



Pedagogická diagnostika schopností a dovedností žáků realizovaná učitelem 1. stupně základní školy

Diplomová práce

Studijní program:

M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor:

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Autor práce:

Vladimíra Husáková

Vedoucí práce:

Mgr. Oto Dymokurský

Katedra pedagogiky a psychologie





Zadání diplomové práce

Pedagogická diagnostika schopností a dovedností žáků realizovaná učitelem 1. stupně základní školy

Jméno a příjmení: **Vladimíra Husáková**
Osobní číslo: **P14000503**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Zadávací katedra: **Katedra primárního vzdělávání**
Akademický rok: **2017/2018**

Zásady pro vypracování:

Cílem diplomové práce je popsat využití pedagogické diagnostiky učitelem při plánování a hodnocení vývoje vybraných schopností a dovedností žáků 1. stupně ZŠ.

Cíl bude naplňován studiem odborné literatury a využitím vybraných diagnostických postupů zjišťujících možnosti plánování a hodnocení vývoje vybraných schopností a dovedností žáků.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

tištěná/elektronická
Čeština



Seznam odborné literatury:

- CARAVOLAS, M., VOLÍN, J., 2005. Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ. 1. vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. ISBN 80-86856-06-2.
- MERTIN, V., KREJČOVÁ, L., 2016. Metody a postupy poznávání žáka. 2. dopl. a aktual. vyd. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-014-2.
- SPÁČILOVÁ, H., 2009. Pedagogická diagnostika v primární škole. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2264-0.
- SWIERKOSZOVÁ, J., 2005. Pedagogická diagnostika dětského vývoje pro učitele primárního vzdělávání. 2. upr. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7368-084-X.
- ZELINKOVÁ, O., 2011. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0044-4.

Vedoucí práce:

Mgr. Oto Dymokurský
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání práce:

30. listopadu 2017

Předpokládaný termín odevzdání:

1. května 2019

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

PhDr. Jana Johnová, Ph.D.
vedoucí katedry

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

18. června 2020

Vladimíra Husáková

Poděkování

Ráda bych poděkovala svému vedoucímu práce, Mgr. Otovi Dymokurskému, za vedení mé diplomové práce, za čas, který mi věnoval, a také za jeho vstřícný a trpělivý přístup. Jeho připomínky a doporučení byly pro mě velkým přínosem i motivací.

Poděkování patří též mému zaměstnavateli a žákům, bez nichž bych nemohla své výzkumné šetření zrealizovat.

Děkuji též celé své rodině za velkou podporu a toleranci v průběhu celého mého studia.

Anotace

Diplomová práce se zabývá pedagogickou diagnostikou schopností a dovedností žáků realizovanou učitelem 1. stupně základní školy a možnostmi využití pedagogické diagnostiky schopností a dovedností žáků pro zkvalitnění práce učitele na 1. stupni základní školy. Cílem diplomové práce je popsat využití pedagogické diagnostiky při plánování a hodnocení vybraných schopností a dovedností žáků 1. stupně základní školy. Konkrétně se práce zaměřuje na pedagogickou diagnostiku schopností a dovedností žáků ve čtení ve druhém období 1. stupně základní školy.

K naplnění cíle byla zvolena forma akčního výzkumného šetření. Pomocí metod pedagogické diagnostiky (anamnéza, rozhovor, pozorování, standardizovaný diagnostický test čtenářských dovedností) byly sledované schopnosti a dovednosti vybraných žáků popsány, zhodnoceny a naplánovány konkrétní postupy pedagogické intervence.

Na základě výzkumného šetření jsem dospěla k závěru, že realizování pedagogické diagnostiky učitelem je velkým přínosem z hlediska podpory žáků. Poskytuje učiteli možnost odhalení specifík ve vývoji žáků a na základě získaných závěrů pedagogické diagnostiky možnost včas a adekvátně naplánovat a rozvíjet schopnosti a dovednosti žáků v konkrétních oblastech vzdělávání.

Klíčová slova

pedagogická diagnostika, standardizovaný test, čtenářské schopnosti a dovednosti, fonologické dovednosti, fonematické povědomí, čtení s porozuměním, pedagogická intervence, žák 1. stupně základní školy, učitel 1. stupně základní školy

Annotation

The diploma thesis deals with the pedagogical diagnostics of pupils' abilities and skills implemented by a primary school teacher and the possibilities of using pedagogical diagnostics of pupils' abilities and skills to improve work of a primary school teacher. The aim of the diploma thesis is to describe the use of pedagogical diagnostics in planning and evaluation of selected abilities and skills of primary school pupils. Specifically, the diploma thesis focuses on pedagogical diagnostics of pupils' abilities and skills in reading in the second period of the 1st stage of primary school.

A form of action research survey was chosen to fulfill the goal. Using methods of pedagogical diagnostics (anamnesis, interview, observation, standardized diagnostic test of reading skills), the monitored abilities and skills of selected pupils were described, evaluated and planned specific procedures of pedagogical intervention.

Based on a research survey, I came to the conclusion that implementation of pedagogical diagnostics by a teacher is a great benefit in terms of pupil support. It provides a teacher with opportunity to reveal specifics of pupils' development and based on conclusions of pedagogical diagnostics opportunity to plan and develop pupils' abilities and skills in specific areas of education in a timely and adequate manner.

Keywords

pedagogical diagnostics, standardized test, reading abilities and skills, phonological skills, phonemic awareness, reading comprehension, pedagogical intervention, primary school pupil, primary school teacher

Obsah

Úvod.....	12
1 Pedagogická diagnostika.....	14
1.1 Význam pedagogické diagnostiky	16
1.2 Úkoly pedagogické diagnostiky.....	17
1.3 Přístupy a typy pedagogické diagnostiky	18
1.4 Etapy diagnostického postupu	21
1.5 Metody pedagogické diagnostiky	21
1.5.1 Anamnéza.....	22
1.5.2 Rozhovor.....	23
1.5.3 Pozorování	25
1.5.4 Didaktické testy	26
1.5.5 Standardizované diagnostické testy čtení	28
1.5.6 Pedagogická dokumentace a portfolio	38
1.5.7 Zásady používání metod poznávání žáka	39
2 Pedagogická diagnostika čtení.....	41
2.1 Vývoj čtenářských dovedností a znaky výkonu čtenářských dovedností.....	41
3 Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. – 5. ročníků základní školy	47
3.1 Popis vybraných subtestů.....	50
4 Podpůrná opatření a možnosti pedagogické intervence ve škole při rozvoji čtení se zaměřením na střední školní věk	54
4.1 Obecná doporučení k poskytování podpůrných opatření žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.....	54
4.2 Východiska pro poskytování podpůrných opatření a možnosti pedagogické intervence u žáků při rozvoji čtení.....	56
4.3 Cíle vzdělávání v oboru Český jazyk a literatura	56

4.4 Metody výuky	60
4.5 Pedagogická intervence u žáků při rozvoji čtení	62
5 Výzkumné šetření	64
5.1 Cíl výzkumného šetření	64
5.2 Vzorek výzkumného šetření	64
5.3 Metody a sběr dat.....	68
5.4 Popis jednotlivých žáků	71
5.4.1 D1.....	71
5.4.2 D2.....	78
5.4.3 Ch1	86
5.4.4 Ch2.....	91
5.4.5 Ch3.....	97
5.4.6 D1, D2, Ch1, Ch2 a Ch3 po přestupu na 2. stupeň ZŠ	102
5.5 Diskuse.....	103
Závěr	106
Seznam použitých zdrojů.....	108

Seznam použitých zkratek a symbolů

§	paragraf
aj.	a jiné
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
atp.	a tak podobně
č.	číslo
kol.	kolektiv
např.	například
nedat.	nedatováno
odst.	odstavec
PIPP	plán pedagogické podpory
popř.	popřípadě
resp.	respektive
RWCT	Reading and writing for critical thinking / Čtením a psáním ke kritickému myšlení
s.	strana
Sb.	sbírky
tj.	to je
tzv.	takzvaný
vid.	viděno
ZŠ	základní škola

Seznam obrázků

Obrázek 1 – Předpoklady osvojování gramotnostních dovedností	48
Obrázek 2 – Model čtení.....	49

Úvod

Diplomová práce zpracovává téma pedagogické diagnostiky schopností a dovedností žáků realizované učitelem 1. stupně základní školy. Jejím cílem je popsat využití pedagogické diagnostiky učitelem při plánování a hodnocení vývoje vybraných schopností a dovedností žáků 1. stupně základní školy. Práce se zabývá využitím vybraných diagnostických postupů zjišťujících možnosti plánování a hodnocení vývoje schopností a dovedností žáků v oblasti čtení.

Otázky péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami mě zajímají již mnoho let. V posledních letech, kdy byla péče o tyto žáky legislativně významně upravena, se školy začaly intenzivněji touto oblastí zabývat. Dle mých zkušeností se učitelé začali více věnovat žákům, kterým bylo poskytování podpůrných opatření doporučeno školským poradenským zařízením. Práce pro učitele se tak stala náročnější, a proto bylo potřeba se postarat o rozšíření jejich kompetencí.

A právě v souvislosti s těmito změnami jsem se začala zajímat o žáky, kteří nemají žádná doporučení podpůrných opatření, ale můžeme u nich pozorovat určité obtíže, díky nimž zažívají neúspěch. Školní úspěšnost žáků je motivací pro jejich další učení. Aby byl jedinec úspěšný, je třeba, aby jeho vývoj byl optimální a učitel dokázal takovému žákovi podmínky vzdělávání přizpůsobit.

Protože žák v průběhu vzdělávání rozvíjí mnoho svých schopností a získává celou řadu dovedností, není možné v této diplomové práci postihnout žáka komplexně. Zaměřila jsem se proto na schopnosti a dovednosti čtení.

Od začátku si kladu otázku, jak co nejlépe, ale také co nejdříve, rozpoznat obtíže žáka. Řešení vidím v časně identifikaci jeho silných a slabých stránek. Další otázkou, která mě napadá, je otázka spolehlivosti a přesnosti mých zjištění. Kromě obecných klinických diagnostických postupů, jakými jsou anamnéza a pozorování, bych chtěla svoji diagnostiku doplnit i nějakým standardizovaným diagnostickým nástrojem, jehož spolehlivost a přesnost byla výzkumně podložena. Věděla jsem, že existují různé standardizované diagnostické nástroje, ale ty nejsou většinou pro učitele určeny, neboť vyžadují vzdělání ve speciální pedagogice či psychologii. Zde mě nasměroval můj vedoucí práce. Absolvovala jsem potřebné školení a mohla standardizovaný diagnostický nástroj do svého výzkumného šetření zařadit. Díky tomu budu schopná

porovnat, nakolik se shodují nebo neshodují mé závěry zjištěné z pozorování žáků s výsledky standardizovaného diagnostického nástroje, a co z toho vyplývá pro práci s žáky. Podobně budu schopná lépe si ověřit, zda a do jaké míry mnou naplánované pedagogické intervence jsou pro žáky prospěšné a pomáhají jim překonat zjištěné obtíže.

Věřím, že se mi podaří hlouběji proniknout do problematiky pedagogické diagnostiky čtení žáků ve druhém období vzdělávání na 1. stupni základní školy a že získané vědomosti a dovednosti dále využiji pro zkvalitnění své pedagogické práce.

Práce je rozdělena do dvou částí – teoretické a praktické. Teoretická část obsahuje čtyři kapitoly. V první kapitole se věnuji pojmu pedagogické diagnostiky a jejímu pojetí různými odborníky z oblastí pedagogických věd, zabývám se otázkami jejího významu, úkolů, přístupů a typů, popisuji metody pedagogické diagnostiky a nabízím pohled do konkrétních metodik, které se zabývají diagnostikovaním čtení a které jsou vydávány jako metodický materiál k učebnicím čtení. Druhá kapitola je věnována pedagogické diagnostice čtení a seznamuji zde s vývojem a znaky čtenářských schopností a dovedností. Ve třetí kapitole popisuji diagnostický materiál *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků základní školy* a představuji subtesty, které měří čtenářské dovednosti. Ve čtvrté kapitole nastiňuji možnosti podpůrných opatření a pedagogické intervence ve škole při rozvoji čtení se zaměřením na střední školní věk.

Praktická část představuje výzkumné šetření. Informuji o vybraném vzorku výzkumného šetření, výběru metod a sběru dat. Uvádím údaje o vybraných žácích v rámci vstupní diagnostiky, údaje o stanovení pedagogické intervence a údaje získané prostřednictvím výstupní diagnostiky. Následně hodnotím úspěšnost pedagogické intervence, stanovuji prognózu dalšího vývoje žáků a uvádím získané informace o dalším vývoji žáků.

1 Pedagogická diagnostika

Pojem pedagogická diagnostika je odvozován v oblasti pedagogické z obecného pojmu diagnostika, tedy posloupnost činností vedoucích k diagnóze (Průcha, Walterová, Mareš 1998, s. 163). Nejrozšířenější pojetí pedagogické diagnostiky je její chápání jako procesu nebo vědecké disciplíny. Odborná literatura však odkazuje i na další výklady, a to pedagogickou diagnostiku jako praktickou činnost, metodu či komplex praktické pedagogické činnosti i její teorie (Swierkoszová 2005, s. 17).

Pedagogickou diagnostiku řadíme mezi nejmladší pedagogické disciplíny, přestože prvotní informace o činnostech, které souvisely s poznáváním učebních předpokladů žáků, úrovní osvojení učiva, či vlivu prostředí na proces učení, jsou známé již mnoho let. Významní autoři v oblasti pedagogiky a souvisejících věd poskytli mnoho výkladů, které vymezují tento pojem.

Spáčilová (2009, s. 7) upozorňuje na některé nejasnosti v terminologii. Uvádí, že pojem pedagogická diagnostika je pojem užívaný především pedagogy, kdežto psychologové hovoří o termínu pedagogicko-psychologická diagnostika, kdy poukazují na využití psychologické diagnostiky v pedagogické praxi.

Chrásková (in Spáčilová 2009, s. 8) charakterizuje pedagogickou diagnostiku jako *„speciálně pedagogickou disciplínu, která se zabývá objektivním zjišťováním, posuzováním a hodnocením vnějších a vnitřních podmínek i průběhu a výsledků výchovně vzdělávacího procesu. Na základě těchto zjištění jsou potom vyslovovány prognostické úvahy a navrhována pedagogická opatření.“*

Gavora (2015, s. 10) definuje pedagogickou diagnostiku jako *„zjišťování, identifikování, charakterizování a hodnocení úrovně žáka (žáků) jako výsledku výchovného a vzdělávacího působení. Při diagnostikování se zjišťuje, jaký je žák v daném momentu (etapě) výchovy a vzdělávání a zda jeho vlastnosti (stav rozvoje) jsou v souladu s očekáváním (s cíli a záměry výchovy a vzdělávání). Na základě diagnózy o žákovi (žácích) učitel a další pedagogičtí pracovníci plánují kroky pro jeho (jejich) rozvoj.“*

Spáčilová (2009, s. 7) uvádí, že *„pedagogická diagnostika (diagnostikování) je procesem zjišťování a současně hodnocení dosaženého stavu rozvoje žáka. Je neoddelitelnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu. Zahrnuje celý komplex činností,*

ke kterým patří posuzování, získávání informací, jejich zpracování, vyhodnocování, klasifikace a mnohé další.“

Zelinková (2011 s. 12) popisuje pedagogickou diagnostiku jako *„komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů.“*

Janderková (2018, s. 9) vymezuje pedagogickou diagnostiku jako pedagogickou disciplínu, která se *„zabývá hodnocením úrovně výchovně vzdělávacího procesu, jeho podmínkami a výsledky. Vytváří teorii pedagogického diagnostikování, zabývá se diagnostickými metodami a interpretuje získané informace.“*

Mertin, Krejčová a kolektiv (2016, s. 22-23) používají spojení pedagogického a psychologického poznávání žáka pro edukaci. Pedagogickou diagnostiku chápou jako *„proces sběru dat, tedy přesných a spolehlivých informací o vědomostech, znalostech, dovednostech jedince validními (platnými) a reliabilními (spolehlivými) nástroji, dále o analýzu a interpretaci shromážděných údajů a o využití získaných dat pro specifické účely edukace.“*

Podrobně pedagogickou diagnostiku popisuje Swierkoszová (2005, s. 11-12), která upozorňuje na náročnost pojmu z hlediska terminologického a poukazuje především na historické souvislosti s praxí. Odkazuje na práce Komenského, Příhody, Vajcíka, Langeru, Chrásky, Mojžíška, Matějčka, Hrabala, Dittricha, Zelinkové a Gavory. Souhlasí s názorem Langeru o nutnosti vzdělávání učitelů 1. stupně základní školy v oblasti pedagogické diagnostiky, a to v souvislosti s překonáváním obtíží žáků, což souvisí s potřebou rozvíjení pedagogických dovedností učitelů.

Průcha, Walterová a Mareš (1998, s. 154) uvádějí i anglický pojem „assessment“, protože pojem „diagnostics“ přisuzují spíše speciální pedagogice. Vymezují pedagogickou diagnostiku jako pedagogickou disciplínu zabývající se otázkami diagnostikování subjektů v edukačním prostředí (převážně ve školním prostředí).

V diplomové práci bude pedagogická diagnostika chápána jako konkrétní pedagogická činnost, která spočívá ve schopnosti učitele důkladně poznat způsoby, jakými žák získává potřebné schopnosti a osvojuje si takové dovednosti v průběhu výuky i mimo ni, které společně s postoji a hodnotami směřují k utváření jeho klíčových kompetencí.

Je třeba si uvědomit, že cílem učitele není stanovení diagnózy žáka, ale jeho co nejbližší poznání, tedy to, jak se žák učí – poznává, aby dokázal volit nástroje k co nejpřesnějšímu popisu daných projevů žáka ve výuce a následně vyhodnotit, jak nastaví plán pedagogické podpory konkrétnímu žákovi v té oblasti, ve které je zapotřebí žáka podpořit. Tedy jakým způsobem bude individualizovat výuku, nalézat vhodné strategie či diferencovat obsah učiva, aby podpořil co nejvíce individuální rozvoj žáka. Odpoutat se od hodnocení žáka jako osoby a zaměřit se na hodnocení jeho projevů, a tak také k žákovi přistupovat a jednat s ním. Dát mu najevo, že existují způsoby, které při oboustranné snaze mohou přispět ke zlepšení jeho výsledků. Zároveň ale platí, že prostřednictvím pedagogické diagnostiky učitel podporuje také žáky, kteří nemají obtíže, ale jejichž schopnosti a dovednosti jsou na úrovni vyšší, než bychom v daném věku očekávali.

1.1 Význam pedagogické diagnostiky

V současnosti je s potřebou změn v pohledu na vzdělávání žáků vhodné uplatňovat konstruktivistický přístup, který vychází z jedinečnosti každého žáka a z předpokladu, že žák ve škole rozvíjí své poznání a učitel zajišťuje, aby každý žák mohl dosáhnout co možná nejvyšší úrovně svého rozvoje. Prostřednictvím pedagogické diagnostiky získáváme informace o tom, čeho žák dosáhl, jak bylo učení efektivní. To souvisí především s poznáním žákovy osobnosti, jeho individuálních zvláštností, ale také s uvědoměním si možností jeho rozvoje a s nastavením potřebných pedagogických opatření. Pedagogická diagnostika tak jednoznačně posiluje důraz na využití diagnostických informací pro intervenci – edukaci. (Mertin, Krejčová, a kol. 2016, s. 25)

Jestliže máme pomocí pedagogické diagnostiky vytvořit podnětné prostředí pro rozvoj žáka, musíme zaměřit pozornost na celou řadu souvisejících jevů. Velmi obecně bychom mohli stanovit jako předmět pedagogické diagnostiky žáka, skupinu, do které žák náleží, školu a činnost učitele. Janderková (2018, s. 9) a Spáčilová (2009, s. 9) popisují předmět pedagogické diagnostiky následovně (liší se použitím konkrétních pojmů):

- a) žák v pedagogické situaci, osobnost žáka, jeho školní zdatnost, vlastnosti a chování,

- b) výchovná skupina, nejčastěji školní třída jako malá sociální skupina, skupina žáků, sociální vztahy ve třídě, jejich struktura, dynamika, sociální klima,
- c) výchovná instituce, jednotliví učitelé, vychovatelé a s tím související pedagogické jevy, samotná pedagogická činnost učitele (autodiagnostické postupy), pedagogické působení školy i vlastní pedagogická činnost učitele,
- d) vliv výchovných činitelů působících mimo školu – rodinné prostředí, vliv kamarádů a dalších osob, s nimiž dítě přijde do styku, vliv širšího kulturně-sociálního prostředí, hromadných sdělovacích prostředků apod.

V diplomové práci se budu zajímat o pedagogickou diagnostiku vybraných schopností a dovedností žáka jakožto jedince.

1.2 Úkoly pedagogické diagnostiky

Cílem vzdělávání na 1. stupni základní školy je, aby žák získal potřebné kompetence (vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty), které mají významný vliv na jeho rozvoj a pomůžou mu k dalšímu uplatnění. Jedná se o klíčové kompetence, které žáci získávají naplňováním očekávaných výstupů a jež popisuje školní vzdělávací program školy, kterou žáci navštěvují. Školní vzdělávací program vychází z rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, který je závazným dokumentem pro všechny základní školy. Pokud má učitel pomáhat žákům naplňovat stanovené cíle, měl by u žáka dokázat nejen rozpoznat změny v procesu výchovy a vzdělávání, tedy identifikovat aktuální stav, ale také by měl zajistit žákovi podporu, která povede k jeho optimálnímu rozvoji. I když na počátku každého poznávání žáka dochází k porovnávání jeho výsledků s žáky stejné věkové skupiny, je třeba si uvědomit, že nejde jen o stanovení odlišnosti, ale hlavně o zvážení konkrétních možností žáka, posilování jeho silných stránek a vytvoření podmínek pro jeho rozvoj v oblastech, které je třeba podpořit. To souvisí s naplňováním cílů základního vzdělávání, konkrétně s pomáháním žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci. A právě k tomu může pomoci pedagogická diagnostika, která by měla plnit úkoly spočívající především v popisu aktuálního stavu

žáka, zjišťování okolností, které byly jeho příčinou, a v možnosti stanovení potřebné pedagogické intervence. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Spáčilová (2009, s. 8) uvádí, že „*hlavními úkoly pedagogické diagnostiky jsou rozpoznání určitého stavu, stanovení jeho příčin a navržení dalších výchovných opatření*“.

Mertin, Krejčová a kolektiv (2016, s. 26) hovoří o dvojí diagnostice. První diagnostika vychází z porovnávání konkrétního žáka se standardy nebo s výsledky ostatních žáků, zatímco druhá diagnostika hledá nejvhodnější postupy učení za účelem pokroku ve výsledcích jednotlivých žáků.

Janderková (2018, s. 9) v rámci popisu pedagogické diagnostiky charakterizuje její úkoly následovně. Pedagogická diagnostika zjišťuje, charakterizuje a hodnotí úroveň žáka, kterého vzděláváme a vychováváme. Všimá si projevů dětí, snaží se odhalit příčiny stavu a následně stav popsat. Uvažuje, že určení diagnózy může předcházet hledání příčin. Pak přichází další krok – stanovit pedagogická opatření, protože nelze jen konstatovat a nesnažit se problém řešit.

Pedagogické diagnostice je třeba se věnovat v průběhu celého výchovného a vzdělávacího procesu, získané výsledky průběžně vyhodnocovat a aktuálně stanovovat potřebnou podporu. Je vhodné konzultovat získané údaje s ostatními učiteli, kteří žáky vyučují, aby byl pohled na žáky co nejobektivnější.

V současné době, kdy je v platnosti tzv. inkluzivní vyhláška č. 27/2016 Sb., se pozornost učitelů soustředí především na naplňování potřeb žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jimž podporu stanovují školská poradenská zařízení. Je třeba si ale uvědomit, že podporu potřebují i intaktní žáci, protože každý žák je jedinečný a úkolem učitele je vytvářet takové prostředí, které bude podnětné a rozvíjející pro všechny žáky.

1.3 Přístupy a typy pedagogické diagnostiky

Jestliže pedagogická diagnostika je proces, který zohledňuje mnoho okolností působících na vývoj žáka, nelze je postihovat izolovaně, ale je třeba si uvědomit, že je třeba s nimi pracovat v rámci systémů, protože každého žáka bychom měli vnímat jako osobnost v její biologické, psychické i sociální jednotě. Zelinková (2011, s. 19) hovoří

o komplexním přístupu. Proces diagnostikování pokládá za dlouhodobý, spirálovitě probíhající, který musí brát v úvahu všechny systémy, jež ovlivňují vývoj dítěte. Působení rodiny, školy a společnosti se promítá do vývoje dítěte a má na něj vliv ve smyslu pozitivním i negativním.

Spáčilová (2009, s. 27) při popisu komplexního přístupu v pedagogické diagnostice žáků používá pojem tzv. strategií. Zmiňuje strategii psychometrickou a kognistickou (klinickou). Podobně vymezuje Gavora (2015, s. 21) edumetrický a kazuistický přístup.

Psychometrická strategie (edumetrický přístup) vychází z předpokladu, že vše se vyskytuje v určité míře a může být měřeno. Je zaměřena na zachycení kvantity toho, co je sledováno. Jedná se o různé standardizované testy. Pro potřeby pedagogické diagnostiky pak o testy didaktické. (Spáčilová 2009, s. 27; Gavora 2015, s. 21)

Kognistická (klinická) strategie (kazuistický přístup) poznává určitou oblast osobnosti žáka. Je zaměřena na kvalitativní zkoumání jednotlivých jevů. Ty je nutné vidět v souvislostech a dále s nimi i tak pracovat. (Spáčilová 2009, s. 27; Gavora 2015, s. 22)

Vzhledem k možnosti využívání různých přístupů pedagogické diagnostiky můžeme rozlišovat také několik typů pedagogické diagnostiky. Je vhodné znát všechny přístupy a možnosti jejich využití. Díky tomu je pak učitel schopen využít komplexní posouzení celé situace žáka. (Zelinková 2011, s. 14-15)

Zelinková (2011, s. 14-15), Spáčilová (2009, s. 28), Mertin, Krejčová a kolektiv (2016, s. 110-116, 117-124) uvádějí následující typy pedagogické diagnostiky:

- normativní – výsledek jedince je srovnáván s výsledky reprezentativního vzorku populace, tedy s obecně platnými normami; slouží k posuzování možností studia či k přechodu na náročnější či méně náročný typ školy;
- kritériální – jedná se o srovnávání žáka s vnějšími měřítky, kdy jde o analýzu určité dovednosti; slouží k určení úrovně, na které se žák nachází;
- individualizovaná – hodnotí dítě ve vztahu k němu samotnému, sleduje postup a porovnává dosaženou úroveň za určitý časový úsek; slouží při práci se znevýhodněnými, neúspěšnými dětmi za účelem podpory jejich pokroku, většinou s využitím metod, které učitel běžně u ostatních žáků nezařazuje;

- diferenciální – slouží k rozlišení obtíží žáka, jež se mohou stejně projevovat, ale mají různé příčiny, nebo se příčiny kombinují;
- dynamická – základem je orientace na myšlenkový proces, kterým žák k výsledku dospěl, a to v reakci na určitou pomoc dospělého, kdy učitele zajímá rozsah a charakter změny, která nastane po aplikaci určité intervenční strategie, míra a způsob pomoci potřebné ke zvládnutí toho, s čím si žák nevěděl rady, tedy schopnosti učit se; v praxi se jedná o přístup učitele k žákovi, jehož základem je zjištění, nakolik jsou schopnosti žáka měnitelné, orientace na myšlenkové procesy, kterými žák došel k řešení, a kladení důrazu na zpětnou vazbu a práci s chybou;
- formativní – jejím úkolem je porozumět dosažené úrovni žáka a směřovat jeho další vzdělávání; jedná se o diagnostiku vycházející z činnosti žáka, která po něm vyžaduje, aby vytvořil odpověď nebo výstup, kterým doloží své znalosti nebo dovednosti; tato diagnostika je těsně spjata s obsahem a s cíli, kterých má žák při edukaci dosáhnout; z pohledu učitele jde o postup uvažování o způsobu sběru dat a jejich využití a práce s nimi, kdy bere v úvahu reálné činnosti a projevy žáka, tedy jeho přirozené výkony ve školním prostředí, a prostřednictvím různorodých metod začleňuje získané výsledky do širšího kontextu žákovyho prostředí; ve školním prostředí jde o využití různorodých aktivit blízkých se reálným životním situacím k diagnostickým účelům, které žák vykonává v souvislosti s učením (autentická diagnostika); dalším postupem, který napomáhá učitelům, žákům i rodičům získat obrázek o aktuálních znalostech a dovednostech žáka, je diagnostika, která je těsně spjata s kurikulem a vyučováním a vzdělávací pokroky jsou posuzovány na základě pokroků žáka v klíčových indikátorech vycházejících z kurikula, konkrétně jde o postup, při kterém jsou stanovovány vzdělávací potřeby žáka na základě aktuálního výkonu v konkrétní oblasti s ohledem na požadavky školního vzdělávacího programu, současně tato diagnostika poskytuje analýzu dovedností, které žák zvládl a nezvládl, s vyvozením dalších pedagogických postupů (diagnostika vycházející z vyučování).

