

# Diagnostika ve školní třídě

Jiří Polehradský

---

Bakalářská práce  
2017

 Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

  
INSTITUT  
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Institut mezioborových studií  
akademický rok: 2016/2017

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Jiří Polehradský  
Osobní číslo: H138092  
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice  
Studijní obor: Sociální pedagogika  
Forma studia: kombinovaná

Téma práce: Diagnostika ve školní třídě

### Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v SR UTB ve Zlíně č. 20/2016, včetně příloh, případně podle dalších materiálů. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím bakalářské práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena:

- na problematiku diagnostiky;
- na možnosti explicitní a implicitní diagnostiky ve třídách základní školy.

Součástí práce bude výzkum zaměřený na zkušenosti učitelů s různými formami diagnostiky.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

DVOŘÁKOVÁ, Miloslava. Pedagogicko psychologická diagnostika I. Vyd. 2. upr., České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2000, 192 s. ISBN 80-704-0402-7.

HRABAL, Vladimír. Diagnostika: Pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002, 199 s. ISBN 80-246-0319-5.

KAŠPÁRKOVÁ, Svatava. Pedagogická diagnostika třídy a žáka. Vyd. 1. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2009, 116 s. ISBN 978-80-7318-790-3.

MALACH, Josef a Iva ČERVENKOVÁ. Hodnocení klíčových kompetencí ve školní edukaci. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2014, 170 s. ISBN 978-80-7464-655-3.

SPÁČILOVÁ, Hana. Pedagogická diagnostika v primární škole. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009, 119 s. ISBN 978-80-244-2264-0.

ZELINKOVÁ, Olga. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. 2. vyd. Praha: Portál, 2007, 207 s. ISBN 978-80-7367-326-0.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Monika Tannenbergerová, Ph.D.**  
Institut mezioborových studií

Datum zadání bakalářské práce: 26. října 2016

Termín odevzdání bakalářské práce: 30. listopadu 2016

Ve Zlíně dne 26. října 2016

  
doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.  
děkanka

L.S.

  
doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.  
ředitel ústavu

### **Prohlašuji, že**

- beru na vědomí, že odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí, že jeden výtisk bakalářské práce bude uložen v příruční knihovně Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a jeden výtisk bude uložen u vedoucího práce;
- byl/a jsem seznámen/a s tím, že na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- beru na vědomí, že podle § 60 odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- beru na vědomí, že podle § 60 odst. 2 a 3 autorského zákona mohu užít své dílo – bakalářskou práci nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen připouští-li tak licenční smlouva uzavřená mezi mnou a Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně s tím, že vyrovnání případného přiměřeného příspěvku na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše) bude rovněž předmětem této licenční smlouvy;
- beru na vědomí, že pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tedy pouze k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům;
- beru na vědomí, že pokud je výstupem bakalářské práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá. Neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

### **Prohlašuji,**

- že jsem na bakalářské práci pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.
- že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

V Brně 28.4.2017

  
podpis diplomanta

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se je zaměřena na diagnostiku ve školní třídě. V teoretické části bakalářské práce je vymezen pojem pedagogická diagnostika, diagnostika žáka a diagnostika klimatu třídy. V praktické části bakalářské práce je popsána kvalitativní strategie výzkumu s využitím polostrukturovaných rozhovorů s učiteli a interpretovány a diskutovány výsledky výzkumu.

Klíčová slova: Inkluze, pedagogická diagnostika, žák, učitel, klima třídy, základní škola, diagnostika žáka

## **ABSTRACT**

The bachelor's thesis is focused on classroom diagnostics. The theoretical part of the bachelor's thesis defines terms such as pedagogical diagnostics, pupil assessment and classroom climate assessment. In the practical part of the bachelor's thesis is described qualitative research strategy based on semi-structured interviews with teachers and the research results are interpreted and discussed.

Keywords: Inclusion, Pedagogical Diagnostics, Classroom Climate, Teacher, Primary school, Pupil Assessment

Poděkování:

Děkuji respondentům za ochotu, trpělivost a čas.

Prohlášení:

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

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>8</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>9</b>
<b>1 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA</b> .....	<b>10</b>
1.1 POJEM PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA .....	10
1.2 TYPY PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY .....	12
1.3 DIAGNOSTIKA VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ .....	13
1.4 METODY PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY .....	15
1.4.1 Podpodnadpis .....	18
<b>2 DIAGNOSTIKA ŽÁKA VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ</b> .....	<b>19</b>
2.1 DIAGNOSTIKA ŽÁKA Z HLEDISKA VÝUKOVÝCH TÉMAT .....	19
2.1.1 Diagnostika žáka v oblasti učebních předpokladů .....	19
2.1.2 Diagnostika žáka v oblasti řečových schopností.....	20
2.1.3 Diagnostika specifických poruch učení .....	21
2.2 DIAGNOSTIKA ŽÁKA Z HLEDISKA VÝCHOVNÉ OBLASTI.....	23
<b>3 DIAGNOSTIKA KLIMATU TŘÍDY</b> .....	<b>28</b>
3.1 KLIMA TŘÍDY .....	28
3.2 VZTAHY VE TŘÍDĚ .....	29
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>32</b>
<b>4 DIAGNOSTIKA VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ</b> .....	<b>33</b>
4.1 METODOLOGIE VÝZKUMU .....	33
4.2 INTERPRETACE ROZHOVORŮ.....	35
4.2.1 Diagnostika žáka .....	35
4.2.2 Diagnostika klimatu a vztahů ve třídě.....	39
4.2.3 Využití diagnostiky žáka .....	40
4.2.4 Využití diagnostiky klimatu a vztahů ve třídě .....	43
4.2.5 Vnímání inkluzivního přístupu .....	44
4.2.6 Shrnutí výsledků a diskuze.....	45
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>48</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>49</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>51</b>

## ÚVOD

Tématem bakalářské práce je diagnostika ve školní třídě základní školy. Diagnostika ve škole je základním pedagogickým nástrojem edukačního procesu. V současné době v českém vzdělávacím systému nabývá na důležitosti znalost diagnostiky žáka pedagogy z důvodu zákonotvorných kroků ministerstva školství v oblasti uplatňování principů inkluzivního vzdělávání - uvádění principů inkluzivního vzdělávání se zapojením diferencovaného a individualizovaného pedagogického přístupu k žákovi do školské praxe klade zvýšené nároky na kvalifikaci učitelů, a to zejména právě v oblasti pedagogické diagnostiky.

Bakalářská práce se skládá z teoretické a praktické části.

Cílem teoretické části bakalářské práce je úvod do pojmu diagnostiky, typů diagnostiky a diagnostických metod ve školním prostředí v jednotlivých oblastech, a to jak v diagnostice žáka jako jednotlivce, tak diagnostice školní třídy jako kolektivu.

Cílem praktické části bakalářské práce je nalézt odpovědi na tyto výzkumné otázky: Jak učitelé na základní škole primárního stupně diagnostikují žáky ve školním prostředí? Jak jsou učiteli zjištěné diagnostické poznatky využívány v pedagogické práci se žáky? Jak učitelé vnímají současný inkluzivní přístup v českém školství? V této části jsou popsány metodologické postupy použité při prováděném výzkumu, provedena interpretace zjištěných poznatků a uvedeno shrnutí a diskuze výsledků výzkumu.



## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA

Obsahem kapitoly je pojem pedagogická diagnostika a úvod do typů metod pedagogické diagnostiky.

### 1.1 Pojem pedagogická diagnostika

V současnosti je diagnostická kompetence učitelů základních škol chápána jako jedna z důležitých složek kvalitní práce učitele se žákem. (Zelinková, 2007, s. 11)

Pojem diagnostiky ve školním prostředí lze chápat jak z pohledu psychologické diagnostiky, tak z pohledu pedagogické diagnostiky:

Podle Spáčilové (2003, s. 8) v případě diagnostické činnosti v psychologii „jde o poznání úrovně a kvality individuálních zvláštností poznávaného jedince, a to jak z hlediska současného stavu, tak z hlediska budoucího vývoje.“ A dále poznamenává: „Dá se obecně říci, že psychologická diagnostika je spíše zjišťující, konstatující stav a příčiny a naznačující pravděpodobnou prognózu vývoje.“

K pojmu pedagogická diagnostika Spáčilová (2003, s. 8) uvádí, že „pedagogická diagnostika je na rozdíl od psychologické diagnostiky charakterizována tím, že všechny její úkoly jsou podřízeny pedagogickému záměru. Je úzce spojená s výchovně-vzdělávací praxí. Vychází z pedagogických norem a hledisek, zejména sleduje plnění cílů a úloh výchovně-vzdělávacího procesu (např. osnov). Vzhledem k těmto normám pak posuzuje a hodnotí dosaženou úroveň pedagogického rozvoje osobnosti žáka či skupiny žáků. Snaží se rovněž odhalit, co brání žákovi či skupině plnit tyto požadavky. Pedagogická diagnostika vždy směřuje k vypracování hypotézy dalšího pedagogického postupu a projektu pedagogických opatření.“

K rozdílu mezi psychologickou a pedagogickou diagnostikou Dvořáková (1995, s. 18) poznamenává, že „je samozřejmé, že diagnostické kompetence psychologa a pedagoga (učitele) jsou evidentně odlišné. Z hlediska smyslu a předmětu diagnostiky (tj. z hlediska žáka či školní třídy) však mohou kompetenční spory ustoupit do pozadí. Konkrétní každodenní

*diagnostická činnost učitele (nebo pedagoga v jiném zařízení) se opírá jak o poznatky pedagogické tak psychologické, event. o poznatky dalších disciplín.“*

Zelinková (2007, s. 12) definuje pedagogickou diagnostiku následovně: *„Pedagogická diagnostika je komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů. Zaměřuje se na složku obsahovou, tj. zjišťování dosažené úrovně vědomostí, dovedností a návyků, a procesuální, tj. jakým způsobem proces výchovy i vzdělávání probíhá, jak ovlivňuje žáka.“*

Jak dále Zelinková (Gavora, 2001 in Zelinková, 2007, s. 12) zmiňuje: *„Gavora označuje pedagogickou diagnostiku jako zjišťování, identifikaci, charakterizování a hodnocení úrovně vývoje žáka (žáků) jako výsledku výchovného a vzdělávacího působení. Při diagnostikování pedagog zjišťuje, jaký je žák v určité etapě výchovy a vzdělávání, zda je úroveň jeho rozvoje v souladu s očekáváním. Na základě zjištění o žákovi učitel i další pracovníci plánují kroky směřující k rozvoji žáka.“*

