní zpracování dat z dotazníkového šetření

Graf č. 7: Techniky diagnostiky rodinného prostředí používané učiteli v jednotlivých ročnících



Zdroj: Vlastní zpracování dat z dotazníkového šetření

Učitelé 1. ročníků v Karlovarském kraji využívají nejvíce v diagnostice rodinného prostřední metodu rozhovoru s rodiči. Ve 2., 3., 4. a 5. ročníku učitelé v této diagnostické oblasti preferují rozhovor s rodiči, se žákem a pozorování. Tyto tři metody jsou vzájemně dobře kombinovatelné. Učitel 1. stupně ZŠ je tak může v diagnostice rodinného prostředí dobře využívat, protože je s dětmi v každodenním styku a přichází také často do kontaktu s rodiči.

### **10. V oblasti diagnostiky vlastní pedagogické činnosti (autodiagnostiky) využívám pro vlastní potřebu tyto techniky:**

Cílem této položky je zjistit, jaké techniky využívají učitelé v oblasti diagnostiky vlastní pedagogické činnosti. Respondenti měli možnost výběru odpovědí, mohli zvolit i více než jednu odpověď. Otázka je polouzavřená, tzn. s možností doplnění vlastní odpovědi. Odpovědi jsou řazeny podle četnosti odpovědí sestupně.

*Tabulka č. 17: Techniky diagnostiky vlastní pedagogické činnosti (autodiagnostika)*

<b>Techniky pedagogické diagnostiky</b>	<b>Absolutní četnost odpovědí</b> (počet)
hospitace nadřízeného se zpětnou vazbou	50
diagnostika vlastní klasifikace	48
otázky k sebereflexi učitele	43
diagnostika výsledků didaktických testů	36
diagnostika dalších forem hodnocení	25
vzájemná hospitace	21
profesní portfolio	15
jiné (diagnostika písemných i ústních výkonů všech žáků)	1
jiné (rozhovor s rodiči)	1

*Zdroj: Vlastní zpracování dat z dotazníkového šetření*

Z uvedených dat v tabulce vyplývá, že učitelé 1. stupně ZŠ v Karlovarském kraji v tomto školním roce nejvíce zažívají hospitaci nadřízeného se zpětnou vazbou (50 dotázaných respondentů). 48 učitelů diagnostikuje vlastní klasifikaci. 43 respondentů využívá k autodiagnostice v tomto školním roce otázky k sebereflexi učitele. Diagnostiku výsledků didaktických testů vypracovává v tomto školním roce 36 dotázaných učitelů 1. stupně ZŠ v Karlovarském kraji. Další metody diagnostiky vlastní pedagogické činnosti jsou diagnostika jiných forem hodnocení (využívá 25 respondentů), vzájemná hospitace

(využívá 21 respondentů) a profesní portfolio (využívá 15 respondentů). Respondenti dále uvádějí tyto diagnostické metody: diagnostika písemných a ústních výkonů všech žáků (1 učitel) a rozhovor s rodiči (1 učitel).

### 11. V oblasti diagnostiky připravenosti žáka pro vstup do školy v tomto školním roce nejvíce využívám tyto techniky:

Tato položka v dotazníku figurovala jako nepovinná. Vyplnit ji mohli pouze učitelé, kteří v tomto školním roce vyučují 1. třídu. Cílem bylo zjistit, které diagnostické metody a techniky využívají v tomto školním roce učitelé 1. tříd v oblasti diagnostiky připravenosti žáka pro vstup do školy. Otázka je polouzavřená, tzn. s možností doplnění vlastní odpovědi. Odpovědi jsou řazeny podle četnosti odpovědí sestupně.

Tabulka č. 18: Techniky diagnostiky připravenosti žáka pro vstup do školy

Techniky pedagogické diagnostiky	Absolutní četnost odpovědí (počet)
pozorování	19
rozhovor s rodiči	18
rozhovor s dítětem	18
analýza výsledků činností (kresba, nápodoby tvarů, navlékání korálků, tkanička)	14
školní anamnéza (MŠ)	9
dotazníky pro rodiče	9
vlastní dotazník pro hodnocení připravenosti pro školu	6
osobní anamnéza	6
Jiráskův orientační test školní zralosti	5
rodinná anamnéza	5
Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky (Švancarová, Kucharská)	5
jiné	0

Zdroj: Vlastní zpracování dat z dotazníkového šetření

Nejvíce využívanými metodami v oblasti diagnostiky připravenosti žáka pro vstup do školy jsou: pozorování (uvádí 19 dotázaných respondentů), rozhovor s rodiči (uvádí 18 respondentů) a rozhovor s dítětem (uvádí 18 respondentů). 14 učitelů 1. tříd

v Karlovarském kraji používá v diagnostice této oblasti analýzu výsledků činností (např. kresby, nápodoby tvarů, navlékání korálků nebo uvazování tkaničky). Stejný počet dotázaných učitelů využívá v diagnostice připravenosti pro vstup žáka do školy školní anamnézu (9 učitelů) a sestavuje dotazníky pro rodiče (9 učitelů). Vlastní dotazník pro tyto potřeby sestavuje v tomto školním roce 6 dotázaných respondentů. 6 učitelů z dotázaných využívá osobní anamnézu, 5 učitelů rodinnou anamnézu. Jiráskův orientační test školní zralosti realizuje 5 dotázaných respondentů a Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky také 5 respondentů. Jinou techniku diagnostiky připravenosti žáka pro vstup do školy neuvedl žádný respondent.

## **12. V oblasti diagnostiky předpokladů ke čtení v tomto školním roce nejvíce využívám tyto nástroje a metody:**

Tato položka v dotazníku byla nepovinná. Vyplnit ji mohli pouze učitelé, kteří v tomto školním roce vyučují 1. třídu. Cílem bylo zjistit, které diagnostické metody a techniky využívají v tomto školním roce učitelé 1. tříd v oblasti diagnostiky předpokladů ke čtení. Otázka je polouzavřená, tzn. s možností doplnění vlastní odpovědi. Odpovědi jsou řazeny podle četnosti odpovědí sestupně.

Tabulka č. 19: Techniky diagnostiky předpokladů ke čtení v 1. ročníku

<b>Techniky pedagogické diagnostiky</b>	<b>Absolutní četnost odpovědí (počet)</b>
praktické zkoušky hodnotící sluchovou oblast (sluchová analýza, syntéza, diferenciacce, sluchová paměť)	18
praktické zkoušky hodnotící artikulační obratnost	14
pracovní listy na zkoušku spojení sluchového a zrakového vnímání	13
využívání hudebních nástrojů (ozvučná dřívka, bubínky apod.)	8
využití bzučáku	3
Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky (Švancarová, Kucharská)	2
jiné	0

Zdroj: Vlastní zpracování dat z dotazníkového šetření

Nejčastěji využívaným nástrojem diagnostiky předpokladů ke čtení v 1. třídě jsou praktické zkoušky hodnotící sluchovou oblast (sluchovou analýzu, syntézu, diferenciaci, sluchovou paměť). Využívá je v tomto školním roce 18 respondentů z řad učitelů 1. tříd v Karlovarském kraji. 14 dotázaných respondentů používá k tomuto účelu praktické zkoušky hodnotící artikulační obratnost. Pracovní listy na zkoušku spojení sluchového a zrakového vnímání využívá u žáků 13 dotázaných učitelů 1. tříd. V diagnostice této oblasti mohou být použity také hudební nástroje (např. ozvučná dřívka, bubínky apod.). Činí tak 8 dotázaných respondentů. 3 učitelé uvedli, že používají v diagnostice předpokladů čtení bzučák. 2 dotázaní učitelé 1. tříd v Karlovarském kraji vyhodnocují Test poruch čtení a psaní pro rané školáky. Jinou odpověď neuvedl žádný respondent.

### 13. V oblasti diagnostiky předpokladů k psaní v tomto školním roce nejvíce využívám tyto nástroje a metody:

Tato položka v dotazníku figurovala jako nepovinná. Vyplnit ji mohli pouze učitelé, kteří v tomto školním roce vyučují 1. třídu. Cílem bylo zjistit, které diagnostické metody a techniky využívají v tomto školním roce učitelé 1. tříd v oblasti diagnostiky předpokladů ke psaní. Otázka je polouzavřená, tzn. s možností doplnění vlastní odpovědi. Odpovědi jsou řazeny podle četnosti odpovědí sestupně.

Tabulka č. 20: Techniky diagnostiky předpokladů ke psaní v 1. ročníku

Techniky pedagogické diagnostiky	Absolutní četnost odpovědí (počet)
pracovní listy hodnotící zrakovou oblast (zraková diferenciacie, analýza, syntéza, pozornost, paměť, grafomotoriku)	17
praktické zkoušky hodnotící zrakovou oblast (zraková diferenciacie, analýza, syntéza, pozornost, paměť, grafomotoriku)	16
orientační zkouška laterality	8
Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky (Švancarová, Kucharská)	4
Röszerův grafický prognostický test (test „pilka“)	3
jiné	0

Zdroj: Vlastní zpracování dat z dotazníkového šetření

Nejčastěji využívaným nástrojem diagnostiky předpokladů ke psaní v 1. třídě jsou pracovní listy hodnotící zrakovou oblast (zrakovou analýzu, syntézu, diferenciaci, zrakovou paměť a grafomotoriku). Využívá je v tomto školním roce 17 respondentů z řad učitelů 1. tříd v Karlovarském kraji. 16 respondentů používá k tomuto účelu praktické zkoušky hodnotící zrakovou oblast (zrakovou diferenciaci, analýzu, syntézu, pozornost, paměť, grafomotoriku). Orientační zkoušku laterality provádí u žáků 1. tříd 8 dotázaných učitelů. Někteří učitelé 1. tříd v Karlovarském kraji vyhodnocují k účelu diagnostiky předpokladů ke psaní Test poruch čtení a psaní pro rané školáky (uvádí 4 učitelé) a Röszerův grafický prognostický test (uvádí 3 učitelé). Jinou odpověď neuvedl žádný respondent.

### 3.4 METODA ROZHOVORU (INTERVIEW)

Výzkumná metoda rozhovoru shromažďuje data pomocí přímého dotazování výzkumného pracovníka a respondentů. Metoda rozhovoru je podle Skalkové (1983) charakterizována především přímou sociální interakcí. Navázání osobního kontaktu usnadňuje hlubší proniknutí do motivů a postojů respondentů a slouží k lepšímu objasnění kontextu a důvodů odpovědí. Touto metodou lze odhalit fakta, zkušenosti, názory a postoje zkoumaných osob, které jsou ostatním metodám nedostupné.

Podle počtu osob rozlišujeme rozhovory individuální (výzkumný pracovník pracuje s jednou osobou) a rozhovory skupinové, kdy pracuje s více osobami (Skalková, 1983). Podle toho, jak dalece je interview výzkumníkem řízeno, je možno rozlišit interview strukturované, polostrukturované a nestrukturované. Strukturovaný rozhovor se vyznačuje tím, že při něm tazatel postupuje přesně podle připraveného textu, jsou určeny formulace otázek a jejich pořadí. Nestrukturovaný rozhovor se více přibližuje komunikaci mezi lidmi. Tazatel má jasno, které informace chce od respondenta získat, ale konkrétní formulace otázek a jejich sled je ponechám na tazateli. Polostrukturovaný rozhovor je kompromisem mezi výše uvedenými typy rozhovoru. Respondentům se nabízí k jednotlivým otázkám několik alternativ odpovědí, ale navíc se na nich požaduje vysvětlení nebo zdůvodnění (Chráska, 2007).

Významnou etapou je příprava rozhovoru. V přípravné fázi si výzkumník vymezí jasně problém, k němuž je rozhovor zaměřen, určí vzorek respondentů, zvolí typ rozhovoru a vypracuje plán. Skalková (1983) doporučuje začínat rozhovor nejjobecnějšími otázkami,



keré uvedou respondentu do okruhu problematiky, postupně se přechází k otázkám speciálním a teprve uprostřed rozhovoru klade otázky, které jsou základním cílem výzkumu.

Interview by mělo probíhat za vhodné situace. Je třeba vytvářet podmínky pro náležité navázání kontaktu s respondentem a pro jeho motivaci ke spolupráci (Chráska, 2007).

Velký význam má přesný záznam interview. Písemný záznam lze provádět přímo během rozhovoru nebo až po jeho skončení. Zaznamenávání odpovědí respondentů až po skončení interview klade větší nároky na přesné zapamatování průběhu interview. Pro záznam průběhu interview je možno použít také technické prostředky např. magnetofon či diktafon (Chráska, 2007).

Metoda rozhovoru se používá často v souvislostech s dalšími výzkumnými metodami, jako je dotazník, metoda pozorování nebo pedagogický experiment (Skalková, 1983)

V rámci výzkumné sondy jsem realizovala výzkumný rozhovor, jehož prostřednictvím jsem chtěla zpřesnit informace získané v dotazníkovém šetření. O rozhovor jsem požádala 6 učitelů. Oslovila jsem 2 učitele 1. tříd a poté vždy jednoho učitele 2. - 5. třídy. Výzkumný rozhovor jsem realizovala na základní škole, kde v současné době pracuji. Rozhovory jsem nahrávala na diktafon a následně jsem je převedla pro účely této diplomové práce do písemné podoby. Výzkumný rozhovor s učiteli 2. – 5. tříd jsem analyzovala metodou otevřeného kódování, následně interpretovala a doložila citacemi z rozhovorů.

Otevřené kódování se zabývá označováním a kategorizováním pojmů pomocí studia údajů. Údaje jsou rozebrány na samostatné části, jsou zjištěny podobnosti a rozdíly. Jednotlivé jevy jsou pozorovány a jsou jim přidělována jména, která reprezentují daný jev. Tyto pojmy je třeba seskupit, podobné s podobnými. Proces seskupování pojmů se nazývá kategorizace. Kategorie a do nich náležející pojmy se zapisují do záznamu kódování. Způsob záznamu není pevně určen, každý si nachází způsob, který mu vyhovuje nejlépe (Strauss, Corbin, 1999).

V analýze rozhovoru s učiteli 1. třídy jsem z důvodu menšího množství informací kombinovala techniku otevřeného kódování s prostou slovní interpretací. Interpretaci jsem doložila citacemi z rozhovorů. Otázky pro učitele 1. třídy mají v některých případech

odlišné znění od otázek pro učitele 2. – 5. ročníků. Vychází to ze specifik práce se žáky 1. ročníku. Znění otázek výzkumného rozhovoru a přepis jednoho z rozhovorů uvádím v příloze č. 2 a 3.

### 3.4.1 VÝZKUMNÝ ROZHOVOR

#### Rozhovor s učiteli 2. – 5. tříd

#### 1. Jakým způsobem využíváte pozorování jako diagnostickou metodu?

Tabulka č. 21: Pozorování

Kategorie	Kódy
pozorování vnějších projevů žáků	<i>aktivita žáků při hodině řešení různých úkolů v hodině, problémů samostatnost při plnění zadaných úkolů vyžadování pomoci spontánní aktivity, soutěže, hry v TV společná domluva žáků práce ve skupinách plnění zadaných povinností chování dětí k rodičům neklid</i>
poznávání osobnosti žáka	<i>zájem o problematiku postoj k učení zda je žák zvědavý, zda je samostatný, snaživý, pilný jestli to žáka baví pozornost, soustředěnost, rychlost reakcí,</i>
zjišťování kvality vědomostí, dovedností	<i>úroveň znalostí úroveň mluveného projevu chyby pokroky žáků</i>
sledování klimatu školní třídy	<i>jak na sebe reagují jak si dokážou pomáhat plnění zadaných rolí ve skupině vztahy ve třídě pozorování kamarádských vztahů chování dětí k sobě navzájem komunikace mezi dětmi dominance jedinců ve skupině stranění se kolektivu</i>

Zdroj: Vlastní zpracování dat z rozhovoru

Dotazování učitelé využívají diagnostickou metodu pozorování k pozorování vnějších projevů žáků ve třídě, k poznávání osobnosti žáka, ke zjišťování kvality vědomostí a dovedností a ke sledování klimatu školní třídy.