1.4 Etapy diagnostického postupu

Postupy učitele, které souvisejí s prováděním pedagogické diagnostiky, by měly být promyšlené, měly by spolu souviset a na sebe navazovat.

Úvodní etapou diagnostiky je vymezení, upřesnění a formulace diagnostického cíle a předmětu diagnostického šetření. Zde je třeba ujasnit si problém, se kterým chce učitel pracovat, a zformulovat si předběžnou hypotézu. Tato fáze pomáhá učiteli ve stanovení a následném použití optimálních diagnostických metod. (Spáčilová 2009, s. 9)

Další etapa spočívá ve sběru a získávání diagnostických údajů. Zde učitel pracuje s diagnostickými metodami. Spáčilová (2009, s. 9) doporučuje použít jednak metody zpracované odborníky, ale také metody, které si učitel dokáže připravit sám. Větší objektivitu zaručuje použití více metod.

Třetí etapa se zabývá zpracováním diagnostických údajů, které učitel třídí a analyzuje. Podle Hrabala (1989 in Janderková 2018, s. 10) je analýza nutná, protože získané údaje jsou komplexní a bez důkladné analýzy by učitel mohl něco opomenout.

Následuje etapa interpretace diagnostických údajů a jejich hodnocení. V této fázi jde o porozumění příčinám zjištěných údajů. Zjištěné závěry by měly být učitelem zhodnoceny z hlediska stanoveného problému a hypotézy. (Spáčilová, 2009, s. 10)

Závěrečnou etapou diagnostického postupu je formulace diagnostického závěru a návrhy pedagogických opatření. Hrabal (1989 in Janderková 2018, s. 10) hovoří o konečné syntéze za účelem stanovení diagnózy a prognózy jako odpovědi na diagnostickou otázku. Spáčilová (2009, s. 10) doporučuje učiteli daný jev dále sledovat v jeho vývoji a znovu diagnostikovat vhodnost pedagogických opatření a správnost postupu, popřípadě postup změnit.

1.5 Metody pedagogické diagnostiky

Metoda je cesta k dosažení předem stanoveného cíle. Pro potřeby pedagogické diagnostiky se jedná o nástroje, které vedou k poznávání aktuálního stavu žáka, k identifikování jeho obtíží v různých oblastech školní edukace. Výběr a použití konkrétní metody závisí na znalosti a dovednosti pedagogického pracovníka, a to v kontextu stanoveného cíle poznávání žáka.

Pedagogická diagnostika využívá metody ostatních vědních disciplín. Jedná se o metody psychologické, které byly pro potřeby pedagogické diagnostiky upraveny. Dále využívá metody sociologické a pedagogické. Některé metody jsou běžnou součástí práce učitele na 1. stupni základní školy (rozhovor, pozorování, didaktické testy, pedagogická dokumentace), jiné kladou větší nároky na učitele (standardizované diagnostické testy). Při výběru metod učitel bere v úvahu jejich validitu, tj. platnost, kdy je důležité, aby metoda měřila to, co měřit má. Další vlastností je reliabilita, tj. spolehlivost, kdy je vhodné, aby např. měření provedlo více subjektů. Jestliže dojdou ke shodným závěrům, je spolehlivost metody vyšší.

Janderková (2018, s. 11) vychází z předpokladu, že pedagogickou diagnostiku lze členit na dvě části. Část pedagogickou (učitel sbírá údaje o žácích) a část didaktickou (učitel prověřuje vědomostí žáka). Mezi metody pedagogické diagnostiky řadí pozorování, rozhovor, anamnézu, dotazník, testy a studium pedagogické dokumentace. Za metody didaktické diagnostiky považuje ústní a písemné zkoušky, didaktické testy, výkonové zkoušky, analýzu výsledků činnosti a analýzu úkolů.

1.5.1 Anamnéza

Jedná se o základní diagnostickou metodu, která ve výchovně vzdělávacím procesu má své nezastupitelné místo. Jedná se o činnost záměrnou, tedy cílenou. Učiteli pomáhá porozumět konkrétním projevům žáka a v součinnosti s použitím dalších metod přispívá k efektivnímu nastavení následné pedagogické podpory. Podle zaměření rozlišujeme anamnézu osobní, rodinou a školní. (Zelinková 2011, s. 31)

Osobní anamnéza poskytuje základní podstatné informace, které se týkají dosavadního vývoje žáka. Zkoumá např. oblasti vývoje řeči, motoriky, zdravotního stavu, zájmů, náplně volného času, citů, návyků. (Mertin, Krejčová, a kol. 2016, s. 78)

Rodinná anamnéza učitele seznamuje s rodinným prostředím, ze kterého žák pochází. Zjišťuje informace o vztazích v rodině, péči o dítě, stylu výchovy, přístupu rodičů k řešení výchovných situací, reakcích dítěte na zvolené postupy rodičů, ale také údaje o způsobu domácí přípravy, jež informují o stylu učení žáka a jeho motivaci k učení. (Mertin, Krejčová, a kol. 2016, s. 78)

Školní anamnéza podává informace o tom, které vzdělávací instituce žák dosud navštěvoval. Zda navštěvoval mateřskou školu, jestli nastoupil do školy v řádném termínu, popřípadě z jakého důvodu byl realizován odklad povinné školní docházky. Dále můžeme získat údaje o adaptaci na školní prostředí, vztahu k učiteli, způsobu začlenění do třídy a o vztazích se spolužáky. (Mertin, Krejčová, a kol. 2016, s. 78)

Vhodné je vedení záznamů o získaných údajích, protože z nich učitel vychází při další práci s žákem. Záznamy učiteli napomáhají sledovat vývoj žáka, stanovovat závěry a plánovat další výukové a výchovné postupy. (Mertin, Krejčová, a kol. 2016, s. 78)

Anamnestické údaje zjišťujeme proto, aby zefektivnily práci učitele s žákem. Někdy můžeme vnímat jako dilema, zda informace vědět, nebo si naopak vytvořit vlastní úsudek o žákovi. Zatímco v některých případech údaje o historii žáka mohou učiteli pomoci, jindy ho mohou zbytečně limitovat ve vlastních nápadech nebo mu předčasně utvořit názor na žáka. (Mertin, Krejčová, a kol. 2016, s. 78)

1.5.2 Rozhovor

Někteří autoři používají pojem interview. V prostředí školy se jedná o metodu běžnou, a to z důvodu její dostupnosti. Záleží v ní na interakci mezi tazatelem a dotazovaným, na formulaci otázek a na jejich pochopení. Nemalou úlohu hraje prostředí, v kterém rozhovor probíhá. Školní prostředí poskytuje učiteli určitou výhodu, protože je to prostředí dítěti blízké, není mu neznámé. (Spáčilová 2009, s. 43)

Přestože je to metoda běžná, vedení rozhovoru, který je zaměřen na získávání diagnostických údajů, není jednoduché. Takový rozhovor má předem stanovený cíl a danou strukturu, otázky jsou formulovány tak, aby byly pro dotazovaného přiměřené a srozumitelné. (Spáčilová 2009, s. 43)

Velmi často tuto metodu ve školním prostředí učitel kombinuje s anamnézou. Takový rozhovor nazýváme rozhovorem anamnestickým. Ten slouží k orientaci v současných problémech žáka, kterým může učitel lépe porozumět, pokud ví, jak mohly vznikat a vyvíjet se. (Mertin, Krejčová, a kol. 2016, s. 88)

Dalšími metodami, se kterými bývá rozhovor obvykle spojován, jsou pozorování a didaktické testy v podobě ústního zkoušení žáka. Kombinací metod učitel dosáhne

získání objektivnějších závěrů, kdy eliminujeme vlastní, jednoznačné či unáhlené závěry. (Mertin, Krejčová, a kol. 2016, s. 88)

Nelze opomenout některé strategie, které jsou pro získávání informací prostřednictvím rozhovoru důležité a doporučované (Zelinková 2011, s. 31):

- a) použít k navázání kontaktu pozitivní sdělení (chceme dotazovanému pomoci, hledáme vhodnou cestu);
- b) seznámit dotazovaného s tématem, na který bude rozhovor směřovat, a časem;
- c) mít otázky předem připravené, zachovat profesionální odstup, ale zároveň projevit účast;
- d) v případě potřeby požádat o doplňující informace, vysvětlení, zopakovat otázku nebo sdělení;
- e) s dotazovaným mluvit jako s partnerem, sledovat společný cíl, avšak respektovat, že má dotazovaný právo na rozhodování o sobě, resp. svém dítěti, ale má k sobě, resp. k dítěti i povinnosti;
- f) v závěru rozhovoru shrnout poznatky a opatření, na kterých jsme se dohodli, zopakovat úkoly pro zúčastněné.

Neméně důležitá je pro efektivitu rozhovoru správná formulace otázek. Učitel by měl volit jednoduché věty a nepoužívat odbornou terminologii. Měl by respektovat věk dotazovaného a jeho individuální zvláštnosti. Pojmy musí být jednoznačné a otázky by neměly být zavádějící. (Spáčilová 2009, s. 45)

Vypovídací diagnostickou hodnotu při rozhovoru mají i mimoslovní projevy dotazovaného. Jedná se o intonaci hlasu, tempo řeči, mimiku, gesta. Jsou významné, protože naznačují emotivní tenze, komplexy, zábrany apod. (Spáčilová 2009, s. 45)

Mezi obecná doporučení pro vedení rozhovoru můžeme zařadit vnímavý a chápavý přístup tazatele. Pokud má být rozhovor veden za účelem získání diagnostických údajů, preferuje učitel předem naplánované a domluvené setkání. Zároveň respektuje, že pracuje s citlivými údaji, a proto by měl dotazovaného ujistit, že získané údaje budou sloužit jen k smluvenému účelu.

1.5.3 Pozorování

Je nejčastěji používanou metodou na základní škole. Jedná se o proces systematického sledování a zaznamenávání projevů žáka (a učitele) s cílem rozhodnout o optimálním vedení žáka. (Zelinková 2011, s. 28)

Pozorování provádí učitel s určitým cílem. Prostřednictvím pozorování chování žáka může usuzovat na určité rysy, které mu poskytnou další informace. Jedná se např. o prožívání, zkušenosti, vědomosti žáka. Pozorování učitel využívá jak v učebních, tak v mimo učebních situacích. (Mertin, Krejčová, a kol. 2016, s. 90)

Existuje řada klasifikací druhů pozorování. Za vhodné považují věnovat pozornost dělení pozorování na (Mertin, Krejčová, a kol. 2016, s. 90):

- a) strukturované – učitel má předem ujasněný cíl a způsob pozorování a do předem připraveného záznamového archu zapisuje projevy podle struktury stanoveného přehledu možných projevů;
- b) nestrukturované – učitel se zaměřuje na projevy, které považuje za významné;
- c) polostrukturované – je kombinací obou předchozích typů, kdy učitel vychází z předem stanoveného soupisu projevů, který doplňuje o projevy aktuálně se vyskytující.

Nedílnou součástí pozorování jsou záznamy z pozorování, které by měly následovat vždy po skončení dílčího pozorování. Učitel by měl zapsat údaje o místě a času pozorování, informace o předmětu pozorování (spolupráce, aktivita žáků). Pro učitele bývá v rámci vyučovacího procesu obtížné provádět záznam, takže je žádoucí zaznamenávat alespoň dílčí postřehy a následně je doplnit o dodatečný popis jevů. Učitel by se měl vyvarovat zapisování názorů, hodnocení či soudů poskytnutých jinou osobou, ale i svých vlastních. Cílem je co nejlépe popsat pozorované chování. (Mertin, Krejčová, a kol. 2016, s. 90)

Pozorování žáka učitelem bývá obvykle součástí průběhu vyučování. Závěry z pozorování jsou pak pro učitele cenné z hlediska plánování individualizace další výuky žáka, a to na základě promyšleného postupu pro zlepšení jeho práce a výkonů. Každý žák je jedinečný a stejné projevy chování u více žáků mohou pro každého vyžadovat odlišný způsob pedagogické intervence.

1.5.4 Didaktické testy

Testování je činností využívanou především v psychologii. Didaktické testy fungují jako forma či druh určité zkoušky. V rámci pedagogické diagnostiky poskytují důležitá zjištění výsledků výuky žáků, tedy zjišťují, na jaké úrovni se žák nachází v určité oblasti. (Zelinková 2011, s. 35)

Zelinková (2011, s. 35) upozorňuje na potřebu uvědomění si rozdílu mezi standardizovanými psychologickými testy, které jsou nástrojem k zjišťování schopností, nadání, výkonů, postojů, zájmů, kognitivních funkcí atd., od didaktických testů, které si vytvářejí učitelé za účelem dílčího poznání, např. zvládnutí určitého tematického celku žáky.

Učitel musí mít na paměti, že didaktický test má svá pravidla či kritéria, kterým podléhá. Je-li dobře připraven, vede k objektivnějšímu hodnocení žáků. Důležitými vlastnostmi didaktického testu jsou validita (platnost) a reliabilita (spolehlivost). Zelinková (2011, s. 40) upozorňuje na to, že validita didaktických testů může být snižována např. složitým zadáním otázek, nebo zadáním otázek, které vyžadují dlouhé odpovědi, anebo množstvím otázek, které žáka stresují. Spolehlivost didaktického testu při opakovaném zjišťování pak ovlivňuje různá motivace či úroveň soustředění žáka vzhledem k času, kdy je didaktický test zadáván.

Didaktické testy mají pozitivní i negativní stránku. Za klad můžeme považovat skutečnost, že se vyznačují zvýšeným důrazem na objektivitu. Za negativum lze považovat to, že jsou zaměřeny na vědomosti a fakta a obtížně podchycují dovednosti a opomíjejí tvořivost. (Spáčilová 2009, s. 28)

Stejně jako výše popsané metody pedagogické diagnostiky i didaktický test by měl být v rámci diagnostiky použit jako součást procesu poznávání žáka v kombinaci s jinými metodami, neboť pouhá klasifikace na základě didaktického testu neposkytne ucelený pohled na žáka, což platí zvláště pro ty s potřebou větší podpory.

Podle Spáčilové (2009, s. 29) se na 1. stupni základní školy setkáváme s didaktickými testy úrovně (kvality výkonu) nebo rychlosti (např. čtení). Podle časového zařazení rozlišujeme didaktické testy vstupní, průběžné a výstupní. Podle

obsahového zaměření dělíme didaktické testy na monotematické (mapují jeden tematický celek) a polytematické (mapují více tematických celků).

Formulace vhodných testových úloh je pro učitele poměrně náročnou činností. Proto je vhodné orientovat se v jednotlivých typech testových úloh. (Spáčilová 2009, s. 31)

Mezi otevřené úlohy patří (Spáčilová 2009, s. 31-35):

- a) doplňovací – slouží ke zjišťování znalostí, obsahují tvrzení, kdy žák doplňuje slovo, frázi, větu;
- b) se stručnou odpovědí – slouží ke zjišťování výsledků pamětního učení, ale lze jimi zjišťovat i pochopení pojmů, kdy žák odpovídá jedním slovem, resp. větou;
- c) se širokou odpovědí – jejich využití na 1. stupni základní školy je omezené vzhledem k úrovni vyjadřovacích schopností a myšlenkových operací žáků.

Mezi úlohy uzavřené patří (Spáčilová 2009, s. 31-35):

- a) dichotomické – ověřují poznatky i složitější struktury vědomostí, nevýhodou je možnost uhodnutí správné odpovědi bez příslušné vědomosti, kdy žák označuje správnou odpověď výběrem z ano – ne;
- b) s výběrem odpovědi (polynomické) – prověřují širší dispozičních oblastí žáka, jedná se o položky s nabízenou odpovědí, kde jsou různé alternativy, z nichž žák vybírá správnou odpověď, a ostatní varianty odpovědi fungují jako distraktory (nesprávná tvrzení);
- c) s vícenásobnou odpovědí (výčtové) – jde o výběr jevu podle určitého kritéria, ukazují na uplatnění určitých myšlenkových operací, kdy žák vybírá více správných odpovědí;
- d) přiřazovací – umožňují operace třídění, seskupování podle kritéria či kategorizace, mají široké využití na 1. stupni základní školy, kdy žák podle určitého kritéria přiřazuje pojmy jedné množiny pojmům množiny druhé;
- e) uspořádávající – mají stejné využití jako úlohy přiřazovací, kdy žák má uspořádat prvky množiny pojmů jedné třídy do řady podle určitého kritéria.

Při použití didaktických testů na 1. stupni základní školy by učitel měl dodržovat následující zásady (Spáčilová 2009, s. 31-35):

- promyslet účel didaktického testu (co chce zjišťovat) a stanovit rámcový obsah didaktického testu;
- obtížnost didaktického testu přizpůsobit věkovým specifikům žáků;
- délka didaktického testu by neměla přesáhnout 10-15 minut (z hlediska pozornosti) a počet testových úloh 10-15 položek;
- provést diagnostický rozbor výsledků didaktického testu, zaměřit se na chyby a hledat jejich příčiny;
- testové položky kombinovat a doplňovat nákresy, obrázky, mapkami, aby byl didaktický test pro žáky přitažlivější a motivoval je k práci.

1.5.5 Standardizované diagnostické testy čtení

Pro učitele 1. stupně základní školy existuje omezený počet standardizovaných testů zaměřených na oblast čtení, které mohou pro svou práci využít. U některých je třeba projít proškolením z důvodu naučení se administraci, hodnocení a interpretaci výsledků diagnostikování. Většinou se tak děje v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Vedle standardizovaných testů mohou učitelé k pedagogické diagnostice čtení využít i volně dostupné diagnostické nástroje uvedené v některých metodikách k učebnicím výuky čtení.

Výhodou administrování standardizovaného testu učitelem ve školním prostředí, tedy v místě žákovi známém a osobou žákovi známou, je zajištění příznivých podmínek pro jeho snímání. (Švancarová, Kucharská 2001, s. 4-5)

Nauč mě číst a psát

„Čtení a psaní jsou pro život nezbytné a zvládnutelné dovednosti.“ (Tymichová 1992, s. 9)

Podle Tymichové¹ (1992, s. 19, 27) je diagnostika dovedností úkolem speciálních pedagogů v pedagogicko-psychologických poradnách, kteří využívají standardizované diagnostické testy. *Zkouška čtení* spočívá ve čtení textu, kdy examinátor zaznamenává počet přečtených slov v 1., 2. a 3. minutě. Následně je odečten počet chybně přečtených slov. Podle počtu správně přečtených slov v 1. minutě se v tabulce vyhledá čtenářský kvocient. Sledují se i čtenářské návyky (tj. dvojité čtení, ukazování prstem). Dále se hodnotí a porovnávají výkony v dalších dvou minutách. V dalším kroku se hodnotí typ chyb, které dítě udělalo, a nakonec i porozumění skrz reprodukci obsahu textu.

Autorka pro pedagogickou diagnostiku čtení učitelem za účelem rozpoznání možných obtíží ve čtení, uvádí výčet různých chyb ve čtení, kterých si učitel může všimnout (Tymichová 1992, s. 27-28):

- vynechávky a přídavky písmen, slabik, krátkých slov jako předložek, spojek,
- nepřesnosti neměnicí smysl textu, kdy dítě hádá podle smyslu čteného textu,
- nepřesnosti měnicí smysl textu, kdy dítě čte nesmysly, neopravuje se,
- nejistota a těžkopádnost čtení,
- nerozpoznání písmen,
- záměny písmen,
- záměny pořadí písmen, slabik,
- vytvoření jednoho slova ze dvou,
- artikulační neobratnost.

Průvodce učebnicemi ALTER pro výuku počátečního čtení a psaní

Autorky uvádějí, že diagnostické prověrky by měly být využity především k analýze čtenářských obtíží a k hledání individuálního přístupu, případně k využití jiných metod vstřícnějších k individualitě žáka. Proto v 1. období 1. stupně základní školy

¹ První vydání vyšlo v roce 1985, druhé vydání vyšlo v roce 1987.

nedoporučují hromadné diagnostikování dětí formou prověrek. (Wildová, Staudková 2016, s. 39-50)²

Diagnostické sledování úrovně čtení jednotlivců i úrovně celé třídy je jedním z prostředků pro zlepšování kvality čtení. Jako nejčastější způsob je uváděno sledování vývoje čtení jednotlivých žáků ve vyučovacích hodinách prostřednictvím různých kritérií. (Wildová, Staudková 2016, s. 30)

Mezi kritéria pro diagnostiku úrovně čtení ve vztahu k žákovi vyžadujícímu individuální docvičování řadí posuzování znalosti písmen velké a malé abecedy (žák ovládá čtení velkých/malých tiskacích/psacích písmen zcela, částečně nebo vůbec, žák ovládá čtení textu složeného z tiskacích/psacích písmen velké/malé abecedy zcela, částečně nebo vůbec). (Wildová, Staudková 2016, s. 39-50)

Mezi kritéria pro posuzování techniky čtení řadí čtení slabik (žák slabiky hláskuje a dobře je složí, a to slabiky otevřené, zavřené, s dvojhláskou, se shlukem souhlásek), čtení slov (žák dokáže přečíst jednoslabičná/dvojslabičná/víceslabičná slova s otevřenou/zavřenou slabikou bez hláskování či slabikování) a čtení větších celků (žák čte plynule větší významové celky ve větě, čte dohromady slova s jednoslabičnou a neslabičnou předložkou, čte věty s náležitou melodií). (Wildová, Staudková 2016, s. 39-50)

Jako kritéria pro posuzování porozumění obsahu přečteného uvádějí úroveň pochopení věcných informací z textu (o kom, o čem žák četl), úroveň pochopení jednoduchých dějů (co se dělo), úroveň pochopení vlastností (např. hladký – drsný, ochotný, lakomý), úroveň pochopení časových a množstevních údajů (např. dříve, pozdě, předtím, více, méně). (Wildová, Staudková 2016, s. 39-50)

Diagnostika rychlosti čtení se provádí u žáků, kteří jí nebudou stresováni a slouží ke sledování rozvoje rychlosti vlastního čtení. Provádí se po probrání určitého úseku ve slabikáři nebo v konkrétním období školního roku. (Wildová, Staudková 2016, s. 39-50)

² První vydání vyšlo v roce 2002, druhé vydání vyšlo v roce 2011.

Metodický průvodce k Živé abecedě, Slabikáři a písankám

Mühlhauserová (2000, s. 4) vidí v použití diagnostických prověrek čtení nejen nástroj k posouzení stupně čtenářské úrovně žáků, ale také možnost analyzovat chyby a co nejrychleji započít nápravu.

Počítá se čtyřmi diagnostickými prověrkami ověřování úrovně schopností a dovedností žáků, které doporučuje zařadit po skončení jednotlivých etap čtení. Výsledky prověrek je vhodné zaznamenat pro další práci, či případné odstraňování a napravování zjištěných nedostatků. K hodnocení žákova výkonu je vhodná pochvala s komentářem a důrazem na to, v čem se zlepšil. (Mühlhauserová 2000, s. 11-14)

K první diagnostice slouží soubor vět, kdy učitel přidělí konkrétní větu konkrétnímu žákovi. Při čtení věty zaznamenává způsob přečtení slov žákem číslicí nad jednotlivá slova (1 – hláskuje první, pak druhou slabiku a následně složí slovo, 2 – šeptá jednotlivé hlásky bez ohledu na slabiky, 3 – šeptá slabiku, pak ji teprve vysloví, 4 – šeptá slovo, pak ho vysloví, 5 – velmi dlouhá pauza mezi slabikami, 6 – přerývané slabikování, 7 – vázané slabikování, 8 – čtení slov jako celku). Pokud učitel identifikuje čtení slov způsobem 1, 2, 3 nebo 4, žák nezvládl čtení slabiky, nemá dostatečně upevněnou znalost písmen, rozkládání a skládání slabik. Žáci se způsobem čtení 5 nebo 6 nečtou plynule. Součástí první diagnostické prověrky je také záznam o porozumění přečtené větě prostřednictvím pomocných otázek. (Mühlhauserová 2000, s. 11-14)

Druhou prověrku provádí učitel v 1. polovině ledna. Každý žák čte delší neznámý text (2 až 3 věty) a odpovídá na otázky. Zaznamenává se opět způsob čtení (1 – vázané slabikování, pak přečte slovo ještě jednou, 2 – slova čte jako celek, ale s výraznými pauzami, poslední slovo čte nezřetelně, 3 – čte jednotlivá slova bez interpunkce, 4 – čte věty jako intonační celek s ukončením). (Mühlhauserová 2000, s. 11-14)

Třetí diagnostická prověrka probíhá začátkem března. Ověřuje soubor probraných písmen, žáci čtou delší texty. Zaznamenává se způsob čtení, dýchání, členění věty na takty, správná intonace, porozumění textu a sleduje se pokrok od minulé prověrky. (Mühlhauserová 2000, s. 11-14)

Čtvrtá diagnostická prověrka probíhá začátkem května, tedy v době, kdy žáci znají všechna tiskací písmena velké i malé abecedy – ověřuje se čtením abecedy napsané malými a velkými tiskacími písmeny. K diagnostice se využívají žákům

neznámé, ale přiměřeně obtížné texty. Žák přečte 3 až 4 věty a plní úkoly k textu pro zjištění porozumění. Sleduje se také případné přerývané slabikování, intonace a frázování. Po této diagnostice učitel diferencuje žáky do skupin podle čtenářské vyspělosti. (Mühlhauserová 2000, s. 11-14)

Metodická příručka k učebnici Učíme se číst pro 1. ročník základní školy

Jelikož genetická metoda čtení, použitá v učebnicích této řady, vychází také z poznatků Václava Příhody, který ve 30. letech 20. století propagoval testování žáků v elementárním čtení,³ použila Wagnerová⁴ (1998, s. 38-39) metodický postup k zjišťování úrovně čtení v 1. ročníku základní školy. Opírá se o diagnostické prověrky Jarmily Hřebejkové,⁵ uvedené v metodických příručkách k učebnicím elementárního čtení vydávaných Státním pedagogickým nakladatelstvím v letech 1976 až 1990, které zjišťují dosaženou úroveň čtenářské dovednosti čtením neznámého textu. Autorka doporučuje při realizaci diagnostických prověrek zajistit žákům klidné prostředí a motivovat je hrou.