Podle Zelinkové (2007, s. 12) je výstupem procesu pedagogické diagnostiky diagnóza. Tu Zelinková (2007, s. 13) chápe jako *„výsledek procesu pedagogické diagnostiky, který zahrnuje komplexní posouzení existujícího stavu včetně anamnestických údajů (např. pedagogická diagnóza v pedagogicko-psychologické poradně) nebo výsledků pedagogického působení za určité období, charakterizuje dosaženou úroveň vědomostí a dovedností (žák čte snadná slova plynule, obtížná slova slabikuje). Bezprostřední reakce na žákovy projevy nebo prosté konstatování stavu nejsou pokládány za diagnózu.“*

Hrabal st. a Hrabal ml. (2002, s 11) užívají termín pedagogickopsychologická diagnostika, kterou chápou *„jako poznávání a hodnocení individuálních zvláštností a specifík osobnosti vychovávaného (a také svérázu výchovných skupin) s orientací na prognózu a na vyústění v návrhy na optimalizaci rozvoje. Realizuje ji jak učitel a vychovatel, tak psycholog, a je tedy hraniční oblastí dvou vědních oborů a navíc dvou profesí.“*

Jako obecný cíl pedagogickopsychologické diagnostiky uvádí Hrabal st. a Hrabal ml. (2002, s. 35) optimalizaci rozvoje žáka a jako konkrétní cíle ty, které souvisejí s otázkami: jaký žák je ve srovnání s tím, jaký má být, dále jaký může být a za jakých podmínek, případně jaký bude za změněných podmínek.

V dalším textu této bakalářské práce bude pro diagnostiku ve školním prostředí používán termín „pedagogická diagnostika“.

## **1.2 Typy pedagogické diagnostiky**

Pedagogická diagnostika vykazuje několik typů. Zelinková (2007, s. 14) rozlišuje následující typy pedagogické diagnostiky:

*Diagnostiku normativní* – u tohoto typu diagnostiky je jedinec na základě výsledku v určité zkoušce srovnáván s určitým reprezentativním vzorkem, ať již na národní nebo dílčí úrovni. Pomocí této diagnostiky se hledají odpovědi na to, kam je možné z hlediska úspěšnosti zařadit určité dítě.

*Diagnostika kritériální* – tento typ diagnostiky vychází z analýzy určité dovednosti a směřuje k určení úrovně, na níž se dítě nachází.

*Diagnostiku individualizovanou* – výsledek tohoto typu diagnostiky není srovnání dítěte s ostatními vrstevníky, ale sledování postupu a porovnávání dosažené úrovně za určitý časový úsek. Tato diagnostika je nezbytně nutná u dětí handicapovaných, neúspěšných nebo dětí se ztrátou motivace.

*Diagnostiku diferenciální* – tento typ diagnostiky slouží k určení příčin obtíží existujícího stavu.

K výše uvedenému rozlišení Zelinková (2007, s. 15) uvádí, že „všechny diagnostické přístupy mají své místo v pedagogické diagnostice. Individualizovaný přístup je nezbytný u

*děti se speciálními potřebami, normy a kritéria je třeba znát z hlediska hodnocení vzdělávacího systému, výkonů jednotlivců – uchazečů o studium na středních školách apod.“*

Dále Zelinková (2007, s. 15) poznamenává, že *„ke střetu kriteriální a individualizované diagnostiky dochází při hodnocení a klasifikaci. Učební osnovy představují kritéria, která by dítě mělo splnit, a podle úrovně plnění je klasifikováno. Bude-li však učitel např. u dítěte se specifickou poruchou učení uplatňovat pouze kriteriální přístup bez zdůraznění individuálních úspěchů, lze s velkou pravděpodobností očekávat ztrátu motivace, nezáměrně a posléze se mohou objevit též kázeňské problémy. V těchto případech nelze poskytnout jednoznačná doporučení, jak situaci řešit, za kolik chyb dát jakou známku. Učitel se musí řídit komplexním posouzením situace ve třídě, pedagogickým cílem a pedagogicko-psychologickými znalostmi.“*

### **1.3 Diagnostika ve školním prostředí**

Jak uvádí Zelinková (2007, s. 23): *„Diagnostika ve školním prostředí je dlouhodobá, vychází většinou z pozorování dítěte v běžných školních situacích, které jsou velmi rozdílné.“*

Zelinková (Gavora, 1999 in Zelinková, 2007, s. 25) zmiňuje edumetrický a kazuistický přístup k diagnostikování: *„Gavora rozlišuje edumetrický a kazuistický přístup k diagnostikování žáků. První z nich využívá kvantitativní metody. Zjišťované údaje mají numerický charakter a jako čísla se vysvětlují a interpretují. Příkladem může být testování, kdy po vyplnění testu jsou získány číselné údaje (některé testy v pedagogicko-psychologických poradnách, vědomostní testy), které vyjadřují úroveň vědomostí.“*

Kazuistický přístup věnuje každému diagnostikovanému jedinci individuální pozornost s cílem o kvalitativní pohled. Jedná se o podrobné hodnocení jednotlivého případu – o hlubší posouzení dítěte v průběhu vývoje se zachycením co nejvíce proměnných, které vývoj ovlivňují.

Mertin a Krejčová et al. (2012, s. 26) rozlišují testování a diagnostiku. Při testování jsou veškeré závěry zjištěny jen na základě testových výsledků, u diagnostiky se jedná o komplexní použití metod sloužících k porozumění jedinci.

Mertin a Krejčová et al. (2012, s. 29) dále rozlišují diagnostiku ve školním prostředí:

- diagnostika sumativní, která „je administrována na konci nějaké výukové jednotky (lekce, čtvrtletí, 5. ročník) a jestliže současně prvotním účelem je kategorizovat výkon žáka nebo širšího systému (třída, škola, republikový vzdělávací systém).“ Diagnostika sumativní využívá testování,
- diagnostika formativní, která „je realizována v průběhu osvojování učiva (utváření kompetence) a její podstatné cíle jsou např. rozpoznat žákovy silné a slabé stránky, napomáhat učitelům při plánování zaměření následující výuky, napomáhat i žákovi při orientaci dalšího učení, podporovat autoevaluační dovednosti, podporovat růst autonomie a odpovědnosti za vlastní učení. Formativní diagnostika slouží jednoznačně k podpoře učení.“

#### *Obtíže a chyby při poznávání žáků*

Čáp, Mareš (2007, s. 365) upozorňují na obtíže a chyby při poznávání osobnosti žáků:

- projekce, kdy někteří učitelé mylně předpokládají, že žák uvažuje stejným způsobem jako oni, žákovi přičítají stejný zájem a rozvinutou motivaci. Jindy může nastat situace, kdy učitelem promítá své negativní potlačené vlastnosti do žáka.
- individuální subjektivní zkreslení, které vyplývá z toho, jaký má učitel náhled na svět, zda je pesimista, optimista a následně možné zkreslení názoru na žáka,
- předsudky, které se projevují v učitelově vnímání určitých národností nebo sociálních skupin,
- haló-efekt, kdy si učitel udělá zkreslený dojem o žákovi na základě prvního dojmu,
- stereotypizace, kdy si učitel zařadí žáka do určité typu a nebere v úvahu individuální rozdíly,
- vysvětlování projevu osobnosti jedinou příčinou, kdy učitel mylně vysvětluje určitou charakteristiku žáka pouze jedinou příčinou,

- přeceňování psychických vlastností a podceňování situačních vlivů, kdy učitel má tendenci připisovat žákův výkon jeho vnitřním vlastnostem a podceňuje vliv okolních podmínek na žáka,

předpoklad neměnnosti psychických vlastností, přehlížení možnosti dalšího vývoje osobnosti, kdy učitel vychází ze svého pesimistického pohledu na člověka a o žákovi si mylně utvoří relativně statický obraz.

#### **1.4 Metody pedagogické diagnostiky**

Pedagogická diagnostika čerpá ze značné míry z metod psychologie. Základními metodami pedagogické diagnostiky jsou:

##### *Pozorování*

Pozorování je jednou z nejdůležitějších metod v oblasti pedagogické diagnostiky. Podle Zelinkové (2007, s. 28) je pozorování zaměřeno na sledování chování, které ukazuje některé rysy psychiky. Pozorování je rozlišováno na krátkodobé a dlouhodobé.

Podle Kohoutka (2001, s. 8) je „*cílem pozorování ve škole pedagogická diagnostika, rozpoznání osobnosti žáka a podmínek, průběhů a výsledků výchovně vzdělávacího procesu.*“

##### *Rozhovor*

Po pozorování je rozhovor druhou nejfrekventovanější metodou v diagnostice. Metoda rozhovoru vyžaduje poznání a osvojení si techniky jeho vedení. (Kašpárková, 2009, s. 32)

Čáp, Mareš (2007, s. 431) uvádí, že rozhovor může nabývat formy standardizované, polo-standardizované a volného povídání. Rozhovor je náročný na prostředí a čas.

##### *Anamnéza*

Jedná se o netestovou metodu, která je založena na zjištění psychologicky významných skutečností v individuální historii jednotlivce. (Kašpárková, 2009, s. 33)

Kašpárková (2009, s. 33) rozlišuje tři druhy anamnézy důležitých ve školní diagnostice:

- osobní anamnéza, jejímž cílem je určit, jaký má minulý stav osobnosti žáka vliv na jeho přítomný stav osobnosti. Je rozlišena subjektivní anamnéza, kdy hovoří o své individuální historii samotný jedinec, dále je pak rozlišena objektivní anamnéza, kdy o osobnosti žáka zprostředkovávají informace jiné osoby – jeho rodiče, spolužáci, učitelé, kamarádi,
- rodinná anamnéza – jedná se shromáždění informací o způsobu výchovy žáka v rodině,
- školní anamnéza – jedná se o hodnocení předcházejícími a současnými učiteli a dalšími školskými pracovníky, kteří přišli s daným žákem do kontaktu např. ve školní družině, zájmovém oddílu, učitelů, kteří v dané třídě nevyučují apod.

Podle Kašpárkové (2009, s. 33) „je velmi vhodné konfrontovat údaje získané ze subjektivní i objektivní anamnézy.“

#### *Testové metody*

Mertin a Krejčová et al.(2012, s. 86) k testovým metodám uvádí, že se jedná o „*diagnostické metody, které využívají nějaký podnětový materiál a vyžadují od testované osoby určitou specifickou aktivitu.*“

Mertin a Krejčová et al. (2012) řadí mezi testové metody testy speciálních schopností, znalostí a dovedností, projektivní metody, kresebné techniky, dotazníky a posuzovací škály.