*„Sleduji práci žáků při vyučování, jak se zapojují, jak plní zadané úkoly, jestli nemají s plněním některého problému, jestli je to baví. Pozoruju i vztahy ve třídě, kdo s kým kamarádí, jak se k sobě děti chovají.“*

*„Zaměřuji se na to, zda je žák zvědavý, zda je samostatný, snaživý, pilný.“*

*„Při vyučovací hodině pozorováním hodnotím úroveň znalostí, úroveň mluveného projevu.“*

## 2. Jak tyto data využíváte? S kterou diagnostickou metodou propojujete pozorování?

Tabulka č. 22: Využití dat z pozorování

Kategorie	Kódy
úprava výchovných a vzdělávacích postupů	<i>u problematiky se zastavit znovu vysvětlit přizpůsobení tempa hra procvičování učiva diferencovat a individualizovat úkoly</i>
spolupráce s jinými subjekty	<i>doporučení rodičům konzultace s rodiči spolupráce s poradnou u dětí s SPU</i>
poznávání třídy	<i>zjišťování atmosféry a vztahů ve třídě přehled o vztazích mezi dětmi ve třídě potencionál dětí pro další práci ve třídě</i>
srovnávání žakových výkonů s pedagogickými požadavky	<i>slovní hodnocení formou dopisu</i>

Zdroj: Vlastní zpracování dat z rozhovoru

Dotazování učitelé využívají data získaná z pozorování k úpravě výchovných a vzdělávacích postupů, ke spolupráci s jinými subjekty, k poznávání školní třídy a ke srovnávání výkonů žáka s pedagogickými požadavky. Pozorování propojují s metodou rozhovoru, s anamnestickými metodami, s analýzou činností žáka, s projektivními technikami, s dotazníkovou metodou, se sebehodnocením žáka a se sociometrií.

„Přizpůsobuji tempo a způsoby práce. Když vidím, že klesá koncentrace ve třídě, změním metodu, něco si zahrajeme, procvičíme se.“

„Při spolupráci s poradnou u dětí s SPU, při konzultacích s rodiči, když řešíme výukové problémy nebo chování.“

„Pozorování mi slouží taky jako jedna z hlavních metod zjišťování atmosféry a vztahů ve třídě.“

„Běžně v hodinách používám rozhovor a zjišťuji, co si děti pamatují, co umí, znají.“

### 3. V jakých situacích využíváte diagnostickou metodu rozhovoru?

Tabulka č. 23: Rozhovor

Kategorie	Kódy
zjišťování kvantity a kvality vědomostí a dovedností	kontrola porozumění textu vyjadřování dítěte úroveň znalostí
metody práce	motivace na počátku hodiny průběžná motivace otázky k probírané látce
řešení problémových situací	řešení konfliktu zapomínání neplnění domácích úkolů
kontakt s rodiči	kommunikace s rodiči ohledně prospěchu nebo chování žáka třídní schůzky kontakt s rodiči poznání rodiny
poznávání třídy	zjišťování vztahů ve třídě vyprávění o zážitcích, zkušenostech, zájmech třídnické hodiny

Zdroj: Vlastní zpracování dat z rozhovoru

Dotazovaní učitelé 2. – 5. třídy využívají rozhovor pro zjišťování kvantity a kvality vědomostí a dovedností, při řešení problémových situací, v kontaktu s rodiči, při poznávání třídy. Rozhovor používají také jako vyučovací metodu.

„Běžně v hodinách používám rozhovor a zjišťuji, co si děti pamatují, co umí, znají.“

„K motivaci, k řešení konfliktů, k poznání rodiny, k rodinné anamnéze, ke zjišťování vztahů ve třídě.“

### Jak využíváte data získaná z rozhovorů?

Tabulka č. 24: Využití dat z rozhovoru

Kategorie	Kódy
úprava výchovných a vzdělávacích postupů	<i>volba individuálního přístupu zohledňování schopností, předpokladů a vědomostí dětí</i>
srovnávání žákových výkonů s pedagogickými požadavky	<i>sledování úrovně jednotlivých žáků kontrola porozumění vyučované látce hodnocení žáků zhodnocení schopností, předpokladů a vědomostí dětí</i>
práce se třídou	<i>žáci se usmíří, přiznají připomenutí třídních pravidel řešení nějakého problému ve třídě komunikace ve třídě zlepšení atmosféry</i>

Zdroj: Vlastní zpracování dat z rozhovoru

Data získaná z rozhovorů využívají dotázaní učitelé 2. – 5. ročníků k úpravě výchovných a vzdělávacích postupů, ke srovnávání žákových výkonů s pedagogickými požadavky a následně k hodnocení žáka a k práci se třídou.

„Ke zhodnocení a zohledňování schopností, předpokladů a vědomostí dětí, ke komunikaci ve třídě, ke zlepšení atmosféry.“

#### 4. Na které konkrétní oblasti, výtvořry nebo činnosti zaměřujete analýzu výsledků činností žáka?

Tabulka č. 25: Analýza výsledků činností žáka

Kategorie	Kódy
písemné projevy ve škole	<i>písemné práce kontrolní práce pracovní listy samostatné práce úkoly v pracovních sešitech diktáty tvořivé psaní prověrky</i>
písemné projevy z domova	<i>domácí úkoly</i>
mluvený a čtený projev	<i>čtení kvalita verbálního projevu</i>
kresebné projevy, výrobky	<i>výkresy ve výtvarné výchově výrobky v pracovních činnostech volná kresba nebo malba</i>
motorické činnosti	<i>kotrmelec, hod míčem, běhy, skoky</i>
produkty skupinové práce	<i>projekt</i>

Zdroj: Vlastní zpracování dat z rozhovoru

Dotazovaní učitelé 2. -5. ročníku zaměřují analýzu výsledků činností žáka na písemné projevy ve škole a písemné projevy z domova, na mluvený a čtený projev, na kresebné projevy, výrobky, na motorické činnosti a produkty skupinové práce.

*„Zajímají mě všechny písemné práce, buď kontrolní, nebo pracovní listy, které žáci v hodinách zpracovávají. Úkoly v pracovních sešitech opravuji, sešity – samostatné práce, diktáty, domácí úkoly. Určitě je důležité i čtení, hlavně z hlediska porozumění textu. Ve výtvarné výchově výkresy, v pracovních výrobky, které žák vyrobil. V tělocviku se zaměřuji na takové úkony jako kotrmelec, hod míčem, běhy, skoky apod.“*

*„Analyzuji výsledek skupinové práce, projekt.“*

## A jakým způsobem ji využíváte?

Tabulka č. 26: Využití dat z analýzy výsledků činnosti žáka

Kategorie	Kódy
srovnávání výkonů žáka s pedagogickými požadavky	<i>co se povedlo a nepovedlo co udělat líp sledování pokroků zjištění zvládnutí učiva</i>
poznávání osobnosti dítěte	<i>posouzení psychických vlastností dítěte</i>
hodnocení	<i>zhodnocení práce celé skupiny podklad pro klasifikaci hodnocení výkonů, schopností, znalostí</i>

Zdroj: Vlastní zpracování dat z rozhovoru

Analýzu výsledků činností žáka využívají dotazovaní učitelé 2. – 5. ročníku ke srovnávání výkonů žáka s pedagogickými požadavky, k poznávání osobnosti dítěte a k hodnocení žáků.

*„Zjišťuji jimi úroveň vědomostí a dovedností, úroveň jemné a hrubé motoriky, ale i vlastnosti jako je trpělivost, píle, apod.“*

*„K hodnocení a klasifikaci žáků, ke sledování jejich pokroků, k zjištění zvládnutí učiva.“*

## 5. Jaká data Vám přináší sebehodnocení žáka v oblastech diagnostiky vědomostí, dovedností, motivace a zájmů žáka?

Tabulka č. 27: Sebehodnocení žáka

Kategorie	Kódy
úprava výchovných a vzdělávacích postupů	<i>volba vyučovacích metod inspirace pro náplň hodin výběr způsobu práce se žákem výběr témat do výuky</i>
poznávání osobnosti žáka	<i>subjektivní postoj žáka spokojenost, pocity osobnostní předpoklady žáků míra sebereflexe</i>
zdokonalování dovedností	<i>trénink mluveného projevu učí se hodnotit kvalitu svého výkonu</i>
diagnostika příčin neúspěchu	<i>proč se něco povedlo a něco ne</i>

Zdroj: Vlastní zpracování dat z rozhovoru

Sebehodnocení žáka přináší dotazovaným učitelům 2. – 5. ročníku data z oblasti osobnosti žáka a z oblasti diagnostiky příčin neúspěchu. Využívají ho k úpravě výchovných a vzdělávacích postupů a ke zdokonalování dovedností žáků.

*„Můžu poznat osobnostní předpoklady žáků, posoudit míru sebereflexe.“*

*„Dozvím se subjektivní postoj žáka, jestli se mu ve škole líbí, jak je spokojený, jaké má pocity, když dostane dobrou nebo i špatnou známku. Často se dozvím příčiny neúspěchu.“*

*Říkají, co je baví, co by chtěly ve škole dělat, zažít. Pro mě to může být i určitou inspirací pro náplň hodin.“*

## 6. Co je obsahem portfolia žáka a jakým způsobem jej dále využíváte?

Tabulka č. 28: Portfolio žáka

Kategorie	Kódy
školní písemné projevy	<i>písemné práce matematické prověrky pracovní listy zápisky ze společných akcí, výletů a projektů sebehodnotící listy žáka slohové práce vše, co se píše mimo sešit doplňovací cvičení přírodovědné a vlastivědné referáty</i>
školní kresebné projevy	<i>obrázky, které namalovali</i>
školní výrobky	<i>pomůcky vytvořené pro práci v hodině</i>
fotodokumentace	<i>fotografie</i>

*Zdroj: Vlastní zpracování dat z rozhovoru*

Obsahem portfolia žáka jsou, dle dotázaných učitelů 2. – 5. ročníku, školní písemné a kresebné projevy, školní výrobky a fotodokumentace.

*„Do portfolia si děti zakládají pracovní listy, obrázky, zápisky ze společných akcí, výletů a projektů, fotografie.“*



## Jakým způsobem jej dále využíváte?

Tabulka č. 29: Využití portfolia žáka

Kategorie	Kódy
sledování učení	<i>opakování učiva sledování zlepšení</i>
dokumentace učení	<i>výstavy prezentace průběžné školní práce přehled celoroční činnosti</i>
hodnocení učení	<i>sebehodnocení žáka hodnocení žáka sebehodnotící rozhovor</i>

Zdroj: Vlastní zpracování dat z rozhovoru

Žákovské portfolio využívají dotázaní učitelé 2. – 5. ročníku ke sledování, dokumentaci a hodnocení učení.

*„Využíváme je k hodnocení práce za pololetí. Děti své výtvary komentují a vlastně se tak učí sebehodnocení.“*

*„Děláme si výstavy, opakujeme si s ním učivo. Je to prezentace průběžné školní práce.“*

## 7. Popište postup rozboru chyb žáka.

Tabulka č. 30: Rozbor chyb žáka

Kategorie	Kódy
hledání chyby	<i>dítě se snaží najít chybu samo učitel chybu ukáže chyby vypisuje žák do sešitu</i>
diagnostika příčiny	<i>příčina chyby nepozornost, přehlédnutí se, nervozita, nesoustředěnost, neznalost chyba v některém kroku postupu kontrola porozumění zadání úkolu</i>
oprava chyby	<i>oprava chyby se zdůvodněním písemná oprava žáka vysvětlení vlastními slovy</i>

Zdroj: Vlastní zpracování dat z rozhovoru

Dotazování učitelé 2. – 5. ročníku postupují při rozboru chyb tak, že se nejprve věnují hledání chyby, pak její diagnostice a opravě.

*„Chyby opravím, ukážu dítěti, vysvětlím mu a odůvodním, proč chybu udělal. Pak si udělá sám opravu, většinou písemnou.“*

### Čím se snažíte přispět k jejich neopakování?

Tabulka č. 31: Neopakování chyb

Kategorie	Kódy
pochopení zadání	<i>ujištění se, zda dítě porozumělo zadání úkolu</i>
změna postupu	<i>jiný postup vysvětlení změna algoritmu</i>
odstranění příčiny chyby	<i>procvičování základních již dříve získaných znalostí nejasnosti vysvětlujeme ukázání na příkladech</i>

Zdroj: Vlastní zpracování dat z rozhovoru

Dotazování učitelé se věnují nejen rozboru chyb, ale také se snaží, aby se chyba neopakovala. Dbají na kontrolu pochopení zadání úkolu, mění postupy a algoritmy a především odstraňují příčiny chyb, např. důkladně procvičují již dříve získané znalosti.

*„Snažím se, aby dítě dostatečně chápalo problematiku, dokázalo si chybu vysvětlit a odůvodnit.“*

## 8. Jakým způsobem se Vám daří poznávat školní třídu a působit na ni?

Tabulka č. 32: Poznávání školní třídy

Kategorie	Kódy
formy komunikace	<i>povídání si společné rozebírání různých situací komunikační kruh možnost se vyjádřit a zeptat společné akce komunikace s rodiči zájem o to, co prožívají naslouchání žákům</i>
mimoškolní akce	<i>výlety sportovní akce</i>
metody práce	<i>třídní pravidla modelové situace celotřídní, celoškolní projekty skupinová práce</i>

Zdroj: Vlastní zpracování dat z rozhovoru

Dotazovaní učitelé 2. – 5. ročníků poznávají školní třídu především prostřednictvím pozorování žáků při vyučování, při skupinových činnostech, o přestávkách, při různých mimoškolních akcích.

*„Ve třídě trávím s dětmi mnoho času a tak si všímám, jak se k sobě chovají, kdo s kým kamarádí, jak komunikují, jak se dokážou domluvit, kdo vyvolává konflikty, jak je umí samy řešit.“*

*„Děláme společné celotřídní nebo celoškolní projekty. Do hodin často zařazují skupinovou práci, děti se učí spolupracovat, komunikovat spolu.“*

*„Pořádám školní výlety, sportovní akce, projektové dny, mimoškolní akce.“*

**Rozhovor s učiteli 1. třídy****1. Jakým způsobem využíváte pozorování jako diagnostickou metodu?**

Tabulka č. 33: Pozorování v 1. třídě

<b>Kategorie</b>	<b>Kódy</b>
pozorování vnějších projevů žáků	<i>aktivita dětí zapojování do společných činností adaptace na školu a její režim zvládnání plnění úkolů reakce na učitele a spolužáky plnění povinností</i>
poznávání osobnosti žáka	<i>lateralita vývoj motoriky postoj k povinnostem</i>
zjišťování kvality vědomostí, dovedností	<i>zvládnutí čtení, psaní, matematiky symptomy SPU</i>

Zdroj: Vlastní zpracování dat z rozhovoru

Učitelé 1. třídy využívají pozorování jako diagnostickou metodu ke sledování pozorování vnějších projevů žáka, poznávání osobnosti a ke zjišťování kvality vědomostí a dovedností. Neuvádí, že by pozorování využívali ke sledování klimatu školní třídy jako učitelé 2. - 5. tříd.