První diagnostikování se provádí v polovině listopadu. Prověřuje zvládnutí velké tiskací abecedy a základů čtení. Žáci čtou a zapisují jména 11 chlapců a dívek, poslední slovo je jméno psa. Učitel sleduje žáky a zapisuje čas, jak žáci hlásí skončení úkolu, a také si zaznamenává různé zvláštnosti z průběhu práce žáků. Následně vyhodnocuje znalost písmen, schopnost hláskové analýzy a zrakového rozlišování (diskriminace hlásek). (Wagnerová 1998, s. 39)

³ PŘÍHODA, V., TRAJER, J., DISMAN, M., KÜHNELOVÁ, M., 1936. *Praxe školského měření: testování na škole prvního stupně*. 2. vyd. Praha: Dědictví Komenského.

⁴ Reprint příručky vyšel v roce 2006.

⁵ HŘEBEJKOVÁ, J., DUŠKOVÁ, M., KŘIVÁNEK, Z., PENC, V., VYKOPAL, Z., 1990. *Metodická příručka k vyučování českému jazyku a literatuře v 1. ročníku základní školy*. Vyd. 3. Praha: SPN. ISBN 80-04-25019-X.

HŘEBEJKOVÁ, J., DUŠKOVÁ, M., KŘIVÁNEK, Z., PENC, V., VYKOPAL, Z., 1987. *Metodická příručka k vyučování českému jazyku a literatuře v 1. ročníku základní školy*. Vyd. 2. Praha: SPN.

HŘEBEJKOVÁ, J., DUŠKOVÁ, M., KŘIVÁNEK, Z., PENC, V., VYKOPAL, Z., 1984. *Metodická příručka k vyučování českému jazyku a literatuře v 1. ročníku základní školy*. Vyd. 1. Praha: SPN.

HŘEBEJKOVÁ, J., DUŠKOVÁ, M., PENC, V., VYKOPAL, Z., TURKOVÁ, M., 1981. *Čtení, psaní, jazyková a literární výchova v 1. ročníku*. Vyd. 3. Praha: SPN.

HŘEBEJKOVÁ, J., DUŠKOVÁ, M., PENC, V., VYKOPAL, Z., TURKOVÁ, M., 1977. *Čtení, psaní, jazyková a literární výchova v 1. ročníku*. Vyd. 2. Praha: SPN.

HŘEBEJKOVÁ, J., DUŠKOVÁ, M., PENC, V., VYKOPAL, Z., TURKOVÁ, M., 1976. *Čtení, psaní, jazyková a literární výchova v 1. ročníku*. Vyd. 1. Praha: SPN.

Druhé diagnostikování bývá zadáváno na konci prvního pololetí a je zaměřeno na zhodnocení kvantitativní i kvalitativní stránky čtení a úrovně čtení s porozuměním. K tomuto posouzení byl vybrán standardizovaný diagnostický text „Alena“. Zapisuje se počet přečtených slov za minutu, druh chyb (např. komolení) a způsob čtení (např. plynule, po slovech, hláskách). (Wagnerová 1998, s. 39)

Třetí diagnostikování se provádí v první polovině června. Posuzuje se hlasité čtení, které se porovnává s předchozí úrovní čtenářských dovedností. Učitel si zaznamenává počet přečtených slov za minutu, druh chyb a porozumění textu. (Wagnerová 1998, s. 39)

Ve shodě s pokyny i v dalších metodických příručkách je doporučeno nevyužívat výsledky diagnostikování k hodnocení žáka ve smyslu klasifikace, ale k identifikaci obtíží a následnému individuálnímu docvičování. (Wagnerová 1998, s. 39)

Metodická příručka k vyučování Českému jazyku a literatuře v 1. ročníku ZŠ

V této metodické příručce je v souvislosti se zjišťováním úrovně čtenářských dovedností použit pojem pedagogická diagnostika. I zde autoři doporučují porovnávat dosaženou úroveň žáka ve čtení s předcházejícími výsledky. Autoři nabádají k provedení diagnostiky na začátku školního roku, kdy rozpoznáváme způsobilost dítěte pro zvládnutí výuky českého jazyka. (Mertin, a kol. 2001, s. 63, 65)⁶

Ve vztahu ke čtení se před zahájením jeho výuky zjišťuje (Mertin, a kol. 2001, s. 67-69):

- schopnost prostorové a pravolevé orientace,
- uvědomování si vztahů,
- orientace v čase a v pojmech stejný – nestejný,
- úroveň zrakového vnímání,
- úroveň sluchových dovedností – fonemického sluchu, sluchového rozlišování, analýzy a syntézy, fonemického uvědomění,
- úroveň výslovnosti, jazykového citu a slovní zásoby,

⁶ První vydání vyšlo v roce 1995.

- úroveň verbální fluence (rychlé pojmenování předmětů),
- schopnost soustředění,
- možná pomoc rodiny z hlediska podpory rozvoje čtenářských dovedností.

V průběhu školního roku učitel zjišťuje úroveň čtení a plánuje další postup výuky. Autoři doporučují věnovat pozornost rychlosti čtení, a to z důvodu sledování zautomatizování jednotlivých fází čtení. K diagnostice lze využít jakýkoli text přiměřený úrovni dětí, doporučený čas hlasitého čtení je 2-3 minuty. (Mertin, a kol. 2001, s. 70)

Deficity dílčích funkcí

Sindelarová⁷ (2016, s. 6-8) vychází z předpokladu, že žák může plně rozvíjet své schopnosti a své myšlení a učení na základě toho, jaké předpoklady k jejich rozvoji měl v prvních letech života. Objeví-li se problémy při výuce čtení, psaní a počítání, měl by učitel hledat příčiny tam, kde jsou základy těchto schopností. Doporučuje sledovat optimální vývoj základních schopností a v případě výskytu obtíží v učení a chování poskytnout žákovi pomoc zjištěním jejich příčin a nabídnutím nápravy.

Ucelený systém kognitivních dovedností pro čtení, psaní, počítání i přiměřené chování vytvářejí tzv. dílčí funkce. Ty definuje jako „základní schopnosti, které umožňují diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí, jako jsou řeč a myšlení“. (Sindelarová 2016, s. 6-8) Patří sem:

- schopnost zaměření a koncentrace pozornosti (test diferenciaci pozadí a figury) jako základ vyšších kognitivních funkcí,
- schopnost rozlišovat neboli analyzovat komplexní obraz či sestavu hlásek na jednotlivosti (test optické a akustické diferenciaci a členění) jako základní funkce vnímání,

⁷ První vydání vyšlo v roce 1996, druhé vydání vyšlo v roce 2000, třetí vydání vyšlo v roce 2003, čtvrté vydání vyšlo v roce 2007, páté vydání vyšlo v roce 2013.

- schopnost spojovat obsahy jedné smyslové oblasti s obsahy druhé smyslové oblasti, tedy spojení obrazu se slovem (test funkce intermodálního kódování) jako základ čtení,
- schopnost uchování vnímaného v paměti (test optické, akustické, intermodální krátkodobé paměti) jako základ učení,
- schopnost vnímání a chápání následnosti pro plánování a koordinování chování (test seriality) jako základ exekutivních funkcí,
- schopnost orientovat se na vlastním těle a v prostoru pro manipulaci s věcmi (test vnímání schématu těla a orientace v prostoru).

Deficity v dílčích funkcích vyjadřují oslabení základních schopností, které pak vedou k obtížím v učení a chování. Smyslem intervence musí být posilování a podporování předpokladů školního učení. Včasná identifikace deficitů dílčích funkcí, tj. před vznikem obtíží, a jejich náprava pak umožňují bezproblémový vývoj. (Sindelarová 2016, s. 6-8)

Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

Tento test lze použít jak před nástupem žáka do základní školy, tak po jeho nástupu do základní školy. Pokud učitel za pomoci testu identifikuje žáka, který by mohl mít obtíže při osvojování si čtení a psaní, může realizovat formou pedagogické intervence různá podpůrná opatření, kterými přizpůsobí průběh výuky jeho specifickým potřebám. (Švancarová, Kucharská 2001, s. 4-5)

Je-li test použit na konci docházky dítěte do mateřské školy, může poskytnout údaje, které budou sloužit jako informace pro učitele 1. ročníku o možných rizicích při osvojování si čtení a psaní. Jeho užitím po nástupu žáka do 1. ročníku základní školy nebo během prvního pololetí má učitel možnost podle charakteru zjištěných obtíží modifikovat přístup k žákovi, např. může prodloužit etapu předslabikářového období

nebo cíleně rozvíjet percepční, kognitivní či motorické funkce. (Švancarová, Kucharská 2001, s. 4-5)⁸

Diagnostika jazykového vývoje

Jedná se o volně dostupný testovací nástroj, který je určen pro diagnostiku dětí od tří a půl do pěti let, ale může být využit i v průběhu zápisu nebo po zahájení povinné školní docházky. Jeho pomocí může učitel sledovat jazykový vývoj žáka ve dvou klíčových oblastech. První se zaměřuje na složky užívání jazyka – porozumění, slovní zásobu a gramatiku. Druhá mapuje fonologické povědomí. Výhodou použití tohoto testu je, že vychází ze stejného teoretického modelu jako následující test, a tak tvoří určitou kontinuitu v diagnostice vybraných oblastí. (Seidlová Málková, Smolík 2014, s. 13, 19)

Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. – 5. ročníků základní školy

Tato diagnostická baterie umožňuje učitelům rychle zhodnotit globální čtenářské a pisatelské dovednosti žáka a pomocí srovnání s ročníkovými normami identifikovat míru jeho obtíží. Všechny testy byly vytvořeny a ověřeny v rámci velké studie, v níž byly srovnávány výkony v oblasti čtení a psaní u intaktní populace žáků s žáky s diagnostikovanými specifickými poruchami učení. Výsledky české studie prokázaly, že žáci s dyslexií, dysortografií a dysgrafií dosahovali významně nižších výsledků než jejich intaktní vrstevníci ve všech subtestech zahrnutých do této diagnostické baterie. (Caravolas, Volín 2005, s. 7) Protože bude tato diagnostická baterie využita v rámci výzkumného šetření, je její podrobný popis uveden dále v kapitole 3.

Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy – evaluační nástroje pro hodnocení čtenářských kompetencí

K hodnocení čtenářských dovedností žáků 1. stupně základní školy v jednotlivých rovinách čtenářské gramotnosti lze využít materiál, který vznikl jako výstup klíčové

⁸ Druhé doplněné vydání testu vyšlo roku 2012 v DYS-centru.

aktivity *Evaluační nástroje pro hodnocení čtenářských kompetencí v projektu Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy.*

Pro účely pedagogické diagnostiky je pro každý ročník zpracován soubor materiálů pro hodnocení čtenářské gramotnosti (pro 1. ročník diagnostické portfolio k analyticko-syntetické a genetické metodě výuky čtení, pro 2. ročník tři pracovní sešity pro první, druhé a třetí období školního roku, pro 3. až 5. ročník dva pracovní sešity pro první a druhé období školního roku).⁹

Materiál je koncipován odlišně od výše popisované *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. – 5. ročníků ZŠ.* Nepracuje s dosaženou úrovní žáků ve čtení na základě normativního přístupu (rychlosti čtení, chybovosti čtení, techniky čtení a porozumění čtenému) srovnáním s věkovou normou, ale klade si za cíl pracovat s individuální vztahovou normou. Získané výsledky by měly učitelé poskytnout informaci, na jaké úrovni se žák v dané dovednosti nachází a kam by měl být jeho vývoj dále směřován. (Kucharská, Wildová, a kol. 2012, s. 7)

Materiál postihuje všechny roviny čtenářské gramotnosti – techniku čtení, vztah ke čtení, porozumění textu, vysuzování, metakognici, sdílení a aplikaci. Každou rovinu prezentuje několik úkolů, které následně učitel vyhodnotí pomocí posuzovací škály. Ta umožňuje zařazení dosaženého výkonu k tzv. obecné evaluační škále. Výkon je hodnocen písmeny A až E. (Bártová, a kol. 2012, s. 19)

Lze pracovat s celým souborem nebo sledovat jen jednu rovinu čtenářské gramotnosti. Hodnocením je možné získat informace o charakteristických znacích dle definovaných indikátorů rovin čtenářské gramotnosti u každého žáka. (Kucharská, Wildová, a kol. 2012, s. 9)

Pro žáky 5. ročníku jsou pracovní sešity uspořádány do dvou období (podzimní a jarní), přičemž by měly být ideálně zpracovány během 15 dní v říjnu až listopadu, resp. v květnu až červnu. Součástí jsou autoevaluační aktivity a soubor doplňují záznamové listy, které zjišťují vztah ke čtení a mohou sloužit i k rozvoji komunikace. Další část tvoří dotazník pro rodiče. Údaje z dotazníku mohou učitelé pomoci při plánování dalšího rozvoje čtenářství u žáka. Výkony žáků lze zaznamenat individuálně pro každého žáka

⁹ Materiály jsou dostupné zde: <http://www.cteme.eu/?link=41>

do evaluační tabulky nebo do tabulky, kde lze zhlédnout výkony všech žáků třídy. (Bártová, a kol. 2012, s. 7)

Tohoto nástroje jsem ve své diplomové práci nevyužila. Důvodem nebylo obsahové pojetí materiálu, ale vědomí obtíží vyplývajících ze souběžné administrace více testových materiálů v tutéž dobu. Části tohoto materiálu využívám jako součást běžných vyučovacích hodin českého jazyka. Osobně považuji tento materiál za velmi užitečný z důvodu odlišného diagnostického přístupu a poskytnutí uceleného pohledu na rozvoj čtenářské gramotnosti u žáka v průběhu celého vzdělávání na 1. stupni základní školy.

1.5.6 Pedagogická dokumentace a portfolio

Dokumentace školy vychází z příslušných právních předpisů stanovených § 28 odst. 1 školského zákona. Důležitým materiálem je školní matrika, kde jsou shromažďovány údaje o žácích. Její součástí pak mohou být materiály, které poskytují informace o průběhu vzdělávání žáka a jeho specifikách.

Pokud se učitel rozhodne na základě provedené pedagogické diagnostiky vypracovat pro žáka plán pedagogické podpory, využije k jeho zpracování vlastní záznamy, které pořídil v průběhu vlastní pedagogické práce s žákem. Těmito materiály mohou být záznamy z pozorování, anamnestické údaje, zápisy z rozhovorů s dotýcnými osobami a v neposlední řadě soubor prací žáka za určité období, který označujeme pojmem portfolio.

Při pořizování záznamů a jejich vedení v rámci pedagogické dokumentace učitel nesmí zapomínat na to, že záznamy mají být přesným a výstižným popisem, který je podkladem pro stanovení pedagogické diagnózy. (Zelinková 2011, s. 45)

Portfolio je výraz pronikající do pedagogické terminologie z ekonomie. Je to soubor různých produktů žáka (písemné práce, výtvarné práce aj.), které dokumentují práci žáka a jeho vývoj za určité období. (Průcha, Walterová, Mareš 1998, s. 179)

Potřebuje-li učitel sledovat konkrétního žáka a posoudit jeho průběžné výsledky, používá srovnávání produktů práce žáka v čase. Aby mohl stanovit, k jakým změnám ve vývoji žáka došlo, je nezbytné zaznamenávat u jednotlivých prací datum, kdy vznikly. (Mertin, Krejčová, a kol. 2016, s. 125)

Mnohdy je diskutován způsob ukládání prací. Z pohledu praktického se většinou volí ukládání prací do desek. Vhodnější variantou jsou krabice, kam lze zakládat i produkty, jako jsou např. sešity, výtvarné či prostorové práce. Protože se prostřednictvím portfolia žák určitým způsobem prezentuje, je motivujícím prvkem ponechání rozhodnutí o jeho vedení na žákovi samotném. (Mertin, Krejčová, a kol. 2016, s. 127)

Tím, že učitel porovnává, jak žák stejný nebo podobný úkol splnil na počátku školního roku a po několika týdnech a měsících, dokáže prostřednictvím získaných informací odpovědět na otázku, co žák umí, co se za uplynulé období naučil. Též může zaznamenat, zda nastal pokrok v samostatnosti, pokud žák dokáže učivo, které se cíleně probíralo a procvičovalo, využít jako součást jiné práce. S tím souvisí i poznání, že si žák danou dovednost doposud neosvojil, nebo že stagnuje, případně se zhoršuje. (Mertin, Krejčová, a kol. 2016, s. 127)

Na 1. stupni základní školy jsou do portfolia ukládány veškeré práce žáka a na konci určeného období, kterým bývá obvykle čtvrtletí či pololetí, dochází k prohlížení portfolia a hodnocení prací. Na základě toho se v portfoliu dále uchovávají práce, které žák uzná za vhodné. Již z toho je patrné, že tento způsob vedení portfolia plní i funkci prezentační. Pokud učitel vede žáky k uvědomění si vlastního pokroku, podporuje u nich schopnost sebehodnocení a sebereflexe, pak portfolio plní i funkci autodiagnostickou. (Mertin, Krejčová, a kol. 2016, s. 129)

1.5.7 Zásady používání metod poznávání žáka

Základní a velmi důležitou zásadou je zásada všeobecné citlivosti vůči etickým otázkám, které souvisí s ochranou práv žáka a spočívají v ochraně osobních dat. Učitel by si měl být vědom, že pracuje s citlivými údaji, které se týkají nejen žáka samotného, ale i jeho rodiny a rodinného prostředí. Veškerý kontakt s žákem a jeho zákonnými zástupci by měl učitel vést v rovině partnerské, protože potřebuje, aby žák i jeho rodiče byli ochotni s ním spolupracovat a on tak mohl získat relevantní údaje. (Mertin, Krejčová, a kol. 2016, s. 49)

Další zásadou je respektovat osobnost žáka. Učitel se nesmí uchýlovat k takovému přístupu k žákovi, kterým by ho znevažoval, znervózňoval či mu nebyl nápomocen v případě bezradnosti nebo selhávání. Učitel nesmí používat zavádějící

anebo nátlakové postupy, protože pak by byla ohrožena validita zjišťovaných údajů. (Mertin, Krejčová, a kol. 2016, s. 49)

Mertin, Krejčová a kolektiv (2016, s. 49) upozorňují i na nebezpečí zkreslení údajů vzhledem k samotnému žákovi nebo jeho rodičům na základě znalosti (nadstandardní vztahy) nebo fungování sociálních stereotypů. Takové zkreslení bývá systematické a v takovém případě je třeba do diagnostického procesu zapojit dalšího pedagogického pracovníka.

Učitel musí mít stále na paměti, že všechny výsledky je třeba interpretovat v širších souvislostech a ne jen na základě interpretací, které poskytují metodické materiály k jednotlivým testům. (Zelinková 2011, s. 48)

2 Pedagogická diagnostika čtení

Dovednost číst je v současné době obvykle spojována s pojmem čtenářská gramotnost. V obecné rovině ji můžeme označit za kompetenci člověka pracovat s různými texty. Utváří se v průběhu celého života. (Altmanová 2011, s. 9-11)

Základem pro osvojení čtenářské dovednosti je kvalita čtení a hlavně úroveň čtení s porozuměním, bez nichž se nemůže člověk v dnešní době obejít. Proto je třeba, aby učitel znal proces osvojování čtení. Na jeho základě pak může v rámci poznávání žáka stanovit, na jaké úrovni se žák aktuálně nachází a podle získaných údajů hledat efektivní cesty k osvojení dané dovednosti.

2.1 Vývoj čtenářských dovedností a znaky výkonu čtenářských dovedností

Aby učitel mohl poznat obtíže žáka ve čtení, musí znát metodický postup výuky čtení, jednotlivé etapy vývoje čtení a znaky čtenářského výkonu. Rozdělení, které uvádí Zelinková (2011, s. 131), je platné pro výuku čtení metodou analyticko-syntetickou, kterou byli vyučováni žáci, kteří tvoří vzorek výzkumného šetření. Vývojová specifika můžeme pozorovat v těchto oblastech:

- přípravné období,
- období nácviku čtení,
- rychlost čtení,
- správnost čtení,
- technika čtení,
- porozumění čtenému.

Přípravné období

Tato etapa se týká nácviku percepčně motorických funkcí, které se podílejí na schopnosti číst. Na kvalitě smyslového vnímání závisí další rozvoj nejen motoriky, ale i řeči a myšlení. Jedná se o vzájemné působení. Následné obtíže ve čtení mohou tedy

způsobovat tzv. dílčí deficity funkcí, v některé literatuře označovány jako dílčí oslabení výkonu (upraveno podle Májové 2009, s. 18; Scharingerové a Scharingera 1993, s. 14, Spáčilové 2009, s. 71):

- zrakové vnímání – zraková diferenciacie, zraková analýza a syntéza;
- sluchové vnímání – sluchová diferenciacie, sluchová analýza a syntéza;
- fonematické uvědomování (povědomí) – identifikace pořadí zvuků řeči, dekodování slov, uvědomění si hlásek ve slově, jejich rozlišení a vzájemné postavení, složitější manipulace s hláskami (např. přidat, odebrat, změnit pořadí hlásek ve slově);
- prostorová orientace – obecná orientace v prostoru, ve kterém se žák pohybuje, orientace na vlastním těle, orientace v opozici (např. v zrcadle), na ploše;
- intermodalita – schopnost přepínat mezi různými způsoby (mody) smyslového vnímání, např. mezi zrakovými, sluchovými a prostorovými podněty (pochopit souvislost mezi různými grafickými podobami hlásky), schopnost porozumět slovním pokynům (nesamostatnost, práce pouze s oporou a vedením);
- serialita (sekvence a posloupnosti) – řazení stále se opakujících činností za sebou, správné pořadí písmen ve slově, pořadí slov ve větě.

Na rozvoji výše popsaných dílčích funkcí v přípravném období závisí úspěšnost zvládnutí osvojení si techniky čtení.

Období nácviku čtení

Zelinková (2011, s. 131-134, 138) člení toto období na dvě etapy – etapu počátečního čtení a etapu pokročilého čtení.

Etapa počátečního čtení, ve které je žák veden k nácviku techniky čtení, probíhá v následujících krocích (Zelinková 2011, s. 131-134, 138):

- a) spojení hlásky s písmenem – čtení písmen izolovaně a v textu. Aby žák zvládl bezpečně rozpoznávat tvary písmen, je třeba aktivizovat co nejvíce smyslů – tvar písmene rozlišit zrakem, spojit tvar písmene se zvukem, vybavit si polohu mluvidel, správnou výslovnost, a to v pravou chvíli. Vhodné je spojení tvaru

písmene s obrázkem či pohybem. Z hlediska diagnostického může učitel v této fázi nácvičku čtení pozorovat následující obtíže – záměny hlásek, nesprávnou výslovnost hlásek, záměnu písmen tvarově podobných (d-b-p, m-n, s-z, a-e-o, l-h-k, u-v), neschopnost koordinace mezi zrakovým a sluchovým vjemem a řečí, obtížnou orientaci na řádku plynule zleva doprava;

- b) čtení slabik – postupné čtení slabik izolovaně a v textu pomocí ukazování či záložky, globální čtení slabik ve spojení s obrázkem. Z hlediska diagnostiky se objevují tyto chyby – žák nečte správně slabiky, nezvládá rozklad slabiky na hlásky, z hlásek nevytvoří slabiku, používá dvojí čtení (nejprve si slabiku vyhláskuje potichu a následně ji vysloví nahlas jako celek);
- c) čtení slov různého hláskového složení – diagnosticky jsou sledovány stejné jevy jako v předchozím kroku, akorát na úrovni celých slov. Postupuje se v následujícím pořadí:
- jednoslabičná slova s otevřenými slabikami,
 - jednoslabičná slova s uzavřenými slabikami,
 - dvojslabičná slova s otevřenými slabikami,
 - trojslabičná slova s otevřenými slabikami,
 - dvojslabičná slova s otevřenými a uzavřenými slabikami,
 - slova se shluky souhlásek – na začátku slova, na konci slova, uprostřed slova,
 - slova méně používaná, přejatá, víceslabičná.
- d) čtení vět – v tomto kroku se učitel diagnosticky soustředí na správnost, rychlost a plynulost čtení, intonaci při čtení a porozumění čtenému. Nacvičováno je čtení obtížných slov v textu, objasňování slov, jejichž význam dítě nezná, za účelem rozšiřování slovní zásoby, orientace v textu, kdy žák vyhledává vybraná slova, slova ilustrovaná, slova určená souřadnicemi, slova x-slabičná, a postřehování slov (slovo ukážeme, zakryjeme a žák říká, co viděl). Mohou se objevovat chyby v podobě dvojího čtení (viz výše), zárazy při čtení obtížnějších nebo neznámých slov, obtíže při přechodu mezi řádky, kdy řádek čte žák znovu od začátku nebo řádek přeskočí;

- e) porozumění čtenému textu – na úrovni slov (např. přiřazování slov k obrázkům) a vět (např. přiřazování vět k obrázkům, odpovědi na otázky z předem přečteného textu). Diagnosticky se objevují následující obtíže – žák luští slova, dlouho přemýšlí a obtížně si slova vybavuje, nerozumí obsahu slov a vět.

Etapa pokročilého čtení se zaměřuje na to, jakým způsobem dokáže žák zpracovat informace z textu, což závisí na mnoha okolnostech. Jsou to např. zvládnutí správné techniky čtení, dosažená kognitivní úroveň (paměť, pozornost), aktuální vědomosti a dovednosti. Vliv mají i úroveň vyjadřování, případné vady výslovnosti, strach, tréma, nekvalitní vztah s učitelem. Jestliže žák zvládne techniku čtení v rámci předešlé etapy, lze provádět nácvik čtení na následujících úrovních (Zelinková 2011, s. 131-134, 138):

- a) automatizace čtení – na obtíže učitele upozorní pomalé čtení, chybování ve čtení, domýšlení a neporozumění čtenému, obtíže s orientací v textu;
- b) reprodukce textu – zde učitel sleduje, zda žák je schopen reprodukovat text samostatně s detaily a chápe souvislosti, nebo zda reprodukuje text stručně, nebo zda reprodukuje text na základě návodných otázek, nebo zda si pamatuje pouze některé dílčí údaje a unikají mu souvislosti, nebo zda si obsah textu domýšlí;
- c) čtení se zaměřením na získávání informací – z hlediska poznávání zvládnutí tohoto kroku se učitel může setkat s tím, že žák obtížně vyhledává odpověď na otázku, pracuje velmi dlouho, nevyhledá adekvátní informaci;
- d) spolučtení, tvořivé čtení, spoluutváření obsahu – zde učitel zjišťuje schopnost žáka vcítit se do příběhu, porovnávat příběh s vlastní zkušeností, využívat fantazii.