#### *Metody ověřování vědomostí a dovedností*

Metody ověřování vědomostí a dovedností mohou nabývat ústní a písemné formy. (Zelinková, 2007)

#### *Analýza výsledků činností a analýza úkolů*



Tato metoda je ve školním prostředí velmi rozšířena z důvodu toho, že učitel je neustále konfrontován s výsledky činností žáků.

Mertin a Krejčová et al. (2012, s. 83) uvádí, že je vhodné zaměřit se při použití této metody na celkový proces výuky a osvojování znalostí. Metoda má široké využití, např. při sledování písemných projevů žáka, při sledování zápisů v sešitech žáka, při společné práci, kdy může podhalit zapojení jednotlivých členů skupiny. Při použití této metody je vhodná pravidelnost a opakovanost.

#### *Průběžné sledování vývoje žáka (portfolio)*

Mertin a Krejčová et al. (2012, s. 109) definují portfolio jako průběžné archivování výsledků činností žáků, jehož prostřednictvím je následně mapován jejich individuální vývoj. Prvořadým účelem této metody je diagnostikování vývoje žáka tím způsobem, že je sledována proměna jeho dovedností a znalostí v daném předmětu za určité časové období. Podkladem portfolia mohou být pracovní sešity žáků se zaznamenanými úkoly z daného vyučovacího předmětu v průběhu školního roku.

#### *Dynamická diagnostika*

Dynamická diagnostika se na rozdíl od klasicky pojatého diagnostikování orientuje na to, jakým myšlenkovým procesem dítě za pomoci dospělého k výsledku došlo. Metoda se snaží postihnout schopnost učit se, která je ukazatelem skutečného rozumového potenciálu. Tato metoda čerpá z konceptu zóny nejbližšího vývoje L. S. Vygotského a také z konceptu kognitivní modifikovatelnosti R. Feuersteina. (Mertin a Krejčová et al., 2012, s. 96)

Mertin a Krejčová et al. (2012, s. 98) uvádí, že v České republice se s touto metodou zatím příliš nesetkáváme, ale její aplikace při školní výuce se jeví jako velmi perspektivní. Dále jmenují základní body dynamického přístupu:

- schopnosti dítěte nejsou stabilní, neměnné,
- individualizovaný přístup a hodnocení,
- orientace na myšlenkové procesy,

- úlohy podporující rozvoj myšlení,
  - obohacování myšlenkových a pracovních strategií žáků,
- důraz na zpětnou vazbu a na práci s chybou.

#### **1.4.1 Podpodnadpis**

## 2 DIAGNOSTIKA ŽÁKA VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ

Obsahem kapitoly je úvod do tématu diagnostiky žáka ve školní třídě v jednotlivých diagnostických oblastech.

### 2.1 Diagnostika žáka z hlediska výukových témat

Obsahem podkapitoly je diagnostická problematika toho, jak se žáci učí a jakým potíží mohou čelit v oblasti učení.

#### 2.1.1 Diagnostika žáka v oblasti učebních předpokladů

*Učební a kognitivní styly*

Důležitým aspektem toho, jak jsou žáci úspěšní ve škole, je to, jakým způsobem se učí, jaké mají učební preference.

Mertin a Krejčová et al.(2012, s. 119) uvádí, že nejtradičnější členění učebních stylů zahrnuje styl vizuální, auditivní a kinestetický.

Kratochvílová, Horká a Chaloupková (2015, s. 56) uvádí, že je možné k diagnostice učebních stylů žáka použít:

1. kvalitativní přístup, tj. využití:

- pozorování: největší uplatnění má při řešení složitějších úloh, učitel si všímá poklesu pozornosti žáka, schopnosti samostatně pracovat,
- experimentu: žáci se učí stejné téma poslechem, z podrobných poznámek nebo zápisem poznámek a na základě výsledku se může ukázat preferovaný učební styl žáka,
- rozhovoru: plánovaný nebo naopak polostrukturovaný rozhovor vyplývající s předchozího pozorování žáka při učení s převážně otevřenými otázkami.
- analýza produktů
- ústní zkoušení

2. kvantitativní přístup, tj. využití dotazníků: jako hojně využívaný je Dotazník stylů učení (LSI), který sleduje následující oblasti: preferované prostředí při učení, preferované emocionální potřeby a sociální potřeby při učení.

Mertin a Krejčová et al. (2012, s. 124) uvádí možnost využití dotazníku VARK.

Další faktory, které mohou být důležité pro způsob učení žáka a jeho výsledky, jsou přítomnost druhých, prostředí a vybavení třídy, preference denní doby. (Mertin a Krejčová et al., 2012, s. 122)

### *Diagnostika porozumění učivu*

Mertin a Krejčová et al. (2012, s. 125) upozorňují, že je vhodné zmapovat to, jak žáci chápou důležité pojmy a informace, které jsou pro pochopení nového učiva důležité.

### **2.1.2 Diagnostika žáka v oblasti řečových schopností**

Mertin a Krejčová et al. (2012, s. 143) uvádí, že existuje mnoho dětí, u nichž jsou zjištěny řečové a komunikační problémy ve školním věku.

Podle Mertina a Krejčové et al. (2012, s. 143) by měl být učitel seznámen s diagnostikou následujících řečových a komunikačních schopností:

#### *Primární funkce*

V běžné základní škole se může objevit u žáků lehká porucha procesu polykání – dysfagie, která často bývá spojena s dysartrií – globálním narušením artikulace v důsledku poškození CNS.

#### *Řečové dovednosti*

V hlavním vzdělávacím proudu jsou častější potíže na úrovni sekundárních funkcí – řeči.

- slovník – učitel se zaměřuje na výbavnost, významy a strukturaci
- gramatika a věty – učitelova pozornost je zaměřena na úroveň jazykového citu a dysgramatizmus
- artikulace – učitel se zaměřuje na odchylky zvuku řeči

- plynulost, tempo, prozodie, hlas – učitel si všímá, zda řeč není pomalá, zda žák nekoktá, zda se u něj nevyskytuje kolísavé tempo řeči, zda se u něj nevyskytuje neplynulá řeč, koktání

pragmatika – učitel sleduje to, jak je jedinec schopen adekvátně využívat své verbální i mimoverbální prostředky a komunikační vzorce ve vztahu s okolím.

### 2.1.3 Diagnostika specifických poruch učení

Znalost problematiky specifických poruch učení učiteli je velmi důležitá, Pokorná (2010, s. 195) k tomu uvádí: *„Během své praxe a především v rozhovorech s mnoha učitelkami a učiteli jsem získala přesvědčení, že právě oni jsou oprávněni se vyjádřit ke školním neúspěchům dětí a měli by vědět, jak specifické poruchy učení diagnostikovat a napravovat. Mají k tomu nejlepší předpoklady. Právě proto, že děti se specifickými poruchami učení tvoří tak nehomogenní skupinu, měli by učitelé dostat co nejširší vědomosti nejen o problému samém, ale i o jeho překonávání.“*

Podle Pokorné (2010, s. 198) je velmi užitečná spolupráce učitelů s psychology při odhalování příčin neúspěchu dítěte.

Včasná diagnostika a správná terapie je v případě specifických poruch učení zásadní a může významně zlepšit kvalitu života dotčeného jedince. K tomu uvádí Pokorná (2010, s. 166): *„V zahraniční literatuře se dnes již nepředpokládá, že by existoval druh poruch učení, které není možné do značné míry zvládnout systematickou terapií, zaměřenou na deficit.“*

Pokorná (2010, s. 199) dále uvádí možnosti přímých zdrojů diagnostických informací:

Hodnocení výkonu ve čtení zahrnují:

- rychlost čtení – základem této diagnostické metody je tzv. čtecí kvocient. Kvocient je stanoven na základě počtu správně přečtených slov normovaného textu pro daný postupný ročník za první minutu dítětem s celkovou dobou testu činící tři minuty. Další dvě minuty slouží k analýze toho, jak dítě s přibývajícím časem čtení zvládá. Autorka se domnívá, že by učitelé (obzvláště na prvním stupni, kdy se u dětí rozvíjí a stabilizu-

je proces čtení) mohli sledovat rozvoj výkonů ve čtení. Autorka se domnívá, že výše uvedený postup by učitelé mohli využít v každém postupném ročníku s následnou analýzou chyb dále uvedených.

- chyby při čtení a jejich analýza – u těchto chyb je nutné rozlišit, zda se jedná o chyby náhodné (z důvodu únavy, nedostatečné pozornosti), či o chyby opakující se. Vyskytují se chyby většinou způsobené nedostatečným rozvojem sluchové syntézy řeči: neúměrné dlouhé hláskování písmen a neschopnost spojování hlásek do slabik. Dále se jedná o chyby způsobené nedostatečnou zrakovou percepcí nebo intermodálním kódováním – je sledováno, jaká písmena jsou dítětem zaměňována – zda se jedná o totožné dvojice písmen, nebo o větší počet písmen a dále je sledováno, v jakém grafickém vztahu jsou tato písmena, časté je přehazování písmen ve slově. Z dalších chyb v této oblasti se jedná o komolení slov, vynechávání jednotlivých písmen nebo slabik – příčiny je třeba vyšetřit. Autorka dále upozorňuje na problematiku „dvojího čtení“, kdy si dítě dané slovo nejdříve musí vyhlávkovat (nahlas, nebo potichu), v některých případech i vícekrát.
- porozumění čtenému textu – jde o zjištění, jak dítě vnímá obsah textu. Z důvodu neexistence přesných textů v podmínkách české diagnostiky, je nutno se spoléhat na vlastní odhad a používat promyšlené otázky a vyžadovat co nejpřesnější odpovědi. Texty by měly být přizpůsobeny jazykově i obsahově každé věkové kategorii.
- a chování dítěte při čtení – je sledováno, jak se dítě při čtení chová. Zda je dítě při čtení uvolněné, napjaté. Sledují se mimovolné projevy chování – např. hluboké vzdechy, pohyby nohou. Dále je sledováno, zda si dítě neusnadňuje čtení – např. zakrývání již přečteného.
- hodnocení písemných prací - sledují se chyby, které nemohou být klasifikovány jako neznalost gramatických pravidel. Písemný projev může ukazovat na nerozlišování některých písmen, např. o a a, nerespektování pravidel psaní pro y, i., chybné psaní velkých písmen – nezautomatizování psaní velkého písmene na začátku věty, potíže se skloňováním podstatných jmen. Z textu dále může být patrné, jak je pro dítě písemný projev náročný.
- analýza chyb v písemném projevu dítěte – dítě slova komolí, dítě nedodrhuje diakritická znaménka, dítě nerozlišuje měkké slabiky di, ti, ni od tvrdých dy, ty, ny, dítě má problém s matematickým písemným projevem – zrcadlové psaní číslic, zaměňování číslic, chybné umístění desetinné čárky apod., dítě nedodrhuje gramatická pravidla –

tyto není možné zařadit mezi specifické obtíže, ale jde pravděpodobně o nepochopení gramatického pravidla.