*„U dětí v 1. třídě sleduji lateralitu, úroveň vývoje motoriky, jak se dítě adaptuje na školní povinnosti, na školní režim. Pozoruji schopnost plnit povinnosti a postoj dítěte k povinnostem, v druhém pololetí i symptomy SPU.“*

**2. Jak tyto data využíváte? S kterou diagnostickou metodou propojujete pozorování?**

Tabulka č. 34: Využití pozorování v 1. třídě

<b>Kategorie</b>	<b>Kódy</b>
úprava výchovných a vzdělávacích postupů	<i>individuální přístup k žákovi využití pomůcek uzpůsobit tempo přizpůsobit aktivity</i>
spolupráce s jinými subjekty	<i>spolupráce s rodiči</i>
srovnávání žákových výkonů s pedagogickými požadavky	<i>zachytit děti, které mají výukové problémy hodnocení dětí</i>

Zdroj: Vlastní zpracování dat z rozhovoru

Dotázaní učitelé 1. třídy využívají data získaná pozorováním k úpravě výchovných a vzdělávacích postupů, ke srovnávání žákových výkonů s pedagogickými požadavky a při spolupráci s rodiči. Pozorování propojují s rozbořením výsledků činností žáka a s rozhovorem.

*„Využívám to v práci s jednotlivcem v individuálním přístupu. Podpořím dítě různými dostupnými pomůckami, prostředky. Pozorování taky využiju k hodnocení dětí, v konzultacích s rodiči na třídních schůzkách.“*

### 3. V jakých situacích využíváte rozhovory s rodiči a jak využíváte data získaná z rozhovorů?

Tabulka č. 35: Rozhovor s rodiči

Kategorie	Kódy
řešení problémových situací	<i>výrazné zhoršení prospěchu nezvládnutí neúspěchu výukové problémy adaptace na školní prostředí</i>
spolupráce s jinými subjekty	<i>doporučení do PPP obrázek o domácí přípravě, o práci rodičů s dítětem</i>

Zdroj: Vlastní zpracování dat z rozhovoru

Dotázaní učitelé 1. třídy využívají rozhovoru s rodiči k řešení problémových situací, většinou souvisejících s přechodem dítěte z MŠ do ZŠ, s adaptací na školní režim, na způsoby školní práce. Data jim slouží k vytvoření rodinné anamnézy, ke spolupráci s rodiči a dalšími subjekty, např. pedagogicko-psychologickou poradnou.

*„Konzultujeme adaptaci na školní prostředí, na změnu režimu při přechodu z MŠ do ZŠ, potíže při výuce, domácí přípravu. Udělám si obrázek o domácí přípravě, o práci rodičů s dítětem. Mohu dát doporučení do PPP.“*

#### 4. Na které konkrétní oblasti, výtvary nebo činnosti zaměřujete analýzu výsledků činností žáka a jakým způsobem ji využíváte?

Tabulka č. 36: Analýza výsledků činností žáka v 1. třídě

Kategorie	Kódy
produkty domácí přípravy	<i>domácí úkoly</i>
kresebné projevy a výrobky	<i>obrázky ve VV</i>
dovednosti	<i>čtení psaní motorické výkony</i>

Zdroj: Vlastní zpracování dat z rozhovoru

Dotázaní učitelé 1. třídy využívají analýzu výsledků činností žáka především v oblastech osvojování dovedností čtení a psaní, v oblasti motorických výkonů. Zaměřují se na kresebné projevy a výrobky, na domácí úkoly. Analýzu výsledků činností žáka využívají ke zhodnocení úrovně a vývoje předpokladů ke čtení a psaní a v oblasti hodnocení úrovně motoriky.

„Ke zhodnocení úrovně jemné a hrubé motoriky, grafomotoriky. Sleduji pokroky dětí.“

#### 5. Co je obsahem portfolia žáka 1. třídy a jakým způsobem jej dále využíváte?

Obsahem portfolia žáka 1. třídy jsou, dle dotázaných učitelů, kresebné výtvary, písemné výtvary ve formě pracovních listů a fotodokumentace ze školních akcí. Využívají ho ve výuce k nácviku sebehodnocení, k trénování mluveného projevu, ke sledování vývoje vlastních dovedností. Před rodiči jím pak prezentují výsledky své práce.

„Z pracovních listů to může být přehled vývoje psaní, zručnosti. Používáme ke společnému vyprávění, podle fotek děti vyprávějí o výletech, akcích, trénujeme mluvený projev. „K prezentacím před rodiči.....“

## 6. Popište postup rozboru chyb žáka. Čím se snažíte přispět k jejich neopakování?

Dotazovaní učitelé 1. tříd postupují při rozboru chyb žáka tak, že chyby společně hledají, opravují a vysvětlují. Při objasňování příčiny chyby využívají názorné pomůcky a propojení s praktickými činnostmi.

*„Chyby společně hledáme, vysvětlíme si, proč je to chyba, dítě si chybu opraví, pak uvedu další příklady. „ V první třídě často používáme ke zdůvodnění chyb názoru, kostičky, číselnou osu, počítadlo, když je třeba.“*

## 7. V jakých situacích používáte v 1. třídě dotazníky?

Dotázaní učitelé v 1. třídě dotazníkovou metodu využívají pouze ve formě dotazníků pro rodiče. Žákům dotazníky nezadávají.

## 8. Jaká specifika má tvorba dotazníků pro žáky 1. tříd?

Tvorba dotazníků pro žáky 1. tříd má, dle dotázaných učitelů, svá specifika. Jde především o délku, srozumitelnost, nabídku možností a grafickou podobu dotazníku. Souvisí to s úrovní osvojení dovedností čtení a psaní. Pokud by žáci 1. třídy vyplňovali dotazník, předpokládá se přítomnost a pomoc vyučujícího.

*„Mohl by být obrázkový, dalo by se spojovat obrázky s nějakým jednoduchým pojmem, pokud otázky, tak jednoduché s odpovědí ANO-NE. Pak je třeba jim ho ale číst a při vyplňování asistovat.“*

## 9. Jakým způsobem se Vám daří poznávat školní třídu a působit na ni?

Tabulka č. 37: Poznávání školní třídy v 1. ročníku

Kategorie	Kódy
formy komunikace	<i>ranní kruh společné hodnocení činnosti společným sdílením zážitků a dojmů komunikace s rodiči</i>
mimoškolní akce	<i>výlety společné akce</i>

Zdroj: Vlastní zpracování dat z rozhovoru

Dotázaní učitelé 1. třídy poznávají školní třídu při společných aktivitách ve škole a na mimoškolních akcích. Při působení na školní třídu, podle nich, záleží na komunikaci se žáky a jejich rodiči.

*„Pozorování o přestávkách, častou komunikací se žáky, společným sdílením zážitků, dojmů, pořádáním různých výletů, akcí. Důležitý je i kontakt s rodiči.“*

### 3.5 OBSAHOVÁ ANALÝZA

V regionu Karlovarského kraje není vysoká škola, na které by bylo možné studovat nějaký pedagogický obor. Pokud se student po maturitě rozhodne studovat učitelství různých stupňů škol, musí za svým studiem dojíždět do sousedních krajů. V Ústeckém kraji je možné studovat na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem nebo v Plzeňském kraji na Západočeské univerzitě v Plzni. Na pedagogických fakultách obou univerzit je každoročně otvírán obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, a to v prezenční i kombinované formě.

Pro účely této výzkumné sondy jsem vytvořila obsahovou analýzu předmětů studijních plánů oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy na pedagogických fakultách Západočeské univerzity v Plzni a Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. Cílem bylo zjistit, ve kterých studijních předmětech budoucí učitelé 1. stupně ZŠ mohou získat a rozvíjet diagnostickou kompetenci.

Obsahová analýza je non-reaktivní výzkumná metoda. To znamená, že autor textu není přítomen, nemůže reagovat a neovlivňuje výzkumníka. Většinou jde o analýzu obsahu souvislých písemných projevů, především textů. Tato obsahová analýza je uskutečněna nekvantitativním způsobem. Neopírá se o explicitně vyčleněné jevy, které se zpracovávají numericky. Nevyjadřuje se v žádných počitatelných údajích. Nekvantitativní analýza se uskutečňuje způsobem rozborů obsahů textů, jejich interpretace a vysvětlení. Je objektivní a nezávislá na osobních názorech a postojích toho, kdo analýzu uskutečňuje (Gavora, 2000).

Při uskutečňování obsahové analýzy je nejprve důležité vymezit si základní soubor textů. V tomto případě jsem se zaměřila na sylaby studijních předmětů oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy na pedagogických fakultách Západočeské univerzity v Plzni (Portál ZČU, 2016) a Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem (Portál IS/STAG, 2016).



Vymezila jsem si významové jednotky, kategorie, které vycházejí z příslušného výzkumného problému a ze stanoveného cíle výzkumné sondy mé diplomové práce (Gavora, 2000). Kritéria jsem si určila na základě vymezení diagnostické a intervenční kompetence podle Vašutové (2004). Doplnila jsem je o kritérium autodiagnostiky učitele. V sylabech předmětů studijních plánů jsem vyhledávala předměty, kde si budoucí učitelé osvojují a rozvíjejí diagnostickou kompetenci. Zjištěné údaje jsem utřídila do přehledné tabulky.

Kritéria obsahové analýzy:

1. užití prostředků pedagogické diagnostiky na základě znalostí individuálních předpokladů žáka a jeho vývojových zvláštností
2. diagnostika sociálních vztahů ve třídě, diagnostika sociálně patologických jevů, znalost možností jejich prevence a nápravy, rozbor situací teoreticky i prakticky, vyvození opatření a návrhů řešení
3. identifikace žáků se specifickými poruchami učení a chování a žáků nadaných, zajištění jejich individuálních potřeb, návrh výukové hodiny při zařazení žáka se specifickými vzdělávacími potřebami
4. autodiagnostika učitele, reflexe vlastní pedagogické činnosti, analýza odučených hodin, jejich rozbor, vyvozování přínosů pro praxi a důvodů neúspěchu, návrhy řešení neúspěchu

### **3.5.1 VÝSLEDKY OBSAHOVÉ ANALÝZY**

Zjištěné informace jsem utřídila v následující tabulce, která obsahuje kritéria obsahové analýzy, názvy předmětů, v kterých si studenti Západočeské univerzity v Plzni a Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem osvojují diagnostickou kompetenci, a kódy, z kterých je zřejmý konkrétní obsah diagnostické kompetence v daném předmětu.

Tabulka č. 38: Předměty rozvíjející diagnostickou kompetenci

Kritéria	Předměty ZČU	Kódy	Předměty UJEP	Kódy
užití prostředků pedagogické diagnostiky na základě znalostí individuálních předpokladů žáka a jeho vývojových zvláštností	<b>Obecná psychologie</b>	oblasti psychologické diagnostiky osobnosti a motivace žáků metody psychologické diagnostiky	<b>Obecná didaktika</b>	návrh, realizace a hodnocení diagnostického procesu
	<b>Úvod do pedagogiky</b>	motivace a komunikace žáků ve škole	<b>Didaktika primární školy</b>	hodnocení žáka hodnocení výuky
	<b>Vývojová psychologie</b>	problematika školní zralosti, vývoj řeči a motorických funkcí dítěte	<b>Pedagogická psychologie</b>	diagnostika edukačních výsledků, motivace, školní úspěšnosti hodnocení
	<b>Pedagogická psychologie</b>	zkoušení a hodnocení analýza příčin nespěchu aplikace diagnostických metod v praxi	<b>Praktikum didaktiky primární školy</b>	pozorování jako diagnostická metoda hodnocení práce žáků
	<b>Pedagogika pro učitele NŠA, NŠB</b>	slovní hodnocení pozorovaného žáka, analýza procesu hodnocení ve vyučování	<b>Školní a poradenská psychologie</b>	školní hodnocení

	<b>Základy psychodiagnostiky a psychoterapie</b>	klasifikace psychodiagnostických metod, diagnostické nástroje pro děti projektivní techniky	<b>Pedagogická diagnostika</b>	metody pedagogické diagnostiky, nástroje pro hodnocení výsledků vzdělávání žáka, sebehodnocení žáků
	<b>Jak číst efektivněji</b>	diagnostika úrovně čtení	<b>Psychologická diagnostika</b>	diagnostické nástroje k poznávání osobnosti a poznávacích procesů dítěte
			<b>Tvorba a užití didaktických testů</b>	didaktické testování
diagnostika sociálních vztahů ve třídě, diagnostika sociálně patologických jevů, znalost možností jejich prevence a nápravy, rozbor situací teoreticky, prakticky, vyvození opatření a návrhů řešení	<b>Sociální psychologie</b>	metody sociálně psychologické diagnostiky školní třída jako sociální skupina sociometrické šetření	<b>Sociální pedagogika</b>	sociálně patologické jevy a možnosti jejich diagnostiky, diagnostika vztahů ve školní třídě
	<b>Sociální pedagogika</b>	analýza sociální situace modelové situace		
	<b>Sociálně psychologické techniky</b>	kooperační formy interakce	<b>Sociální klima školy a třídy</b>	hodnocení a utváření příznivého klimatu třídy a školy

identifikace žáků se specifickými poruchami učení a chování a žáků nadaných, zajištění jejich individuálních potřeb, návrh výukové hodiny při zařazení žáka se specifickými vzdělávacími potřebami	<b>Psychopatologie</b>	obohacuje diagnostickou kompetenci studentů o teoretické poznatky problematiky dětí s ADHD	<b>Speciální pedagogika</b>	diagnostika ve speciální pedagogice podle typu a stupně postižení
	<b>Speciální pedagogika NŠ1, 2</b>	specifické potřeby žáka, reflexe potřeb, možnosti jejich realizace, specifika přístupu k dětem se znevýhodněním, symptomatika vad a poruch, individuální vzdělávací plán	<b>Specifické poruchy učení a chování</b>	diagnostika specifických poruch učení a chování
	<b>Specifické vývojové poruchy učení a chování</b>	diagnostika laterality, syndromu LMD, ADHD, dyslekticko-dysortografického syndromu a dyskalkulie		
	<b>Vývojová psychologie</b>	vývoj dětí s ADHD		
autodiagnostika	<b>Videotrénink ve škole 1, 2</b>	analýza komunikace v procesu vyučování	<b>Praktikum didaktiky primární školy</b>	sebereflexe činnosti učitele, seberefektivní deník
	<b>Pedagogika pro učitele NŠB</b>	příprava vyučovací hodiny, reflexe roční práce	<b>Školní a poradenská psychologie</b>	autodiagnostika učitele a jeho postupů v oblasti hodnocení

Zdroj: Vlastní zpracování dat obsahové analýzy

### 3.6 ZÁVĚR VÝZKUMNÉ SONDY

Výzkumnou sondou se podařilo shromáždit informace od učitelů 1. stupně základních škol v Karlovarském kraji o tom, které metody a techniky využívají v jednotlivých oblastech pedagogické diagnostiky a jak se tyto metody a techniky mění podle toho, ve kterém ročníku učitel vyučuje. Ve výzkumném rozhovoru učitelé 1. – 5. tříd upřesnili, jak konkrétně využívají nejvíce používané diagnostické metody a techniky. Z obsahové analýzy také vyplynulo, v kterých předmětech studijních plánů FPE ZČU v Plzni a FPE Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem učitelé získávají a rozvíjejí diagnostickou kompetenci při studiu oboru Učitelství 1. stupně pro základní školy. Z výzkumné sondy také vyplynulo, že najdeme prvky diagnostické kompetence i v rámci jiných pedagogických kompetencí a naopak.