Rychlost čtení

Rychlost (tempo) čtení souvisí s porozuměním čtenému. Zjednodušeně čím pomalejší tempo je, tím obtížnější je pro žáka si vybavovat a pamatovat obsah toho, co čte. Pomalé tempo čtení může být důsledkem řady obtíží – deficit dílčí funkce, celkově pomalé psychomotorické tempo, nedostatečně zvládnutá technika čtení nebo příliš náročný text. (Matějček 1995, s. 152-154)

Měření rychlosti čtení je záležitostí odborného vyšetření ve školském poradenském zařízení. Na úrovni školy učitel posuzuje rychlost čtení jen orientačně – zda se jedná o čtení velmi rychlé, rychlé, průměrné, pomalé nebo velmi pomalé v porovnání se spolužáky. (Zelinková 2011, s. 136)

Správnost čtení

Aby mohl učitel posoudit správnost čtení, musí žákovi poskytnout přiměřeně obtížný text. Náročné texty vedou u žáka k výskytu většího množství chyb, což vede i k nesprávnému porozumění textu. Ve škole se při zjišťování správnosti čtení učitel zaměřuje na místo, kde ve slovech žák chybuje, a typy chyb. Chyby se mohou objevovat na začátku, ve středu nebo na konci slov. Pokud žák chybuje na začátku slov, sleduje učitel zacílení zraku na slovo. Chybování na konci slov může být spojeno s domýšlením slov významově blízkých nebo slov odvozených významově vzdálených. Nezávisle na lokaci chyb se může objevit čtení nesmyslných slov jako důsledek nezvládnuté techniky čtení. Chyby jako záměny, inverze či vynechávky písmen mohou ukazovat na obtíže v percepčně motorických funkcích, orientaci na ploše, očních pohybech či pozornosti. (Zelinková 2011, s. 136-137)

Plynulost čtení

Způsob, jakým žák zvládne přečíst text, můžeme rozdělit do následujících projevů (Zelinková 2011, s. 137):

- žák čte po písmenech, hláskuje,
- žák čte po slabikách s oddělováním slabik,
- žák čte po slabikách plynule, zmenšuje pauzy mezi slabikami,
- žák čte plynule snadná slova, obtížnější slova hláskuje/slabikuje,
- žák čte plynule smysluplný text,
- žák používá dvojí čtení (hláskuje/slabikuje potichu, teprve pak slovo vysloví nahlas).

Doprovodné projevy při čtení

Kvalitu čtení může ovlivňovat i pohyb očí po řádku. Jestliže je plynulý, orientovaný ve směru čtení zleva doprava a posun zraku předchází výslovnosti, je čtení plynulé. Učitel se může setkat s tím, že žák nedokonale postřehuje slabiky a slova, vynechává některá slova, vynechává celé řádky nebo čte jeden řádek opakovaně, vrací se ke slovu, či chybuje ve čtení slov, která jsou na konci řádku rozdělena. (Jošt 2011, s. 251-252)

V rámci chování při čtení se mohou obtíže projevovat tak, že žák nesleduje text, vrtí se, poposedává na židli, vstává, odklání pozornost přerovnáváním věcí, hraním si s pomůckami, kontaktováním učitele nebo spolužáka, vydává různé zvuky, zívá, vzdychá atp. (Zelinková 2011, s. 141)

V rámci modulace řeči si učitel v souvislosti se čtením může všimnout, že žák mění výšku hlasu, slabiky vyslovuje s různou intenzitou (silou) hlasu, užívá pauzy a různé zabarvení hlasu. Též lze pozorovat, že může docházet i ke změně intenzity hlasu ke konci věty – žák začíná číst hlasitě a ke konci větného celku šeptá. (Matějček 1995, s. 159)

Vztah ke čtení

Úspěšnost žáka při zvládnutí čtení ovlivňuje také jeho vztah ke čtení a literatuře. Na vztah žáka ke čtení můžou ukazovat doprovodné projevy při čtení. Na 1. stupni základní školy si učitel může všimnout, jak se žák zapojuje do aktivit souvisejících se čtením, jakým způsobem přistupuje ke zpracování úkolů, jež se od čtení bezprostředně odvíjejí. V rámci vlastní četby učitel pozoruje, jaké knihy si žák vybírá (téma, počet stránek, zastoupení obrazového materiálu, velikost písmen). (Zelinková 2011, s. 141)

3 Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. – 5. ročníků základní školy

Studie zabývající se vývojem čtenářských dovedností, které se k nám dostaly v posledních letech z anglicky mluvících zemí, poukazují na fakt, že čtení je dovednost stojící nejen na kognitivních, ale i na psycholingvistických základech. Zásadní význam pro vývoj čtení je připisován foneticko-fonologickým procesům. Výzkumníci na základě studia různých alfabetských pravopisných systémů¹⁰ začali vnímat význam jazykových, zvláště fonologických schopností. Důležitá je jak schopnost rozlišovat fonémy (hlásky) a umět je spojit s příslušným písmenem, tak dovednost vědomě manipulovat s hláskami v mluvené řeči (fonemické povědomí). Tyto dvě roviny tvoří základy čtení. (Seidlová Málková 2015, s. 9)

Česká baterie standardizovaných diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků základních škol byla vyvinuta Markétou Caravolas a Janem Volínem. Publikována byla v roce 2005 Institutem pedagogicko-psychologického poradenství České republiky (následně transformovaného do Národního ústavu pro vzdělávání, v současnosti transformovaného do Národního pedagogického institutu). Baterie je po zaškolení přístupná k používání i učitelům základních škol. Jedná se o první v češtině vydaný diagnostický nástroj zaměřený na čtenářské dovednosti, který mapuje procesy a úroveň fonologického zpracování u žáků.

Baterie je složena z 8 subtestů, které sledují několik oblastí gramotnostních dovedností čtení a psaní. Byla standardizována na vzorku více než 400 žáků druhých až pátých ročníků během prvního pololetí školního roku. Představuje metodu objektivního hodnocení úrovně dětí v testovaných aspektech gramotnostních dovedností. Testy jsou primárně určeny pro žáky 2. až 5. ročníků, ale lze je použít i u starších žáků, kde je podezření na obtíže v osvojování gramotnostních dovedností. Vzhledem k potřebám diplomové práce se budu dále zabývat těmi subtesty, které přispívají k rozpoznávání obtíží žáků v osvojování čtení. Jedná se o následující subtesty (Caravolas, Volín 2005):

- Čtení s porozuměním
- Čtení pseudoslov

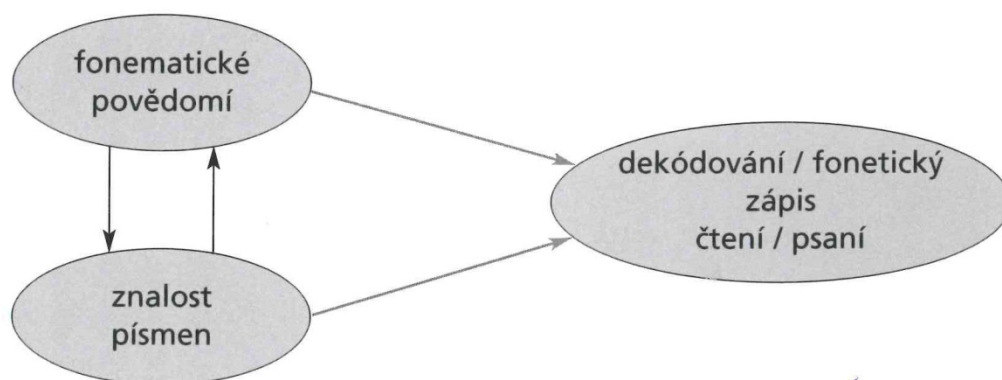
¹⁰ Systémy, které používají abecedu, doplněnou o další znaky a znaménka.

- Test rychlého čtení
- Elize hlásek
- Transpozice hlásek

Subtesty neměří všechny aspekty, které se týkají čtení, tudíž je vhodné je kombinovat s jinými metodami pedagogické diagnostiky.

Caravolas a Volín (2005) vycházejí z premisy, že základními předpoklady osvojování gramotnostních dovedností u alfabatických systémů jsou fonemické povědomí a znalost písmen. Tyto dva prvky se vzájemně ovlivňují a jsou příčinně vázány k rozvoji praktických dovedností dekódování čtení (viz obrázek 1).

Obrázek 1 – Předpoklady osvojování gramotnostních dovedností



Zdroj: Caravolas a Volín (2005, s. 8)

Májová (2009, s. 19) odkazuje na knihu *Beginning to Read: Learning and Thinking about Print* (Adams 1990), která uvádí za základ fonologického (fonemického) povědomí 4 základní dovednosti:

- rýmování,
- dělení slov na hlásky a izolace jednotlivých hlásek (sluchová analýza),
- spojování slabik a hlásek (sluchová syntéza),
- manipulace s hláskami.

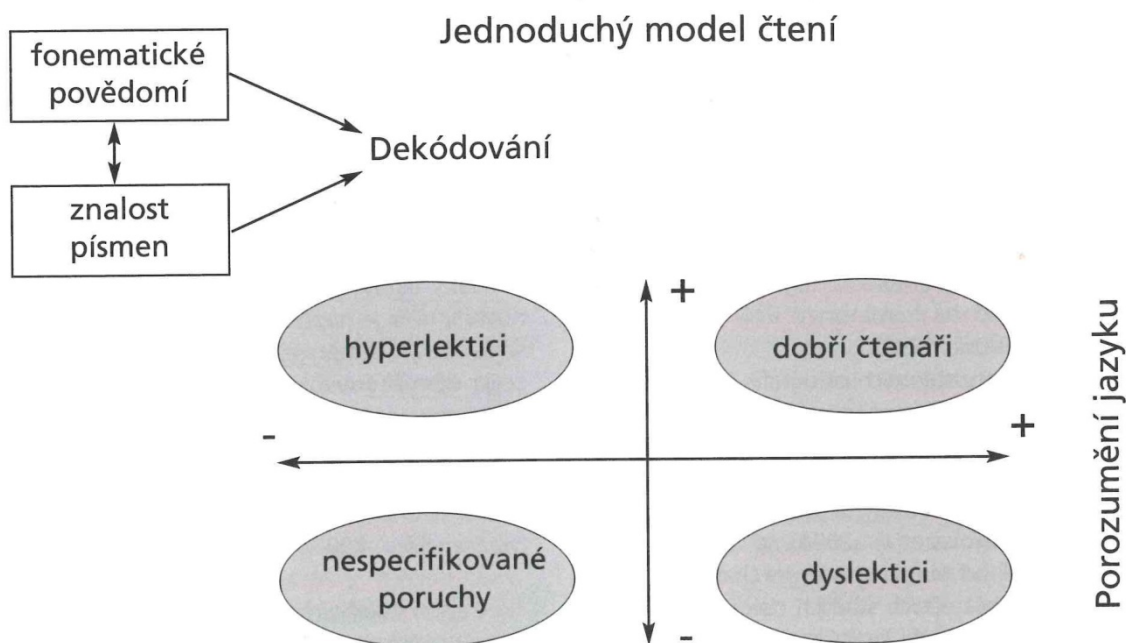
Tyto dovednosti se nevyvíjejí stejně rychle, neuplatňují se ve vývoji všechny stejně a vztahují se k různým fázím čtenářských pokroků. Za nejnáročnější složku je považována manipulace s hláskami. Ta je ukazatelem úrovně gramotnostních dovedností po celou dobu prvního stupně základní školy. (Májová 2009, s. 19)

Druhým významným ukazatelem úspěšnosti žáka ve čtení v průběhu prvního roku školní docházky je znalost písmen. Úroveň osvojení znalosti písmen předurčuje spolehlivě počáteční vývoj čtení. (Májová 2009, s. 20)

Obě dovednosti se vzájemně podmiňují a podporují rozvoj čtení. Na základě zjištění v rámci diagnostikování těchto oblastí může učitel zjistit odlišnosti ve schopnostech žáků naučit se číst.

Aby se žák stal dobrým čtenářem, musí zvládnout dekodovat slova tak přesně a rychle, aby z krátkodobé pracovní paměti vytáhl význam textu a tudíž mu porozuměl. Čtenářskou úroveň odvozujeme ze schopnosti dekodovat a ze schopnosti porozumět jazyku. Žáci, kteří ovládají jen jednu nebo žádnou z těchto schopností, mají problémy ve čtení. (Caravolas, Volín 2005, s. 9)

Obrázek 2 – Model čtení



Zdroj: Caravolas a Volín (2005, s. 10)

Dalším faktorem čtení, který autoři pokládají za důležitý, je rychlost čtení. Jedná se o schopnost, která ovlivňuje kvalitu dekodování. Autoři pro ni používají pojem „rychlé jmenování“. Je třeba si uvědomit, že úlohu zde hrají také kognitivní složky, kterými mohou být rychlost mentálních procesů a zpracování fonologické informace. Rychlost čtení je dobrý ukazatel čtenářských dovedností u českých dětí. Zatímco schopnost úspěšného dekodování je podstatná především v počátcích osvojování gramotnostních dovedností, rychlost čtení je podstatná v průběhu celého vývoje. (Caravolas, Volín 2005, s. 9)

3.1 Popis vybraných subtestů

Testovou baterii je vhodné zadávat na počátku školního roku, protože tak lze včas poznat čtenářské schopnosti žáků a následně se zaměřit na ty žáky, jejichž výsledky predikovaly možné obtíže. V souvislosti s výsledky jednotlivých subtestů pak učitel může poskytnout potřebnou pedagogickou intervenci. (Caravolas, Volín 2005, s. 12)

Čtení s porozuměním

Tento subtest je globálním měřítkem čtenářských schopností. Je časově omezen (7 minut) a zjišťuje porozumění textu, kdy žák má za úkol doplnit do větného celku nejvhodnější slovo z nabídky. Větné celky jsou odstupňovány podle obtížnosti dané délkou, nároky na slovní zásobu a obecnou znalost světa. Úspěšnost je podmíněna schopností dekodování, tedy přesným rozpoznáním slov a rychlým vytažením obsahu sdělení. Subtest může učitel zadat individuálně nebo skupině žáků. (Caravolas, Volín 2005, s. 9, 13)

Žák je hodnocen pomocí dvou skóre. Skóre 1 odpovídá součtu správně doplněných slov v časovém limitu. Skóre 2 odpovídá poměru správně doplněných slov vůči celkovému počtu doplněných slov a uvádí se v procentech (vzorec: správně doplněné položky v limitu / celkový počet doplněných položek v limitu × 100). Hrubé skóre se převádí na standardizované skóre (průměr 100, směrodatná odchylka 15), čímž se zjistí pásmo výkonu. Standardizované skóre se porovnává s ročníkovou normou. (Caravolas, Volín 2005, s. 21, 27, 44-45)

Podle zjištěného výkonu lze čtenáře rozdělit do několika skupin: průměrní a dobří čtenáři (mají dobrý výsledek jak v přesnosti v časovém limitu, tak ve vztahu k celkovému počtu doplněných položek), slabí čtenáři (podávají přesné odpovědi, ale v poměru k celkovému počtu doplněných položek je přesnost malá), pomalí čtenáři (nedostanou se v subtestu příliš daleko, ale většinu položek, které přečtou, vyřeší správně), čtenáři s obtížemi v porozumění (v rámci techniky čtení jsou vcelku rychlí, ale hůře vnímají obsah čteného), čtenáři se silně narušenou schopností dekódovat (díky špatné technice čtení je narušeno porozumění). (Caravolas, Volín 2005, s. 14)

Rychlé čtení

Subtest určuje schopnost žáka rozpoznat skutečná slova a míru automatizace v rozpoznávání slov. Subtest obsahuje velmi často používaná slova, u nichž je minimalizována pravděpodobnost obtíží v dekódování písmen a maximalizována pravděpodobnost automatického rozpoznání. V důsledku toho je předpokládána zanedbatelná chybovost. Časový limit je 1 minuta. Subtest je zadáván učitelem individuálně. (Caravolas, Volín 2005, s. 10, 14, 22)

Skóruje se počet přečtených slov v časovém limitu a počet chybně přečtených slov. Hrubé skóre se získá odečtením počtu chybně přečtených slov od počtu celkově přečtených slov. Hrubé skóre se převádí na standardizované skóre (průměr 100, směrodatná odchylka 15). Standardizované skóre se porovnává s ročníkovou normou. (Caravolas, Volín 2005, s. 22, 28, 44-45)

Podle zjištěného výkonu lze čtenáře rozdělit na normálně se vyvíjející (čtení je plynulé a automatické) a slabé (čtení výrazně pomalejší). (Caravolas, Volín 2005, s. 15)

Čtení pseudoslov

Tento subtest spočívá ve čtení nesmyslných slov a odvíjí se od schopnosti žáka analyzovat hlásky. Jednotlivá pseudoslova nemohou být přečtena na základě znalosti významu a grafické podoby slova. Žák sestavuje slovo jako lineární řadu segmentů a je nucen využít své fonologické dovednosti. Subtest zjišťuje nejen přesnost dekódování, ale také jeho rychlost. Subtest je zadáván učitelem individuálně. (Caravolas, Volín 2005, s. 10, 15, 22)

Žák je hodnocen pomocí dvou skóre. Skóre 1 poskytuje informace o počtu správně přečtených slov. Skóre 2 informuje o časovém limitu, který byl zapotřebí k přečtení celé sady slov. Hrubé skóre se převádí na standardizované skóre (průměr 100, směrodatná odchylka 15), čímž se zjistí pásmo výkonu. Standardizované skóre se porovnává s ročníkovou normou. (Caravolas, Volín 2005, s. 22, 29, 44-45)

Na základě porovnání obou skóre lze žáka zařadit do některé z kategorií: dobrá rychlost i přesnost dekodování (žák čte přiměřeně rychle a správně), nízká přesnost dekodování (žák čte přiměřeně rychle, ale dopouští se značného množství chyb), pomalé tempo dekodování (přesnost dekodování je přijatelná, ale čtení je pomalé), nízká rychlost i přesnost dekodování (čtení je nepřesné a pomalé). (Caravolas, Volín 2005, s. 15)

Elize hlásek

Subtest postihuje úroveň fonemického povědomí. V tomto subtestu jde o rozpoznání, z jakých hlásek je slovo složeno (analýza), ale také o rozpoznání slova, které vznikne, pokud bude některá hláska vynechána. Pracuje se s 2 sadami pseudoslov bez lexikálního významu. Žák slyší pseudoslovo a má vypustit hlásku buď na začátku, uprostřed nebo na konci pseudoslova a následně vyslovit nový tvar pseudoslova. Vyhodnocuje se jak přesnost, tak rychlost zpracování. Subtest je zadáván učitelem individuálně. (Caravolas, Volín 2005, s. 12, 18-19)

Žák je hodnocen pomocí dvou skóre. Skóre 1 udává přesnost zpracování. Skóre 2 udává rychlost zpracování. Hrubé skóre se převádí na standardizované skóre (průměr 100, směrodatná odchylka 15), čímž se zjistí pásmo výkonu. Standardizované skóre se porovnává s ročníkovou normou. (Caravolas, Volín 2005, s. 25, 35, 44-45)

Na základě porovnání obou skóre lze žáka zařadit do některé z kategorií: normálně se vyvíjející čtenář (elize je přesná a rychlá), čtenář s fonologickými obtížemi (elize vykazuje větší chybovost a pomalejší tempo), čtenář s dyslektickými obtížemi (s postupujícím věkem se zlepšuje přesnost, ale rychlost zůstává pomalejší). (Caravolas, Volín 2005, s. 19)

Transpozice hlásek

Jde o nejtěžší subtest fonologické manipulace s hláskami. Vychází se z toho, že žák má z původních dvou pseudoslov, která nejprve zopakuje, izolovat první hlásku a následně výměnou prvních hlásek mezi pseudoslovy vytvořit pseudoslova nová. Subtest není časově omezen. Subtest je závislý na úrovni pozornosti a pracovní paměti. Subtest je zadáván učitelem individuálně. (Caravolas, Volín 2005, s. 12, 19, 25-26)

Žák je hodnocen pomocí dvou skóre. Skóre 1 odráží správnost nově vytvořených pseudoslov na základě provedené transpozice. Skóre 2 je mírnější formou prvního skóre, kdy se hodnotí správnost transpozice prvních hlásek bez ohledu na správnost zbylých hlásek nově utvořených pseudoslov. (Caravolas, Volín 2005, s. 26)

Výkon v subtestu je spolehlivým ukazatelem především u žáků s dyslexií, kteří zůstávají daleko za výkony svých vrstevníků. Jejich výkon je slabý i v porovnání s mladšími žáky, kteří v ostatních subtestech dosahují podobné úrovně obecných gramotnostních dovedností. (Caravolas, Volín 2005, s. 20)

4 Podpůrná opatření a možnosti pedagogické intervence ve škole při rozvoji čtení se zaměřením na střední školní věk

4.1 Obecná doporučení k poskytování podpůrných opatření žákům se speciálními vzdělávacími potřebami

Poskytování podpůrných opatření žákům se speciálními vzdělávacími potřebami je ošetřeno v zákoně č. 561/2004 Sb., který vymezuje, že žáci mohou při svém vzdělávání využívat podpůrná opatření, a ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., která stanovuje v obecné rovině podpůrná opatření, která škola poskytuje žákům, u kterých byly zjištěny obtíže ve vzdělávání a u nichž je možné prostřednictvím úprav v režimu školní výuky a domácí přípravy dosáhnout zlepšení.

Podpůrná opatření prvního stupně navrhuje škola (učitel), popř. doporučí školské poradenské zařízení. První stupeň podpory se snaží zabránit školnímu neúspěchu žáka a tím předcházet jeho demotivaci ke školní práci. Jde především o modifikaci metod a forem práce. Ze strany učitele se jedná o přímou podporu ve výuce. (vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Východiskem pro poskytování podpůrných opatření prvního stupně jsou především pozorování ve výuce, rozhovory s žákem a jeho zákonnými zástupci, prověřování znalostí a dovedností žáka a hodnocení jeho výsledků, analýzy procesů, výkonů a výsledků jeho činností a také analýza domácí přípravy a dosavadního pedagogického působení školy. (Příloha 1, Část A vyhlášky č. 27/2016 Sb.)

Úpravy navrhují pedagogičtí pracovníci školy, přitom spolupracují s pedagogickým pracovníkem poskytujícím poradenské služby ve škole (výchovní poradce, školní psycholog, školní speciální pedagog, metodik prevence) a zákonným zástupcem žáka. Podpůrná opatření směřují k naplňování speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Pokud jsou účelná, mohou podporovat žáka v celém průběhu jeho vzdělávání. (Příloha 1, Část A vyhlášky č. 27/2016 Sb.)

Na základě poslední novelizace vyhlášky č. 27/2016 Sb., jejíž aktuální znění je v platnosti od 1. 1. 2020, došlo k některým změnám. Pro účely diplomové práce se

jedná především o úpravu § 10. V původním znění vyhláška ukládala škole povinnost zpracovat plán pedagogické podpory (PIPP), pokud by nepostačovalo samotné zohlednění individuálních vzdělávacích potřeb žáka ve vzdělávání. V aktualizovaném znění škola povinnost zpracování PIPP nemá, ale může ho vypracovat, pokud k tomu shledá důvody.

PIPP je vhodný především tehdy, pokud se obtíže žáka promítají do dalších předmětů, které vyučují různí učitelé, a je potřeba jejich součinnost, aby mohla být podpora žáka co nejefektivnější. Jedná se o organizovanou podporu žákova vzdělávání a pravidelné vyhodnocování účinnosti zvolených opatření. (vyhláška č. 27/2016 Sb.)

PIPP zahrnuje zejména popis obtíží a vzdělávacích potřeb žáka, podpůrná opatření prvního stupně, stanovení cílů podpory a způsobu vyhodnocování naplňování plánu, zejména v situaci, kdy pro poskytování podpůrných opatření prvního stupně nepostačuje samotné zohlednění individuálních vzdělávacích potřeb žáka při vzdělávání. (vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Poskytování podpůrných opatření prvního stupně škola průběžně vyhodnocuje. Nejpozději po třech měsících od zahájení poskytování podpůrných opatření škola vyhodnotí, zda podpůrná opatření vedou k naplňování stanovených cílů. Není-li tomu tak, doporučí škola zákonnému zástupci žáka využití pomoci školského poradenského zařízení (pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra). Do doby zahájení poskytování podpůrných opatření druhého až pátého stupně na základě doporučení školského poradenského zařízení poskytuje škola podpůrná opatření prvního stupně. (vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Na základě vlastních zkušeností vidím přínos ve zpracování PIPP především v tom, že přímá podpora žáka dostane určitý rámeček, jsou stanoveny konkrétní cíle, jejichž naplňování je průběžně hodnoceno, další postup je pak volen na základě žákova pokroku. Mám tak jako učitelka přehled o postupech, které jsou pro žáka efektivní, a zároveň jsem schopna lépe zajistit spolupráci zainteresovaných stran (škola – žák – rodina).

4.2 Východiska pro poskytování podpůrných opatření a možnosti pedagogické intervence u žáků při rozvoji čtení

Jelikož se ve své práci zaměřuji na věkovou kategorii žáků středního školního věku, konkrétně na žáky 5. ročníku základní školy, je třeba vzít při plánování rozvoje čtení v rámci edukačního procesu v úvahu několik faktorů. Jedná se o:

- způsob naplňování očekávaných výstupů vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura stanovených v školním vzdělávacím programu v daném ročníku – pro podrobnější rozpracování očekávaných výstupů lze využít konkretizaci níže popsanou v uzlových bodech čtenářské gramotnosti (Havlíková, a kol. 2016) anebo indikátory *Standardů pro základní vzdělávání v oboru Český jazyk a literatura* (Altmanová, a kol. nedat.);
- věkové zvláštnosti žáků středního školního věku ve čtení – proměny osobnosti žáka s sebou přinášejí i proměny zájmů a změny v orientaci osobnosti k určitým aktivitám; mění se žákův zájem čtenářský, jeho čtenářská potřeba a dotváří se jeho čtenářský postoj; dominuje potřeba relaxační, kterou následuje potřeba poznávací, s níž souvisí i zájem o četbu, která uspokojuje anebo baví (Homolová 2009);
- odlišnosti vyplývající z pohlaví žáka – dle Homolové (2009) chlapci a dívky v četbě upřednostňují různé žánry;
- závěry pedagogické diagnostiky schopností a dovedností žáků ve čtení.

4.3 Cíle vzdělávání v oboru Český jazyk a literatura

Cíle vzdělávání v oboru Český jazyk a literatura jsou rozděleny do 3 částí – jazyková výchova, komunikační a slohová výchova a literární výchova. (MŠMT 2017) Přestože se čtení promítá do všech 3 oblastí, soustředila jsem se na očekávané výstupy částí literární výchova a komunikační a slohová výchova.

Z vlastní praxe bych ráda upozornila na to, že očekávané výstupy jsou formulovány tak, že jejich obsah může být různými učiteli vnímán odlišně. Proto byly pro potřeby učitelů konkretizovány jednotlivé očekávané výstupy v rámci Standardů pro

základní vzdělávání. (Altmanová, a kol. nedat.) V nich uvedené indikátory lze použít jako výukové cíle, ale také jako dílčí cíle při sestavování PIPP.

Komunikační a slohová výchova (MŠMT 2017, s. 18-19; Altmanová, a kol. nedat., s. 4-7, 9-10, 13):

- žák čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas
 - žák navrhne vhodný nadpis,
 - žák posoudí na základě přečteného textu pravdivost/nepravdivost tvrzení,
 - žák posoudí, zda daná informace vyplývá/nevyplývá z textu,
 - žák vyhledá v textu odpověď na zadanou otázku;
- žák rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává
 - žák vybere z nabídky vhodná slova vztahující se k textu,
 - žák vypíše z textu požadovanou informaci,
 - žák rozhodne, které informace jsou pro daný text nepodstatné;
- žák posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení
 - žák sestaví z vět nebo krátkých odstavců příběh s dodržáním dějové posloupnosti,
 - žák vybere z nabídky vhodný závěr k dané ukázce;
- žák reprodukuje obsah přiměřeně složitého sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta
 - žák vyslechne nebo přečte krátký text a reprodukuje ústně nebo písemně jeho obsah,
 - žák vyslechne nebo přečte vzkaz a reprodukuje ho ústně nebo písemně další osobě;
- žák rozpoznává manipulativní komunikaci v reklamě
 - žák vybere z předložených ukázek tu, která chce upoutat, přesvědčit a ovlivnit rozhodování člověka (adresáta),
 - žák vyhledá na internetu, v časopise, v denním tisku příklad manipulativní reklamy;
- žák volí náležitou intonaci, přízvuk, pauzy a tempo podle svého komunikačního záměru
 - žák přečte s náležitou intonací, přízvukem a tempem řeči oznámení, příkaz, prosbu, omluvu a respektuje při tom rozdílného adresáta;

- žák sestaví osnovu vyprávění a na jejím základě vytváří krátký mluvený nebo písemný projev s dodržением časové posloupnosti
 - žák k vybranému textu přiměřené délky vytvoří rozvitou nebo heslovitou osnovu (nejméně o třech bodech),
 - žák zařadí do přečtené ukázky na vhodné místo nabízený text.