Sluchové rozlišování řeči – sluchová analýza a syntéza řeči, rozlišování měkkých slabik di, ti, ni a tvrdých dy, ty, ny, rozlišování délky samohlásek

Zraková percepce tvarů

Dítě zaměňuje písmena, číslice, nedostatečně rozlišuje geometrické figury. Pro diagnostiku jsou nutné testy dostupné pedagogicko-psychologických poradnách. (Pokorná, 2010, s. 218)

Lateralita

K problematice laterality Pokorná (2010, s. 222) uvádí, že v této oblasti ještě není učiněn vědecký konsensus, ale že se ve své praxi setkala opakovaně s případy dětí, u kterých byla zjištěna zkřížená nebo nevyhraněná lateralita a zároveň vykazovaly problémy se sklonem písma, převládala u nich horizontální inverze a měly tendenci psát zprava doleva.

Z dalších oblastí, kterým by se měla věnovat pozornost, Pokorná (2010, s. 224) zmiňuje vnímání prostorové orientace a časové posloupnosti.

## 2.2 Diagnostika žáka z hlediska výchovné oblasti

Obsahem této podkapitoly je diagnostický pohled na žáka z hlediska osobnostních charakteristik důležitých pro to, jak žák zvládá školní docházku.

*Psychicky odolní a psychicky méně odolní žáci*

Mertin a Krejčová et al.(2012, s. 168) uvádí, že učitel má možnost pozorovat žáka, jak přijímá různé zátěžové situace – např. testy, zkoušení, konflikty ve třídě. Učitel má možnost rozlišit dítě více a méně odolné. Méně odolné dítě má tendenci vyjadřovat nejistotu ať již verbálně, nebo neverbálně, snaží se krizovou situaci oddálit, vyhnout se jí. Méně odolní žáci reagují na krizové situace negativním myšlením, více odolní žáci se naopak zaměřují

na řešení úkolu a poznání příčin neúspěchu. Další rozdílem je to, jakým způsobem žáci přemýšlejí o vlastní kontrole nad situací - žáci méně odolní svádějí vinu na smůlu, chybu někoho jiného, naopak žáci více odolní uvažují nad tím, jak by příště mohli krizovou situaci zvládnout lépe, např. věnovat jí více času. Ve školním prostředí je nutné být opatrný ve vyhodnocování toho, zda se u žáka jedná o způsob uvažování, či zda zde není skutečně objektivní příčina krizové situace.

### *Motivace žáků*

Mertin a Krejčová et al.(2012, s. 170) dále zmiňuje, že psychicky odolní a méně odolní žáci se liší v tom, jaké si většinou kladou cíle a jak jsou při jejich plnění vytrvalí. Problém motivace k výkonu je ve školním prostředí častý. U menších dětí je možnost diagnostikování motivace k výkonu pomocí strukturované situace, která učiteli může potvrdit či vyvrátit jeho dojem. Jako příklad strukturované situace může sloužit skok do dálky a další situace, kde je důležitý vlastní odhad výkonu, skutečný výkon, výkon v dalším kole a vytrvalost při absolvování úkolu. Z diagnostického hlediska by se mělo zpozornět u dětí, které již při relativně malé náročnosti úkolu říkají, že to nedokáží, a to především u dětí 1. stupně, kde je optimistický odhad vlastního výkonu normální. U dětí starších deseti let se může objevit nepřizpůsobení odhadu svých schopností – dítě má nerealistický přístup k odhadu svých schopností, nebo je dítě málo motivované.

### *Emoční prožívání*

Psychicky odolní a psychicky méně odolní žáci se liší prožíváním emocí v náročné situaci. U méně psychicky odolných žáků lze snadněji identifikovat ty žáky, kteří se v náročné situaci projevují přímo – pláčem, vztekem, mají smutný výraz, jiná situace je těch méně psychicky odolných žáků, kteří své emoce potlačují. Rozpoznání potlačených emocí u takových dětí je relativně náročné, a to i pro zkušeného psychologa. Potlačené emoce dítě může promítnout do svých výtvorů – menší děti volí ve výtvarné činnosti tmavější barvy a smutnější témata, u větších dětí se potlačené emoce mohou projevovat ve volbě námětů slohových prací. (Mertin a Krejčová et al., 2012, s. 172)

### *Rozdíly v chování - jednání*



Podle Mertina a Krejčové et al. (2012, s. 173) může být užitečné pozorovat žáky i mimo školní prostředí. U žáka lze pozorovat, v jaké míře je rozvinuta jeho schopnost vyžádat si pomoc. Čím má žák rozvinutější schopnost si vyžádat pomoc od druhých – spolužáků, rodičů, učitelů, tím se významně zvyšuje pravděpodobnost úspěšného zvládnutí náročné životní situace.

### *Fungování těla*

Mertin a Krejčová et al., V. (2012, s. 174) upozorňují na to, že častá absence žáka ze zdravotních důvodů může být signálem toho, že žák nezvládá školní zátěž a že se může jednat o tzv. somatizaci, tj. přenesení psychických problémů do tělesných obtíží, např. bolestí hlavy, nevolností.

### *Školní sebepojetí žáka*

Mertin a Krejčová et al., (2012, s. 176) uvádí, že „školní sebepojetí lze vymezit jako způsob, jak žák vnímá a hodnotí sám sebe v porovnání s vrstevníky v uvedených vyučovacích oblastech. Rozvoj a formování školního sebepojetí jsou ovlivněny jednak srovnáváním individuálních výsledků s výsledky spolužáků, jedna prožitky a stavy a emocionálním stavy, které takové porovnávání vyvolává.“

Podle Mertina a Krejčové et al. (2012, s. 179) je diagnostika školního sebepojetí žáka vhodná zejména tehdy, pokud učitel nabude dojmu, že je zdrojem školní neúspěšnosti. Jako diagnostické nástroje školního pojetí jsou vhodné pozorování a rozhovor. V případě pozorování se učitel zaměří na otázky tohoto typu: Jaká je reakce žáků na náročné úkoly? Jaká je reakce žáků na činnosti, kde je potřeba porovnávání výsledků? Projevují žáci nějaké ambice práci zvládnout? V rozhovoru se žáky je vhodné se ptát na projevy chování, nápady, přemýšlení a nebo prožívání určité situace.

### *Výchovné potíže a poruchy chování*

Mertin a Krejčová et al. (2012, s. 183) uvádí, že „každý projev žáka má svůj důvod i širší souvislosti. Děti, ani dospívající se nechovají problematicky jen proto, že jsou problémové.“

*Skutečnost, že jsou s nimi problémy, má svůj důvod. (...) Pozorný učitel by měl být schopen pozadí neobvyklého chování odhalit, nebo se o to alespoň pokusit.“*

Vágnerová (2005) rozlišuje následující typy problémů, které vyplývají z narušeného chování:

- neagresivní poruchy chování: lhaní, podvádění, záškoláctví, úteky a toulání
- agresivní poruchy chování: krádeže, vandalismus

Poruchy pozornosti a hyperaktivita

Podle Vágnerové (2005, s. 89) rozlišujeme poruchy pozornosti na bázi ADHD a ADD syndromu, postižení CNS, jako symptom nějaké psychické poruchy nebo onemocnění a jako důsledek nepřiměřené výchovy.

Zvýšená dráždivost, impulzivita

Mertin a Krejčová et al. (2012, s. 185) uvádí, že projevy dráždivosti a impulzivity jsou jedněmi ze znaků hyperkinetických poruch, zejména ADHD, a závažnějších poruch socializace.

Hypoaktivita, apatie

Mertin a Krejčová et al. (2012, s. 186) upozorňují, že učitel by se měl zajímat o to, pokud u daného dítěte nastane nezvyklý projev snížené aktivity, který může být znakem nemoci, depresivity, intoxikace.

*Psychosomatické poruchy*

Podle Vágnerové (2005, s. 341) „*psychosomatické poruchy lze chápat jako neadekvátní somatickou reakci na subjektivně nezvládnutelnou psychickou zátěž.*“ Projevy psychosomatických poruch mohou být různé – v dětském věku jsou časté bolesti břicha, bolesti hlavy, chronická únava a vyčerpanost.

### *Psychická onemocnění*

Mertin a Krejčová et al. (2012, s. 194) k problematice diagnostiky psychických onemocnění uvádí, že: „*Úkolem pozorného učitele profesionála je neobvyklé a rizikové projevy postřehnout a věnovat jim zvýšenou pozornost.*“

Mertin a Krejčová et al. (2012) radí mezi psychická onemocnění: depresi, sebepoškozování, závislosti a poruchy příjmu potravy.

### *Syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte*

Mertin a Krejčová et al. (2012, s. 206) upozorňuje na syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte (syndrom CAN), který se vyskytuje u dětí ohrožených týráním, zanedbáváním a zneužíváním. Děti trpící tímto syndromem vykazují snížené až negativní sebehodnocení, úzkost, depresivitu, agresivní projevy, symptomy posttraumatické stresové poruchy. V diagnostice tohoto syndromu je užitečné sledovat nezvyklé projevy v chování žáků, na výsledky pozorování poté navázat rozhovorem s žákem.

### 3 DIAGNOSTIKA KLIMATU TŘÍDY

Obsahem kapitoly jsou základní poznatky z oblasti diagnostiky klimatu školy, třídy a vztahů ve třídě.