#### 3.6.1 ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY

**1) Které diagnostické metody a techniky využívají učitelé 1. stupně ZŠ v Karlovarském kraji v jednotlivých oblastech pedagogické diagnostiky a autodiagnostiky učitele?**

Výzkumnou sondou bylo zjištěno, že učitelé 1. stupně základních škol v Karlovarském kraji v tomto školním roce nejvíce využívají v oblasti diagnostiky úroveň vědomostí žáka metody pozorování, rozhovoru a analýzu výsledků činností žáka. Ve své praxi používají i sebehodnocení žáka, berou v úvahu důvody zhoršení, zlepšení a změn ve školní výkonnosti. Na 1. stupni ZŠ už také aplikují didaktické testy, písemné a ústní zkoušky. Málo využívanou technikou diagnostiky úroveň vědomostí žáků je diagnostika portfolia žáka. Ve 3. ročníku je možné využít komplexní testování Stonožka společnosti Scio, které však škola pro své žáky musí zakoupit.

Z odpovědí respondentů dotazníkového šetření vyplývá, že v oblasti diagnostiky dovedností žáka učitelé používají v tomto školním roce nejčastěji metody analýzy výsledků činností, pozorování, sebehodnocení žáka a praktické zkoušky. Diagnostiku portfolia žáka v této oblasti využívá jen zanedbatelný počet učitelů.

V oblasti diagnostiky motivace k učení žáka učitelé 1. stupně ZŠ v Karlovarském kraji využívají nejvíce rozhovor se žákem a pozorování. Méně je v této oblasti užíváno

sebehodnocení žáka a rozhovor s rodiči. Dotazníky nejsou v této diagnostické oblasti u žáků 1. stupně ZŠ využívány vůbec.

Nejpoužívanější metodou v oblasti diagnostiky zájmů je rozhovor se žákem. Tradičně je využíváno také pozorování. Učitelé nezapomínají ani na sebehodnocení žáka a rozhovor s rodiči. O něco méně učitelé analyzují specifické výkony žáků (v oblasti sportovní, hudební, výtvarné, dramatické apod.). V této oblasti pedagogické diagnostiky nejsou téměř využívány dotazníky.

Existuje mnoho technik pro podchycení symptomů specifických poruch učení. Učiteli 1. stupně ZŠ v Karlovarském kraji jsou nejvíce využívány: analýza výkonů žáka ve čtení, psaní, matematice a dalších předmětech, pozorování, rozbor chyb a rozhovor s rodiči a se žákem. Poměrně málo učitelé používají záznamové archy pro účely podchycení symptomů SPU a speciální zkoušky a testy hodnotící jednotlivé percepční oblasti.

Z dotazníkového šetření a rozhovoru vyplynulo, že v oblasti diagnostiky klimatu školní třídy jsou nejvyužívanějšími metodami pozorování a rozhovor. Necelá čtvrtina respondentů využívá projektivní metody a sestavuje vlastní dotazníky za účelem diagnostiky školní třídy. Malý počet učitelů 1. stupně základních škol v Karlovarském kraji hledá jiné sociometrické metody než SO-RA-D. Standardizované dotazníky Naše třída a SO-RA-D využívají učitelé prvního stupně základních škol jen okrajově.

V oblasti diagnostiky rodinného prostředí používají učitelé 1. stupně ZŠ v Karlovarském kraji nejvíce metodu rozhovoru s rodiči a se žákem a pozorování. Okrajově jsou využívány anamnestické metody a projektivní metody. Dotazníky nejsou využívány v této oblasti pedagogické diagnostiky téměř vůbec.

Z výzkumného šetření vyplývá, že v oblasti diagnostiky vlastní pedagogické činnosti (autodiagnostiky) využívají učitelé 1. stupně ZŠ v Karlovarském kraji v tomto školním roce nejvíce hospitace nadřízeného se zpětnou vazbou, diagnostiku vlastní klasifikace a otázky k sebereflexi vlastní pedagogické činnosti. O něco méně respondentů podrobuje diagnostice výsledky didaktických testů a diagnostikuje další formy hodnocení. Asi čtvrtina dotázaných vyučujících si chodí na vzájemné hospitace. Nejméně je využíváno profesní portfolio.

## **2) Jak se mění používání diagnostických metod a technik v jednotlivých oblastech pedagogické diagnostiky podle ročníku, ve kterém učitel vyučuje?**

Z výzkumného šetření vyplynulo, že ve všech oblastech pedagogické diagnostiky jsou v 1. – 5. ročnících ZŠ v Karlovarském kraji nejužívanějšími metodami pozorování a rozhovor.

V oblasti diagnostiky úrovně vědomostí je používání pozorování, rozhovoru a analýzy výsledků činností žáka ve všech ročnících vyrovnané. S výší ročníků je častěji užívána metoda sebehodnocení a častěji používají učitelé didaktické testy, písemné a ústní zkoušky.

V oblasti diagnostiky dovedností žáka využívají učitelé všech ročníků analýzu výsledků činností a pozorování. V 5. ročníku má v této oblasti velký význam sebehodnocení. Více než v ostatních třídách využívají praktickou zkoušku učitelé 1. a 4. ročníků.

V oblasti diagnostiky motivace žáka používají učitelé 1. – 5. ročníků v Karlovarském kraji rozhovor se žákem a pozorování. S výší ročníku stoupá četnost využití sebehodnocení žáka, v 5. ročníku ho využívají učitelé nejčastěji. V 1. ročníku používají učitelé vedle rozhovoru se žákem stejně často také rozhovor s rodiči.

V oblasti diagnostiky zájmů žáka je častou metodou sebehodnocení. Nejvíce s ním pracují učitelé 5. ročníku.

V oblasti diagnostiky pro účely podchycení symptomů specifických poruch učení využívají učitelé kromě pozorování, stejně často také analýzu výkonů žáka ve čtení, psaní, matematice a dalších předmětech a věnují se rozboru chyb. Tyto metody a techniky jsou v užívání učiteli všech ročníků téměř vyrovnané. Rozdíl je patrný v používání rozhovorů. V 1. a 2. třídě učitelé preferují rozhovor s rodiči, ve 4. a 5. třídě rozhovor se žákem.

V oblasti diagnostiky klimatu školní třídy využívají učitelé napříč ročníky ve stejné míře pozorování a rozhovor. Jen v 5. třídě k nim přidávají učitelé vlastní dotazníky a v 1. třídě projektivní techniky. Používání dalších metod a technik je co do počtu užití méně významné.

V oblasti diagnostiky rodinného prostředí je ve všech ročnících preferovanou metodou rozhovor s rodiči. S výší ročníku nabývá na významu také rozhovor se žákem.

Z rozhovoru s učiteli vyplynulo, že způsoby využívání jednotlivých diagnostických metod a technik se v různých ročnících prakticky nemění. Všichni dotázaní učitelé je využívají podobným způsobem. Určité odlišnosti lze nalézt pouze při využití těchto metod v 1. třídě. Souvisí to se specifickými cíli 1. ročníku, kterými jsou adaptace žáka na školní režim, ztotožnění se s rolí žáka, osvojování čtení a psaní.

### **3) Které diagnostické metody a techniky využívají učitelé 1. ročníků základních škol v Karlovarském kraji v oblasti diagnostiky připravenosti žáka pro vstup do školy a v oblasti diagnostiky předpokladů ke čtení a k psaní?**

V prvním ročníku základní školy se setkáváme se specifickými oblastmi pedagogické diagnostiky. Jde o oblast diagnostiky připravenosti žáka pro vstup do školy (diagnostika se provádí především u zápisu do 1. třídy nebo na počátku docházky do 1. třídy), diagnostiky předpokladů ke čtení a k psaní (diagnostikuje se nejčastěji během 1. pololetí 1. třídy).

K diagnostice připravenosti žáka pro vstup do školy jsou učiteli 1. tříd v Karlovarském kraji v tomto školním roce nejvíce využívány metody pozorování, rozhovoru s rodiči a rozhovoru s dítětem. Svou důležitost má také metoda analýzy výsledků činností (např. kresby, nápodoby tvarů, navlékání korálek či zavazování tkaničky). Méně než polovina dotázaných vyučujících 1. tříd pracuje se školní anamnézou z MŠ a s dotazníky pro rodiče. Méně se používá i osobní a rodinná anamnéza. V oblasti diagnostiky připravenosti žáka pro vstup do školy učitelé využívají nejméně vlastní dotazníky pro hodnocení připravenosti pro školu, Jiráskův orientační test školní zralosti a Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky.

V diagnostice předpokladů ke čtení jsou učiteli 1. tříd nejvíce využívány praktické zkoušky hodnotící sluchovou oblast (sluchovou analýzu, syntézu, diferenciaci, sluchovou paměť). Velká část dotázaných učitelů 1. tříd v Karlovarském kraji používá v tomto školním roce v této oblasti pedagogické diagnostiky praktické zkoušky hodnotící artikulační obratnost a pracovní listy na zkoušku spojení sluchového a zrakového vnímání. Často využívají učitelé 1. tříd v diagnostice předpokladů ke čtení hudební nástroje (např. ozvučná dřívka, bubínek apod.). Okrajově je využíván i Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky a minimum učitelů používá při diagnostice této oblasti bzučák.

Předpoklady k psaní je v 1. třídách v Karlovarském kraji nejčastěji diagnostikováno prostřednictvím pracovních listů hodnotících zrakovou oblast (zrakovou analýzu, syntézu,



diferenciaci, zrakovou pozornost, paměť, grafomotoriku). Velmi využívanou technikou jsou praktické zkoušky hodnotící zrakovou oblast. Téměř polovina z dotázaných vyučujících 1. tříd dělá u svých žáků orientační zkoušku laterality. Okrajově používají učitelé i Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky a Röszerův grafický prognostický test (tzv. pilku).

**4) Ve kterých předmětech studijních plánů FPE ZČU v Plzni a FPE Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem učitelé 1. stupně získávají a rozvíjejí diagnostickou kompetenci?**

Z obsahové analýzy vyplývá, že na obou fakultách studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy rozvíjejí diagnostickou kompetenci v různých předmětech tak, aby byla pokryta celá její obsahová šíře. Učí se užívat prostředků pedagogické diagnostiky na základě znalostí individuálních předpokladů žáka a jeho vývojových zvláštností, diagnostikovat sociální vztahy a sociálně patologické jevy ve třídě. Seznamují se se způsoby, jak identifikovat žáky se specifickými poruchami učení a chování, žáky nadané a jak zajišťovat jejich individuální potřeby. Studenti se též při studiu zabývají autodiagnostikou učitele a autodiagnostickými postupy v práci učitele.

Z obsahové analýzy je také zřetelné, které vědecké disciplíny pokrývají rozsah diagnostické kompetence. Diagnostická kompetence má teoretický základ v obecné, vývojové, sociální a pedagogické psychologii, v sociální a speciální pedagogice a v psychopatologii.

**5) Lze diagnostickou kompetenci učitele jednoznačně ohraničit nebo najdeme prvky diagnostické kompetence i v rámci jiných pedagogických kompetencí a naopak?**

Z výzkumného rozhovoru vyplynulo, že diagnostickou kompetenci nelze jednoznačně ohraničit. Všechny pedagogické kompetence se vzájemně prolínají. Vycházím z charakteristik kompetencí učitele podle Vašutové (2004).

Učitelé na základě pedagogické diagnostiky upravují výchovné působení na žáky, přizpůsobují metody výuky individuálním potřebám dítěte, zohledňují vývojové a

individuální zvláštnosti dítěte při školní práci. To je přesah do kompetence didaktické a psychodidaktické.

Diagnostikou motivace a zájmů zjišťuje učitel individuální kvality v oblasti zájmové a volní a může působit na jejich rozvoj. Tím se diagnostická kompetence prolíná s kompetencí pedagogickou.

Samozřejmé je spojení kompetence diagnostické a intervenční. Rozhovory s učiteli dokládají, že řešení různých výchovných situací a problémů většinou předchází použití některé z diagnostických metod.

Při poznávání školní třídy a působení na ni se vzájemně propojují kompetence diagnostická, sociální, psychosociální a komunikativní. Diagnostická a komunikativní kompetence se doplňují také při komunikaci a spolupráci učitelů s rodiči.

Učitelé často organizují různé mimovýukové a mimoškolní aktivity a akce, které jsou vhodnou příležitostí pro poznávání školní třídy. Vyžaduje to ale určité organizační schopnosti učitele a určitou úroveň manažerské kompetence. Též vedení dokumentace žáka a agenda výsledků vzdělávání žáků spojuje kompetenci diagnostickou s manažerskou.

Z rozhovorů vyplynulo, že data získaná některými diagnostickými metodami slouží učitelům k sebereflexi vlastní pedagogické činnosti. Učitelé v pedagogické diagnostice využívají velký rozsah znalostí z oblasti pedagogiky a psychologie. Proto je nutné, aby byla současně rozvíjena kompetence profesně a osobnostně kultivující.

### **3.6.2 PRAKTICKÝ ZÁVĚR**

Poznávání a diagnostikování žáka je nezbytnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu. Osvojení diagnostické kompetence umožňuje učiteli volit správné a přiměřené metody, formy a postupy působení na žáka v tomto procesu. Diagnostická činnost učitele primární školy má svá specifika, která souvisí s věkovými zvláštnostmi tohoto vývojového období. Z tohoto hlediska mají svá specifika i oblasti pedagogické diagnostiky a metody a techniky, které učitelé primární školy využívají.

Předpokládala jsem, že na 1. stupni ZŠ budou nejčastěji využívanými diagnostickými metodami rozhovor a pozorování. To se potvrdilo ve výzkumném šetření. Učitelé je často kombinují s dalšími metodami pedagogické diagnostiky.

Překvapilo mě, jak často a jakým způsobem učitelé 1. stupně ZŠ pracují se sebehodnocením žáka. V oblastech diagnostiky úrovně vědomostí, dovedností, motivace k učení a v oblasti zájmů je sebehodnocení třetí nejužívanější metodou.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že učitelé poměrně málo pracují s portfoliem žáka. Pokud ho využívají, tak často pouze jako formu prezentace školní práce pro rodiče. Přitom práci s portfoliem žáka je velmi vhodné propojovat se sebehodnocením žáka, které učitelé využívají často. Je to dáno pravděpodobně tím, že učitelé neumí pracovat s portfoliem. Proto by mělo vedení škol iniciovat vzdělávání pedagogů v této oblasti. Také v přípravném vzdělávání pro učitele 1. stupně ZŠ na pedagogických fakultách by této problematice měla být věnována pozornost.

Z dotazníkového šetření je zřejmé, že učitelé nevyžívají záznamové archy k diagnostice symptomů specifických poruch učení. Dle mého názoru je to dobrá pomůcka při spolupráci s pedagogicko-psychologickými poradnami, s kterými učitelé často komunikují. K tomuto účelu jsem uvedla návrhy záznamových archů v přílohové části této diplomové práce.