Literární výchova (MŠMT 2017, s. 21; Altmanová, a kol. nedat., s. 23-26):

- žák vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je
 - žák zpracuje stručný záznam o přečtené knize a prezentuje ho spolužákům jako mluvní cvičení nebo referát; záznam zakládá do portfolia nebo zapisuje do čtenářského deníku,
 - žák řekne, jak na něj vyslechnutá/přečtená ukázka působí, jaký v něm vyvolala dojem;
- žák volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma
 - žák přednese a volně reprodukuje text,
 - žák vytvoří vlastní text na dané či vlastní téma;
- žák rozlišuje různé typy uměleckých a neuměleckých textů
 - žák rozhodne, jakého typu je úryvek a) umělecký (poezie, komiks, pohádka) b) neumělecký (naučný text, návod k použití);
- žák při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy
 - žák rozhodne, zda uvedená ukázka je pohádka, pověst, nebo bajka,
 - žák rozhodne, zda uvedená ukázka je poezie, nebo próza.

Má-li žák na konci 1. stupně základního vzdělávání disponovat určitými čtenářskými kompetencemi, měl by učitel být schopen stanovit výukové cíle a sledovat pokrok žáků v oblasti čtenářské gramotnosti. K tomu účelu jsem využila výstupy projektu *Podpora práce učitelů z let 2017/2018*, kde jsou stanoveny uzlové body očekávaných výstupů pro etapu 2. období 1. stupně základního vzdělávání v oblastech: vztah ke čtení, porozumění textu a interpretace, posuzování obsahu a formy textu, čtenářská nezávislost. (Havlíková, a kol. 2016, s. 6-9)

Vztah ke čtení je důležitý pro rozvoj čtenářství, snažíme se o vybudování návyku pravidelného čtení. Zaujetí a pravidelné čtení jsou předpokladem pro rozvoj čtenářských dovedností (Havlínová, a kol. 2016, s. 6):

- žák si začíná samostatně vybírat knihy, které mu přinášejí čtenářský zážitek, jeho čtenářské preference se často řídí doporučením od spolužáků, tématem nebo žánrem knihy,
- žák zkouší zajímavost různých žánrů, začíná číst knihy s menším počtem ilustrací,
- žák čte soustředěně vlastním tempem alespoň 20 minut, při hlasitém čtení čte plynule, s výrazem a jistotou.

Porozumění textu a interpretace spočívá ve vyhledávání informací a určování hlavní myšlenky textu. Interpretace textu pak zahrnuje hlubší porozumění a propojení s vlastními zkušenostmi (Havlínová, a kol. 2016, s. 7):

- žák najde v textu potřebné jednoduché informace, které nejsou vyjádřeny přímo (včetně popisů postav),
- žák najde a zformuluje bez většího zkreslení některé důležité myšlenky textu a podpoří je důkazy z textu, s dopomocí porovná nalezené myšlenky s vlastními myšlenkami a zkušenostmi, s dopomocí se dobere toho, kterou myšlenku lze považovat za hlavní, samostatně shrne, o čem text je,
- žák s dopomocí a později samostatně vyjadřuje osobní pohled na jednání postavy a spekuluje o tom, jak by se zachoval on sám, hledá příčiny toho, proč dané postavy jednají, jak jednají,
- žák samostatně vyvodí spojením několika jednoduchých, přímo vyjádřených informací z textu jednu další, vyvodí prostý závěr, s dopomocí vyvodí, jaký názor, postoj nebo záměr či myšlenku může mít postava.

Posuzování obsahu a formy je podstatné pro orientaci v množství a rozmanitosti textů, a to zvláště v elektronické podobě (Havlínová, a kol. 2016, s. 8):

- žák si s dopomocí všímá rozdílů mezi básněmi, dramaty, prózou a mezi základními žánry (např. pohádka a bajka),

- žák popíše, jaké má umělecký či informační text stavební prvky (kapitoly, verše, odstavce),
- žák odhaluje uspořádání událostí a informací v textu (posloupnost, porovnání, příčina/následek, problém/řešení),
- žák zná a využívá různé typy textů (tučné písmo, rejstřík) a vyhledává nástroje (klíčové slovo, lišty, hypertextové odkazy) k tomu, aby efektivně našel potřebné informace,
- žák odhalí v přiměřeném textu autorský záměr, pátrá v textu po tom, pro jaké čtenáře (věk, potřeby, zájmy, životní situace) je text zamýšlen, jednoduše dokládá svoje závěry textem,
- žák s dopomocí a později samostatně vyjadřuje osobní pohled na jednání postavy a spekuluje o tom, jak by se zachoval on sám, postupně si všímá toho, že jedná jinak než postava v knize, protože žije v jiných souvislostech (kontextu) než postava nebo autor, který postavu vytvořil.

Čtenářská nezávislost podporuje přemýšlení o čtení vůbec, a to za využívání vhodných strategií při práci s texty (Havlíková, a kol. 2016, s. 9):

- žák si ujasňuje, k jakému účelu má jeho četba v danou chvíli vést, a podle toho hledá a vybírá odpovídající text, přihlíží při výběru k dalším podmínkám a okolnostem (čas na četbu, podrobnosti),
- vědomě využívá základní strategie pro porozumění textu, např. předvídání, vizualizace, propojování s vlastní zkušeností, vyjasňování neznámých slov,
- žák s dopomocí reflektuje své čtenářství, reflexi svého čtenářství opírá o sdílení s ostatními, stanovuje si čtenářské cíle, zajímá se, zdali druzí mají jiné nebo stejné čtenářské záliby, své vlastní záliby komentuje také vzhledem k tomu, co čtou rádi druzí.

4.4 Metody výuky

Učitel má k dispozici nejrůznější metody výuky. Mají-li být využívány účelně, tedy ku prospěchu žáků, je třeba vycházet z pedagogické diagnostiky úrovně čtení, a to tak, aby byla nejen respektována úroveň vnímání a poznávacích procesů, ale také podporován

jejich rozvoj. Vhodné je vyzorovat, jaký žák preferuje učební styl (vizuální, auditivní, kinestetický) a na něm též založit volbu výukových metod. (Hargreaves 2007 in Mertin, Krejčová, a kol. 2016, s. 142-143)

V oblasti čtení uplatňujeme především ty metody, které podporují rozvoj dané oblasti. Správnost čtení podpoříme nácvikem založeným na využívání přiměřených textů a respektování individuálního tempa čtení konkrétního žáka. Plynulost čtení podporujeme opakovaným čtením obtížných slov, delších slov, slovních spojení před samotným čtením textu. Dále pak společným (párovým) čtením učitele a žáka, kdy je vhodné, aby učitel četl polohlasně a hlasově zdůraznil obtížné úseky. Čtení s porozuměním je úspěšné, pokud zařazujeme výklad významu slov, slovních spojení a vět, vyhledávání klíčových slov a pasáží, doplňování vhodných slov do textu a uspořádávání vět. Na základě toho je žák schopen lépe reprodukovat čtený text. (Metodika výuky čtení nedat.)

Hlasité čtení zlepšuje techniku čtení a přispívá k porozumění textu. Při společném hlasitém čtení žák napodobuje ostatní, učí se číst v tempu a získává sebedůvěru. Plynule pak přechází k individuálnímu hlasitému čtení. U žáků s obtížemi ve čtení se doporučuje nevyvolávat k hlasitému čtení před třídou. Neplatí to ale obecně, protože někteří žáci sami vyžadují, aby jim toto čtení bylo umožněno. Při individuálním hlasitém čtení žáci poznávají zvyšující se úroveň vlastního čtení, která by měla být podpořena motivačním hodnocením a zpětnou vazbou učitele. (Metodika výuky čtení nedat.)

Tiché čtení je většinou spojováno s následnými otázkami, reprodukcí přečteného či ilustrací textu. Tak lze zjišťovat porozumění textu. Oblíbenými činnostmi je zadávání písemných instrukcí, které žáci následně vykonávají nebo písemně zpracovávají. (Metodika výuky čtení nedat.)

Výrazné čtení předpokládá osvojení techniky dýchání, artikulace a intonace. Ty podporujeme zařazováním různých her, říkanek, jazykolamů. Nacvičujeme také čtení předložek, čárek a spojek v souvětí. Využíváme vizuální oporu o slova např. ze čtenářských tabulek. (Metodika výuky čtení nedat.)

Rozvoj čtení můžeme podpořit též zařazováním metod programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* (Reading and writing for critical thinking – RWCT). Tento program přispívá k osobnostnímu rozvoji, podporuje tvořivost, komunikaci

a argumentaci žáků. Jeho cíle reflektují Bloomovu taxonomii výukových cílů. Učení probíhá v rámci třífázového modelu učení, a to evokace (vyvolání zájmu), přes uvědomění si významu, po reflexi, kdy žáci zjišťují, co se naučili. (Tomková 2007, s. 11-12, 14-16, 21-24)

Metody RWCT jsou na základě mých zkušeností pro žáky velmi přitažlivé. Rozvíjejí u žáků čtení s porozuměním. Domnívám se, že je lze velmi dobře aplikovat ve výuce žáků na konci 2. období 1. stupně základního vzdělávání, protože mají velký motivační charakter a podporují rozvoj čtenářství. Zároveň je vhodné žáky vést k osvojování dovedností práce s textem jako základu pro další vzdělávání, k čemuž metody tohoto programu přispívají.

Na 1. stupni základní školy lze z programu RWCT velmi efektivně využít např. metodu brainstormingu, zpřeházených vět, čtení s otázkami, čtení s předvídaním, pětilístek, I.N.S.E.R.T, myšlenkovou mapu, V – CH – D a poslední slovo patří mně. (Tomková 2007, s. 29-34)

4.5 Pedagogická intervence u žáků při rozvoji čtení

Učitelé při poskytování podpůrných opatření prvního stupně konzultují zvolené postupy (metody výuky), přičemž navrhují využívání všech ve škole disponibilních pomůcek vhodných ke kompenzaci obtíží a dle uvážení a možností školy mění průběh vyučování a pracují s obsahem učiva. (vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Pedagogická intervence je závislá především na organizačních schopnostech učitele, protože ten musí zabezpečit výuku všech žáků (jak intaktních žáků, tak žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s potřebou podpůrných opatření). Za tím účelem uplatňuje zásady vnitřní diferenciaci a individualizace výuky, čímž umožňuje každému žákovi, aby mohl dosáhnout svého osobního maxima úměrně svým možnostem. (Kozlová 2017, s. 13)

Aktuálně je poskytována pedagogická intervence jako podpůrné opatření žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří prošli diagnostikou ve školském poradenském zařízení, které tento typ podpory doporučilo. Pedagogická intervence probíhá mimo vyučování individuálně nebo skupinově, kdy skupina může být naplněna až do počtu 6 žáků. Péče o žáky s obtížemi v osvojování čtenářských dovedností formou

pedagogické intervence není ošetřena žádným dokumentem, ale vychází z obecného znění školského zákona, který vymezuje, že intervence učitele (na 1. stupni základní školy se jedná ve většině případů o třídního učitele) probíhá v souladu se školním vzdělávacím programem na základě jeho odborného rozhodnutí. (vyhláška č. 27/2016 Sb.; zákon č. 561/2004 Sb.)

Učitel může žákovi a jeho zákonným zástupcům dále nabídnout možnost individuálních konzultací, které jsou dle mých zkušeností přínosné v tom, že se jich může zúčastnit jak žák, tak současně i zákonný zástupce, a tudíž je to jedinečný prostor, jak rodiče seznámit s používáním různých kompenzačních aktivit, které jsou pro konkrétního žáka účinné, a také zde probíhá hodnocení žákových pokroků prostřednictvím podrobného vysvětlení, rozboru nedostatků a následných doporučení pro další práci. (Slavík 1999, s. 39)

Škola může také žákům ohroženým školním neúspěchem nabídnout různé mimoškolní aktivity. Jedná se především o kroužky doučování, čtenářské či jazykové. Jejich výhodou je především to, že se zde pracuje v malém počtu žáků, takže přístup učitele k žákovi je intenzivní, žák není stresován klasifikací ani limitován časem ke splnění úkolu, je zde prostor pro práci s chybou. Učitel pak může poznat i jiné stránky žákovy osobnosti a naopak žák má více prostoru ke sdílení vlastních postojů.

Aby byl žák patřičně motivován k další práci, měl by získávat konkrétní informace, co a jak má dělat, a hodnocení by nemělo být trestem za to, že něco nezvládl, tedy pro žáka stresující. Literatura takové hodnocení označuje jako informativní nebo formativní. Tento způsob hodnocení vede k žákovu autonomnímu hodnocení (sebehodnocení), protože tak se žák dozví, co je dobře, co má rozvíjet, co napravit. (Slavík 1999, s. 112)

Osobně se přikláním k formativnímu hodnocení, i když je náročnější z hlediska celého procesu hodnocení. Ale právě v rámci pedagogické intervence žákovi poskytuje nejen porozumění ve vztahu ke zvládnutí úkolu, ale vede ho k porozumění svému vlastnímu učení a navíc má pro žáka motivační charakter k dalšímu vzdělávání. Taktéž je velmi přínosné, když je hodnocení žáka přítomen rodič. Ten má tak jedinečnou možnost porozumět vzdělávacím potřebám svého dítěte.

5 Výzkumné šetření

5.1 Cíl výzkumného šetření

Prostřednictvím výzkumného šetření chci zjistit, jak může učitel 1. stupně základní školy využít pedagogickou diagnostiku žáka ke zdokonalení své práce, resp. k identifikování vzdělávacích potřeb žáka pro lepší plánování rozvoje jeho schopností a dovedností ve čtení.

Zároveň jsem si chtěla ověřit, zda diagnostické výstupy získané ze standardizovaného testu, dostupného pro učitele, spíše podpoří mé interpretace obtíží žáků ve čtení vytvořené na základě využití klinických metod pedagogické diagnostiky, nebo zda mi poskytnou nové informace, které mi byly doposud skryty. Cílem tedy rovněž je zjistit, zda provedení pedagogické diagnostiky učitelem za podpory standardizovaného testu přispěje ke kvalitnějšímu poznání žáka v oblasti úrovně čtenářských dovedností a tím pádem i k navržení kvalitnější pedagogické intervence.

5.2 Vzorek výzkumného šetření

Pro své výzkumné šetření jsem vybrala žáky 5. ročníku základní školy, u nichž jsem zaznamenala určité obtíže v oblasti čtenářských schopností a dovedností. Vzhledem k potřebě výběru konkrétních žáků jsem vycházela z pozorování a analýzy produktů činnosti žáků získaných v průběhu školního roku 2017/2018. Vybraní žáci navštěvovali základní školu společně od prvního ročníku. V průběhu školní docházky je postupně vyučovaly 3 třídní učitelky, z toho 2 bez potřebné kvalifikace (v 1., 4. a 5. ročníku). Pracovala jsem celkem s 5 žáky, 2 děvčaty a 3 chlapci, které pro zachování anonymity v práci označuji D1, D2, Ch1, Ch2, Ch3.

D1: dívka narozená 2008

- osobní a rodinná anamnéza: Žákyně žije v úplné rodině, má starší sestru (18 let), zdravotní stav bez nápadností, prodělány běžné dětské nemoci. Řečový vývoj bez obtíží, na logopedii nedocházela. U sestry byly v 11 letech diagnostikovány speciální vzdělávací potřeby (dyslexie a dysortografie). Jiná omezení nejsou rodině známa. Žákyně má doma vlastní knihovničku (policí s knihami),

nepravidelně dochází do místní knihovny (z důvodu zapůjčení knihy pro mimočítankovou četbu či plnění zadaného praktického úkolu). Rodina má ke škole pozitivní vztah, matka se pravidelně účastní třídních schůzek, absolvovala pozorování výuky v rámci dne otevřených dveří, spolupracuje aktivně s třídní učitelkou na eliminaci obtíží dcery.

- školní anamnéza: Dívka docházela 3 roky do mateřské školy. Do základní školy nastoupila v řádném termínu. Školní docházka je pravidelná, dívka má průměrnou absenci (do 50 zameškaných hodin za pololetí). Od 2. pololetí 2. ročníku hodnocena z českého jazyka klasifikačním stupněm 2. Hodnocení v závěru 4. ročníku v předmětech český jazyk, anglický jazyk, přírodověda a vlastivěda známkou 2, v ostatních předmětech známkou 1. Vztahy se spolužáky má velmi dobré, dívka je oblíbená, vstřícná, spolupracující. Při výuce je aktivní, soustředí se na práci, neúspěch ji mrzí, pak projevuje lítost, ojedinele i pláčem.

D2: dívka narozená 2008

- osobní a rodinná anamnéza: Žákyně žije v úplné rodině, s nevlastním otcem a nevlastní mladší sestrou. S vlastním otcem se stýká. Její zdravotní stav je dobrý, dívka nosí brýle nablízko. Nebývá nemocná. Žákyně sdílí pokoj s mladší sestrou, má svůj psací stůl, kde plní praktické úkoly. Rodina úzce spolupracuje se školou. Na třídní schůzky dochází jak matka, tak nevlastní otec. Dívka se věnuje hře na kytaru. Má kamarádky, se kterými se často navštěvuje. Dívka je klidné povahy, ve vztahu k dospělým slušná, usměvavá. Řečový vývoj je bez nápadností, na logopedii nedocházela. Matka si nevzpomíná, že by dcera měla potíže se čtením, četba v prvním roce školní docházky neprobíhala denně. Četbě se dívka sama od sebe nevěnuje, musí být pobízena. Aktuálně matka uvádí, že dívka čte převážně dívčí časopisy, v reprodukci přečteného se zlepšila, ale musí se hodně soustředit.
- školní anamnéza: Jeden rok navštěvovala mateřskou školu. Žákyně nastoupila do základní školy v řádném termínu. Školní docházka je pravidelná, dívka má nulovou absenci. V pololetí 3. ročníku byla hodnocena z anglického jazyka klasifikačním stupněm 2. Ve 2. pololetí 3. ročníku pak stupněm 2 z anglického jazyka a matematiky. Ve 4. ročníku pak ještě přibylo hodnocení stupněm 2

z českého jazyka a vlastivědy a v závěrečném hodnocení taktéž z přírodovědy. V ostatních předmětech byla hodnocena známkou 1. Se spolužáky nemá problémy. Ostatní si ji rádi vybírají pro skupinové činnosti, protože pracuje velmi pečlivě a zodpovědně. Při výuce je spíše pasivní, nejistá. Pokud je dostatečně podpořena a vnímá zájem o svou osobu, pracuje s nasazením.

Ch1: chlapec narozený 2006

- osobní a rodinná anamnéza: Žák žije v úplné rodině, má staršího dvacetiletého bratra, kterému byly dle sdělení matky na 1. stupni základní školy diagnostikovány speciální vzdělávací potřeby (dyslexie a dysortografie). Žák žije s rodiči a bratrem v rodinném domě, má svůj pokoj (klidné místo pro plnění povinností souvisejících s přípravou na školu). Chlapcův zdravotní stav je ovlivněn nedostatkem růstového hormonu (léčba) a krátkozrakostí. Je levák. Řeč aktuálně s mírnou vadou výslovnosti (rotacismus), v předškolním období byl v péči logopeda (rotacismus a rotacismus bohemicus). Rodiče se zajímají o prospěch a chování syna ve škole, pravidelně se účastní setkání s vyučující (třídní schůzky, konzultace). Dle sdělení rodičů se chlapec neúčastní mimoškolních aktivit. V místě bydliště tráví většinu času s mladším kamarádem. Pobývají venku nebo hrají počítačové hry.
- školní anamnéza: Předškolní zařízení navštěvoval 3 roky. Žák nastoupil do školy s dvouletým odkladem. Důvody pro odklady povinné školní docházky byly spojeny s narozením v podzimním období a zdravotní komplikací. Školní docházka s minimální absencí (do 30 zameškaných hodin za pololetí). V pololetí a na konci 2. ročníku a v pololetí 3. ročníku byl hodnocen klasifikačním stupněm 2 z českého jazyka. V pololetí 3. ročníku také stupněm 2 z anglického jazyka. Od pololetí 4. ročníku pak ještě z přírodovědy a vlastivědy. Na konci 4. ročníku stupněm 3 z českého jazyka a přírodovědy. Je klidný, spíše uzavřený, citlivý na neúspěch. Při učebních činnostech je spíše pasivní, ale se spolužáky navazuje kontakt bez problémů, je velice slušný a nekonfliktní. Ve škole tráví volný čas nejvíce se spolužačkou (rodiny se přátelí a dívka má výukové obtíže), které pomáhá při organizaci činností a má k ní ochranný vztah. Kresba je na věkově nižší úrovni. Přes zdravotní obtíže je pohybově velmi zdatný, a to zvláště v atletických disciplínách.

Ch2: chlapec narozený 2007

- osobní a rodinná anamnéza: Žák žije v úplné rodině, má o 2 roky mladší sestru. Žijí v rodinném domě. Rodiče jsou pracovně vytíženi. Chlapec navštěvuje školní družinu nebo tráví čas po škole u prarodičů. Řečový vývoj bez nápadností. Chlapec má svůj pokoj, společně s rodiči se zajímá o aktivity spojené s vojenskou tematikou. Další chlapcovou zálibou je historie. Rodina podniká výlety na hrady a zámky, navštěvují muzea. Ve vztahu k dospělým je velice slušný. Má svoji dětskou knihovničku.
- školní anamnéza: Chlapec navštěvoval 4 roky mateřskou školu. Nastoupil do školy s ročním odkladem (narozen koncem kalendářního roku). Školní docházka s minimální absencí (do 40 zameškaných hodin za pololetí). Na konci 3. ročníku byl hodnocen známkou 2 z anglického jazyka. Následně docházel na soukromou výuku, což se projevilo na hodnocení – v pololetí 4. ročníku měl samé jedničky a v závěru roku byl hodnocen klasifikačním stupněm 2 z českého jazyka a matematiky. Jedná se o žáka nekonfliktního, přizpůsobivého, vstřícného a tolerantního. Projevuje nadšení z aktivit, které jsou předmětem jeho zájmu (vlastivěda). Jeho reakce jsou přiměřené. Ve škole se kontaktuje nejvíce se spolužákem se stejným zájmem (vojenství). Aktivně se zapojuje do pohybových a především míčových her, nerad kreslí, kresebný projev neodpovídá věku.

Ch3: chlapec narozený 2008

- osobní a rodinná anamnéza: Žák žije v úplné rodině, má 2 bratry, jednoho staršího o 2 roky a druhého mladšího o 8 let. Rodina žije v rodinném domě. Matka se chlapci velmi věnuje. V rodině mají nastavena jasná pravidla a povinnosti, rodiče dbají na jejich dodržování. Chlapec byl pro obtíže ve výslovnosti (rotacismus a rotacismus bohemicus) rok v předškolním období a první dva roky školní docházky v péči logopeda. Matka uvádí, že se nácviku správné výslovnosti věnovali intenzivně, ale k úplné nápravě došlo až v průběhu 3. ročníku (rotacismus bohemicus). Neměl rád básničky, ale denně na nich trénoval výslovnost. Na poslech se dokázal plně soustředit až kolem 6. roku věku. Matka uvádí, že vzhledem k pravidelnému logopedickému nácviku, který

probíhal až do 2. ročníku, získal návyk každodenní domácí přípravy a nyní se připravuje sám, nepotřebuje dohled. Pokud nemá zadáno ani dobrovolné procvičování, vyžaduje připravit zadání od rodičů. Četbu sám nevyhledává, věnuje se jí pouze tehdy, souvisí-li s plněním úkolů. Baví ho křížovky a luštění. Ve svém pokoji má uloženy knihy, má ale také možnost využívat knihy svého staršího bratra. Ve volném čase se věnuje sportovním aktivitám.

- školní anamnéza: Chlapec navštěvoval 3 roky předškolní zařízení. Do 1. ročníku základní školy nastoupil v řádném termínu. Školní docházka s minimální absencí (do 30 zameškaných hodin za pololetí). V každém ročníku byl hodnocen vždy klasifikačním stupněm 1 ze všech předmětů. Žák byl veden k pravidelné domácí přípravě a je značně školsky motivován. Rodiče jsou v tomto ohledu ctižádostiví. Od 4. ročníku se žák spolehlivě a pečlivě připravuje každý den na následující výuku ve škole. Jedná se o žáka ambiciózního, spolehlivého, který je mezi spolužáky oblíben. Dokáže komunikovat a sdílet společnou práci na zadání s kterýmkoli žákem třídy, slabším žákům pomáhá. Vždy usiluje o co nejdokonalejší vypracování. Je pohybově nadaný. Má obtíže v kresebném projevu, kresba neodpovídá věku žáka.

5.3 Metody a sběr dat

Pro svou práci jsem zvolila formu akčního výzkumu, tedy takového výzkumného šetření, které mi pomůže získat poznatky ke sledovanému problému, kterým je pedagogická diagnostika schopností a dovedností prvostupňových žáků ve čtení za účelem plánování rozvoje těchto schopností a dovedností. Takto získané poznatky by měly přispět k naplnění zvoleného cíle výzkumného šetření a vést tak ke zkvalitnění mé edukační praxe.

Za akci lze v případě mého výzkumného šetření označit situaci, kterou chci šetřit, tedy samotný proces identifikování obtíží žáků ve čtení a také následné plánování pedagogické intervence společně s vyhodnocováním efektivity poskytované podpory. Kladem takového šetření je, že za pomoci zvolených metod mohu včas získat potřebné poznatky a pomocí nich obtíže žáků začít adekvátně řešit. (Gavora 2010, s. 257)

Všechny části výzkumného šetření se odehrály přímo ve škole.

Pro výzkumné šetření jsem použila následující klinické metody pedagogické diagnostiky (Zelinková 2011, s. 28-46):

- anamnéza,
- rozhovor,
- pozorování,
- ověřování dovedností (ústní i písemné) s následnou analýzou výsledků činnosti a analýzou úkolů,
- analýza pedagogické dokumentace žáka.

Kromě výše uvedených klinických metod pedagogické diagnostiky jsem použila standardizovaný test *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. – 5. ročníků ZŠ* (Caravolas, Volín 2005). Úroveň čtenářských dovedností jsem zjišťovala vybranými subtesty:

- Čtení s porozuměním (T1A, T1B)
- Rychlé čtení (T2)
- Čtení pseudoslov (T3A, T3B)
- Elize hlásek (T6A, T6B)
- Transpozice hlásek (T7A, T7B)

Sběr dat probíhal v několika etapách. Rozhovory s žáky a jejich zákonnými zástupci probíhaly pro vstupní diagnostiku v průběhu školního roku 2018/2019. Komunikace s rodiči žáků probíhala až do školního roku 2019/2020. V rámci rozhovorů se žáky jsem jednak zjišťovala potřebná diagnostická data, jednak jsem se snažila žákům objasnit, kde mají konkrétní obtíže a jak budeme dále postupovat. Hodnocením jsem se snažila žáky pozitivně motivovat k další práci. V rámci rozhovorů se zákonnými zástupci jsem jednak zjišťovala diagnostická data, jednak jsme diskutovali možnosti poskytované podpory ve škole, věnovali se hodnocení pokroku jejich dítěte ve čtení a předávali si informace pro práci v domácím prostředí. Rozhovory probíhaly i společně

s žáky a jejich zákonnými zástupci, kdy jejich obsahem bylo konzultování uplatňovaných metod práce s přímou ukázkou a vysvětlením nejasností.