#### 3.1 Klima třídy

Mareš (2013, s. 591) definuje psychosociální klima školní třídy jako „*ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení toho co se ve třídě už odehrálo a/nebo právě odehrává, jsou to názory jednotlivých aktérů školního vyučování.*“

Mertin a Krejčová et al. (2012, s. 222) uvádí, které aspekty vzdělávacího procesu tvoří klima třídy a je vhodné je v rámci diagnostického procesu sledovat:

*Kvalita výuky* – je tvořena především profesními kompetencemi učitelů: odborností, didaktickými schopnostmi, řízením třídy a sociálních dovednostech. Nejtradičnějším postupem zjišťování kvality výuky je srovnání výsledků žáků v jednotlivých třídách a školách. V případě porovnávání je také možnost zaměřit se na žáky, kteří čelí množství problémů – výchovného nebo výukového charakteru. V mnoha případech se ukazuje, že školy, které jsou navštěvovány těmito tzv. problémovými žáky, se neumísťují na vrcholu seznamu kvality výuky, ale na druhou stranu vykazují vyšší množství těchto žáků, kteří jsou integrováni.

*Hodnoty školy* – jedná se o souhrn norem chování učitelů a žáků pokládaných za běžné a také o samotný postoj ke vzdělávání. Pro zjištění toho, jaké normy jsou ve třídě (škole) zdůrazňovány, je postačující prosté pozorování a rozhovor.

Pro diagnostiku klimatu třídy je možné použít dotazníkové a projektivní metody.

#### *Dotazníkové metody*

Při dotazníkovém šetření je často výstup kvantitativní. V oblasti pedagogicko-psychologických metod je velmi přínosné, pokud je kvantitativní výstup zkombinován

s výstupem kvalitativním. Odpovědi žáků jsou v kvalitativním vyhodnocení podrobeny dalšímu zkoumání a získání dalších informací o tom, jak žáci o třídě přemýšlejí, co oceňují, co kritizují. (Mertin a Krejčová et al., 2012, s. 232)

V případě dotazníkových metod lze použít Dotazníky vztahů ve třídě B-3 (pro 1. až 3. třídu ZŠ a pro praktické školy) a B-4 (od 4. třídy ZŠ) R. Brauna. (Mertin a Krejčová et al., 2012, s. 232)

### *Projektivní techniky*

Mertin a Krejčová et al. (2012, s. 228) rozlišují následující projektivní techniky:

Metoda nedokončených vět – tato metoda je založena na užití nedokončených vět v hovoru – ať již v individuálním, či skupinovém přístupu. Ve vyslovovaných větách je přítomno pozitivní i negativní hodnocení třídy a zároveň je navrhováno řešení (V naší třídě oceňuji..., V naší třídě se mi nelíbí...).

Kresba erbu třídy. Tato metoda je hraniční mezi diagnostikou a intervencí. Metoda je založena na rozdělení třídy na skupina o pěti až šesti členech. Cílem skupin je vytvořit erb, který by znázorňoval to, jaký kolektiv je ve třídě. Ukončení tvorby kreseb je následováno reflexí znázorněného.

Charta třídy – tato metoda je založena na tom, jak se žáci vyjadřují k tomu, co jsou ochotni vykonávat ve třídě. Metoda je vhodná pro zmapování klimatu třídy po proběhlé intervenci, může podat informace o pokroku společného života žáků ve třídě.

## **3.2 Vztahy ve třídě**

Vztahy ve třídě jsou určující pro to, jaká je atmosféra ve třídě, jak se ve třídě nejen žák, ale i učitel cítí. Vztahy ve třídě mají úzkou souvislost s tím, jaké je ve třídě klima.

Učitel může získat cenné informace o vztazích ve třídě pomocí pozorování a rozhovoru.

### *Pozorování*

Mertin a Krejčová et al. (2012, s. 231) doporučují při pozorování sledovat následující:

- kdo je ochoten s kým komunikovat,
- jak na sebe žáci reagují,
- jak komentují rozdělení to dvojic či skupin,
- jak reagují na úspěch nebo naopak na neúspěch spolužáků,
- jak se zapojují do práce s ostatními,
- pokud se žáci příliš nezapojují, nebo naopak na sebe strhávají veškerou pozornost, jak na to reagují ostatní spolužáci,
- pokud si každý může vybrat, s kým bude spolupracovat - kdo zůstává stranou, nebo kdo střídá jednotlivé skupiny,
- role žáků ve skupinách – kde je přirozeným vůdcem, kdo je populární, kdo je kontroverzní, kdo dokáže ostatní utěšit, kdo zklidňuje napětí, nebo naopak vyvolává, kdo má roli třídního klauna, kdo je často o samotě,
- kteří žáci jsou spíše individualisté, kteří žáci naopak často potřebují přítomnost skupiny.

Vágnerová (2005, s. 177) k problematice vztahů ve skupině uvádí, že „učitel by si měl všimnout, jak se jednotlivé děti projevují nejenom při vyučování, ale i o přestávce, kdo s kým kamarádí či kdo je s kým v konfliktu, jak se řeší různé problémy a kdo je outsiderem skupiny.“

### *Rozhovor*

Rozhovor může poskytnout cenné informace, ale za předpokladu, že si učitel uvědomí, co ho zajímá a jakým způsobem, případně koho se bude ptát. Příležitost k vedení rozhovoru je např. o přestávkách a mimoškolních aktivitách. Je vhodná taková formulace otázek, které nejsou podávány příliš sugestivní formou. Žákovi je nutné poskytnout dostatečný prostor k vyjádření. Při vedení rozhovoru je vhodné klást otevřené otázky. (Mertin a Krejčová et al., 2012, s. 231)

Dalšími možnými diagnostickými metodami v oblasti vztahů ve třídě jsou dotazníkové a projektivní metody.

#### *Dotazníkové metody*

Mertin a Krejčová et al. (2012, s. 232) poznamenávají, že je velmi přínosné kombinovat výstupy kvantitativní také s tzv. kvalitativním vyhodnocením, tj. propojit výsledky dotazníků s dalším prozkoumáním odpovědi žáka.

Jedna z možných metod dotazníkového šetření ve třídě podle Mertina a Krejčové et al. (2012, s. 232) jsou Dotazníky ve třídě B-3 a B-4 od R. Brauna.

Další možnou metodou dotazníkového šetření je sociometrický ratingový dotazník SO-RA-D. Na základě hodnocení žáka, který spolužákům přiřadí určité číselné hodnocení z číselné škály, jsou vytvořeny tři indexy – vlivu, oblíbenosti, náklonnosti. Po vyhodnocení dotazníku je určeno jak postavení žáků ve třídě, tak jsou získány i informace o každém žáku individuálně. (Mertin a Krejčová et al., 2012, s. 232)

#### *Projektivní metody*

Projektivní metody patří mezi standardně až méně běžné diagnostické postupy řazené mezi verbální projektivní techniky. Dlouhodobě používanou metodou je tzv. Strom duchů. Princip metody je založen na promítání subjektivních názorů, motivů a pocitů žáků do podnětového materiálu – obrázků či tvrzení, která jsou jim předložena. Tato metoda je založena na vyhodnocení toho, jak žáci přiřazují jména svých spolužáků jednotlivým postavám sedících na předem znázorněném stromě. Metoda je vhodná pro vyšší třídy ZŠ. Výstupem jsou sociometrické údaje, jejich vyhodnocení vyžaduje určitou zkušenost s touto metodou. (Mertin a Krejčová et al., 2012, s. 236)

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**



## 4 DIAGNOSTIKA VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ

Obsahem kapitoly je metodologie výzkumu a interpretace a diskuse výsledků výzkumu.

### 4.1 Metodologie výzkumu

#### *Cíl výzkumu*

Cílem výzkumu této bakalářské práce je popsání toho, jak učitelé na základní škole primárního stupně využívají metody diagnostiky žáků ve školním prostředí a jak zjištěné poznatky následně využívají v pedagogické činnosti se žáky.

#### *Výzkumné otázky*

V návaznosti na cíl práce jsou stanoveny následující hlavní výzkumné otázky:

Jak učitelé na základní škole primárního stupně diagnostikují žáky ve školním prostředí?

Jak jsou učiteli zjištěné diagnostické poznatky využívány v pedagogické práci se zkoumanými žáky?

#### *Výzkumný přístup*

Výzkumná část této bakalářské práce je založena na kvalitativním přístupu. Švaříček, Šedřová (2007, s. 17) uvádí tuto definici kvalitativního přístupu: „*Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickým vztahem mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.*“

Jako metoda kvalitativního výzkumu byla použita zakotvená teorie. Strauss a Corbinová (1999, s. 14) k zakotvené teorii uvádí, že je to „*teorie induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatím ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů. Proto se shromažďování údajů, jejich analýza a teorie vzájemně doplňují. Nezačínáme teorií, kterou*

*bychom následně ověřovali. Spíše začínáme zkoumanou oblastí a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné.“*

#### *Výzkumný vzorek*

U kvalitativního výzkumu je předpoklad záměrného výběru výzkumného vzorku, k tomu Gavora (2000, s. 183) uvádí: „*U kvalitativních výzkumů jde o výběr záměrný. Nikdy se tu nepoužívá náhodný výběr (ve smyslu statistické náhodnosti), který je typický pro kvantitativní výzkum. Záměrný výběr je potřebný proto, aby vybrané osoby byly vhodné, tj. aby měly potřebné vědomosti a zkušenosti z daného prostředí.*“

Jako výzkumný vzorek byl použit totální výběr (Hendl, 2005, s. 151) - všichni učitelé zkoumané základní školy. Ačkoliv byl použit u výzkumného vzorku totální výběr, respondenti dané školy splňovali další požadavky autora této práce – relativní věkovou rozdílnost a relativní rozdílnost v délce jejich pedagogické praxe. Ve zkoumané základní škole jsou zaměstnání jeden učitel a dvě učitelky: respondent UČ1, 48 let, 25 let praxe, který má v kompetenci III. třídu (3. ročník), respondentka UČ2, 35 let, 10 let praxe, která má v kompetenci I. třídu (1. a 5. ročník) a respondentka UČ3, 28 let, 4 roky praxe, která má v kompetenci II. třídu (2. a 4. ročník). Početní stavy žáků ve zkoumané škole jsou: I. třída 1. ročník 4 žáci, 5. ročník 16 žáků, II. třída 2. ročník 8 žáků, 4. ročník 11 žáků, III. třída 3. ročník 15 žáků.