V oblasti diagnostiky vlastní pedagogické činnosti lze předpokládat, že nejčastěji užívanou metodou je hospitace nadřízeného se zpětnou vazbou. To se potvrdilo výzkumným šetřením. V této oblasti by mohli učitelé využívat více také vzájemné hospitace a profesní portfolio. Vzhledem k připravovanému kariérnímu řádu pedagogických pracovníků by se učitelé měli naučit profesní portfolio zakládat. K tomu by měli vést budoucí studenty učitelství i pedagogické fakulty v jejich přípravném vzdělávání. Vzájemné hospitace mohou být přínosnou reflexí vlastní pedagogické činnosti a zdrojem inspirací pro učitelskou praxi.

Dalším doporučením, které plyne z diplomové práce, je využívání metod a technik v oblasti diagnostiky klimatu školní třídy. Vzhledem ke specifickým žáků mladšího školního věku se dalo předpokládat, že nejužívanějšími metodami budou v této oblasti pozorování a rozhovor. To se potvrdilo. Učitelé však mají k dispozici řadu projektivních a sociometrických technik vhodných pro 1. stupeň ZŠ. Neumí s nimi ale pracovat. Proto by této oblasti měla být na pedagogických fakultách věnována pozornost, zaměřená především na praktické využití těchto metod.

## ZÁVĚR

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, které diagnostické metody a techniky využívají učitelé 1. stupně ZŠ v Karlovarském kraji v pedagogické praxi a které předměty pregraduální přípravy vedou k rozvoji diagnostické kompetence učitele.

V teoretické části práce jsou vymezeny a vysvětleny základní pojmy související s profesí učitele, jeho dovednostmi a s profesními kompetencemi se zaměřením na kompetenci diagnostickou. Dále teoretická část vymezuje oblasti diagnostiky v primární škole a přiřazuje k jednotlivým oblastem vhodné diagnostické metody a techniky, to vše s ohledem na specifika pedagogické diagnostiky dětí mladšího školního věku.

V praktické části diplomové práce jsem zjistila, které diagnostické metody a techniky využívají učitelé 1. stupně základních škol v Karlovarském kraji v jednotlivých oblastech pedagogické diagnostiky a autodiagnostiky učitele. Prozkoumala jsem, jak se mění používání diagnostických metod a technik v jednotlivých oblastech pedagogické diagnostiky podle ročníku, ve kterém učitel vyučuje. K tomuto účelu byla realizována výzkumná sonda na základních školách v Karlovarském kraji. V závěru výzkumné sondy jsem podrobila obsahové analýze studijní plány oboru Učitelství 1. stupně ZŠ na FPE ZČU v Plzni a FPE Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, abych zjistila, ve kterých předmětech učitelé získávají a rozvíjejí diagnostickou kompetenci.

Diplomová práce popisuje specifika pedagogické diagnostiky žáků mladšího školního věku a metody a techniky, které učitelé využívají v jednotlivých oblastech pedagogické diagnostiky a autodiagnostiky. V přílohové části jsou uvedeny příklady dotazníků, záznamových archů a dalších techniky, které mohou učitelé 1. stupně základních škol použít ve své pedagogické praxi.

V současné době probíhá změna školské legislativy, která reaguje na požadavek inkluze. Cílem je vytvoření rovných podmínek ve školním prostředí tak, aby všichni žáci dosahovali učebních výsledků, přestože mají různé předpoklady pro vzdělávání. To bude možné s pomocí využití podpůrných opatření. Jedním z východisek pro stanovení těchto opatření bude také pedagogická diagnostika. V tomto ohledu může být tato diplomová práce přínosem pro učitele, na které budou v tomto směru kladeny zvýšené nároky.

## **RESUMÉ**

Diplomová práce se zabývá metodami a technikami využívanými učiteli 1. stupně základních škol v Karlovarském kraji v jednotlivých oblastech pedagogické diagnostiky a autodiagnostiky.

Teoretická část popisuje profesi učitele z hlediska profesních kompetencí. Zaměřuje se na diagnostickou kompetenci a na specifika pedagogické diagnostiky na prvním stupni základní školy. Vymezuje oblasti pedagogické diagnostiky a charakterizuje specifika diagnostických postupů v práci učitele prvního stupně základní školy.

Praktická část obsahuje výzkumnou sondu v oblasti diagnostické kompetence učitelů prvního stupně základních škol v Karlovarském kraji. Zjišťuje, které diagnostické metody a techniky využívají učitelé 1. stupně ZŠ v Karlovarském kraji a specifikuje předměty studijních plánů oboru Učitelství 1. stupně na fakultě pedagogické ZČU v Plzni a na Univerzitě J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, ve kterých učitelé 1. stupně ZŠ získávají a rozvíjejí diagnostickou kompetenci.

## **Klíčová slova**

profese učitele, kompetence učitele, diagnostická kompetence učitele, pedagogická diagnostika, oblasti pedagogické diagnostiky v primární škole, metody a techniky pedagogické diagnostiky

## **SUMMARY**

This diploma thesis deals with methods and techniques in the fields of the pedagogical diagnostics and own teaching activities in pedagogical practice of primary schools teachers of the Karlovy Vary region.

The theoretical part concerns with a teacher's profession from the vocational competences point of view. The focus is on the diagnostic competence and on the specifics of pedagogical diagnostics on a primary school. It defines the fields of pedagogical diagnostics and it characterizes the specifics of diagnostic processes within the work of primary school teachers.

The practical part contains an important insight into the field of the primary school teachers' diagnostic competences in the Karlovy Vary region. It discovers which diagnostic methods and techniques are used by the primary school teachers in Karlovy Vary Region and it also specifies the subjects of Primary School Teacher Training Program at The Faculty of Education of UWB in Plzeň and The University of J. E. Purkyně in Ústí nad Labem, where teachers get and develop their diagnostic competence.

### **Key words**

the profession of teacher, teacher's competency, teacher's diagnostic competency, pedagogical diagnostics, fields of pedagogical diagnostics on a primary school, methods and techniques of pedagogical diagnostics

**POUŽITÉ ZDROJE****Seznam literatury:**

1. ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 272 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.
2. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
3. DITTRICH, Pavel. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Jinočany: H & H, 1992. ISBN 8085467690.
4. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003, 383 s. ISBN 80-7178-626-8.
5. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, 207 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.
6. HOLEČEK, Václav. *Aplikovaná psychologie pro učitele*. 1. vyd. V Plzni: Západočeská univerzita, 2001, 109 s. ISBN 80-708-2809-9.
7. HRABAL, Vladimír. *Diagnostika: pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002, 199 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0319-5.
8. HRABAL, Vladimír. *Pedagogickopsychologická diagnostika žáka*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, 198 s. Knihnice psychologické literatury. ISBN 80-04-22149-1.
9. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, a. s., 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
10. KOLÁŘ, Zdeněk, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.
11. KOLÁŘ, Zdeněk. *Velký sociologický slovník: 583 vybraných hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 192 s. ISBN 80718416411.
12. KOLUCHOVÁ, Jarmila a Svatopluk MORÁVEK. *Psychologická diagnostika dětí a mládeže*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1991, 175 s. ISBN 80-7067-408-3.

13. KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.
14. KRYKORKOVÁ, Hana, Martin CHVÁL. Pedagogicko-psychologická diagnostika a očekávané proměny jejího pojetí. In VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada, 2011, 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.
15. KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2012, 164 s. ISBN 978-80-262-0052-9.
16. MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, 343 s. ISBN 978-80-7357-679-0.
17. MERTIN, Václav. *Individuální vzdělávací program pro zdravotně postižené žáky*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995, 107 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-033-2.
18. MUSILOVÁ, Marcela. *Pedagogická diagnostika: cvičebnice*. Vyd. 1. Olomouc: Psychologická a výchovná poradna, 2012, 43 s. ISBN 978-80-904822-4-1.
19. POKORNÁ, Věra. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Vyd. 2., opr. Praha: Portál, 1997, 303 s. ISBN 80-7178-151-7.
20. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-807-3676-476.
21. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009, 481 s. ISBN 978-80-7367-503-5.
22. PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 154 p. ISBN 80-717-8621-7.
23. RÝDL, Karel. *Vybíráme školu pro svoje dítě*. Praha: Grada, 1993, 107 s. ISBN 80-7169-032-5.
24. SKALKOVÁ, Jarmila. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983, 204 s. Učebnice pro vysoké školy.
25. SPÁČILOVÁ, Hana. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009, 119 s. ISBN 978-80-244-2264-0.



26. SPILKOVÁ, Vladimíra, 2004. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido. ISBN 80-731-5081-6.
27. SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 158 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.
28. STRAUSS, Anselm L. a Juliet M. CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.
29. ŠVANCAROVÁ, Daniela a Anna KUCHARSKÁ. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. 2., dopl. vyd., (V DYS-centru Praha vyd. 1.). Praha: DYS-centrum Praha, 2012, 32 s. ISBN 978-80-904494-9-7.
30. ŠVEC, Vlastimil. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1998, 178 s. ISBN 80-210-1937-9.
31. URBÁNEK, Petr. *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, 2005, 229 s. ISBN 80-708-3942-2.
32. VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, 190 s. ISBN 80-731-5082-4.
33. ZELINKOVÁ, Olga. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2006, 167 s. ISBN 80-7311-022-9.
34. ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 207 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-544-X.
35. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994, 196 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8038-3.

#### **Legislativní dokumenty:**

[1] Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů*. Praha, 2011, ročník 2011, částka 56.

[2] Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha, 2016 [cit. 2016-02-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/klicove-dokumenty-ke-spolecnemu-vzdelavani-3>.

[3] Zákon č. 197/2014 Sb. kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. In: *Sbírka zákonů*. Praha, 2014, ročník 2014, částka 82. ISSN 1211-1244.

### Internetové zdroje:

1. FRIEDLOVÁ, Karin et al. *Práce s třídním kolektivem: Metodika* [online]. 1. vydání. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012 [cit. 2015-12-30]. ISBN 978-80- 87652-70-1. Dostupné z: [http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodika\\_6.pdf](http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodika_6.pdf)
2. Metodiky osobnostní a sociální výchovy. *Projekt Odyssea: Osobnostní a sociální výchova vzdělávací programy pro učitele a žáky* [online]. [cit. 2015-10-10]. Dostupné z: <http://www.odyssea.cz/metodiky-osv.php?cast=metody-pouzivane-v-osv>
3. Portál IS/STAG. *Univerzita J. E. Purkyně Ústí nad Labem* [online]. [cit. 2016-01-17]. Dostupné z: <https://portal.ujep.cz>
4. Portál ZČU. *Západočeská univerzita v Plzni* [online]. [cit. 2016-01-17]. Dostupné z: <https://portal.zcu.cz>
5. Priorita č. 3 - Kariérní řád - Profesní rozvoj pedagogických pracovníků. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha, 2015 [cit. 2016-01-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>
6. *Scio* [online]. [cit. 2016-04-24]. Dostupné z: <https://www.scio.cz/ObjednavkySkoly/ProjektDetail.aspx?ProjektID=371>
7. Studijní materiály. *Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni* [online]. [cit. 2015-11-14]. Dostupné z: <http://fpe.zcu.cz/kps/studijni-materialy.html>
8. *Školský portál Karlovarského kraje* [online]. [cit. 2016-04-08]. Dostupné z: <http://www.kvkskoly.cz/rodicazak/Stranky/seznam-skol.aspx?ts=Z%C3%A1kladn%C3%AD+%C5%A1kola>
9. *Vyplnto.cz* [online]. [cit. 2016-04-08]. Dostupné z: <https://www.vyplnto.cz/>

## SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Tabulka č. 1: Počet let pedagogické praxe .....	55
Tabulka č. 2: Vyučovaná třída.....	55
Tabulka č. 3: Techniky diagnostiky úrovně vědomostí žáka .....	56
Tabulka č. 4: Techniky diagnostiky úrovně vědomostí žáka v jednotlivých ročnících .....	57
Tabulka č. 5: Techniky diagnostiky dovedností žáka.....	59
Tabulka č. 6: Techniky diagnostiky dovedností žáka v jednotlivých ročnících.....	60
Tabulka č. 7: Techniky diagnostiky motivace k učení žáka.....	61
Tabulka č. 8: Techniky diagnostiky motivace k učení žáka v jednotlivých ročnících.....	62
Tabulka č. 9: Techniky diagnostiky zájmů žáka .....	63
Tabulka č. 10: Techniky diagnostiky zájmů žáka v jednotlivých ročnících .....	64
Tabulka č. 11: Techniky diagnostiky pro účely podchycení symptomů SPU.....	65
Tabulka č. 12: Techniky diagnostiky pro účely podchycení symptomů SPU v jednotlivých ročnících .....	66
Tabulka č. 13: Techniky diagnostiky klimatu školní třídy.....	68
Tabulka č. 14: Techniky diagnostiky klimatu školní třídy v jednotlivých ročnících .....	69
Tabulka č. 15: Techniky diagnostiky rodinného prostředí.....	70
Tabulka č. 16: Techniky diagnostiky rodinného prostředí v jednotlivých ročnících.....	71
Tabulka č. 17: Techniky diagnostiky vlastní pedagogické činnosti (autodiagnostika).....	72
Tabulka č. 18: Techniky diagnostiky připravenosti žáka pro vstup do školy.....	73
Tabulka č. 19: Techniky diagnostiky předpokladů ke čtení v 1. ročníku.....	74
Tabulka č. 20: Techniky diagnostiky předpokladů ke psaní v 1. ročníku.....	75
Tabulka č. 21: Pozorování.....	78
Tabulka č. 22: Využití dat z pozorování.....	79
Tabulka č. 23: Rozhovor.....	80
Tabulka č. 24: Využití dat z rozhovoru.....	81
Tabulka č. 25: Analýza výsledků činností žáka.....	82
Tabulka č. 26: Využití dat z analýzy výsledků činností žáka.....	83
Tabulka č. 27: Sebehodnocení žáka .....	83
Tabulka č. 28: Portfolio žáka.....	84
Tabulka č. 29: Využití portfolia žáka.....	85
Tabulka č. 30: Rozbor chyb žáka.....	85

---

Tabulka č. 31: Neopakování chyb.....	86
Tabulka č. 32: Poznávání školní třídy.....	87
Tabulka č. 33: Pozorování v 1. třídě.....	88
Tabulka č. 34: Využití pozorování v 1. třídě.....	88
Tabulka č. 35: Rozhovor s rodiči.....	89
Tabulka č. 36: Analýza výsledků činností žáka v 1. třídě.....	90
Tabulka č. 37: Poznávání školní třídy v 1. ročníku.....	91
Tabulka č. 38: Předměty rozvíjející diagnostickou kompetenci.....	94
Graf č. 1: Techniky diagnostiky úrovně vědomostí používané učiteli v jednotlivých ročnících.....	58
Graf č. 2: Techniky diagnostiky dovedností žáka používané učiteli v jednotlivých ročnících.....	60
Graf č. 3: Techniky diagnostiky motivace k učení žáka používané učiteli v jednotlivých ročnících.....	62
Graf č. 4: Techniky diagnostiky zájmů žáka používané učiteli v jednotlivých ročnících...	64
Graf č. 5: Techniky diagnostiky pro účely podchycení symptomů SPU používané učiteli v jednotlivých ročnících.....	67
Graf č. 6: Techniky diagnostiky klimatu školní třídy používané učiteli v jednotlivých ročnících.....	69
Graf č. 7: Techniky diagnostiky rodinného prostředí používané učiteli v jednotlivých ročnících.....	71

**SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1 – Dotazník výzkumné sondy .....	I
Příloha č. 2 – Výzkumný rozhovor .....	V
Příloha č. 3. - Přepis výzkumného rozhovoru s učitelem 4. třídy.....	VI
Příloha č. 4 – Učební styly a doporučené postupy práce.....	IX
Příloha č. 5 – Diagnostika vývoje čtenářských dovedností .....	X
Příloha č. 6 – Ukázka Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky.....	XII
Příloha č. 7 – Diagnostika vývoje matematických dovedností.....	XIII
Příloha č. 8 – Diagnostika chování dítěte .....	XIV
Příloha č. 9 - Návrh záznamového listu pro učitele se zaměřením na SP .....	XVI
Příloha č. 10 – Dotazník Naše třída.....	XVIII
Příloha č. 11 – Nedokončené věty .....	XX
Příloha č. 12- Hádej kdo .....	XXII
Příloha č. 13 – Strom s postavami .....	XXIV
Příloha č. 14 - Sebehodnotící výroky pro učitele .....	XXVI

## Příloha č. 1 – Dotazník výzkumné sondy

### Dotazníkové šetření v oblasti diagnostických metod a technik užívaných učiteli 1. stupně základních škol v Karlovarském kraji

Vážení kolegové,

dovoluji si Vás požádat o vyplnění dotazníku, jehož cílem je zjistit, které diagnostické metody a techniky využívají učitelé 1. stupně základních škol v Karlovarském kraji v jednotlivých oblastech pedagogické diagnostiky a autodiagnostiky.