Anamnestické údaje žáků byly získány z rozhovorů se zákonnými zástupci žáků a žáky samotnými v říjnu 2018 a také z pedagogické dokumentace žáků (údaje ze školní matriky – rok narození, přehled školní docházky, ročníkové klasifikační údaje, absence v jednotlivých ročnících).

Jelikož jsem byla třídní učitelkou vybraných žáků, měla jsem možnost je pozorovat nejen v rámci vyučovacích hodin českého jazyka, ale i v ostatních předmětech a také v průběhu činností, které přímo nesouvisely se sledovanými oblastmi (plnění zadaných úkolů, zapojení do aktivit, vztahy se spolužáky, řešení problémových situací atd.).

Pozorování žáků v rámci sledovaných oblastí ve čtení (plynulost čtení, rychlost čtení, správnost čtení, čtení s porozuměním, vztah k četbě, doprovodné projevy při čtení) probíhalo průběžně v období školního roku v rámci vyučování českého jazyka a bylo doplňováno o data získaná při individuálním čtení v rámci konzultací se zákonnými zástupci a žákem v průběhu školního roku.

S vybranými žáky jsem pracovala jak v rámci vyučování českého jazyka, tak v rámci individuálních konzultací, na kterých byli někdy přítomni individuálně, někdy s některým ze zákonných zástupců. Využila jsem také možnost přítomnosti kolegyně ve výuce, která v rámci vzájemných hospitací pozorovala výkony vybraných žáků a následně jsme společně konzultovaly své pohledy na úroveň aktuálních dovedností vybraných žáků ve čtení a stanovení jejich další podpory.

V rámci analýzy výkonů žáků ve čtení jsem se zabývala:

- technika čtení – rychlost čtení (pomalá, průměrná, rychlá), správnost čtení (počet chyb, lokace a typ chyb), plynulost čtení (hláskování, slabikování snadných / obtížných slov, dvojí čtení), doprovodné projevy při čtení (postřehování slov, orientace v textu, projevy chování, modulace řeči) s využitím přiměřeně obtížných textů z *Čítanky pro 5. ročník základní školy* (2015) a učebnice vlastivědy pro 5. ročník (Fejfušová 2015);
- porozumění čtenému – ústní i písemnou formou (odpovědi na otázky k textu, vyhledávání konkrétních informací, porozumění významu slov, skládání slov nebo doplňování slov do vět, skládání dějové osnovy, reprodukce textu, ilustrace

textu, předvídání, vyvozování, tvoření rýmů) s využitím publikace *Učíme se číst s porozuměním* (Šup 2001).

- vztah ke čtení – přístup k plnění čtenářských úkolů, výběr knih pro mimočítankovou četbu, využívání čtenářských strategií.

Diagnostiku pomocí standardizovaného testu jsem prováděla v říjnu 2018 (vstupní diagnostika) a v červnu 2019 (výstupní diagnostika). Při posuzování výsledků v jednotlivých subtestech jsem se soustředila na to, zda se výkon žáka reprezentovaný standardizovaným skóre nachází v normě (v rozmezí jedné směrodatné odchylky) nebo mimo ni. Standardizovaná skóre jsem také porovnávala s ročníkovou normou. Protože byly normy testu získány diagnostikovaním během prvního pololetí školního roku, musela jsem vzít tento fakt v úvahu při interpretaci výsledků výstupní diagnostiky. (Caravolas, Volín 2005, s. 13)

5.4 Popis jednotlivých žáků

Ve své práci využívám rozbor dostupných informací o vybraných žácích. Není popsán historický vývoj problému, tudíž se nejedná o kazuistiku.

5.4.1 D1

Ze vstupního rozhovoru s žákyní vyplynulo, že čte převážně časopisy pro dívky, knihy čte podle doporučení učitele (povinná četba) nebo od kamarádky, má ráda knihy o zvířatech. Čte si většinou večer nebo v době nemoci. Texty v učebnicích čte, pokud je k textu zadán úkol. Pokud ji zaujme nadpis nebo ilustrace, začne číst, ale někdy nedočte.

Ze vstupního rozhovoru s matkou vyplynulo, že dcera čte nejvíce dívčí časopisy, vydrží si číst tak 15 minut. Texty v učebnici čtou společně, nebo čte matka a pak si povídají o obsahu textu. Vyprávění o textu je údajně lepší než dříve, ale musí se hodně soustředit.

Ze vstupního pozorování vyplynulo:

- vyjadřování pomocí řeči – žákyně je velmi komunikativní, vyslovuje všechny hlásky správně, slovní zásoba je přiměřená, na otázky, kterým rozumí a zná na ně odpověď, odpovídá pohotově, pokud si není jistá, odpovídá otázkou, v souvislé řeči používá velmi často nespisovná slova a nesprávné tvary slov (koncovky);
- porozumění řeči – žákyně jednoduchým instrukcím rozumí (krátká slovní zadání), u složených zadání, ve kterých je spojeno několik úkolů do jednoho souvětí, se sama dotazuje na správnost porozumění;
- doprovodné projevy v komunikaci – v rozhovoru dodržuje komunikační pravidla, dívá se do očí, občas skáče do řeči, více se projevuje ve vztahu k vrstevníkům než k vyučujícím, při nejisté odpovědi se dotazuje „jo?“;
- rychlost čtení – při porovnávání čtení stejného textu s ostatními žáky čte pomalu;
- správnost čtení – chybuje většinou na konci slov, domýšlí koncovky, někdy slova komolí, víceslabičná slova, neznámá slova či slova méně obvyklá se snaží přečíst, opakovaně se vrací na začátek slova;
- plynulost čtení – čte plynule snadná slova, u obtížnějších používá dvojí čtení (nejprve přečte pro sebe, pak teprve nahlas), při rozdělení slova na konci řádku se někdy vrací, obtíže jí dělají slova se shluky souhlásek, opakuje část slova až k obtížnému místu;
- porozumění čtenému – v textech, které čtou druzí, postihne obsah i detaily, pokud čte sama, u jednoduchých a krátkých textů reprodukuje obsah samostatně, u delších textů vypráví samostatně, ale neuspořádaně, lépe odpovídá na konkrétní otázky;
- doprovodné projevy při čtení – při sezení na židli si při sledování čtení často sedá na nohy, je-li vyvolána, zaujme správné sezení, text si ukazuje prstem nebo záložkou, není-li delší dobu vyvolána, ztrácí se;
- vztah ke čtení – pro školní četbu si vybírá spíše knihy s menším počtem stran a knihy, které odpovídají žákům spíše mladším.

Ze vstupní diagnostiky standardizovaným diagnostickým testem vyplynulo:

- Čtení s porozuměním (T1A, T1B) – skóre 1 je 21, výkon se nachází pod ročníkovou normou, výkon odpovídá normě 4. ročníku. Skóre 2 je 87 (vyřešila 24 položek a chybovala ve 3 případech), výkon se nachází v průměru ročníkové normy. Celkově výkon spadá do kategorie slabého čtenáře, i když rychlost čtení odpovídá ročníkové normě.
- Rychlé čtení (T2) – hrubé skóre je 101, výkon je bezchybný a nachází se pod ročníkovou normou. Celkově lze výkon ještě zařadit do kategorie normálně se vyvíjejícího čtenáře.
- Čtení pseudoslov (T3A, T3B) – skóre 1 je 19, výkon se nachází pod ročníkovou normou, výkon odpovídá normě 3. až 4. ročníku. Skóre 2 je 39, výkon se nachází nad ročníkovou normou. Výkon je nevyrovnaný na úkor přesnosti čtení.
- Elize hlásek (T6A, T6B) – skóre 1 je 14 (v první i druhé sadě z 10 položek měla 7 správně), výkon se nachází pod ročníkovou normou, výkon odpovídá průměru dosahovanému ve 2. ročníku. Skóre 2 je 139 (čas dosažený v první sadě je 65 sekund a ve druhé sadě 74 sekund), výkon je pod ročníkovou normou, výkon odpovídá normě 4. ročníku. Celkově výkon poukazuje na fonologické obtíže.
- Transpozice hlásek (T7A, T7B) – skóre 1 je 8, výkon se nachází hluboko pod ročníkovou normou i pod normou 2. ročníku. Skóre 2 je 10, výkon se nachází hluboko pod ročníkovou normou i pod normou 2. ročníku. Celkově výsledek ukazuje na dyslektické obtíže.

Z provedené diagnostiky čtenářských schopností a dovedností vyplývá potřeba podpory žákyně v rozvoji čtení v těchto oblastech:

- fonematické povědomí,
- rychlost čtení,
- plynulost čtení,
- správnost čtení,
- čtení s porozuměním.

V PIPP jsem stanovila následující vzdělávací cíle:

- správně si uvědomuje hlásky ve slovech,
- čte pomalejším tempem a tím zvyšuje správnost čtení,
- při čtení s porozuměním využívá podpůrné postupy, kterými zvyšuje míru porozumění textu.

Na základě zjištěných výsledků jsem se rozhodla o podpoře žákyně ve výuce a po dohodě se zákonnými zástupci i mimo výuku. Dle platné legislativy jsem poskytovala žákyni podpůrná opatření 1. stupně. Na základě toho, že se obtíže žákyně promítaly i do jiných předmětů a vyžadovaly součinnost dalších učitelů, přistoupila jsem k sestavení plánu pedagogické podpory.

V rámci výuky jsem navrhla tato opatření:

- nevyvolávat k dlouhému hlasitému čtení před třídou,
- kontrolovat porozumění zadání úkolu,
- prodloužit časový limit k dokončení práce, tolerovat pomalejší tempo čtení,
- uplatňovat multisenzorický přístup,
- využívat alternativní výukové zdroje (učebnice, pracovní listy, počítačové programy),
- využívat možnosti formativního hodnocení (pochvala, zpětná vazba), vést postupně k sebehodnocení,
- rozvíjet čtení s porozuměním – práce s textem (výklad slov, větných spojení, výběr klíčových slov, doplňování slov do textu, domýšlení chybějících slov, ilustrace textu, uspořádání zpřeházených slov ve větě a zpřeházených vět, čtení s předvídáním), používání vybraných strategií RWCT (pětilístek, I.N.S.E.R.T, pojmové mapy, rybí kost).

Mimo výuku jsem navrhla následující opatření:

- jednou měsíčně poskytovat žákyni v rámci konzultačních hodin konkrétní doporučení pro domácí přípravu (v těchto hodinách mohou být přítomni zákonní zástupci),
- zlepšit plynulost čtení (čtení obtížnějších, delších a víceslabičných slov se shluky souhlásek, vzorové předčítání se sledováním textu, společné hlasité čtení, opakované čtení),
- zlepšit porozumění čtenému (tiché čtení podle návodu, hledání odpovědí na otázky, reprodukce textu, ilustrace textu, hledání klíčových slov),
- zlepšit doprovodné projevy při čtení (intonace na konci vět, čtení předložek a spojek, čtení čárek v souvětí, používání záložky, vyhledávání slov).

Po uplynutí 3 měsíců poskytování výše uvedené podpory jsem hodnotila kladně spolupráci s rodinou. Pozorovala jsem stále obtíže v oblasti plynulého a správného čtení. Lepších výsledků dívka dosahovala, pokud vlastnímu čtení předcházela příprava (návčik čtení složitějších či neznámých slov, čtení předložek, čtení slov rozdělených na řádcích). U čtení textu bez přípravy jsem nadále pozorovala domýšlení a komolení slov a dvojí čtení obtížných nebo dlouhých slov vyplývající ze snahy o rychlejší čtení. V oblasti čtení s porozuměním dívka využívala naučené strategie práce s textem, vážla však vlastní plynulá reprodukce textu (hůře volila vhodná slova), i když hlavní myšlenku vystihla.

Protože přetrvávaly obtíže v oblasti správného čtení, doporučila jsem zákonnému zástupci vyšetření ve školském poradenském zařízení z důvodu přetrvávajících výukových obtíží. V pololetí byla dívka klasifikována stupněm 2 z českého jazyka, anglického jazyka, matematiky, vlastivědy a přírodovědy. Oproti hodnocení z předešlého školního roku došlo ke zhoršení v matematice. Díky poskytovaným podpurným opatřením 1. stupně nedošlo ke zhoršení v ostatních předmětech. Doporučila jsem nadále postupovat podle PIPP.

Z výstupní diagnostiky standardizovaným diagnostickým testem vyplynulo:

- Čtení s porozuměním (T1A, T1B) – Skóre 1 je 21, výkon se nachází pod ročníkovou normou, výkon odpovídá normě 4. ročníku. Skóre 2 je 87 (vyřešila 24 položek, chybovala ve 3 slovech), výkon se nachází v průměru ročníkové normy. Celkově výkon odpovídá kategorii slabšího čtenáře, i když rychlost čtení je odpovídající ročníkové normě. Výsledek je stejný jako při vstupní diagnostice, chybná řešení se vyskytovala u jiných položek.
- Rychlé čtení (T2) – hrubé skóre je 104, výkon se nachází pod ročníkovou normou, je ale bezchybný. Výkon ještě lze zařadit do kategorie normálně se vyvíjejícího čtenáře, avšak výsledek testu ukazuje na pomalejší čtení. V tomto subtestu došlo k nepatrnému zlepšení oproti vstupní diagnostice.
- Čtení pseudoslov (T3A, T3B) – skóre 1 je 23, výkon se nachází nad ročníkovou normou. Skóre 2 je 49, výkon se nachází pod ročníkovou normou, výkon odpovídá normě 4. ročníku. Výkon je nevyrovnaný na úkor rychlosti čtení. Srovnání s výsledkem vstupní diagnostiky ukazuje, že pokud se dívka zaměří na rychlost čtení, snižuje se jeho přesnost, a naopak.
- Elize hlásek (T6A, T6B) – skóre 1 je 17 (v první sadě měla z 10 položek 9 správně, ve druhé sadě měla z 10 položek 8 správně), výkon odpovídá ročníkové normě. Skóre 2 je 124 (čas dosažený v první sadě je 61 sekund a ve druhé sadě 63 sekund), výkon je pod ročníkovou normou, výkon odpovídá normě 4. ročníku. Ve výkonech došlo oproti vstupní diagnostice ke zlepšení v oblasti přesnosti i rychlosti, výsledek ale stále naznačuje fonologické obtíže.
- Transpozice hlásek (T7A, T7B) – skóre 1 je 12, výkon se nachází pod ročníkovou normou, výkon odpovídá normě 3. ročníku. Skóre 2 je 15, výkon je mírně pod ročníkovou normou. Výsledky naznačují zlepšení oproti vstupní diagnostice, přesto ukazují na přetrvávající fonologické obtíže.

Žákyně na základě realizované pedagogické intervence dosáhla dílčích zlepšení v oblasti čtenářských dovedností. Tento závěr podpořily i výsledky standardizovaného testu. V plynulosti a rychlosti jsou výsledky čtení kolísavé. Usuzuji, že čtení izolovaných slov není pro žákyni problém, ale pokud čte souvislý text, vynaloží velké

úsilí na soustředění se na správnost a porozumění čtenému. Tempo čtení je pak pomalejší. V opačném případě je čtení sice rychlé, ale s chybovostí. Objevují se stále zárazy u obtížných slov, dlouhých slov nebo slov, která nezná. V oblasti správného čtení chybí většinou na konci slov – domýšlí koncovky, především ve snaze o rychlejší přečtení. Pokud se soustředí na výrazné čtení, čte správně předložky, spojky v kratších souvětích, klesá hlasem u čárky. Čím delší souvětí, tím více od výrazu upouští. Čtení s porozuměním je na dobré úrovni, zvládá zpracovat text. Postihne hlavní myšlenku i detaily, dokáže pracovat s informacemi a používat některé strategie práce s textem (vyhledá odpověď na otázku, pětílístek, rybí kost). V naukových textech vyhledá konkrétní informaci, ale zpracovat text zvládne pouze s dopomocí. Na základě výsledků standardizovaného testu přetrvávají fonologické obtíže.

Vzhledem k cílům vytyčeným v PIPP došlo k mírnému zlepšení v uvědomování si hlásek v českých slovech. Obtíže přetrvávají při manipulaci se slovy v jazyce anglickém. Ve čtení se daří pomalejší hlasité čtení, které je i více přesnější. Tomu odpovídají i lepší výkony v porozumění přečtenému. Dívka se snaží používat osvojené techniky práce s textem (např. myšlenkové mapy, výběr vhodné informace, zpracování textu podle osnovy), což má za následek pokrok v oblasti čtení s porozuměním.

Zákonní zástupci zažádali o vyšetření ve školském poradenském zařízení, které bude realizované na podzim 2019.

Pokud škola neobdrží závěry z vyšetření a doporučení do dalšího školního roku, doporučovala bych pokračovat v uplatňování dosud poskytovaných podpůrných opatření 1. stupně, protože byla pro dívku vhodná. Nedošlo ke zhoršení obtíží, a tím ke zhoršení prospěchu, čímž nebyl narušen pozitivní vztah žákyně k plnění školních povinností a motivace k učení. V rámci přechodu na 2. stupeň základní školy, který je pro žáky náročný z důvodu organizačních změn i způsobu výuky a ve spojení s velkou citlivostí dívky, je vhodné vzít v úvahu možnost zhoršení obtíží. Za pozitivní považuji, že dívka je navyklá na systém každodenní domácí přípravy a má podporující rodinu, takže za poskytnutí potřebné podpory by mohla velmi dobře prospívat.

Dívku je třeba nadále vést k rozvíjení schopnosti fonemické diferenciaci, a to zvláště s ohledem na používání anglického jazyka. Při čtení je třeba ji upozorňovat, že účelem je kvalitní čtení, ne objem přečteného. Tuto dovednost nemá zcela

zautomatizovanou, ve snaze držet pracovní tempo s ostatními sklouzává k rychlejšímu přečtení textu, takže v plnění na něj navazujících úkolů pak má obtíže.

Dívka podstoupila v říjnu 2019 vyšetření ve školském poradenském zařízení. Ze závěrů z vyšetření vyplývá, že se jedná o žákyni se speciálními vzdělávacími potřebami, s potřebou uplatňování podpůrných opatření 2. stupně pro středně závažné specifické poruchy učení. V oblasti čtení byly zjištěny výrazné obtíže. I když čte v rychlém tempu, objevují se zárazy, domýšlení slov, záměny, vynechávání nebo přidávání písmen, komolení slov. Porozumění čtenému je na velmi dobré úrovni. U dívky byla zjištěna mírná oslabení ve sluchové a zrakové percepci a sluchové paměti, dále v psaní a používání gramatických pravidel. Byla jí doporučena 1 hodina pedagogické intervence týdně a v případě zájmu nabídnuta docházka do školského poradenského zařízení na trénink rozvoje oslabených funkcí. V rámci výuky byl doporučen individuální přístup, motivace, zpětná vazba, povzbuzování a pochvala, tolerance specifické chybovosti ve všech předmětech, zkrácená zadání ve škole i pro domácí přípravu, ověřovat znalosti ústní formou či doplňováním. Ve čtení nacvičovat čtení s porozuměním, nevyvolávat k hlasitému čtení. Ve všech předmětech zkoušení po kratších celcích, předem hlásit zkoušení, aby se stihla připravit.

5.4.2 D2

Na základě vstupního rozhovoru s žákyní jsem zjistila, že žákyně se věnuje četbě nerada, čte knihy, které jsou zadány v rámci mimočítankové četby. I ty si vybírá spíše podle počtu stránek. Raději si prohlíží časopisy pro dívky a čte si tehdy, když ji zaujme ilustrace. Z mimočítankové četby volila knihy se zvířecí tematikou nebo pohádkové. Protože se ale denně věnuje přípravě na školu, pracuje pravidelně s naučnými texty v učebnicích.

Vstupní rozhovor s matkou dívky mi poskytl následující informace. V předškolním období jí četla před spaním, dívka vydržela poslouchat po celou dobu, pouštěla jí také audio pohádky. Dívka se ráda učila básničky. V současné době četbu nevyhledává, k četbě je přemlouvána. U čtení vydrží nejvíce 30 minut. S učebnicemi pracuje, texty čte, ale pak jí matka pokládá otázky, na které dívka odpovídá. Pokud odpověď neví, společně vyhledávají v textu. Reprodukcí textu zvládne, někdy se zarazí, neví, jak to říci.

Ze vstupního pozorování vyplynulo:

- mluvený projev – žákyně je spíše pasivnější, je-li oslovena, naváže komunikaci, výslovnost je bezchybná, slovní zásoba je přiměřená, hůře si vybavuje slova, vyjadřování je méně výstižné, na otázky odpovídá rozvážně, promýšlí odpověď, je-li jí poskytnuta dopomoc (vhodné slovo, otázka), povzbudí ji to, velmi dobře reaguje na vřelý přístup, úsměv – pozitivní vztah v komunikaci s druhou osobou, který jí poskytuje jistotu;
- porozumění řeči – žákyně většinou rozumí ústním zadáním, pokud má pracovat podle písemných zadání, která si čte, často se dotazuje;
- doprovodné projevy v komunikaci – dívka udržuje oční kontakt, v komunikaci ve známém prostředí je usměvavá, v neznámém prostředí komunikaci nevyhledává, pokud je tázána, odpoví;
- rychlost čtení – čtení žákyně je v porovnání s ostatními žáky ve třídě pomalé;
- správnost čtení – pozorovala jsem potíže se čtením delších či obtížnějších slov, některá slova komolí, vrací se k opětovnému přečtení slova;
- plynulost čtení – jedno a dvouslabičná slova čte bez obtíží, u delších slov zárazy, dvojí čtení;
- porozumění čtenému – vypráví samostatně na volné téma, pokud se týká vlastní reprodukce přečteného, vyprávění vážne, často opakuje stejná slova (když, teda) ulpívá na detailech, lepších výsledků dosahuje při naslouchání a následné reprodukci, než při vlastním čtení a následné reprodukci;
- doprovodné projevy při čtení – při čtení velmi často používá záložku, pokud ji nemá, ukazuje si prstem, je schopna sledovat čtení své i druhých;
- vztah ke čtení – v rámci mimočítankové četby má tendenci si vybírat knihy určené věkově mladším dětem, pro prezentaci pak knihy se zvířecí tematikou.

Ze vstupní diagnostiky standardizovaným diagnostickým testem byla zjištěna následující data:

- Čtení s porozuměním (T1A, T1B) – skóre 1 je 21, výkon se nachází pod ročníkovou normou, výkon odpovídá normě 4. ročníku. Skóre 2 je 80 (žákyně vyřešila 26 položek a chybovala v 5 případech), výkon se nachází pod ročníkovou normou, odpovídá normě 3. ročníku. Nízká skóre u obou subtestů

ukazují na problémy dyslektického rázu, na základě výsledků lze usuzovat na narušenou schopnost dekodování.

- Rychlé čtení (T2) – hrubé skóre je 87, chybovala v přečtení 1 slova (místo mladý, přečetla malý), ale výkon byl velmi pomalý, nachází se pod ročníkovou normou. Odpovídá průměru 3. ročníku. Vzhledem k výsledku subtestu lze usuzovat na slabého čtenáře či čtenáře s dyslexií. Dosažené výkony v T1 a T2 spíše predikují druhou možnost.
- Čtení pseudoslov (T3A, T3B) – skóre 1 je 16, výkon se nachází pod normou 2. ročníku. Skóre 2 je 83, výkon se nachází pod normou 2. ročníku. Výkon v tomto subtestu lze klasifikovat jako nepřesný a pomalý, tudíž lze předpokládat, že se jedná o potíže v oblasti fonologického zpracování vnímaných slov.
- Elize hlásek (T6A, T6B) – skóre 1 je 13 (v první sadě měla z 10 položek 7 správně, ve druhé sadě měla z 10 položek 6 správně), výkon se nachází pod normou 2. ročníku, Skóre 2 je 207 (čas dosažený v první sadě je 103 sekund a ve druhé sadě 104 sekund), výkon je pod ročníkovou normou, výkon odpovídá normě 2. ročníku. Vzhledem k nízkému výkonu v oblasti rychlosti řešení subtestu lze usuzovat na fonologické obtíže.
- Transpozice hlásek (T7A, T7B) – skóre 1 je 4, výkon se nachází hluboko pod ročníkovou normou i pod normou 2. ročníku. Skóre 2 je 7, výkon se nachází hluboko pod ročníkovou normou i pod normou 2. ročníku. Jelikož výkon žákyně v tomto subtestu hluboko zaostává za výkony vrstevníků, lze výkon klasifikovat jako dyslektické obtíže.

Na základě vyhodnocení výkonů žákyně v oblasti aktuálních čtenářských schopností a dovedností je třeba podpořit rozvoj čtení posilováním:

- fonematického povědomí,
- rychlosti čtení,
- plynulosti čtení,
- správnosti čtení,
- čtení s porozuměním.

V rámci podpory výše uvedených oblastí čtenářských dovedností jsem v PIPP navrhla následující vzdělávací cíle, kdy jsem se v rámci pedagogické intervence ve škole (při hodinách českého jazyka) a mimo školu (v rámci domácí přípravy za spolupráce s matkou a individuálních konzultací s oběma), snažila vést dívku k jejich naplňování:

- spolehlivě používá fonemickou diferenciaci,
- zlepšuje správnost a plynulost čtení,
- zvyšuje rychlost čtení,
- používá techniky práce s textem ke zlepšení porozumění čtenému.

Naplánovala jsem jednak podporu žákyně přímo ve výuce, oslovila zákonného zástupce a po konzultaci, kdy jsem matku dívky seznámila s výsledky provedené pedagogické diagnostiky, navrhla též intervenci mimo výuku. Na základě povinností, které vyplývají z platné legislativy v oblasti školství, jsem nastavila podpůrná opatření 1. stupně. Jelikož zjištěné obtíže dívky mají celkově vliv na její školní úspěšnost i v ostatních předmětech, bylo třeba konzultovat navržená opatření i s ostatními vyučujícími předmětů ve třídě (anglický jazyk, přírodověda).

V rámci výuky jsem navrhla následující opatření:

- respektování osobního tempa žákyně, prodloužení časového limitu na vypracování úkolů,
- nevyvolávat k dlouhému hlasitému čtení před třídou,
- kontrolovat porozumění zadání úkolu,
- poskytovat pomoc prvního kroku, návodné otázky,
- uplatňovat multisenzorický přístup (vizualizace, manipulace),
- využívat alternativní výukové zdroje ve výuce (učebnice, pracovní listy, počítačové programy),
- využívat možnosti formativního hodnocení (pochvala, zpětná vazba), vést postupně k sebehodnocení (co bylo zvládnuto, kde je potřeba ještě pracovat),
- zařazovat aktivizační činnosti pro podporu čtenářství,
- poskytovat příklady pro nápodobu práce s textem,

- seznámit se strategiemi práce s textem (výběr podstatné informace, odpovídání na otázky, tvoření otázek, reprodukce přečteného, vytvoření dějové osnovy, řazení vět, hledat příklady),
- postupovat od jednoduchého ke složitějšímu – individualizovat zadání,
- budovat pocit sebedůvěry a pozitivní vztah k práci s textem.

Pro pedagogickou intervenci mimo výuku jsem navrhla:

- rychle jmenovat objekty (řady obrázků a písmen, hláskování slov),
- rozvíjet správnost a rychlost čtení (zapůjčení pomůcek – karty se slovy řazenými podle obtížnosti, přiměřené texty s úkoly, vzorové předčítání se sledováním textu, střídavé čtení),
- upevňovat porozumění čtenému – dohled a dopomoc (tiché čtení, reprodukce přečteného, objasňování významu slov),
- emoční podpora žákyně (častější pochvala, povzbuzování),
- dle potřeby poskytovat žákyni v rámci konzultačních hodin konkrétní doporučení pro domácí přípravu, v těchto hodinách jsem doporučila přítomnost matky, které byly zprostředkovány vhodné metody práce.