#### *Metoda sběru dat*

K získání dat pro splnění cílů uvedených v této bakalářské práci je jako metoda sběru dat použit polostrukturovaný rozhovor s učiteli zkoumané školy. Schéma polostrukturovaného rozhovoru bylo sestaveno na základě pyramidového modelu (Wengraf, 2001 in Švaříček, Šedřová, 2007, s. 166), kde byly hlavním výzkumných otázkám přiřazeny specifické výzkumné otázky, které byly následně rozloženy do otázek tazatelských. Rozhovory uskutečnil autor této bakalářské práce s učiteli v prostředí školy v jejich volném času. Rozhovory byly nahrávány. Rozhovor trval 25 minut u respondentky UČ2, 19 minut u respondentky UČ3 a 40 minut u respondenta UČ1.

### *Technika analýzy dat*

Přepisy rozhovorů s učiteli byly kódovány pomocí otevřeného kódování a následně interpretovány pomocí techniky vyložení karet. (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 226)

### *Etické otázky výzkumu*

Při výzkumu byl aplikován princip důvěrnosti a princip poučeného souhlasu – respondenti byli informováni před nahráváním rozhovoru o účelu a podmínkách rozhovoru a na začátku nahrávání pak byli informováni o tom, že nebude zveřejněno jejich jméno ani název školy a dále, že rozhovory budou použity pro účely bakalářské práce. Respondenti vyjádřili souhlas.

## **4.2 Interpretace rozhovorů**

Obsahem kapitoly je interpretace rozhovorů v jednotlivých oblastech

### **4.2.1 Diagnostika žáka**

#### *Učební styly žáků*

Podle respondenta UČ1 nejde na prvním stupni v oblasti učebních stylů u žáka o jejich diagnostiku, ale o rozšíření obzoru žáka v tom, jakým způsobem se může učit: „*To znamená, že ten první stupeň je myslím o tom vlastně jim, jakoby ten vůbec obzor jakoby rozšířit, vůbec jim tam udělat nějakou představu, než jim dávat na výběr, protože oni fakt neví, jo.*“ Respondent UČ1 se snaží kombinovat různé výukové styly, používá prvky programu Začít spolu, dále, jak říká, používá „*pravidlo tří schodů*“, kdy žák nejprve sám zpracovává informaci a když neví, zeptá se spolužáků a teprve, když zjistí, že u spolužáků odpovědi na otázku nedostane, zeptá se učitele.

K problematice učebních stylů u žáků respondentka UČ2 podotýká, že je přímo nezjistuje, že na prvním stupni učivo prochází všemi smysly. Na základě sebehodnocení žáků se snaží „*hledat společně různé cesty*“, jak se lépe učit.

Respondentka UČ3 uvádí, že pozoruje žáky, co jim ve výukové oblasti vyhovuje, že si všímá, že někomu vyhovuje verbální projev, někomu písemný, někomu individuální práce, někomu skupinová práce.

### *Řečové vady*

K diagnostice řečových vad respondent UČ1 uvádí, že jsou zřejmé již u zápisu a v dalších ročnících se mohou objevit jen výjimečně, např. v podobě pouhazových obtíží.

S výše uvedeným se ztotožňuje respondentka UČ2, která říká, že řečové nedostatky jsou většinou rozpoznány u zápisu a ve třídě již jsou děti se stanovenou diagnózou.

Respondentka UČ3 se domnívá, že přichází čím dá více dětí do první třídy s nějakou formou řečové vady a poznamenává, že: *„častokrát si jako z mého pohledu rodiče myslí, že to vyřeší doma, což někdy není v jejich silách.“*

### *Specifické poruchy učení*

V diagnostice specifických poruch učení (dále SPU) respondent UČ1 vyjadřuje názor, že ačkoliv není speciální pedagog, tak vzhledem ke své praxi a zkušenostem ze spolupráce s poradnami má základní kompetenci v rozpoznání dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, i když nemusí být schopen rozpoznat jednotlivé *„nuance té poruchy“*.

Respondentka UČ2 k diagnostice SPU uvádí, že rozpoznávání těchto obtíží je usnadněno tím, že pracuje s malým kolektivem žáků a je tak možné ve větší míře individuální sledování žáka. Při diagnostice žáka s možnými SPU problémy si respondentka všímá např. záměny hlásek při čtení a v písemných projevech pak úrovně psaní a pravopisu.

Respondentka UČ3 uvádí, že z velké části v diagnostice SPU vychází z pozorování žáků při činnostech a aktivitách, jako příklad uvádí to, že žákovi chybí čas na zvládnutí dané činnosti.

*Záznamy diagnosticky zjištěných poznatků učiteli*

V oblasti zaznamenávání si diagnosticky zjištěných poznatků je si respondent UČ1 u sebe vědom určitých rezerv, uvádí, že si ty poznatky spíše nezaznamenává. K žákům s určitými problémy a nedostatky nově poslední rok využívá Plán pedagogické podpory (dále PPLP), v němž je zahrnuta diagnóza a sledování žáka.

Respondentka UČ2 uvádí, že k zaznamenávání si zjištěných diagnostických poznatku používá nový PPLP u žáků, se kterými jsou problémy. Zaznamenává se problém a jak je s ním pracováno. Pokud problémy přetrvávají, je žák odeslán do poradny a pak je s žáky pracováno na základě doporučení poradny.

Také respondentka UČ3 zmiňuje PPLP. Uvádí, že u žáků, kteří jsou v něčem slabší, kteří v něčem vybočují, je pak vytvářen na základě diagnosticky zjištěných nedostatků tento plán.

*Psychicky odolní a méně odolní žáci*

Respondent UČ1 k určení psychicky odolných a méně odolných žáků využívá ranních „komunitních kruhů“ spojených s možností četby osobních deníků žáků, ve kterých žáci popisují svoje zážitky a někdy jsou v těchto svých denících schopni „pustit nějaký takový osobnější věci“. Jako další nástroj uvádí respondent UČ1 navázání kontaktu s dětmi, aby cítily, že ve třídě je bezpečné prostředí a s tím spojené nastavení pravidel komunikace a jejich pravidelné hodnocení. Na základě pocitu bezpečí jsou děti otevřenější a ochotné sdělit něco ze svého soukromí, co je trápí.

Také respondentka UČ2 uvádí jako diagnostický nástroj psychické odolnosti žáků „ranní kruhy“, kdy jak se zmiňuje, jde o čtvrt hodinu před vyučováním, kde učitel, nebo děti přinesou nějaké téma a následně se rozmlouvá nad tímto tématem, nebo se hrají hry. Z těchto činností si pak lze udělat představu, kdo jak na tom v kolektivu je. Jako další nástroj zmiňuje to, že když člověk pozoruje děti celé dopoledne, a to nejen v hodinách, ale i o pře-

stávkách, má možnost o žácích zjistit v této oblasti informace. Podle respondentky UČ2 je z tohoto úhlu pohledu důležitá i role asistentky pedagoga, že jsou to „oči navíc.“

Respondentka UČ3 v problematice psychicky odolných a méně odolných žáků upozorňuje na problém „*pocitu odloučení*“, kdy pomocí pozorování zjišťuje, že mnoho prvňáků a druháků má problém se odpoutat od matky.

#### *Oblast výchovných problémů a poruch chování*

K výchovným problémům a poruchám chování respondent UČ1 uvádí, že se s takovými problémy, které by přerostly prostředím školy, se setkává málo. Setkává se s nemálem situacemi, kde je nějakým způsobem nevhodné chování žáka – s náznakem začátku šikany. U poruch chování typu ADHD vyjadřuje respondent UČ1 názor, že poruchu tohoto typu vykazuje téměř polovina třídy, podle něj se jedná o téměř civilizační záležitost. K diagnostice zmíněných poruch uvádí, že případy jsou zjevné. Jako příklad diagnostiky žáka s určitou poruchou chování uvádí rozhovor se žákem: „*Máme třeba kluka, kterému opravdu vypíná, který ve chvíli, kdy na něho mluvím, tak, takže tam je to třeba zjevný, klučina úplně vypne, ve chvíli kdy si udělám zpětnou vazbu, on se na mne dívá, já mu něco říkám, tak se zeptám – souhlasíš s tím, jo, dobře, s čím souhlasíš? Nevím. Jo, takže jdeme znovu, jo, jakousi zpětnou vazbu jakoby slovní, on sice to odkývne, protože je to pro něho nejjednodušší cesta, ale ve chvíli, kdy dostane jakoby jasnou otázku, na kterou musí odpovědět celou větou, tak, a z toho je vidět, že už třeba vypnul, takže se vrátíme, nebo změním činnost, nebo něco takového, jo.*“

U rozpoznání žáků s výchovnými problémy a poruchami respondentky UČ2 a UČ3 uvádí, že využívají metody pozorování.

#### *Žáci s psychickými potížemi*

Respondent UČ1 uvádí příklady žáků s psychickými problémy ty, kteří měli problémy z rozchodu rodičů. Pokud je problém závažnější - „*něco, co se nedá obejít*“, tak volí formu rozhovoru se žákem v soukromí a snaží se získat informaci o příčině problému. K výskytu těchto typu problémů poznamenává, že jich není zas až tak tolik.

### *Sledování novějších přístupů v diagnostice*

K sledování novějších přístupů v diagnostice žáka respondent UČ1 říká, že byl kdysi před pěti, deseti lety na školeních. Prvním rokem je pro něj nový v rámci diagnostiky Plán pedagogické podpory. Dále zmiňuje, že na příkladu své dcery vnímá posun u speciálních pedagogů a psychologů.

K oblasti sledování novějších přístupů v diagnostice žáka respondentka UČ2 uvádí, že byla na semináři k rozpoznání šikany, na semináři zaměřeném na komunikaci – jak komunikovat s dětmi, rodiči a mezi sebou.

K tomu, zda sleduje nové poznatky v oblasti diagnostiky, respondentka UČ3 poznamenává, že v současnosti se u ní jedná především o Plán pedagogické podpory. Jak zmiňuje, tento plán je v první fázi tvořen jen pedagogickými pracovníky bez dozoru pracovníků poraden.

#### **4.2.2 Diagnostika klimatu a vztahů ve třídě**

Klima a vztahy ve třídě jsou pro respondenta UČ1 hlavním tématem, které vnímá velmi citlivě.

Také respondentka UČ2 se vyjadřuje ve výše uvedeném smyslu - je pro ni prioritní „*zdravá třída*“, od které se pak odvíjí vzdělávací proces.