Výsledná data budou sloužit pouze ke zpracování mé diplomové práce na téma Rozvoj profesních kompetencí učitelů NŠ v Karlovarském kraji se zaměřením na diagnostickou kompetenci.

Předem Vám mnohokrát děkuji za vyplnění.

#### 1. Počet let pedagogické praxe

- 0 - 2 roky
- 3 – 5 let
- 6 – 10 let
- 11 – 20 let
- 20 let a více
- 

#### 2. V tomto školním roce vyučuji.....třídu.

#### 3. V oblasti diagnostiky **úrovně vědomostí žáka** v tomto školním roce nejvíce využívám tyto techniky:

- pozorování
- rozhovor
- analýza výsledků činností žáka
- ústní zkouška
- písemná zkouška
- didaktický test
- diagnostika klasifikace
- diagnostika hodnocení výkonu žáka (důvody zhoršení, zlepšení, změny výsledků)
- sebehodnocení žáka
- diagnostika portfolia žáka
- jiné.....

4. V oblasti **diagnostiky dovedností žáka** v tomto školním roce nejvíce využívám tyto techniky:
- pozorování
  - analýza výsledků činností žáka
  - praktická zkouška
  - sebehodnocení žáka
  - diagnostika portfolia žáka
  - jiné.....
5. V oblasti **diagnostiky motivace k učení** u žáka v tomto školním roce nejvíce využívám tyto techniky:
- pozorování
  - rozhovor se žákem
  - rozhovor s rodiči
  - dotazníková metoda
  - sebehodnocení žáka
  - jiné.....
6. V oblasti **diagnostiky zájmů žáka** v tomto školním roce nejvíce využívám tyto techniky:
- pozorování
  - rozhovor se žákem
  - rozhovor s rodiči
  - dotazníková metoda
  - sebehodnocení žáka
  - analýza specifických výkonů žáka (v oblasti sportovní, hudební, výtvarné, dramatické.....)
  - jiné.....
7. V oblasti **diagnostiky pro účely podchycení symptomů specifických vývojových poruch** učení v tomto školním roce nejvíce využívám tyto techniky:
- pozorování
  - využití záznamových archů pro účely podchycení symptomů SPU
  - rozhovor se žákem
  - rozhovor s rodiči
  - analýza výkonů žáka ve čtení, psaní, matematice a dalších předmětech
  - rozbor chyb
  - speciální zkoušky a testy hodnotící jednotlivé percepční oblasti
  - jiné .....

8. V oblasti **diagnostiky klimatu školní třídy** v tomto školním roce nejvíce využívám tyto techniky:

- pozorování
- rozhovor
- projektivní metody
- vlastní dotazník
- dotazník Naše třída
- SO-RA-D
- jiné sociometrické metody
- jiné.....

9. V oblasti **diagnostiky rodinného prostředí** v tomto školním roce nejvíce využívám tyto techniky:

- rozhovor s rodiči
- rozhovor se žákem
- pozorování
- dotazníková metoda
- projektivní metody
- anamnestické metody
- jiné.....

10. V oblasti diagnostiky **vlastní pedagogické činnosti** (autodiagnostiky) využívám pro vlastní potřebu tyto techniky:

- otázky k sebereflexi učitele
- diagnostika vlastní klasifikace
- diagnostika výsledků didaktických testů
- diagnostika dalších forem školního hodnocení
- vzájemná hospitace
- hospitace nadřízeného se zpětnou vazbou
- profesní portfolio
- jiné
- .....

**Otázky č. 11 – 13 vyplní pouze učitelé 1. třídy.**

11. V oblasti diagnostiky **připravenosti žáka pro vstup do školy** v tomto školním roce nejvíce využívám tyto techniky:

- pozorování
- rozhovor s rodiči
- rozhovor se žákem
- Jiráskův orientační test školní zralosti



- Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky (Švancarová, Kucharská)
- dotazníky pro rodiče
- vlastní dotazník pro hodnocení připravenosti pro školu
- analýza výsledků činností (kresby, nápodoby tvarů, navlékání korálků, atd.)
- osobní anamnéza
- rodinná anamnéza
- školní anamnéza (MŠ)
- jiné
- .....

12. V oblasti diagnostiky **předpokladů ke čtení** v tomto školním roce nejvíce využívám tyto nástroje a metody:

- praktické zkoušky hodnotící sluchovou oblast (sluchová diferenciacce, analýza, syntéza, sluchová paměť)
- praktické zkoušky hodnotící artikulační obratnost
- využití bzučáku
- využívání hudebních nástrojů (ozvučná dřívka, bubínky, apod.)
- pracovní listy na zkoušku spojení sluchového a zrakového vnímání
- Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky (Švancarová, Kucharská)
- jiné .....

13. V oblasti diagnostiky **předpokladů k psaní** v tomto školním roce nejvíce využívám tyto nástroje a metody:

- praktické zkoušky hodnotící zrakovou oblast (zraková diferenciacce, analýza, syntéza, pozornost, paměť, grafomotorika)
- pracovní listy hodnotící zrakovou oblast (zraková diferenciacce, analýza, syntéza, pozornost, paměť, grafomotorika)
- Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky (Švancarová, Kucharská)
- Röszerův grafický prognostický test (test „Pilka“)
- orientační zkouška laterality
- jiné .....

Velice Vám děkuji za Váš čas věnovaný tomuto dotazníku.  
Bc. Miluše Hornáková

## **Příloha č. 2 – Výzkumný rozhovor**

### **Otázky pro učitele 2. – 5. ročníku**

1. Jakým způsobem využíváte pozorování jako diagnostickou metodu?
2. Jak tyto data využíváte? S kterou diagnostickou metodou propojujete pozorování?
3. V jakých situacích využíváte diagnostickou metodu rozhovoru a jak využíváte data získaná z rozhovorů?
4. Na které konkrétní oblasti, výtvary nebo činnosti zaměřujete analýzu výsledků činností žáka a jakým způsobem ji využíváte?
5. Jaká data Vám přináší sebehodnocení žáka v oblastech diagnostiky vědomostí, dovedností, motivace a zájmů žáka?
6. Co je obsahem portfolia žáka a jakým způsobem jej dále využíváte?
7. Popište postup rozboru chyb žáka. Čím se snažíte přispět k jejich neopakování?
8. Jakým způsobem se Vám daří poznávat školní třídu a působit na ni?

### **Otázky pro učitele 1. ročníku**

1. Jakým způsobem využíváte pozorování jako diagnostickou metodu?
2. Jak tyto data využíváte? S kterou diagnostickou metodou propojujete pozorování?
3. V jakých situacích využíváte rozhovory s rodiči a jak využíváte data získaná z rozhovorů?
4. Na které konkrétní oblasti, výtvary nebo činnosti zaměřujete analýzu výsledků činností žáka a jakým způsobem ji využíváte?
5. Co je obsahem portfolia žáka 1. třídy a jakým způsobem jej dále využíváte?
6. Popište postup rozboru chyb žáka. Čím se snažíte přispět k jejich neopakování?
7. V jakých situacích používáte v 1. třídě dotazníky?
8. Jaká specifika má tvorba dotazníků pro žáky 1. tříd?
9. Jakým způsobem se Vám daří poznávat školní třídu a působit na ni?

## **Příloha č. 3 - Přepis výzkumného rozhovoru s učitelem 4. třídy**

### **1. Jakým způsobem využíváte pozorování jako diagnostickou metodu?**

*„Pozoruji aktivitu žáků při hodině, řešení různých úkolů v hodině, zájem o danou problematiku, postoj ku učení celkově. Zaměřuji se na to, zda je žák zvědavý, zda je samostatný, snaživý, pilný. Zajímá mě, jak je schopen řešit zadaný úkol, zda pracuje samostatně nebo vyžaduje častou pomoc. Sleduji pokroky žáků a chyby, které dělají. Na základě pozorování můžu přistupovat ke každému žákovi individuálně podle jeho potřeb a pomáhat jim chyby odstraňovat.“*

### **A používáte pozorování i při diagnostice jiných oblastí než jen vědomosti a dovednosti?**

*„Pozoruji také práci žáků ve skupinách, Ve třídě si všímám, jak na sebe reagují, jak si dokážou pomáhat. Sleduji je i při spontánních aktivitách, při soutěžích, hrách v TV. Zajímavé je i pozorování v situacích, kdy se mají společně na něčem domluvit, když se řeší nějaký problém apod.“*

### **2. Jak tyto data využíváte? S kterou diagnostickou metodou propojujete pozorování?**

*„Z pozorování hodin můžu vysledovat, jak chápou učivo, jak ho zvládají. Na základě toho vím, zda mohu jet dál, nebo se u problematiky zastavit, znovu vysvětlit. Přizpůsobuji tempo a způsoby práce. Když vidím, že klesá koncentrace ve třídě, změním metodu, něco si zahrajeme, procvičíme se. Pozorování mi slouží taky jako jedna z hlavních metod zjišťování atmosféry a vztahů ve třídě. Zvláště pozorování dětí mimo vyučovací hodiny je přínosná. Třeba o přestávkách, na výletech, a tak.“*

### **S kterou diagnostickou metodou propojujete pozorování?**

*„Tak určitě ho kombinuju s rozhovorem, buď se žáky, nebo s rodiči. Využívám také žákovu dokumentaci, ze školy, z poradny, takže s anamnézou. Pozoruji žáka při různých činnostech, tak s analýzou činností žáka.“*

### **3. V jakých situacích využíváte diagnostickou metodu rozhovoru?**

*„Rozhovor využívám běžně při vyučovací hodině. Prostřednictvím otázek kontrolovuji porozumění textu při čtení, např. v prvouce. Kladu otázky k probírané látce. Všímám si, jak*

*se dítě umí vyjadřovat. Rozhovorem a vyprávěním často žáky motivuji na počátku hodiny, ptám se na jejich zkušenosti a zážitky. Když se ve třídě řeší nějaký konflikt, tak si o tom s dětmi povídáme. V třídnických hodinách nebo při čtení mi děti často vypráví o svých zážitcích, zkušenostech, zájmech. Rozhovor používám také v komunikaci s rodiči. Většinou je to ohledně prospěchu nebo chování žáka.“*

#### **A jak využíváte data získaná z rozhovorů?**

*„Pokud jde o problémy ve třídě, tak formou rozhovoru většinou hledáme jejich řešení, žáci se usmíří, přiznají apod. Mezi sebou si říkají pravidla chování, připomínají si třídní pravidla. Pokud jde o učivo, tak z odpovědí na mé otázky poznám, zda žáci látku porozuměli, zda je problematika zajímavá. Cílenými otázkami můžu sledovat úroveň jednotlivých žáků, a když někdo něčemu nerozumí, tak se mu věnuji individuálně. V rozhovoru s rodiči většinou hledáme společně příčinu problému a snažíme se domluvit na nějakém řešení nebo dalším postupu.“*

#### **4. Na které konkrétní oblasti, výtvořky nebo činnosti zaměřujete analýzu výsledků činností žáka?**

*„Zajímají mě všechny písemné práce, buď kontrolní, nebo pracovní listy, které žáci v hodinách zpracovávají. Úkoly v pracovních sešitech opravuji, sešity – samostatné práce, diktáty, domácí úkoly. Určitě je důležité i čtení, hlavně z hlediska porozumění textu. Ve výtvarné výchově výkresy, v pracovkách výrobky, které žák vyrobil. V tělocviku se zaměřuji na takové úkony jako kotrmelec, hod míčem, běhy, skoky apod.“*

#### **A jakým způsobem ji využíváte?**

*„Zjišťuji jimi úroveň vědomostí a dovedností, úroveň jemné a hrubé motoriky, ale i vlastnosti jako je trpělivost, píle, apod.“*

#### **5. Jaká data Vám přináší sebehodnocení žáka v oblastech diagnostiky vědomostí, dovedností, motivace a zájmů žáka?**

*„Tím, že žáci vyprávějí, co je baví a jaké mají zájmy, mohu přizpůsobovat výběr témat v učivu, textů ke čtení, volbu vyučovacích metod. Žáci také hodnotí, zda je téma zaujalo, co se o něm dozvěděli. Formulováním jednoduchých sebehodnotících výroků trénují mluvený projev. Děti se postupně jednoduchými způsoby učí hodnotit kvalitu svého výkonu, např. malují různé smajlíky.“*

#### **6. Co je obsahem portfolia žáka a jakým způsobem jej dále využíváte?**

*„Žáci mají v portfoliu uložené všechny významné písemné práce, matematické prověrky, pracovní listy, které vyplňujeme k daným tématům, obrázky, které namalovali. Využívám především k prezentaci práci žáků při vyučování na třídních schůzkách. Rodiče je mají k nahlédnutí. Jedenkrát za půl roku věnujeme společně se žáky čas na zhodnocení portfolia. Sedneme si, žáci si prohlížejí portfolio, vybírají nejlepší obrázky, sledují, zda se v něčem zlepšili, vždy to spojujeme s jednoduchým sebehodnotícím rozhovorem.“*

#### **7. Popište postup rozboru chyb žáka.**

*„Nejdříve se snažím, aby se dítě snažilo najít chybu samo. Když se nepovede, ukážu mu ji. Nejprve se snažím zjistit, zda dítě porozumělo zadání úkolu. Pokud ano, hledám příčinu chyby. Mohla to být nepozornost, přehlédnutí se, nervozitu, nesoustředěnost, nebo jde o neznalost, kterou je třeba se doučit. V některých případech mě zajímá, jak dítě postupovalo, mohlo udělat chybu v některém kroku postupu. Pak následuje oprava chyby, zdůvodnění a případně další podobný úkol k ověření toho, zda dítě problematiku opravdu chápe.“*