Za 3 měsíce jsem zhodnotila efektivitu poskytovaných opatření. Dívka pracovala velmi zodpovědně, projevovala aktivitu a také domácí příprava byla intenzivní. Matka sdělovala, že pozoruje na dceři velkou snahu po zlepšení. Plynulost a správnost čtení se sice zlepšila, avšak čtení bylo stále velmi pomalé ve snaze dobře přečíst text. Taktéž ještě chybovala při čtení dlouhých či neznámých slov. V porozumění čtenému dosahovala lepších výsledků, pokud jí byly části textu předkládány postupně a pracovala s částmi nebo zkrácenými texty. Pak byla schopna postihnout hlavní myšlenku a vyhledat konkrétní detail. Vlastní reprodukce stále vázla, vyprávění bylo neuspořádané, ale na konkrétní otázky dokázala odpovědět. Začala používat některé techniky práce s textem. Pomáhaly jí především ty techniky, které byly spojeny s grafickým záznamem (např. pětilístek, rybí kost, myšlenková/pojmová mapa). I když došlo ve výše popsanych oblastech k mírnému zlepšení, vše bylo na úkor pracovního tempa, které bylo velmi pomalé.

Na základě přetrvávajících slabých čtenářských dovedností a pomalého pracovního tempa jsem matce doporučila vyšetření dívky ve školském poradenském zařízení. V pololetním hodnocení dívky bylo přihlédnuto ke skutečnosti, že dívka přistoupila velmi zodpovědně k plnění svých povinností a měla zájem o zlepšení. Byla hodnocena stupněm 2 z českého jazyka, matematiky, vlastivědy, přírodovědy a stupněm 3 z anglického jazyka. Zde je třeba brát v úvahu skutečnost, že vyučující anglického jazyka je kvalifikovaná pro výuku tohoto jazyka, ale jejím mateřským jazykem není čeština, tudíž žáci mají obecně potíže jí porozumět. V porovnání s klasifikací ve 4. ročníku došlo ke zhoršení v anglickém jazyce. Nadále je třeba postupovat podle PIPP, avšak bude třeba intenzivnější spolupráce rodiny a třídní učitelky s vyučující anglického jazyka.

Proběhla konzultace s učitelkou anglického jazyka, opětovně jsme prodiskutovaly aktuální stav dívky, přetrvávající obtíže a dohodly se na tolerantnějším přístupu právě z nutnosti psychické podpory a utváření pozitivního vztahu k plnění školních povinností, dále pak na kontrole porozumění zadání a navýšení časového limitu pro vypracování úkolů. V úkolech spojených se čtením pak na dopomoci a zadávání kratších textů.

Na základě vyhodnocení výsledků výstupní diagnostiky standardizovaným testem bylo zjištěno:

- Čtení s porozuměním (T1A, T1B) – Skóre 1 je 27, výkon odpovídá ročníkové normě. Skóre 2 je 90 (vyřešila 30 položek, chybovala ve 3 slovech), výkon se nachází mírně nad ročníkovou normou. Celkově výkon dívky lze interpretovat jako průměrný. Pozitivním zjištěním je, že výkon dosažený ve výstupní diagnostice se zlepšil.
- Rychlé čtení (T2) – hrubé skóre je 98, výkon se nachází pod ročníkovou normou, odpovídá normě 4. ročníku. Výkon řadí dívku mezi slabé čtenáře či čtenáře s dyslexií, čtení je pomalejší. Oproti vstupní diagnostice došlo k mírnému zlepšení.
- Čtení pseudoslov (T3A, T3B) – skóre 1 je 20, výkon se nachází pod ročníkovou normou. Odpovídá normě 3. ročníku. Skóre 2 je 78, výkon se nachází výrazně pod ročníkovou normou, a to i pod normou 2. ročníku. Výkon je velice pomalý. Vzhledem k výsledku v rámci vstupní diagnostiky došlo k mírnému zlepšení,

přesto výsledky zjištěné ve výstupní diagnostice indikují vážné potíže v oblasti fonologického zpracování vnímaných slov.

- Elize hlásek (T6A, T6B) – skóre 1 je 17 (v první sadě měla z 10 položek 9 správně, ve druhé sadě měla z 10 položek 8 správně), výkon odpovídá ročníkové normě. Skóre 2 je 207 (čas dosažený v první sadě je 54 sekund a ve druhé sadě 153 sekund), výkon je pod ročníkovou normou, výkon odpovídá normě 3. ročníku. Ve výkonech došlo oproti vstupní diagnostice k mírnému zlepšení v oblasti přesnosti, avšak čtení je stále pomalé, což indikuje dyslektické obtíže.
- Transpozice hlásek (T7A, T7B) – skóre 1 je 11, výkon se nachází pod ročníkovou normou, výkon odpovídá normě 3. ročníku. Skóre 2 je 13, výkon je pod ročníkovou normou, odpovídá normě 4. ročníku. Přestože výsledky ukázaly zlepšení oproti vstupní diagnostice, indikují dyslektické obtíže.

Vzhledem k intenzivní práci s dívkou v rámci pedagogické intervence, a zde bych konkrétně pozitivně hodnotila především pravidelnou domácí práci, lze konstatovat, že došlo k mírnému zlepšení čtenářských dovedností, avšak pracovní tempo dívky je stále velmi pomalé. Ve snaze odvést kvalitní výkon dochází k nadměrnému soustředění na úkor adekvátního pracovního tempa. Současně s tím lze pozorovat vyčerpání a potřebu relaxace. V oblasti čtenářských dovedností došlo ke zlepšení správného a plynulého čtení krátkých textů, ale nejedná se zatím o čtení se správným větným přízvukem a správnými pauzami. Čtení je stále velmi pomalé. Při delším hlasitém čtení se zvyšuje chybovost u neznámých či víceslabičných slov, dívka nerespektuje interpunkci a klesá i na síle hlasu, občas se ztratí v textu. Stále přetrvávají obtíže v oblasti čtení s porozuměním, pokud je zadání časově limitováno. Rámcově je schopná text zpracovat. Při další práci s textem, která souvisí s vysvětlováním, vyvozováním, hodnocením či navrhováním možností, potřebuje značný časový prostor či dopomoc. Začala používat podpůrné techniky práce s textem – lístečkové čtení (značení podstatných či nejasných informací), techniku rybí kosti pro zpracování naučných textů. Lepších výsledků dosahovala, pokud mohla úkoly řešit ve dvojici či skupině a ujišťovat se ve správném zvolení postupu. Takové aktivity podporovaly její sebevědomí a sebedůvěru.

Z vytyčených vzdělávacích cílů na začátku poskytování podpory dívky došlo k jejich částečnému naplnění v upevnění čtenářských dovedností – správnost, plynulost,

ale tempo čtení zůstalo pomalé až velmi pomalé (správnost na úkor rychlosti) a bez výrazu. Naučila se používat některé techniky práce s textem, takže i v oblasti čtení s porozuměním dosáhla určitého pokroku. Tím, že byla dívka poskytována podpůrná opatření a zákonný zástupce úzce spolupracoval se školou, došlo ke zvýšení sebevědomí dívky, práce s textem již pro ni nebyla stresující. Přesto jsem navrhla zákonnému zástupci konzultaci dívčích obtíží se školským poradenským zařízením, a to právě z důvodu velmi pomalého pracovního tempa a obtíží v oblasti fonemického povědomí. Rodiče zažádali v únoru 2019 o vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Do doby získání doporučení z vyšetření jsem pokračovala v poskytování stanovených podpůrných opatření 1. stupně, protože dívka dosáhla určitého pokroku. Značný přínos bych viděla především v tom, že podmínky, které byly pro dívku vytvořeny, ji motivovaly k vlastnímu učení a bylo tak pro dívku vytvářeno bezpečné prostředí. Taktéž s přechodem na 2. stupeň a organizačními změnami s tím souvisejícími se mi realizovaná doporučení jeví jako vhodná.

V závěru 5. ročníku byla dívka hodnocena stejnými známkami jako v pololetí, takže nedošlo ke zhoršení prospěchu. Nadále je potřeba v rámci pedagogické intervence jak ve škole, tak i mimo školu pokračovat v rozvíjení fonemické diferenciaci, neboť v ní přetrvávají výrazné obtíže. Dále pak pokračovat v nácviku výrazného čtení – členění textu podle interpunkce stejně tak v práci s textem a čtení s porozuměním. V této oblasti pak vést dívku k používání pomocných strategií pro zpracování informací. Obtíže pak lze předpokládat především v naukových předmětech, které vycházejí ze zvládnutí čtení s porozuměním a práce s textem na určité úrovni.

Dívka absolvovala v říjnu 2019 vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Byla zařazena do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Škola obdržela informaci, že i nadále je potřeba uplatňovat podpůrná opatření 1. stupně pro mírné specifické poruchy učení. Obtíže byly identifikovány ve čteném textu včetně porozumění obsahu a v pomalejším tempu práce. Doporučeno bylo poskytování individuálního přístupu, respektování obtíží se zvládáním čteného textu, ověřování, zda žákyně porozuměla složitějšímu čtenému zadání, poskytnout dostatek času na následnou kontrolu práce, motivovat pozitivní zpětnou vazbou a podporovat její sebevědomí.

5.4.3 Ch1

V rámci vstupního rozhovoru jsem zjistila, že četba žáka nebaví, sám od sebe nečte. Věnuje se pouze četbě naučných textů v učebnicích, pokud je na čtení závislé vypracování zadaného úkolu. Čte pouze knihy zadané v rámci mimočítankové četby, které si vybírá společně s matkou (ona je zná), nebo když ho kniha zaujme při prezentaci ostatními spolužáky. Tematicky jsou knihy zaměřeny na příběhy s dětským hrdinou. Někdy knihy nedočte a s vypracováním záznamu o přečtené knize mu pomůže matka.

Při vstupním rozhovoru s matkou jsem se dozvěděla, že v předškolním období rodiče chlapci četli před spaním, vydržel poslouchat po celou dobu čtení, učil se rád básničky. V počátku školní docházky měl obtíže s identifikací hlásek a písmen, pravidelně denně čtení nenacvičovali, neměla pocit, že by syn nečetl dobře. Výsledky ze školy byly pro ni uspokojivé. Rodina řešila zdravotní obtíže chlapce.

Nyní chlapec čtení knih nevyhledává, vydrží si číst tak půl hodiny. Raději se dívá na zfilmované verze knih. Čte v učebnicích a knihy jen z mimočítankové četby. Dokáže převyprávět obsah toho, co četl. Pravidelné domácí přípravě se nevěnuje, plní jen zadané praktické úkoly, většinou písemné. Vlastivědu a přírodovědu se většinou neučí, vychází ze zapamatování získaných informací ze školní výuky. Když je třeba se připravit na test nebo zkoušení, učí se nazpaměť zápisy ze sešitu.

Ze vstupního pozorování vyplynulo:

- mluvený projev – žák se vyjadřuje plynule, ale většinou jen stručně, k delšímu vyprávění musí být aktivizován návodnými otázkami, hůře si vybavuje nové pojmy;
- porozumění řeči – rozumí slovním sdělením, pracuje dle instrukcí bez obtíží;
- doprovodné projevy v komunikaci – pokud si není jistý odpovědí nebo při vysvětlování svých pohnutek, kdy mu sdělení není příjemné, lze registrovat třes hlasu, velmi často používá slova „jakožto“ a „tedy“;
- rychlost čtení – čtení žáka je v porovnání s ostatními žáky ve třídě pomalé až velmi pomalé;
- správnost čtení – zaznamenala jsem obtíže v plynulém čtení, objevilo se dvojí čtení (méně obvyklá nebo neznámá slova), občas se ztrácel v textu, při čtení opakovaně přeskočil o jeden řádek;

- porozumění čtenému – při volné reprodukci je méně výpravný, zvládá odpovědi na otázky, jednotlivosti z textu dokáže objasnit, ale musí být směřován;
- doprovodné projevy při čtení – nepoužívá záložku, ani si neukazuje prstem, sedí klidně, občas neví, kde se v textu nacházíme;
- vztah ke čtení – četba nestojí v oblasti jeho zájmu, je pro něj vynucenou aktivitou.

Ze vstupní diagnostiky standardizovaným testem byly zjištěny následující informace:

- Čtení s porozuměním (T1A, T1B) – skóre 1 je 21, výkon se nachází pod ročníkovou normou, výkon odpovídá normě 4. ročníku. Skóre 2 je 87 (žák vyřešil 24 položek a chyboval ve 3 případech), výkon odpovídá ročníkové normě. Dosažený výkon řadí chlapce mezi slabé čtenáře.
- Rychlé čtení (T2) – hrubé skóre je 74, žák nechyboval, ale výkon byl velmi pomalý, nachází se pod ročníkovou normou. Odpovídá průměru 3. ročníku. Vzhledem k výsledku lze usuzovat na slabého čtenáře či čtenáře s dyslexií. Na základě dosaženého výsledku a s ohledem na výsledek v T1 lze usuzovat na slabého čtenáře.
- Čtení pseudoslov (T3A, T3B) – skóre 1 je 21, výkon odpovídá ročníkové normě. Skóre 2 je 46, výkon odpovídá normě 4. ročníku. Přesnost dekódování je přijatelná, avšak na úkor rychlosti, čtení je pomalé.
- Elize hlásek (T6A, T6B) – skóre 1 je 16 (v první i druhé sadě bylo z 10 položek dosaženo 8 správně), výkon se nachází mírně pod ročníkovou normou, lze ho přiřadit spíše k normě 4. ročníku. Skóre 2 je 112 (čas dosažený v první sadě je 49 sekund a ve druhé sadě 63 sekund), výkon se nachází mírně nad ročníkovou normou.
- Transpozice hlásek (T7A, T7B) – skóre 1 je 14, výkon se nachází mírně nad ročníkovou normou. Skóre 2 je 15, výkon se nachází mírně pod ročníkovou normou. Zároveň se zde projevilo, že žák při zácviku neslyšel dobře 1. souhlásku, při samotném testu jsem musela velmi zřetelně vyslovovat, a přesto se dotazoval na možnost opakování. Z dosažených výsledků v tomto subtestu lze usuzovat na obtíže v této oblasti.

Na základě vyhodnocení výkonů žáka v oblasti aktuálních čtenářských schopností a dovedností je vhodné podpořit rozvoj čtení posilováním těchto oblastí:

- sluchové percepce,
- rychlosti čtení,
- plynulosti čtení,
- čtení s porozuměním.

Abych u žáka docílila zlepšení ve výše zmíněných oblastech, stanovila jsem v rámci PIPP vzdělávací cíle a pedagogickou intervenci ve škole (v rámci vyučování) a mimo školu (v rámci domácí přípravy za spolupráce s matkou nebo účastí na konzultaci s vyučující):

- spolehlivě sluchově diferencuje,
- čte plynule a přiměřeně rychle,
- používá vybrané techniky práce s textem ke zlepšení porozumění čtenému.

Na základě dohody se zákonnými zástupci žáka jsem vypracovala PIPP, s tím pak seznámila další vyučující a následně stanovila podpůrná opatření 1. stupně.

V rámci výuky jsem navrhla následující opatření:

- prodloužení časového limitu na vypracování úkolů souvisejících se čtením (zvláště v anglickém jazyce),
- poskytování častější zpětné vazby,
- zařazování aktivizačních aktivit pro podporu čtenářství (střídání činností a pracovního prostředí),
- nevyvolávat k dlouhému hlasitému čtení před třídou,
- podporovat zaměření na úkol,
- poskytovat dopomoc prvního kroku,
- poskytovat příklady pro nápodobu práce s textem,
- využívat alternativní výukové zdroje ve výuce (učebnice, upravené texty),

- využívat možnosti formativního hodnocení (pochvala), vytvářet pocit zodpovědnosti, vést postupně k sebehodnocení,
- seznámit se strategiemi práce s textem (výběr podstatné informace, odpovídání na otázky, tvoření otázek, reprodukce přečteného, vytvoření dějové osnovy, řazení vět, hledat příklady, vyvozovat závěry),
- oceňovat snahu a zájem žáka.

Pro pedagogickou intervenci mimo výuku jsem zvolila:

- nacvičování sluchového rozlišování slov (slova zvukově podobná),
- rozvíjení plynulosti a rychlosti čtení (čtení pod dohledem dospělého, společné čtení, střídavé čtení),
- upevňování porozumění čtenému (vysvětlování významu slov),
- vedení k zodpovědné denní přípravě (pravidelné procvičování čtení),
- dle potřeby poskytovat žákovi a zákonnému zástupci v rámci konzultačních hodin konkrétní doporučení pro domácí přípravu v práci s textem.

Po 3 měsících bylo třeba zhodnotit, zda poskytovaná podpůrná opatření byla úspěšná a zda došlo ke zlepšení situace. Po dobu poskytování podpory proběhla konzultace s matkou jen jednou. Rodina řešila osobní problémy, takže intervence mimo školu byla spíše nahodilá.

V rámci intenzivní podpory ve škole došlo u chlapce k zajištění bezpečného prostředí, tudíž pracoval jistěji a úkoly byly lépe vypracovány. V plynulosti a rychlosti čtení nedošlo ke zlepšení, ale žák se seznámil s některými učebními strategiemi práce s textem, na kterých mu byly modelovány následné způsoby využití. Sice je nedokáže ještě samostatně používat, ale s dopomocí je zpracuje a závěry se již snaží použít pro další učení. Motivující pro něj byla práce ve dvojici či skupině, kdy si žáci mohli rozdělit úkoly a výsledku dosáhli spoluprací. V samostatných činnostech byly výsledky ovlivněny obtížemi žáka. Žák si zavedl slovníček, kam si zapisoval slova, jejichž význam neznal. V souvislosti s náročnějším zpracováním učiva v předmětu anglický jazyk došlo v tomto předmětu ke zhoršení výsledků žáka. Vyučující předmětu přistoupila na možnost preferovat v hodnocení projev žáka, ve kterém dosáhne lepších výsledků. Matce pak bylo doporučeno upevňování vědomostí a dovedností především

slovní zásoby a větných struktur za využití on-line procvičování na poskytnutých odkazech na internetu.

Protože byly zároveň zjištěny obtíže v pravopise a celkově nedošlo k výraznému zlepšení, navrhla jsem rodičům možnost konzultace ve školském poradenském zařízení. Rodiče prioritně opakovaně řeší zdravotní stav žáka a rodinnou situaci a školní výsledky syna považují za velmi dobré. K vyšetření by přistoupili pouze při velkém zhoršení prospěchu. Aktuálně oceňují podporující a vstřícné pracovní prostředí a pomoc žákovi ve škole. Vzhledem k popisovaným okolnostem jsem se rozhodla pokračovat v podpoře žáka prostřednictvím PIPP i v druhém pololetí školního roku.

Na základě vyhodnocení výsledků výstupní diagnostiky standardizovaným testem bylo zjištěno:

- Čtení s porozuměním (T1A, T1B) – Skóre 1 je 25, výkon se nachází mírně pod ročníkovou normou. Skóre 2 je 89 (vyřešil 28 položek, chyboval ve 3 slovech), výkon se nachází mírně nad ročníkovou normou. Celkově lze výkon chlapce považovat za odpovídající. V závěru školního roku došlo k zlepšení.
- Rychlé čtení (T2) – hrubé skóre je 81, výkon se nachází pod ročníkovou normou, odpovídá normě 3. ročníku. I když došlo k mírnému zlepšení, lze stále usuzovat na výkon slabého čtenáře.
- Čtení pseudoslov (T3A, T3B) – skóre 1 je 23, výkon se nachází nad ročníkovou normou. Skóre 2 je 56, výkon se nachází výrazně pod ročníkovou normou, a to i pod normou 4. ročníku. Výkon je značně pomalý a oproti výkonu dosaženému ve vstupní diagnostice se zhoršil v oblasti rychlosti, v přesnosti se zlepšil.
- Elize hlásek (T6A, T6B) – skóre 1 je 19 (v první sadě měl z 10 položek 9 správně, ve druhé sadě měl všech 10 položek správně), výkon je nad ročníkovou normou. Skóre 2 je 97 (čas dosažený v první sadě je 45 sekund a ve druhé sadě 52 sekund), výkon je nad ročníkovou normou. V této oblasti žák dosáhl velmi dobrého výkonu, což ukazuje na normálně se vyvíjejícího žáka.
- Transpozice hlásek (T7A, T7B) – skóre 1 je 15, výkon se nachází nad ročníkovou normou. Skóre 2 je 16, výkon je mírně nad ročníkovou normou. Žák dosáhl zlepšení a výkon ukazuje na normálně se vyvíjejícího žáka.

Přestože u žáka došlo ke zlepšení oproti vstupní diagnostice a ze závěrů standardizovaného testu je možné usuzovat na normálně se vyvíjejícího žáka v osvojování čtenářských dovedností, kdy obtíže se týkají rychlosti čtení, je třeba brát v úvahu, že žák je věkově starší a jeho výkony jsou tím pádem porovnávány s výkony věkově mladších žáků. Současně neznám možné dopady zdravotních obtíží do vzdělávání žáka. Proto se domnívám, že poskytování podpory na úrovni 1. stupně podpůrných opatření je namístě, a pokud nedojde k nárůstu obtíží, měla by mu být podpora poskytována i na 2. stupni základní školy.

V rámci hodnocení naplnění stanovených cílů lze shrnout, že se zlepšila plynulost čtení, avšak na úkor rychlosti. Čtení nadále zůstává značně pomalé. Podstatné ale je, že na velmi dobré úrovni je čtení s porozuměním a žák si částečně osvojil některé způsoby práce s textem (výběr klíčových slov, třídění informací, sestavení dějové osnovy, postihnout hlavní myšlenky i detailů, samostatné reprodukování přečteného, i když velmi stručně) a dokáže je již používat pro navazující učební činnosti. Důležitou roli zde má pravidelně poskytovaná zpětná vazba, která je pro chlapce značně motivující. Žák byl na konci 5. ročníku hodnocen 3. klasifikačním stupněm z českého jazyka, anglického jazyka, matematiky a přírodovědy, dále 2. klasifikačním stupněm z vlastivědy, tedy celkově došlo ke zhoršení prospěchu. Je třeba zmínit, že žák měl větší obtíže v psaní a oblasti pravopisu, a proto celkově byla klasifikace horší. Domnívám se také, že vliv na tento stav měla i nepravidelná domácí příprava. Krátkodobé a pravidelné opakování by žákovi usnadnilo osvojování vědomostí a dovedností spojených se zvládnutím učiva.

Opakovaně jsem s rodiči konzultovala možnost vyšetření žáka v školském poradenském zařízení. Prozatím nejsou rozhodnutí. Jejich přístup k tomuto kroku ovlivňuje zkušenost se starším synem, který absolvoval vyšetření, škole byly poskytnuty podklady pro práci s jejich synem, ale podle rodičů tato doporučení chlapci nepomohla. Ponechali si tak čas na rozmyšlenou.

5.4.4 Ch2

Záznamy ze vstupního rozhovoru s žákem mně poskytly tyto informace. Žák si rád listuje v encyklopediích, čte texty o vojenské technice, má rád komiksová zpracování historických událostí. Ve 4. ročníku v rámci domácího čtení rodičů s jeho mladší sestrou

popisuje večerní společné čtení, kdy se střídají s matkou ve čtení knih. O této aktivitě vypráví záněně, je vidět, že ho těší. Knihy, které jsou doporučené pro mimočítankovou četbu, vybírají společně podle informací, které lze zjistit o knize na internetu. Čtení ho nyní začalo bavit.

Při vstupním rozhovoru s matkou jsem se dozvěděla, že v předškolním období probíhalo pravidelné večerní čtení před usnutím. Chlapec čtení vyžadoval. Nerad se však učil básničky, měl obtíže s vytleskáváním rytmu. V současné době si čte sám od sebe. Vydrží si číst půl hodiny až jednu hodinu. Vybírá si knihy naučné, dějepisné. Dále pak populární, které se týkají počítačových her. Dle sdělení matky měl v začátku školní docházky obtíže s rozlišováním hlásek a písmen. Také uvádí, že dlouho slabikoval, ztrácel se v textu, čtení nebylo plynulé, opakovaně se vracel ke čtení delších slov. Matka tento stav přisuzuje tomu, že nenacvičovali čtení pravidelně každý den. S věkem se podle ní čtení zlepšilo. Nyní kladně hodnotí večerní společná čtení a povídání si o přečteném. Příprava na výuku je nepravidelná, chlapec se učí, pokud má být zkoušen. Přečte si text v sešitě, někdy i v učebnici.

Ze vstupního pozorování vyplynuly tyto informace:

- mluvený projev – řeč žáka je bez nápadností, žák se vyjadřuje srozumitelně, má velmi dobrou slovní zásobu, pohotově si vybavuje slova, dokáže vysvětlit jejich význam;
- porozumění řeči – rozumí slovním instrukcím, rychle reaguje;
- doprovodné projevy v komunikaci – v mluvených činnostech je pro něj motivující, pokud druhý vyjadřuje souhlas, když nedává najevo žádnou reakci, chlapec lehce znejistí a stáhne se;
- rychlost čtení – čtení žáka je v porovnání s ostatními žáky ve třídě pomalejší;
- správnost čtení – bylo opakovaně zaznamenáno komolení dlouhých slov, záměny podobných slov, domýšlení koncovek, velké obtíže v identifikaci hlásek při hláskování (zvláště pak obtíže tohoto typu v anglickém jazyce);
- plynulost čtení – čtení není plynulé, opakuje delší slovo, zatím čte bez intonace, nerespektuje interpunkci;
- porozumění čtenému – vypráví samostatně, obsah přečteného zjednodušeně vystihne, slova nahradí synonymem, vysvětlí či opíše význam slov;

- doprovodné projevy při čtení – používá záložku, sedí klidně, průběžně sleduje text;
- vztah ke čtení – čte rád, má vyhraněnou oblast zájmu čtení, ve škole se aktivně zapojuje do aktivit navazujících na čtení.

Ze vstupní diagnostiky standardizovaným testem jsem získala následující informace:

- Čtení s porozuměním (T1A, T1B) – skóre 1 je 29, výkon se nachází nad ročníkovou normou. Skóre 2 je 76 (žák vyřešil 38 položek a chyboval v 9 případech), výkon je hluboko pod ročníkovou normou, odpovídá normě 2. ročníku. Ze zjištěných výsledků lze usuzovat na potíže s porozuměním nebo na silně narušenou schopnost dekodovat. Vzhledem k podprůměrnému výsledku v T2 a průměrnému výsledku v T3 se nelze přiklonit ani k jedné z možností.
- Rychlé čtení (T2) – hrubé skóre je 84, žák nechyboval, ale výkon byl velmi pomalý, nachází se pod ročníkovou normou. Odpovídá průměru 3. ročníku. Vzhledem k výsledku lze usuzovat na slabého čtenáře či čtenáře s dyslexií.
- Čtení pseudoslov (T3A, T3B) – skóre 1 je 19, výkon se nachází pod ročníkovou normou. Odpovídá normě 3. ročníku. Skóre 2 je 47, výkon odpovídá normě 4. ročníku. Žák četl nepřesně a pomalu, takže jeho výkon lze interpretovat jako odpovídající výrazným obtížím v oblasti fonologického zpracování vnímaných slov.
- Elize hlásek (T6A, T6B) – skóre 1 je 9 (v první sadě bylo z 10 položek dosaženo 5 správně, ve druhé sadě pouze 4 správně), výkon se nachází pod normou 2. ročníku. Skóre 2 je 185 (čas dosažený v první sadě je 89 sekund a ve druhé sadě 96 sekund), výkon se nachází pod ročníkovou normou a odpovídá spíše 3. ročníku. Z výsledků tohoto subtestu můžeme vyvodit fonologické obtíže žáka.
- Transpozice hlásek (T7A, T7B) – skóre 1 je 4, výkon se nachází hluboko pod ročníkovou normou i pod normou 2. ročníku. Skóre 2 je 6, výkon se nachází hluboko pod ročníkovou normou i pod normou 2. ročníku. Dosažené výsledky indikují u žáka dyslektické obtíže.