K diagnostickému postupu při zjišťování klimatu a vztahů ve třídě respondent UČ1 uvádí: „*Důležitý je pro mne navázat jakoby vztah jakoby důvěry, když ty děcka se cítí bezpečně, v té chvíli jsou schopni mluvit o svých problémech a o tom, co je trápí a na základě toho, když jsou schopni to takhle říct, tak jsme schopni se nějakým způsobem dobrat třeba k nějakému řešení, jo, ale je to opravdu podmíněný to důvěrou, že jsou, že se tam cítí bezpečně zkrátka.*“

Jako nástroj k zjištění klimatu a vztahů ve třídě využívá respondentka UČ2 pozorování a rovněž také to, že děti za ní v případě nějakého problému přijdou.

Pro respondentku UČ3 tvoří nástroj ke zjištění klimatu a vztahů ve třídě „*komunitní kruhy*“, který spočívá v tom, že jsou na začátku školního dne nastolena jednodušší témata, aby se děti rozpovídaly – jakou mají náladu, jaký měly den a někdy, když je potřeba, tak jsou zařazena témata společenská, nebo témata týkající se vzájemných vztahů.

### **4.2.3 Využití diagnostiky žáka**

#### *Výuková oblast*

Ve výukové oblasti respondentka UČ2 uvádí, že je důležité sebehodnocení žáka a pak také to, aby si děti v případech, kdy něco neví, si uměly vzájemně pomoci.

#### *Řečové problémy*

U řečových problémů respondent UČ1 uvádí, že přestože ve škole mají dvě speciální pedagogy, tak se spoléhají především na logopedické poradny, pokud mají jejich doporučení, jak postupovat, tak se snaží spolupracovat na řešení potíží u žáků.

#### *Specifické poruchy učení*

K řešení a předcházení obtíží souvisejících se specifickými poruchami učení se respondent UČ1 s velkým zaujetím rozhovoří o metodě Sfumato – metodě splývavého čtení, se kterou pracují poslední čtyři roky. U využití této metody zdůrazňuje její komplexnost, a to, že respektuje individuální potřeby žáka a čas, který žák potřebuje k učení se čtení a psaní. Poznává, že od té doby, co se seznámil s touto metodou, vnímá čtení a psaní úplně jinak. Uvádí, že se plošně jim tato metoda funguje velmi dobře. Uvádí, že zpětně si uvědomuje, jak je důležité v aplikaci této metody to, aby každé dítě dostalo čas, který potřebuje, k tomu poznává: „*A proto říkám, že dneska bych si u těch dětí dal větší pozor na to, že bych opravdu tady těmto dětem dopřál delší čas a nespěchal s nimi jakoby, jo. Proto já tam některý ty děti mám, který mají jakoby problémy s tím čtením, tím, že prošly poradnami, už jsou třetíci, tak jsou jakoby, že mají nějaký znaky dyslexie nebo něco, ale za sebe*



*řeknu, že vím, že se můžou zlepšit, je potřeba mít ten klid, mít takovýto zázemí a nespěchat, opravdu se zaměřit na tu, aby to bylo kvalitní, tak mít na to dostatek času.“*

V oblasti SPU zmiňuje respondentka UČ2 činnost speciálního pedagoga působícího na škole nově od letošního roku, který na základě zpětné vazby s učitelem následně se žáky procvičuje to, co je potřeba.

K využití PLPP v oblasti SPU respondentka UČ3 uvádí že „na základě toho, co si vytvořím do plánu, kde vlastně přemýšlím nad tím žákem, tak si tam stanovím některé body, kterých bych se měla držet v té výuce, takže, když se jedná o dítě s dyslexií, pravděpodobně s dyslexií a s dalšími SPU poruchami, tak vím, že potřebuje víc času, potřebuje mít kratší zadávání úkolů, opakovat učivo, vlastně stanovím si body, kterých se budu potom vlastně v následující výuce držet. Dále respondentka UČ3 k užití PLPP uvádí, že tento plán je představen rodičům, kde je rodičům vysvětleno, proč tento plán vznikl a jak by měl podporovat žáka.

#### *Psychicky odolní a méně odolní žáci*

K řešení problémů žáku méně psychicky odolných respondent UČ1 přistupuje z pozice navázání kontaktu a pocitu bezpečí. Labilnější děti je podle něj potřeba motivovat, vysvětlit jim, proč něco dělají, dát jim smysluplnost.

#### *Žáci s výchovnými problémy a poruchami chování*

U žáků s poruchami chování uvádí respondent UČ1, že je pro něj v řešení obtíží těchto žáků důležitá pomoc speciální pedagožky, která je asistentem žákyně s Downovým syndromem, tato žákyně chodí do vyučování později, takže v prvních hodinách se asistentka může věnovat dětem s poruchami chování, trénuje s nimi pozornost, soustředění.

K oblasti výchovných problémů respondentka UČ2 uvádí přístup, kdy jsou zjištěné výchovné problémy řešeny s dítětem, rodičem a ředitelkou, která je i výchovnou poradkyní.

Respondentka UČ3 zmiňuje, že v případě řešení výchovných problémů žáka by měla být komunikace s rodiči základem, protože učitel v této oblasti to sám nezvládne.

### *Spolupráce s rodiči*

K využití zjištěných diagnostických poznatků u žáka následně v jeho rodině uvádí respondent UČ1 přístup spočívající v konzultační hodinách, kde je přítomen učitel, žák a jeho rodič a je učitelem demonstrována práce žáka a probíhá komunikace o možných zlepšeních situace.

Respondentka UČ2 k využití poznatků v rodině žáka uvádí, že je důležité „*táhnout za jeden provaz*“ s rodiči a dětmi. Při spolupráci s rodiči uvádí třikrát do roka konající se konzultace, které jsou ve složení učitel, rodič a dítě. K těmto konzultacím uvádí, že „*my tam vlastně řešíme děti s dětmi, a ne jako o nás bez nás*“.

Podle respondentky UČ3 je v této oblasti důležité to, aby se nelišil přístup ve škole a v rodině. Komunikace s rodiči je vedena konzultacemi žák, rodič, dítě, na které má každý učitel připravené „*sebehodnotící listy*“ žáka, k tomu respondentka UČ3 uvádí: „*Máme připravené sebehodnotící listy, které si tvoříme každý učitel a to dítě tam sebehodnotí svoji práci, svoje chování, svoje projevy, k tomu slouží škála u mladších dětí smajlíků, u starších dětí potom zkratek – ještě to nezvládám, umím to částečně, skoro, nebo úplně.*“ A dále poznamenává: „*To jsou prostě třídní schůzky takhle, čtyřikrát ročně, s tím, že tam ještě to dítě nějak hodnotí to svoje úsilí, to svoje jako jak se mu daří, který učivo, jak se mu daří kompetence.*“

### *Spolupráce s odborníky*

Respondentka UČ3 uvádí, že integrované děti vždy spadají pod nějaké speciálně pedagogické centrum, nebo pedagogickou poradnu. Ze speciálně pedagogického centra každý rok přijíždí odborník, který se dívá do hodin, schvaluje individuální plán a poskytuje zpětnou vazbu učitelům, každého půlroku s ním probíhá elektronické řešení individuálního plánu. S pedagogickou poradnou je spolupráce založena především na písemné formě, nebo v případě akutních problémů i telefonicky s rodiči.

#### 4.2.4 Využití diagnostiky klimatu a vztahů ve třídě

V řešení zjištěných problémů v klimatu třídy a vztahů v ní je pro respondenta UČ1 důležité nastolení vztahu důvěry, že jsou žáci otevřenější a je možno se s nim dobrat k nějakému řešení jejich vztahových problémů. Jako další součást řešení vztahových problémů ve třídě zmiňuje komunitní kruhy, ke kterým uvádí: *„Dělali jsem i různá cvičení, čas od času děláme, nějaký jakoby na posílení jakoby nějakýho toho komunitního vědomí, nějaký jako zvyšování té empatie vůči druhým, ale zároveň jakoby zaměřené na objevování sebe sama, jo, takže, ty komunitní kruhy se věnují jakoby více věcem.“*

Také respondentka UČ2 jako nástroj k řešení problémů v klimatu třídy a vztahů ve třídě vidí *„ranní kruhy“*, zmiňuje, že se zde mohou otvírat různá témata týkající se vztahů ve třídě.

Respondent UČ1 uvádí dva různé přístupy k řešení problému, někdy je podle něj vhodné *„rozplést ten problém se všemi dohromady“* a někdy, že je vhodné, to udělat v intimnějším prostředí. Dále zmiňuje tento příklad: *„Někdy je to taky takovýhle problém, který sice proběhne před všemi dětmi, ale indikuje tam nějaký osobní problém, takže vyřešíme třeba to, co se týkalo všech a pak ještě třeba se s tím dítětem jako bavíme o tom, třeba mu naznačím, že si mi zdá, že ho něco trápí, nechám ho, jo, že to vlastně odráží nějaký jeho vnitřní stav, ale to už třeba neřeším před těmi ostatními.“*

Respondent UČ1 dále uvádí jako další možnost využití rozhovoru o určitém tématu, které se objeví, zmiňuje diskrétní zónu, kterou s žáky probral na základě toho, že žáci reagovali na rozhovor dospělých, kterých se jich netýkal. S žáky se pak bavil o tom, že by měli cítit *„soukromý prostor a osobní věci“*.

Respondentka UČ3 uvádí o oblasti řešení problémů v klimatu a vztazích ve třídě, že pokud se jedná méně závažný problém, řeší ho v rámci třídy, pokud jde o závažnější problém, ten pak řeší s dalšími dospělými a popřípadě s rodiči. Dále zmiňuje, že pokud se vyskytne problém, u kterého má pocit, že ho sama zvládne, tak se ho snaží řešit komunikačními hrami. Komunikační hry spočívají hraných scénkách, inspirací jsou učebnice do češtiny, kde je

uveden větší počet situací z běžného života a na základě nich jsou sehrána různá divadelní představení, pomocí kterých lze propojit určitý zjištěný problém s vyučováním.