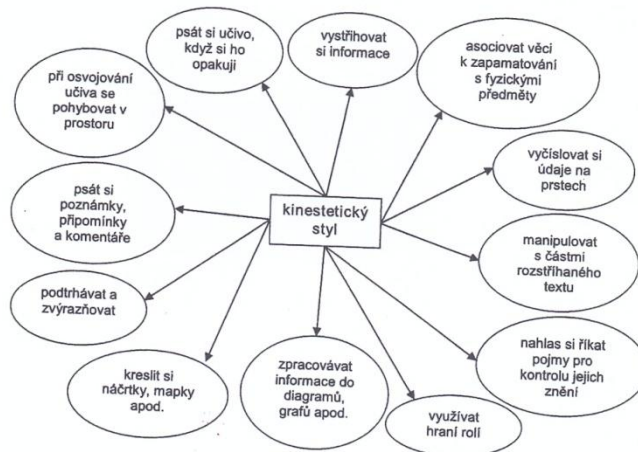
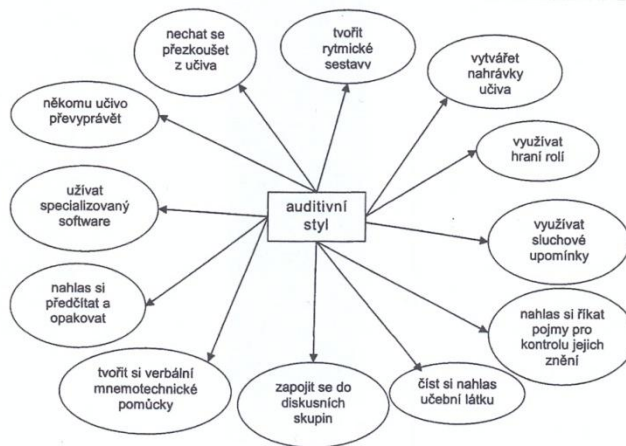
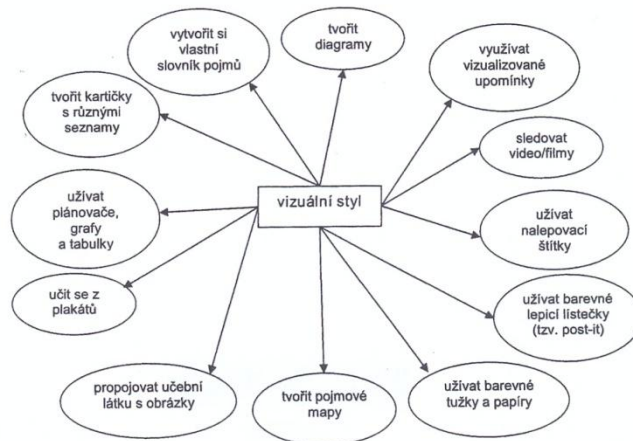
#### **Čím se snažíte přispět k jejich neopakování?**

*„Snažím se, aby dítě dostatečně chápalo problematiku, dokázalo si chybu vysvětlit a odůvodnit.“*

#### **8. Jakým způsobem se Vám daří poznávat školní třídu a působit na ni?**

*„Ve třídě trávím s dětmi mnoho času a tak si všímám, jak se k sobě chovají, kdo s kým kamarádí, jak komunikují, jak se dokážou domluvit, kdo vyvolává konflikty, jak je umí samy řešit. Máme stanovená třídní pravidla, která si pravidelně připomínáme. O případných konfliktech ve třídě si povídáme, rozebíráme společně různé situace. Často je příležitost na rozhovory při čtení, v příbězích o dětech řešíme různé modelové situace.“*

## Příloha č. 4 – Učební styly a doporučené postupy práce



Zdroj: MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, 343 s. ISBN 978-80-7357-679-0.

## Příloha č. 5 – Diagnostika vývoje čtenářských dovedností

Jméno:.....

Datum:.....

Dítě zvládlo úkoly předslabikářového období v těchto oblastech:  
 motorika – grafomotorika – zraková percepce – sluchová percepce – řeč – prostorová orientace – pravolevá orientace

Přetrvávají obtíže v těchto oblastech:.....

### Čtení

#### 1. Rychlost

- čte: a) velmi rychle  
 b) rychle  
 c) průměrně  
 d) velmi pomalu

#### 2. Správnost – analýza chyb:

- nejčastější lokalizace chyb: začátek – střed – konec
- chybou vzniklé slovo: odvozené, významově blízké – odvozené, významově vzdálené (smysluplné x nesmyslné)
- typy chyb:
  - záměny písmen: tvarově podobných – zvukově podobných – nepodobných
  - záměny slabik
  - kinetická inverze (lep – pel)
  - vynechává písmena, slabiky
  - vynechává celá slova

#### 3. Technika čtení:

- a) čte písmena
- b) čte slabiky
- c) čte snadná slova vcelku a obtížná slova slabikuje
- d) způsob čtení izolovaných slov – ve sloupcích – v řádcích
- e) čtení smysluplného textu
- f) čtení pseudoslov (bezesmyslných slov)
- g) dvojí čtení – dvojí čtení pouze obtížných slov
- h) čte plynule

#### 4. Porozumění čtenému textu:

- vypráví samostatně
- vypráví s pomocí
- potřebuje návodné obrázky
- odpovídá jednoslovně, jeho odpovědi jsou kusé
- konfabuluje (vymýšlí si)

**Z hlediska obsahu:**

- rozumí izolovaných slovům
- rozumí větám
- rozumí celému textu a interpretuje:
  - hlavní myšlenky
  - detaily
  - spojuje obsah s dřívějšími poznatky a zkušenostmi

**5. Doprovodné projevy při čtení:**

vtří se – poposedává – jezdí rukou po stránce – vzdychá – odvádí pozornost od svého výkonu

**6. Vztah ke čtení, literatuře, slovesnému umění**

*Zdroj: ZELINKOVÁ, Olga. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 207 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-544-X.*



## Příloha č. 6 – Ukázka části Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

## Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

Jméno:	Vyš. dne:
Nar.:	Vyšetřil:
Škola (MtŠ/ZŠ):	Odklad:
Bydliště:	

(Za každou správnou odpověď 1 bod)

## 1. SLUCHOVÁ ANALÝZA NA SLABIKY

ZÁCVIK: Testující předvádí, dítě se přidává, opravujeme.

Víš, jak se děti rozpočítávají? Třeba en-ten-ty-ky dva-špa-lí-ky ..... Místo ukazování si to teď spolu zatleskáme. (Při procvičování testující slabikuje a tleská. V úkolu pouze zřetelně a pomaleji vysloví, dítě slabikuje a tleská samo.)

ÚKOL: Teď zkus tleskat a říkat sám:

		Body
1.1.	ČOKOLÁDA	
1.2.	VLAŠTOVIČKO LETĚ	
1.3.	NÁŠ KOCOUR MOUREČEK	

## 2. SLUCHOVÁ ANALÝZA – 1. HLÁSKA

ZÁCVIK: Teď si budeme říkat, čím začínají různá slova. Třeba na začátku slova *máma* je *m*, *táta* – *t*. Tvé jméno má na začátku? Ano ...

ÚKOL: Uhadneš, čím začíná slovo:

		Body
2.1.	CHALOUPKA	
2.2.	RUKA	
2.3.	ŽABKA	

## 3. SLUCHOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ HLÁSEK VE SLOVĚ

ZÁCVIK: Slyšíš *s* ve slově *pes*? Je *s* ve slově *voda*? Není, vid? A slyšíš *p* ve slově *kope*? A ve slově *loví*? Tam *p* není, vid? Je tam jen *l-o-v-í*.

ÚKOL: Slyšíš .... ve slově .....

	Body		Body
3.1.	CH – PROCHÁZKA	3.2.	CH – HOUBY
3.3.	Í – PÍŠE	3.4.	Í – CHODÍ
3.5.	H – CHODÍ	3.6.	H – KOHOUT
3.7.	E – SADY	3.8.	E – SKÁČE

Dovoleno kopírovat.

Zdroj: ŠVANCAROVÁ, Daniela a Anna KUCHARSKÁ. Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky. 2., dopl. vyd., (V DYS-centru Praha vyd. 1.). Praha: DYS-centrum Praha, 2012, 32 s. ISBN 978-80-904494-9-7.

## Příloha č. 7 – Diagnostika vývoje matematických dovedností

Jméno:

.....Datum:.....

### 1. Předčíselné představy:

- klasifikace předmětů (třídění)
- párové přiřazování
- seriace (uspořádání podle velikosti)
- vyhledávání částí s doplňováním do celku

### 2. Základní matematické pojmy:

- čte čísla do: 10 – 20 -100 -1000 – 1 milion
- píše čísla do: 10 – 20 – 100 – 1000 – 1 milion
- spojuje číslo s počtem prvků v oboru do: 10 – 20 – 100 – 1000 – 1 milion
- rozkládá čísla v oboru do: 10 – 20 – 100 – 1000 – 1 milion
- porovnává čísla v oboru do: 10 – 20 – 100 – 1000 – 1 milion
- další úkoly, vztahy mezi čísly
- chápe záporná čísla

### 3. Základní matematické operace:

- chápání podstaty: sčítání – odečítání – násobení – dělení (ne numerické počítání)
- provádění matematických operací z paměti:  
sečítá do \_\_\_\_, odečítá do \_\_\_\_, násobí do \_\_\_\_, dělí do \_\_
- provádění matematických operací písemně:  
sečítá do \_\_\_\_, odečítá do \_\_\_\_, násobí do \_\_\_\_, dělí do \_\_
- zvládá malou násobilku čísel \_\_\_\_\_

### 4. Slovní úlohy:

řeší – řeší s pomocí – neřeší, nechápe

### 5. Geometrie

- představivost (teoretické zvládnutí)
- sestavení geometrických tvarů, rýsování

### 6. Převody jednotek

### 7. Odhaduje výsledky v oboru do: 100 – 1000 – 1 milion

### 8. Motivace žáka pro matematiku

### 9.

Zdroj: ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: nástroje pro prevenci, nápravu a integraci. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 207 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-544-X.*

## Příloha č. 8 – Diagnostika chování dítěte

Jméno:..... Datum:.....

### Emočně dítě působí jako:

- pozorné k dění kolem sebe
- sebejisté
- otevřené
- impulzivní
- vyrovnané
- ustrašené
- držící se zpět

### Sociabilita, navazování kontaktů:

- z vlastního popudu navazuje kontakty s dětmi, s dospělými
- k navazování kontaktů používá gestikulaci, mimiku, řeč
- není bezprostřední

### Sebeprosazování:

- jak intenzivně se prosazuje
- jakými prostředky

### Schopnost kooperace:

- hraje si, učí se s ostatními dětmi, též s dětmi méně oblíbenými
- akceptuje opačné názory
- akceptuje jinou pozici ve skupině
- hraje si především s: mladšími – staršími – slabšími – silnějšími dětmi

### Reakce na konflikty:

- diskusí
- hádáním
- rvačkou
- lísáním se

### Schopnost přijímat kritiku: jak se chová, je-li kritizováno

#### Vnímání sebe samého:

- jak dítě vnímá sebe sama
- jak se domnívá, že ho vnímají ostatní
- představy dítěte o své roli ve skupině

#### Hodnocení sebe samého:

- dovede svůj výkon přiměřeně hodnotit
- je orientováno na úspěch – nevěří si příliš – nevěří si – je orientováno na chybu

#### Pracovní charakteristiky, připravenost dítěte k učení:

##### Zájem dítěte o školu a vyučování:

- účastní se vyučování

- sleduje vyučování
- často se aktivně účastní vyučování
- klade otázky
- má zasvěcené připomínky
- přeje si, očekává pozitivní hodnocení svých výkonů
- nenechá se motivovat pouze krátkodobě
- rádo ukazuje své pracovní výsledky

**Chování v náročných situacích:**

- nerado vykonává úkony, které jsou náročné
- ukazuje připravenost opakovat úkol pro dosažení lepších výsledků
- reaguje na náročnou situaci zvýšeným napětím
- nevzdává se, když je cíl vzdálený nebo obtížně dosažitelný

**Chování při práci, vytrvalost:**

- dokončuje práci
- nemusí být nuceno k pokračování v práci
- bezdůvodně nepřerušuje započatou práci
- při práci začíná: hrát si – běhat okolo – zlobit – dělat hlouposti

**Koncentrace:**

- nenechává si čas k přemýšlení
- potvrzuje otázkami, že přemýšlí
- pracuje povrchně
- nevšímá si rušivých momentů
- sleduje podstatné jevy, nenechá se vyrušit maličkostmi

**Průběh práce:**

- pracuje soustavně
- pracuje pomalu
- na počátku zevluje, potom pracuje dobře
- stále začíná od začátku
- musí být bezpodmínečně první
- pracuje pečlivě a přesně

**Samostatnost při plnění úkolů:**

- chápe snadné pokyny
- rozumí složitějším návodům
- potřebuje pomoc při plnění úkolů podle návodu

**Iniciativa:**

- úkoly si aktivně vyhledává
- je pasivní, čeká na pokyny
- dovede dávat návrhy ke hrám

*Zdroj: ZELINKOVÁ, Olga. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 207 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-544-X.*

## **Příloha č. 9 - Návrh záznamového listu pro učitele se zaměřením na specifické poruchy učení**

### **Čtení**

- čte pomalu
- dvojí čtení
- nerozumí čtenému textu
- nesprávné oční pohyby
- další chyby, jaké.....

### **Psaní**

- píše velmi pomalu
- drží nesprávně psací náčiní
- písmo nečitelné, neúhledné
- nejčastější chyby, jaké.....

### **Počítání**

- neorientuje se na číselné ose
- nechápe pojem číslo
- zaměňuje matematické operace
- zvládá učivo přibližně na úrovni ..... ročníku

### **Soustředění**

- soustředuje se dobře
- výkyvy v soustředění, kdy.....
- soustředuje se velmi obtížně

### **Sluchové vnímání**

- bez obtíží
- obtíže, jaké (poznávání první hlásky ve slově, rozklad slov na hlásky, rozlišování slabik apod.).....

### **Zrakové vnímání**

- bez obtíží
- obtíže, jaké (rozlišování figur, reverzní figury atd.).....

### **Řeč**

- malá slovní zásoba
- obtíže při vyjadřování
- specifické poruchy řeči

### **Reprodukce rytmu**

- zvládá
- menší obtíže
- nezvládá

**Orientace v prostoru**

- bez nápadností, zvládá
- menší obtíže
- zvládá s obtížemi

**Určování pravé a levé strany**

- zvládá
- zvládá s obtížemi
- nezvládá

**Nápadnosti v chování, jaké.....****Postavení dítěte v kolektivu**

- oblíbený
- celkem oblíbený
- neoblíbený, stojí mimo kolektiv

**Rodinné prostředí**

- způsob výchovy, péče o dítě, hodnotová orientace v rodině,.....

## Příloha č. 10 – Dotazník Naše třída

**Instrukce:** Dotazník není žádná zkouška, nejsou zde nějaké dobré nebo špatné odpovědi. Máte napsat, jaká je teď vaše třída, vaši spolužáci. Každou větu v dotazníku si nejprve pořádně přečtete. Na jednotlivé otázky budete odpovídat čísly (jakoby známkami) od 1 do 5 s tím, že známka 1 vyjadřuje váš naprostý souhlas a naopak známka 5 znamená váš nesouhlas:

S O U H L A S Í M		NĚCO "MEZI"	N E S O U H L A S Í M	
nejvíce výstižně	dosti výstižně	těžko rozhodnout	málo výstižně	nejméně výstižně
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

Svou odpověď ve formě čísla 1 až 5 napište nad tečky vždy na začátek věty. Pokuste se, nepoužívat příliš často neutrální odpověď 3 (něco "mezi"). Když se spletete, nebo si odpověď rozmyslíte a chcete ji změnit, přeškrtněte číslo, které chcete opravit, a napište to, co platí. Nic nepřeskakujte, odpovězte na každou otázku. Za vyplnění dotazníku děkujeme.