Co se týká specifika zkoumané školy, což jsou společné třídy 2. a 4. ročníku a dále 1. a 5. ročníku, a z toho vyplývajícího věkového rozdílu ve třídách a jeho možného vlivu na klima třídy a vztahy v ní, respondent UČ1 uvádí, že věkový rozdíl je žádoucí, že „*ve společnosti taky jsou rozvrstvený různý jakoby věkový kategorie, ta škola by měla být určitý odraz toho, co vlastně je.*“ Respondentka UČ2 k témuž uvádí, že rozdílný věk ve třídě je pro děti vzájemnou inspirací, že starší děti mohou být pro mladší děti vzorem, současně, že jsou tam samozřejmě rizika v tom, že mohou být i negativním vzorem. Podle ní se to učitelé snaží postavit tak, že „*vy jste teda starší, pojd'me jim ukázat, jak by teda to měli v té škole dělat. Jsou jim pomocníky, ale samozřejmě nechceme to jenom nějak delegovat, aby ty děti jako přejímali roli naši jako těch průvodců.*“ A k mladším žákům dodává: „*Ti malí je zase takovou tou svou přirozeností, hravostí, tak je, myslím si, obohacují.*“

#### 4.2.5 Vnímání inkluzivního přístupu

Respondentka UČ2 uvádí, že se ve své pedagogické činnosti ve škole setkává s žákem s Aspergerovým syndromem, s žákyní s Downovým syndromem a učí děti, že všichni nejsou stejní. Podle ní je důležité, aby se děti v raném věku učily přijímat ty ostatní takové, jací jsou. Dále poznamenává, že pokud je ve třídě jedno dítě s asistentem, tak se to zvládnout dá, pokud by dětí bylo hodně, tak by to podle ní bylo na škodu věci a ve speciální škole by měly lepší individuální péči. Pokud by bylo integrovaných dětí, nebo dětí mimořádně nadaných více, věnovala by se jim pozornost na úkor „*středu*“. Uvádí, že jedno dítě s asistentem je pro děti velmi přínosné, že se s ním setkají. O inkluzi ve „*větším měřítku*“ se domnívá, že je do určité míry nedomyšlená.

Podle respondenta UČ1 jde nejen o to, že inkluze má přínos pro daného integrovaného jedince, ale že má značný význam pro ostatní děti. Podle jeho názoru se děti naučí sociální kontakt s někým, kdo je úplně jiný. V uvedené citaci používá příklad žákyně s Downovým syndromem: „*Oni se zase naučí ten sociální kontakt s někým, kdo úplně vybočuje, je velmi odlišný od ostatních a to si myslím, to se nedá naučit tím, že budou chodit do školy, která inkluzi jakoby neuznává a budou tam jenom jakoby všichni stejní, no a pak jako v patnácti*

*letech, nebo až skončí střední školu, tak se budou učit jakoby navazovat kontakty s lidmi, kteří jsou jiní, to nebudou umět, je to potřeba odmala, setkávat se s tím, že tihle lidi tady jsou a díky třeba té holčičce jsme opravdu schopni se třeba učit jakoby opravdu empatii k tomu co potřebujou ti druzí, jak to vnímají. Ona je svým způsobem katalyzátor jakoby toho klimatu v té třídě, jo, ona je schopná se rozbrečet, když tam je najednou napětí, jako je, a dá to najevo zcela spontánně, takže si myslím, že to je důležitý ta inkluze, ať už jsou to teda jakýkoliv inkluze, tahleta je taková výrazná.“*

Podle respondentky UČ3 současné zavádění inkluzivních principů do školství bylo z velké části o administrativní zátěži spočívající v úpravě školního vzdělávacího plánu, protože již dříve byli ve škole integrováni žáci. Jak dále poznamenává, pro ni to neznamenal žádnou zátěž. Respondentka UČ3 zdůrazňuje adekvátní podporu asistentů pedagoga, jako příklad uvádí představu třídy o dvaceti žácích, kde by byly čtyři integrováni žáci a navíc ještě žáci s SPU, že toto by bylo i ve dvou pedagogických pracovnících těžko zvládnutelné.

#### **4.2.6 Shrnutí výsledků a diskuze**

##### *Diagnostika žáka a využití zjištěných poznatků*

Učební styly kromě respondentky UČ3, která je zjišťuje pozorováním, ostatní respondenti nezjišťují. Inspirativní je používání prvků z programu Začít spolu a pravidla tří schodů, rovněž také podpora autoevaluačních dovedností respondentkou UČ2.

V oblasti řečových vad je názor respondentky UČ3, že se domnívá, že čím dál více dětí přichází do první děti s nějakou řečovou vadou. Podle respondenta UČ1 se spoléhají při řešení obtíží řečových na pomoc logopedických pracovníků.

V oblasti SPU respondentka UČ2 konstatuje, že diagnostika těchto potíží je pro ni usnadněna malým kolektivem, nabízí se otázka, jak velký vliv může mít větší kolektiv na úspěšnost odhalení těchto poruch, zda není žák ve větším kolektivu do značné míry v této oblasti přehlížen a zda porucha není rozpoznána relativně pozdě. Inspirací pro ostatní školy by mohla být respondentem UČ1 zmíněná metoda Sfumato, a to nejenom pro využití u dětí s SPU.

V oblasti záznamů pedagogicky zjištěných poznatků všichni respondenti zmiňují PPLP, který se vztahuje na žáky, kteří „vybočují“, „se kterými jsou problémy“. Přínosné by zřejmě mohlo být využití portfolia i u ostatních žáků.

V oblasti psychicky odolných a méně odolných žáků je zmíněno respondentem UČ1 a respondentkou UČ2 využití komunitních kruhů před vyučováním, kdy jsou tato setkání spojená s možností četby deníků žáků, rozmluvou nad různými tématy. Tento přístup by mohl být inspirací i pro ostatní základní školy.

U žáků s výchovnými problémy zmiňuje respondent důležitý přínos speciální pedagožky. Je otázkou, jaká by byla situace, kdyby tam speciální pedagožka nebyla - hlavní činnost speciální pedagožky je asistence žákyně s Downovým syndromem.

V oblasti spolupráce s rodiči jsou všemi respondenty zmíněny konzultace ve složení žák, rodič, učitel. Tento přístup by mohl být vhodnější než „tradiční“ třídní schůzky, kde žák není přítomen.

#### *Diagnostika klimatu a vztahů ve třídě a využití zjištěných poznatků*

Pro respondenta UČ1 a respondentku UČ2 je klima prioritní. Důležitými diagnostickými nástroji jsou vztah důvěry a komunitní kruhy. Inspirativní je propojení zjištěných problémů s vyučováním pomocí scének z učebnice českého jazyka, které zmínila respondentka UČ3. Pozoruhodné je pozitivní vnímání věkových rozdílů v jednotlivých třídách respondentem UČ1 a respondentkou UČ2.

#### *Vnímání inkluzivního přístupu učitelů*

Respondent UČ1 a respondentka UČ2 vnímají inkluzi jako přínosnou a důležitou. Respondentky vyjadřují obavu z toho, pokud by ve třídě bylo více integrovaných dětí bez dostatečné podpory asistentů pedagogů. Seznámení se s tím, jaké jsou zkušenosti učitelů s inkluzivním prostředím ve zkoumané základní škole, bylo pro mne velmi podnětné. Do-

mnívám se, že kontakt s podobným inkluzivním školním prostředím, by mohl být obohacujícím také pro mnohé „a priori odpůrce“ inkluzivního přístupu a že by je podobná zkušenost mohla inspirovat k vnímání inkluzivní problematiky z jiného úhlu pohledu.

## ZÁVĚR

Cílem teoretické části bakalářské práce bylo poskytnout úvod do pojmu pedagogická diagnostika, definovat metody pedagogické diagnostiky a popsat užití poznatků pedagogické diagnostiky v jednotlivých oblastech. Tato část byla zaměřena především na poznatky pedagogické diagnostiky využitelných učiteli na základních školách.

Cílem praktické části bakalářské práce bylo nalezení odpovědí na vytyčené výzkumné otázky, které byly stanoveny v úvodu práce. Tato část obsahovala popis přístupu vedoucího ke splnění výše uvedeného cíle praktické části, byla zde popsána zvolená kvalitativní strategie polostrukturovaných rozhovorů s učiteli základní školy primárního stupně, popsání toho, jak byly nahrávky rozhovorů s učiteli analyzovány pomocí otevřeného kódování a interpretovány technikou vyložení karet.

Obsahem praktické části bakalářské práce bylo nalezení odpovědí na v úvodu položené výzkumné otázky. Bylo definováno to, jakými výzkumnými metodami se budou hledat odpovědi na uvedené výzkumné otázky. Byla zvolena kvalitativní strategie s využitím polostrukturovaných rozhovorů s učiteli základní školy primárního stupně, tyto rozhovory byly nahrávány a přepisy nahrávek byly následně analyzovány pomocí otevřeného kódování a interpretovány technikou vyložení karet. V další části bakalářské práce byly výsledky výzkumu shrnuty a diskutovány.

Práce přinesla některá témata, která by mohla být inspirativní pro jiné základní školy a pedagogické pracovníky: využívání komunitních kruhů v práci se žáky; využití metody splývavého čtení; uplatnění prvků metody Začít spolu; využívání ve větší míře formativní diagnostiky; rozvíjení spolupráce mezi žáky metodou tří schodů; konzultace ve formě žák, rodič, učitel a v neposlední řadě chápání inkluzivního přístupu učiteli zkoumané školy.



## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ČÁP, J., MAREŠ J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko psychologická diagnostika. I*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita České Budějovice, 1995. 172 s. ISBN 80-7040-143-5.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.

HRABAL, V. st., HRABAL, V. ml. *Diagnostika: pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. 199 s. ISBN 8024603195.

KAŠPÁRKOVÁ, S. *Pedagogická diagnostika třídy a žáka*. 1. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2009. 116 s. ISBN 978-80-7318-790-3.

KOHOUTEK, R. *Poznávání a utváření osobnosti*. 1. vyd. Brno: CERM Brno, 2001. 274 s. Akademické nakladatelství. ISBN 80-7204-200-9.

KRATOCHVÍLOVÁ, J., HORKÁ H. a CHALOUPKOVÁ L. *Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele 1. stupně základní školy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2015. 177 s. ISBN 978-80-210-7894-9.

MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2013. 702 s. ISBN 978-80-262-0174-8.

MERTIN, V. a KREJČOVÁ L., eds. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2012. 344 s. ISBN 978-80-7357-679-0.

POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 4. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2010. 336 s. ISBN 978-80-7367-817-3.

SPÁČILOVÁ, H. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. 74 s. ISBN 80-244-0568-7.

STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1. vyd. Boskovice: Albert, 1999. 196 s. ISBN 80-85834-60-X.

ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: Pravidla hry*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2005. 430 s. ISBN 80-246-1074-4.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 208 s. ISBN 978-80-7367-326-0.

## **SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

PLPP Plán pedagogické podpory

SPU Specifické poruchy učení