Jméno: ..... Třída: ..... Datum: .....

1. .... V naší třídě baví všechny děti práce ve škole.
2. .... V naší třídě se děti mezi sebou často perou.
3. .... V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší.
4. .... V naší třídě je učení většinou velmi těžké, máme moc práce.
5. .... V naší třídě je každý mým kamarádem.
6. .... Při výkladu učitele jsou děti v naší třídě téměř stále potichu.
7. .... Všichni žáci se ve třídě cítí dobře.
8. .... Některé děti v naší třídě jsou lakomé a nepomáhají druhým.
9. .... Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků.
10. .... Jen málo dětí z naší třídy dokáže udělat školní práci bez cizí pomoci.
11. .... Žáci v naší třídě se navzájem dobře znají a dost mezi sebou kamarádí.
12. .... Žáci v naší třídě se snaží, aby za nimi bylo po hodině vidět kus práce.
13. .... Děti z naší třídy mají svou třídu rády, nechtěly by být v jiné.
14. .... Určité děti z naší třídy dělají spolužákům naschvály, někteří se jich i bojí.
15. .... Některým dětem v naší třídě je velmi nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí.
16. .... V naší třídě umí dobře pracovat jen bystré děti.
17. .... Všechny děti z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé.
18. .... Při vyučování bývají všichni žáci plně zapojeni, nikdo se nemůže flinkat.
19. .... Všem dětem se v naší třídě velmi líbí.
20. .... Určité děti z naší třídy vždycky chtějí, aby bylo po jejich, vyžadují to i násilím, a tak se jim ostatní děti musí přizpůsobit.

21. .... Některé děti z naší třídy se vždycky snaží udělat svou práci lépe než ostatní.
22. .... Práce ve škole je pro všechny žáky velmi namáhavá a často málo zajímavá.
23. .... Všechny děti v naší třídě se mezi sebou dobře snášejí.
24. .... Učitelé při vyučování oznamují vždy "pravidla hry" a žáci z naší třídy se je snaží vždy dodržovat, většina dětí ochotně spolupracuje s učitelem.
25. .... V naší třídě bývá často legrace.
26. .... Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají.
27. .... Několik dětí z naší třídy chce být pořád nejlepší.
28. .... Většina dětí z naší třídy nedokáže mít dobré známky, učivo je příliš náročné.
29. .... Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé.
30. .... Většina naší třídy dává při vyučování dobrý pozor.

### Normy dotazníku „Naše třída“

Hledisko	Číslo otázky	Nižší hodn.	Normy	Průměr
Spokojenost ve třídě	1, 7, 13, 19, 25	lépe	2,3 - 3,2	2,75
Konflikty mezi žáky	2, 8, 14, 20, 26	hůře	3,4 - 4,8	4,1
Soutěživost ve třídě	3, 9, 15, 21, 27	hůře	2,2 - 3,7 !	3,0
Obtížnost učení	4, 10, 16, 22, 28	hůře	2,9 - 3,3	3,1
Soudržnost třídy	5, 11, 17, 23, 29	lépe	1,8 - 3,3 !	2,55
Pořádek při výuce	6, 12, 18, 24, 30	lépe	2,8 - 4,0	3,4



**Příloha č. 11 – Nedokončené věty**

**Instrukce:** Dokonči níže uvedené věty první myšlenkou, která tě napadne. Dlouho nepřemýšlej! Piš první myšlenku...!!

Nejraději sám.....

Nejvíce se bojím.....

Naše maminka.....

Tatínkové někdy.....

Kdyby náš táta.....

Můj bratr / moje sestra.....

Kdyby také bratr / sestra.....

Myslím, si že hodně lidí.....

Moji kamarádi často.....

Když myslím na školu, tak.....

Kdyby nemusela být škola.....

Moje třídní učitelka .....

Jsem dost šikovný.....

Nej slabší jsem.....

Máme maminku rádi, ale.....

Máme rádi tatínka, ale.....

Naši si o mně myslí, že jsem.....

Občas mě trápí.....

Moje největší přání je .....

- 
- Kdybych měl hodně peněz.....
- Svoji nejmilejší věc bych.....
- Pochválil bych se za.....
- Nepochválil bych se za.....
- Vadí mi, že .....
- Kdo se chce prosadit, musí.....
- Největší radost mám, když .....
- Nejčastěji bývám smutný, když .....
- Učil bych se lépe, kdyby.....
- Kdybych byl ředitelem školy, .....
- Učitel by měl.....
- Učitel by neměl.....
- Ve škole bych nejraději změnil .....
- Ve škole je pro mě nejdůležitější. ....
- Kluci jsou .....
- Holky jsou .....
- Občas mamince.....
- S tatínkem .....
- Doma musím.....

## Příloha č. 12- Hádej kdo

- Kdo je přátelský a kamarádský? \_\_\_\_\_
- Kdo je vtipný? \_\_\_\_\_
- Kdo se zastává slabších? \_\_\_\_\_
- Kdo je napadán a neumí se bránit? \_\_\_\_\_
- Kdo je nejoblíbenější? \_\_\_\_\_
- Kdo uráží jiné děti? \_\_\_\_\_
- Kdo dává třídu dohromady? \_\_\_\_\_
- Kdo je nejpravdomluvnější? \_\_\_\_\_
- Kdo má strach z nějakého spolužáka? \_\_\_\_\_
- Kdo je nejméně oblíbený? \_\_\_\_\_
- Kdo ubližuje slabším? \_\_\_\_\_
- Kdo se rozdělí o věci, které má rád? \_\_\_\_\_
- Kdo se stává terčem různých vtipů a legrací? \_\_\_\_\_
- Kdo je spolehlivý a zodpovědný? \_\_\_\_\_
- Kdo zastrašuje a ponižuje spolužáky? \_\_\_\_\_
- Kdo je rozesmátý a spokojený? \_\_\_\_\_
- Kdo je nejvíc uznáván? \_\_\_\_\_

## Vyhodnocení

### Kategorie otázek:

#### 1. Položka poukazující na potenciální oběti.

- Kdo je napadán a neumí se bránit?  
 Kdo má strach z nějakého spolužáka?  
 Kdo se stává terčem různých vtipů a legrací?

#### 2. Otázky upozorňující na potenciálního agresora.

- Kdo uráží jiné děti?  
 Kdo ubližuje slabším?  
 Kdo zastrašuje a ponižuje spolužáky?

#### 3. Položky zaměřené na vyhledávání členů pozitivního jádra (spolusprávy).

- Kdo se zastává slabších?  
 Kdo dává třídu dohromady?  
 Kdo se rozdělí o věci, které má rád?

#### 4. Otázky na identifikaci omegy (okrajového člena skupiny).

- Kdo je nejméně oblíbený?

#### 5. Položky na identifikaci hvězdy.

Kdo je nejoblíbenější?

**6. Otázky na identifikaci vůdce.**

Kdo je nejvíc uznáván?

**7. Neutrální – pozitivní otázky vyhodnocované v kontextu ostatních položek.**

Kdo je přátelský a kamarádský?

Kdo je vtipný?

Kdo je nejpravdomluvnější?

Kdo je spolehlivý a zodpovědný?

Kdo je rozesmátý a spokojený?

*Zdroj: Dr. Michal Kolář*

*[http://www.odyssea.cz/soubory/e\\_kurzy/jak\\_zlepsit\\_vztahy\\_v\\_nasi\\_tride\\_2\\_stupen\\_zs.pdf](http://www.odyssea.cz/soubory/e_kurzy/jak_zlepsit_vztahy_v_nasi_tride_2_stupen_zs.pdf)*

## Příloha č. 13 - Strom s postavami

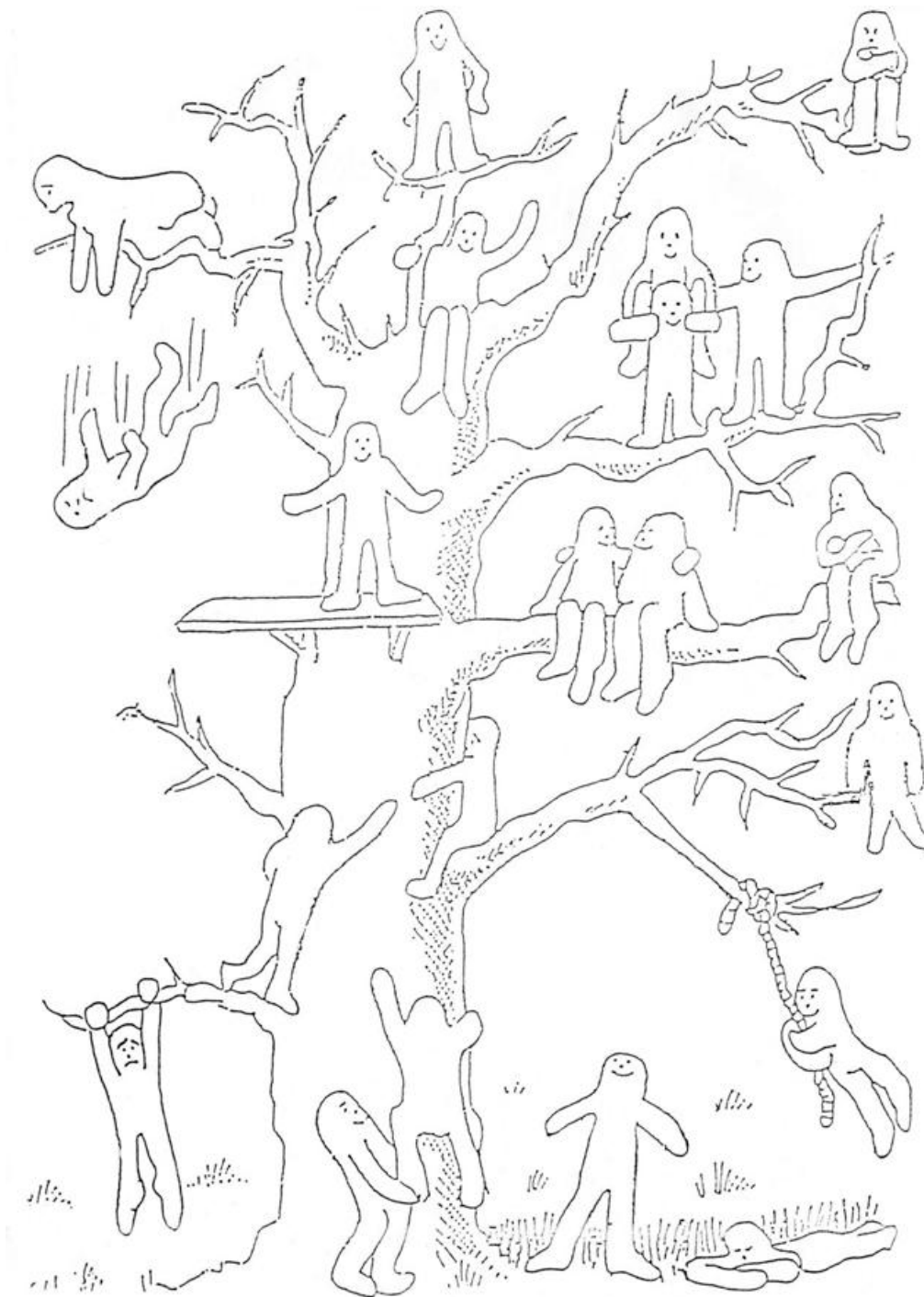
**Čas:** 1 hodina

**Pomůcky:** pastelky, fixy, předloha panáčků

**Postup:** Učitel rozdá každému jeden papír s předtištěným stromem s panáčky. Nechá žáky, ať se podívají na to, co dostali a řekne jim, aby si v duchu vybrali panáčka, který nejlépe vystihuje to, jak se cítí ve svém (osobním) životě (nebo ve třídě). Tohoto panáčka si každý potom libovolně vybarví tak, aby jej při tom neviděli ostatní. Až má většina vybarveno, řekne učitel, aby si nyní v duchu každý zvolil panáčka, kterým by chtěl ve svém životě být (nebo kterým by chtěl být ve své třídě). Tohoto si pak každý opět vybarví mimo dohled ostatních. Žáci si dají své panáčky před sebe. Jeden z žáků dá své panáčky doprostřed a od této chvíle nesmí mluvit. Ostatní žáci říkají, jak na ně panácci působí, co vyjadřují, jak na ně působí barvy, pečlivost vybarvení, kombinace zvolené dvojice, současný a budoucí panáček zvláště, co mají společného, v čem se liší, atp. Potom se k řečenému vyjadřuje autor a říká, co chtěl původně výběrem panáčků a barev vyjádřit. Postup se pak opakuje i u ostatních žáků. Žáci svým panáčkům dokreslí bubliny a napíší do nich krátký text. V reflexi, která je součástí techniky, se pak mluví i o těchto textech.

**Reflexe:** Jak se vám líbili panácci? Co vás zaujalo? Co vás překvapilo? Dozvěděli jste se něco o sobě? Dozvěděli jste se něco o druhých?

Hru lze hrát i skupinově. Stačí změnit instrukci: Dohodněte se jako skupina na jednom společném panáčkově a vybarvěte ho. Chcete-li, můžete mu přidat bublinu s textem (na kterém se opět všichni dohodnete). Tato verze se zaměřuje spíše na skupinovou spolupráci. Další možností je, aby každý nakreslil svého panáčka, tentokrát však celá skupina na společný papír s panáčky. Instrukce může znít: Vybarvěte panáčka, který nejlépe vystihuje vaši momentální náladu, tj. jak se právě teď cítíte. Tato varianta poukáže na současnou skupinovou náladu, lze o ní v reflexi mluvit a využít její znalost pro vhodnou volbu dalších her.



Zdroj: FRIEDLOVÁ, Karin et al. *Práce s třídním kolektivem: Metodika* [online]. 1. vydání. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012, 2012 [cit. 2015-12-30]. ISBN 978-80-87652-70-1. Dostupné: [http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodika\\_6.pdf](http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodika_6.pdf)

## Příloha č. 14 - Sebehodnotící výroky pro učitele

1. Své hodiny řádně plánuji, stanovuji jasné cíle, vhodnou náplň a strukturu vyučovacích hodin.
2. Včas si připravuji materiál potřebný na hodinu, jako například pracovní listy, přístroje a pomůcky.
3. Mé instrukce a pracovní pokyny jsou jasné a mají úroveň, která žákům umožňuje porozumět jim.
4. Kladu otázky rovnoměrně celé třídě a užívám otázky uzavřené i otevřené.
5. Využívám široké spektrum učebních činností.
6. Moje hodiny jsou vhodné pro všechny žáky, kteří jsou ve třídě (schopní, průměrní, méně schopní).
7. Udržuji ve třídě takovou úroveň pořádku a kázně, která napomáhá procesu učení.
8. Sleduji pozorně učení žáků během hodiny a poskytuji pomoc těm, kdo mají obtíže.
9. Známkuji práci žáků, včetně domácích úkolů, důsledně, konstruktivně a včas.
10. Mé vztahy s žáky jsou založeny na vzájemné úctě a dobrém vztahu (kontaktu).
11. Má znalost vyučovaného předmětu je dostatečná vzhledem k požadavkům na mou práci.