Z výsledků získaných při vstupní diagnostice jsem získala informace o nutnosti podpořit rozvoj následujících oblastí:

- fonemické povědomí,
- technika čtení (správnost, rychlost, plynulost),
- čtení s porozuměním.

Pro naplánování vhodných opatření mi východiskem bylo stanovení vzdělávacích cílů:

- zrychluje a zlepšuje používání fonemického povědomí,
- zlepšuje správnost a plynulost čtení,
- zvyšuje rychlost čtení,
- samostatně díky použití podpůrných technik reprodukuje obsah textu.

PIPP jsem vypracovala po vzájemné konzultaci s ostatními vyučujícími, seznámila s ním rodiče žáka i žáka samotného a začala poskytovat podpůrná opatření 1. stupně formou pedagogické intervence v běžné výuce i mimo vyučování.

V rámci výuky jsem navrhla následující opatření:

- častější opakování a procvičování,
- poskytování dopomoci prvního kroku,
- poskytování častější zpětné vazby,
- pracovat s chybou,
- nevyvolávat k dlouhému hlasitému čtení před třídou,
- umožňovat zažití úspěchu, využívat formativní hodnocení, vést postupně k sebehodnocení (pokrok ve vlastím učení),
- zařazovat úkoly pro prohloubení práce s textem (aktivizační metody, techniky RWCT),
- využívat alternativní výukové zdroje ve výuce (pracovní listy, sluchová cvičení, počítačové programy, cvičné texty pro čtení s porozuměním).

Podporu mimo výuku jsem doporučila směřovat k:

- zdokonalování techniky čtení s důrazem na pravidelné procvičování (hry zaměřené na jmenování řady objektů, písmen různých typů, řady vyslovených hlásek, manipulací s hláskami vyslovovat nově vzniklé struktury, nacvičovat čtení delších a obtížnějších slov),
- upevňování porozumění čtenému – reprodukce přečteného, nalézat souvislosti s vlastní zkušeností, vyvozovat,
- obsah konzultačních hodin směřovat k procvičování správné techniky čtení s ukázkou technik práce s textem s doporučením pro možné domácí prohlubování těchto dovedností.

Po uplynutí 3 měsíců bylo třeba zhodnotit, zda poskytovaná podpůrná opatření byla úspěšná a zda došlo k zlepšení situace. Rodiče přistoupili k spolupráci velmi zodpovědně a spolupráce byla pro žáka prospěšná. Matka chlapce byla přítomna na 4 hodinách a dle doporučení s chlapcem pracovala. Intenzivně probíhal nácvik čtení, zlepšení nastalo v oblasti správného čtení, ale plynulost a rychlost čtení nevykazovaly zlepšení. Pokud měl žák možnost si text s dopomocí připravit a nacvičit čtení izolovaných slov, byl výsledek lepší. Má-li ale číst bez přípravy, vynaloží značné soustředění a u dlouhých nebo obtížných slov se stále projevuje dvojitá čtení a tempo je pomalé. Žák začal opakovaně používat osvojené techniky práce s textem a postupně se jeho výkon zlepšoval. Byl aktivní, velmi dobře reagoval na zpětnou vazbu. Zvládl členění textu, výběr důležitých informací, snažil se samostatně vyhledat souvislosti, sestavit dějovou osnovu, reprodukovat text.

Při výuce anglického jazyka se vyskytovaly obtíže spojené se samostatnou prací s textem. Hláskoval pouze se zřetelnou oporou. Slova, která ještě neměl dostatečně osvojená, četl tak, jak byla napsána. Pro další období vyučující navrhla práci s překladačem s možností poslechu výslovnosti.

Rodičům byla doporučena možnost zvážit vyšetření chlapce v školském poradenském zařízení z důvodu výukových obtíží spojených se čtením. Rodiče se nevyjádřili. Nadále je potřeba pokračovat v poskytování podpůrných opatření 1. stupně se zaměřením podpory na plynulost a rychlost čtení.

V závěru 2. pololetí školního roku jsem provedla další diagnostiku pomocí standardizovaného testu a vyhodnocením výsledků jsem zjistila:

- Čtení s porozuměním (T1A, T1B) – Skóre 1 je 39, výkon se nachází nad ročníkovou normou. Skóre 2 je 97 (vyřešil všech 40 položek, chyboval pouze v 1 případě), výkon se nachází nad ročníkovou normou. Výkon chlapce je nadprůměrný a lze konstatovat, že došlo k velkému zlepšení.
- Rychlé čtení (T2) – hrubé skóre je 88, výkon se nachází pod ročníkovou normou, odpovídá normě 3. ročníku. I když došlo k mírnému zlepšení, hodnotím chlapce stále jako slabého čtenáře.
- Čtení pseudoslov (T3A, T3B) – skóre 1 je 20, výkon se nachází nad ročníkovou normou. Skóre 2 je 52, výkon se nachází pod ročníkovou normou, a to i pod normou 4. ročníku. I když došlo k zlepšení v přesnosti, výkon klesl v oblasti rychlosti. Hodnotím chlapce stále jako slabého čtenáře.
- Elize hlásek (T6A, T6B) – skóre 1 je 11 (v první sadě měl z 10 položek 5 správně, ve druhé sadě měl z 10 položek 6 správně), výkon je pod ročníkovou normou. Skóre 2 je 162 (čas dosažený v první sadě je 77 sekund a ve druhé sadě 85 sekund), výkon se nachází pod ročníkovou normou, lze ho přiřadit spíše k normě 3. ročníku. V této oblasti žák dosáhl velmi nízkého výkonu, což naznačuje fonologické obtíže.
- Transpozice hlásek (T7A, T7B) – skóre 1 je 6, výkon se nachází výrazně pod ročníkovou normou, odpovídá spíše normě 2. ročníku. Skóre 2 je 9, výkon je velmi nízký, neodpovídá ročníkové normě. I přes nepatrné zlepšení usuzuji na dyslektické obtíže.

U žáka lze v závěru 2. pololetí školního roku pozorovat velký pokrok v oblasti čtení s porozuměním. Tento fakt přisuzuji účinné pedagogické intervenci a důsledné práci v rámci domácí přípravy a spolupráci rodičů se školou. Přesto u žáka přetrvávají fonologické obtíže a výsledky některých subtestů predikují dyslektické obtíže. Pozitivním faktem je kladný vztah žáka ke čtení. Bylo by ale vhodné realizovat vyšetření v školském poradenském zařízení. Vzhledem k hodnocení žáka v pololetí 2. klasifikačním stupněm z českého jazyka, matematiky a anglického jazyka a dlouhým čekacím termínům na vyšetření, rodiče ještě tento krok nečinili.

Osobně se domnívám, že při přechodu žáka na 2. stupeň již nebude žák tak intenzivně podporován vzhledem k odlišným organizačním podmínkám vyučování. Mohlo by dojít k výraznému selhávání, pokud by rodina polevila v podpoře. Doporučuji, aby se do doby, než budou k dispozici závěry a doporučení z vyšetření ve školském poradenském zařízení, pokračovalo ve vzdělávání žáka za pomoci PIPP, které bude vycházet z výše popsaných závěrů.

V závěrečném ročníkovém hodnocení byl žák klasifikován stejně jako v pololetí. Nedošlo ke zhoršení prospěchu. Naplnění vzdělávacích cílů se podařilo v oblasti čtení s porozuměním, ale nepodařilo se zautomatizovat správnou techniku čtení – oblast plynulého a přiměřeně rychlého čtení. I když rozvíjení fonematického povědomí bylo intenzivně nacvičováno, stále negativně ovlivňuje kvalitu hlasitého čtení a je třeba získat konkrétnější doporučení pro rozvíjení této oblasti.

5.4.5 Ch3

Z rozhovoru s žákem jsem získala údaje, které mi poskytly dílčí podklady pro naplánování podpory dalšího rozvoje čtenářských schopností a dovedností žáka. Chlapec nemá kladný vztah ke čtení. Je pro něj náročné. Sděluje, že musí číst stejnou část vícekrát, aby pak mohl o přečteném vyprávět. Čte tedy hlavně z povinnosti a za účelem učení. Když si má vybrat knihu pro mimočítankovou četbu, volí knihy o zvířatech nebo zábavné. Některé knihy má na zvukových nosičích a raději naslouchá reprodukovanému čtení. Množství stránek v knihách ho odrazuje. Když potřebuje vyhledat nějaké informace, využívá internet nebo učebnici.

Závěry vstupního rozhovoru s matkou potvrdily chlapcovo sdělení, že čtení nepatří mezi jeho záliby. Čtení bere jako školní povinnost. Vydrží si číst nejdéle 20 až 30 minut. Protože je ale velmi motivován snahou o výborné školní výsledky, samostatně čte v učebnicích, k tomu nemusí být pobízen. Aktuálně ho začalo bavit luštění (křížovky, rébusy). Matka uvádí, že v předškolním období pravidelně chlapcům četla, ale chlapec nevydržel poslouchat celou dobu. Od čtení odváděl pozornost. Básničky se učil, protože na nich trénovali správnou výslovnost. Návčik čtení v průběhu prvních let školní docházky probíhal pravidelně. Matka popisuje obtížné ve čtení dlouhých slov, chlapec je čte opakovaně nebo slabikuje. Problémy mu vždy dělala reprodukce přečteného. Vypráví pouze obecně. Potíže tohoto rázu přetrvávají doposud. V současné době

vyžaduje pomoc při zpracování textu. Vypisuje si poznámky pro další učení a následně žádá o pomoc v pokládání otázek a ověření, zda se správně naučil. Učí se doslovně, nedokáže se vyjádřit svými slovy.

Ze vstupního pozorování jsem postřehla:

- mluvený projev – vyjadřuje se srozumitelně, bez artikulačních obtíží, má přiměřenou slovní zásobu, hůře si vybavuje některá slova;
- porozumění řeči – slovním instrukcím rozumí, reaguje adekvátně;
- doprovodné projevy v komunikaci – stále usměvavý, řeč je přiměřeně hlasitá, udržuje oční kontakt;
- rychlost čtení – čtení žáka je v porovnání s ostatními žáky ve třídě pomalé;
- správnost čtení – výkon se zhoršuje ve snaze o rychlé přečtení, projevuje se komolením obtížnějších nebo delších slov;
- plynulost čtení – čtení je méně plynulé, opakuje delší slovo nebo ho slabikuje, nerespektuje interpunkci v souvětích;
- porozumění čtenému – vypráví velice stručně, někdy nemůže nalézt vhodná slova, opakuje „to, no teda“, informace z textu vyhledá, samotná práce s textem je časově delší, úkol ale vyřeší;
- doprovodné projevy při čtení – používá záložku, sedí klidně, sleduje text, orientuje se v textu bez nápadností;
- vztah ke čtení – při vyučování se zapojuje do aktivit navazujících na samotné čtení, plní úspěšně zadané úkoly, občas se ujistňuje ve volbě řešení či postupu.

Z vstupní diagnostiky standardizovaným testem jsem získala následující informace:

- Čtení s porozuměním (T1A, T1B) – skóre 1 je 18, výkon se nachází pod ročníkovou normou, odpovídá normě 3. ročníku. Skóre 2 je 75 (žák vyřešil 24 položek a chyboval v 6 položkách), výkon je hluboko pod ročníkovou normou, odpovídá normě 2. ročníku. Ze zjištěných výsledků lze usuzovat na potíže s porozuměním nebo na silně narušenou schopnost dekodovat. Vzhledem k výsledkům v T2 a T3 lze usuzovat na potíže s porozuměním.

- Rychlé čtení (T2) – hrubé skóre je 99, žák chyboval pouze 1, výkon se nachází mírně pod ročníkovou normou. Na základě výsledku lze usuzovat na slabšího čtenáře.
- Čtení pseudoslov (T3A, T3B) – skóre 1 je 19, výkon se nachází pod ročníkovou normou. Odpovídá normě 3. ročníku. Skóre 2 je 38, výkon se nachází nad ročníkovou normou.
- Elize hlásek (T6A, T6B) – skóre 1 je 15 (v první sadě bylo z 10 položek správně vyřešeno 8, ve druhé sadě 7 položek), výkon se nachází pod ročníkovou normou, odpovídá spíše normě 3. ročníku. Skóre 2 je 116 (čas dosažený v první sadě je 64 sekund a ve druhé sadě 52 sekund), výkon se nachází mírně pod ročníkovou normou. Výsledky mohou znamenat mírné fonologické obtíže.
- Transpozice hlásek (T7A, T7B) – skóre 1 je 10, výkon se nachází pod ročníkovou normou, odpovídá normě 2. ročníku. Skóre 2 je 11, výkon se nachází pod ročníkovou normou, výkon lze přiřadit k průměru 2. ročníku. Z dosažených výsledků lze předpokládat obtíže dyslektického charakteru.

Na základě výsledků získaných z vlastního pozorování a podpořených výsledky standardizovaného testu je vhodné zaměřit pozornost na podporu těchto oblastí čtenářských dovedností:

- fonemické uvědomování,
- technika čtení (správnost, rychlost, plynulost),
- čtení s porozuměním.

Při promýšlení, která vhodná opatření zvolit, jsem vycházela z těchto vzdělávacích cílů:

- spolehlivě manipuluje s hláskami,
- zlepšuje správnost a plynulost čtení,
- zvyšuje rychlost čtení,
- samostatně reprodukuje obsah přečteného s využitím podpůrných technik.

PIPP jsem vypracovala po vzájemné konzultaci s ostatními vyučujícími, seznámila s ním rodiče žáka i žáka samotného a začala poskytovat podpůrná opatření 1. stupně formou pedagogické intervence zařazené do běžné výuky i mimo vyučování.

V rámci výuky jsem navrhla následující opatření:

- poskytování dopomoci prvního kroku,
- zadávání individuální obtížnosti úkolů,
- zařazování kooperativní činnosti, učení ve dvojici,
- poskytování častější zpětné vazby,
- práce s chybou,
- nevyvolávat k dlouhému hlasitému čtení,
- využívání pozitivní motivaci, formativní hodnocení, vést postupně k sebehodnocení (uvědomění si pokroku ve vlastím učení),
- zařazování úkolů pro prohloubení práce s textem (aktivizační metody, techniky RWCT),
- využívání alternativních výukových zdrojů (texty pro čtení s porozuměním, karty se slovy).

Mimo výuku jsem pedagogickou intervencí zaměřila na:

- zdokonalování techniky čtení (hlásková analýza, příprava textu, nacvičovat čtení delších a obtížnějších slov),
- osvojování si dovednosti mluveného projevu na základě osnovy,
- upevňování porozumění čtenému – reprodukce přečteného, vyhledávání důležitých informací, tvoření pojmové mapy,
- obsah konzultačních hodin směřovat k získání dovednosti zpracovat text pro porozumění.

Po uplynutí 3 měsíců jsem provedla vyhodnocení efektivity poskytovaných podpůrných opatření. Po celou dobu podpory žáka jsem byla v kontaktu s jeho matkou. Pedagogické intervence v rámci konzultací se vždy účastnila, zajímaly ji konkrétní postupy práce s textem. Kvalita čtení se vlivem každodenní průpravy zlepšila. Občas jsem zaznamenala dvojí čtení, či se žák u dlouhého nebo obtížného slova zarazil

a opakovaně ho přečetl. Začal používat osvojené techniky, za jejichž pomoci si strukturoval text. Nedokázal ale samostatně a souvisle reprodukovat delší text.

Vzhledem k tomu, že došlo k mírnému pokroku, doporučila jsem matce pokračování v pedagogické intervenci. Vyšetření v školském poradenském zařízení jsem zatím nedoporučila, protože chlapec má vypěstován návyk každodenní domácí přípravy, plní zadané úkoly svědomitě a dosahuje výborného prospěchu.

V rámci výstupní diagnostiky jsem v závěru školního roku dospěla k následujícím zjištěním:

- Čtení s porozuměním (T1A, T1B) – Skóre 1 je 18, výkon se nachází pod ročníkovou normou, odpovídá normě 3. ročníku. Skóre 2 je 81 (vyřešil 22 položek, chyboval ve 4 položkách), výkon je pod ročníkovou normou, odpovídá normě 3. ročníku. Správnost slov zůstala na stejné úrovni jako při vstupní diagnostice. Přesnost bez ohledu na rychlost se mírně zlepšila. Vzhledem k výsledkům v T2 a T3 lze usuzovat na potíže s porozuměním.
- Rychlé čtení (T2) – hrubé skóre je 103, výkon se nachází mírně pod ročníkovou normou. Došlo k mírnému zlepšení, přesto hodnotím žáka stále jako slabého čtenáře.
- Čtení pseudoslov (T3A, T3B) – skóre 1 je 22, výkon odpovídá stanovené normě pro daný ročník. Skóre 2 je 41, výkon se nachází mírně nad ročníkovou normou.
- Elize hlásek (T6A, T6B) – skóre 1 je 17 (v první sadě měl z 10 položek 9 správně, ve druhé sadě měl z 10 položek 8 správně), výkon odpovídá ročníkové normě. Skóre 2 je 123 (čas dosažený v první sadě je 76 sekund a ve druhé sadě 47 sekund), výkon se nachází mírně pod ročníkovou normou.
- Transpozice hlásek (T7A, T7B) – skóre 1 je 11, výkon se nachází výrazně pod ročníkovou normou, odpovídá spíše normě 3. ročníku. Skóre 2 je 12, výkon neodpovídá ročníkové normě, jedná se o výkon žáka 3. ročníku. Velmi nízké výkony hodnotím jako důsledek fonologických obtíží.

U žáka byly odhaleny obtíže, které mohou souviset se specifickými poruchami učení (dyslektické obtíže). Nebyly zaznamenány dříve, protože žák je veden od první třídy ke každodenní domácí přípravě. Vlastně je tento návyk pěstován již od předškolního období v souvislosti s logopedickou nápravou. Pravidelným

procvičováním a opakováním učiva dokáže velmi dobře školsky prospívat. Na základě dosahovaných výsledků a přístupu k plnění školních povinností byl vždy hodnocen klasifikačním stupněm 1 ze všech předmětů. Obtíže tak zůstávaly skryty a žák se je naučil vlastní pílí kompenzovat. Přesto cílenými metodami (pozorování a standardizovaný test, rozборы prací) byly zjištěny překážky, které mu zatím nedovolily osvojit si dokonale dané čtenářské dovednosti. Vhodnou pedagogickou intervencí došlo ke zlepšení výkonu žáka v oblasti práce s textem. Dokázal text rozčlenit, vyhledat odpověď na otázku, odlišit podstatnou informaci od nepodstatné, tvořit otázky, předvídat, udělat závěr, posoudit informaci. Potíže má stále se souvislým reprodukováním delšího textu, někdy hledá vhodná slova a nahrazuje je vkládáním „ehm“. Vzhledem k nastavenému PIPP lze konstatovat, že došlo u žáka k rozvoji čtení s porozuměním, ale je třeba i nadále jednotlivé strategie upevňovat. Částečně se zlepšilo hlasité čtení. Zlepšení bylo patrné, pokud četl kratší text. U delšího textu docházelo postupně ke zpomalení tempa a nedodržování interpunkce či větného přízvuku. V oblasti fonologických schopností se podařilo zvládnout hláskování, ale nebylo adekvátně zvládnuto uvědomění si manipulace s hláskami ve slově. V důsledku toho jsem zákonným zástupcům doporučila vyšetření žáka v školském poradenském zařízení. Ti jsou přesvědčeni o tom, že chlapec již dokáže sám vzdělávací překážky překonat a pokud nedojde ke zhoršení prospěchu na 2. stupni základní školy, nebudou o vyšetření ve školském poradenském zařízení uvažovat.

5.4.6 D1, D2, Ch1, Ch2 a Ch3 po přestupu na 2. stupeň ZŠ

Protože jsem měla možnost sledovat, jak jsou žáci úspěšní ve zvládnutí školních povinností po vstupu na 2. stupeň základní školy, uvádím zde některé informace o jejich dalším vývoji, které vnímám jako reflexi své předchozí práce s žáky.

Nejlépe je hodnocen Ch3, jehož prospěch je výborný ve všech předmětech. Učitelé oceňují především jeho motivaci k učení a snahu po dalším učení.

Překvapením pro mě byl žák Ch1, který byl v pololetí školního roku hodnocen lépe než v 5. ročníku. Protože obsah učiva prvního pololetí 6. ročníku v mnohém koresponduje s učivem 5. ročníku, lze se domnívat, že procvičováním a opakováním tomuto žákovi prospívá.

Hodnocení Ch2 odpovídalo hodnocení v 5 ročníku, takže nedošlo ke zhoršení. Zde bych kladně hodnotila fakt, že u tohoto žáka se podařilo prohloubit pozitivnější vztah k četbě. Na základě rozhovoru s matkou, jsem se dozvěděla, že nyní chlapec čte poměrně pravidelně, sám volí četbu jako způsob relaxace a nejen jako způsob poznávání.

Zvláštním zjištěním pro mě byl další vývoj obou žákyň. Obě dívky absolvovaly na počátku 6. ročníku vyšetření v školském poradenském zařízení. Na základě výsledků mé pedagogické diagnostiky horších výkonů dosáhla D2, avšak pro další práci s dívkou bylo doporučeno pokračovat podle nastaveného PIPP, tedy poskytovat podpůrná opatření 1. stupně. Po rozhovoru s třídní učitelkou a zároveň učitelkou češtiny jsem zjistila, že i ona vidí značnější obtíže se zvládnutím učiva u této žákyně. Zatím nedošlo ke zhoršení prospěchu.

Dívka D1 vycházela v mých diagnostických závěrech lépe než D2, přesto u ní byly školským poradenským zařízením diagnostikovány obtíže, které vyžadují 2. stupeň podpůrných opatření. V rámci mé výstupní diagnostiky bylo zaznamenáno zlepšení, přesto je možné, že výsledky vyšetření v školském poradenském zařízení, které proběhlo po prázdninách, byly ovlivněny skutečností, že během prázdnin nedocházelo k pedagogické intervenci. Na základě poskytování podpůrných opatření nedochází ke zhoršení prospěchu.

U obou dívek byly shledány obtíže, ke kterým jsem dospěla v rámci pedagogické diagnostiky i já. Troufám si tedy říci, že mnou provedené hodnocení schopností a dovedností žáků v oblasti čtení a naplánovaná pedagogická intervence těmto žákům umožnila zlepšení v některých podpořených oblastech, a tudíž snazší zvládnutí učebních situací.

5.5 Diskuse

Využitím *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. – 5. ročníků základních škol* jsem získala možnost srovnávání výkonů žáků s vybraným vzorkem populace v daném ročníku a formativním přístupem podpořeným dalšími metodami pedagogické diagnostiky pak možnost porozumět dosažené úrovni žáka a naplánovat jeho optimální podporu. Tím jsem zajistila včasnou identifikaci

vzdělávacích potřeb žáků a měla relevantní informace pro následné plánování pedagogické intervence.

Výstupy z *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. – 5. ročníků základních škol* mi také poskytly nové informace, které se týkaly klíčové oblasti pro rozvoj čtení, a tou je fonemické povědomí jako schopnost nezbytná při dekódování. Děti, které si osvojí dovednost dekódovat a porozumět tak jazyku, jsou schopny číst s porozuměním a být úspěšnými čtenáři. Diagnostikovaním jsem zjistila, že žáci, kteří v porovnání s ročníkovou normou nedosahovali patřičných výkonů v porozumění čtenému, měli slabé výkony i v oblasti fonemického povědomí (elize a transpozice hlásek). To, že oslabení v této oblasti je jedním z možných projevů specifických poruch učení, bylo podpořeno vyšetřením žákyň v školském poradenském zařízení.

Závěry z provedené pedagogické diagnostiky mi pomohly ke konkrétnějšímu stanovení cílů rozvoje žáka jako základu pro nastavení PIPP. Po posouzení všech podmínek jsem mohla lépe navrhnout podpůrná opatření jak v rámci výuky, tak i mimo výuku. Důležité je uvědomění si, že pedagogická intervence mimo výuku neznamená jen práci rodiny v rámci domácí přípravy, ale součinnost učitele, rodiče a žáka v čase mimo běžnou výuku. Neméně podstatná je forma pedagogické intervence, její četnost a správnost provádění. K osvojení nápravných technik je třeba nejprve instruovat rodiče, objasnit jim význam dané techniky, aby byli ochotni vést žáka k jejímu užívání v rámci domácí přípravy. Jednotně vedeným nácvikem dojde k posílení oslabené oblasti.

Pedagogická diagnostika žáků mi také pomohla ke koordinovanému plánování adekvátních činností pro běžnou výuku všech žáků ve třídě. Uvědomění si cíle je východiskem pro strukturaci učiva, což vede k lepší efektivitě vyučování, a tudíž přináší prospěch všem žákům.

Součástí sestavení PIPP bylo také hodnocení, zda poskytovaná podpůrná opatření byla vhodně zvolena, zda žákům prospěla a jak úspěšné bylo naplňování vzdělávacích cílů. První hodnocení jsem provedla po 3 měsících poskytování podpory. Osobně se domnívám, že je to krátká doba, aby mohlo dojít k zásadním pozitivním změnám. Protože u žáků obtíže přetrvávaly, doporučila jsem rodičům možnost konzultace obtíží žáků v školském poradenském zařízení a nadále jsem postupovala ve výuce těchto žáků podle PIPP.

V závěru školního roku jsem provedla výstupní diagnostiku. I když u všech žáků došlo k určitému zlepšení, stále některé výkony byly pod ročníkovou normou, tudíž obtíže u žáků přetrvávaly. Zde již bylo namístě doporučení rodičům využít možnost vyšetření v školském poradenském zařízení.

Závěr

Ve své diplomové práci jsem se snažila popsat význam pedagogické diagnostiky prováděné učitelem na 1. stupni základní školy. Protože je to téma velmi obsáhlé, zaměřila jsem pozornost na její využití v oblasti plánování a hodnocení schopností a dovedností žáků v oblasti čtení. Osobně jsem se snažila celý proces diagnostikování pojmut jako způsob, jak nejlépe poznat žáka, pochopit jeho potřeby a naplánovat adekvátní možnosti rozvoje.

Impulzem bylo hledání odpovědi na otázku, jak pomoci žákům, kteří nemají osvojené potřebné dovednosti v oblasti čtení ještě v 5. ročníku základní školy, kdy na úspěšném zvládnutí techniky čtení závisí práce s textem, tedy hlubší porozumění čtenému textu a rozvoj dalších rovin čtenářské gramotnosti, a to i ve vztahu k dalším předmětům.

Nejjednodušší a jistou cestou by bylo informovat rodiče o problému a doporučit jim konzultaci obtíží žáka v školském poradenském zařízení. V daném okamžiku by to neřešilo ani problém žáka a ani neposkytlo potřebné informace učiteli. Učitel, kterému není žák lhostejný, si uvědomuje, že musí co nejrychleji přijmout taková opatření, aby nedocházelo k prohlubování výukových obtíží žáka. V takovém případě je třeba provést pedagogickou diagnostiku školního výkonu v oblasti, ve které žák selhává.

Aby samotný proces diagnostikování byl optimální, je vhodné kombinovat více přístupů. Proto jsem proces poznávání žáka podpořila výběrem diagnostických metod, kterými byly anamnestický rozhovor s žáky a jejich zákonnými zástupci, vlastní pozorování, rozbor prací žáků, rozbor dostupné školní dokumentace a standardizovaný diagnostický test.

Věřím, že se mi podařilo proniknout hlouběji do problematiky role pedagogické diagnostiky v práci učitele, že jsem našla vhodné metody poznávání svých žáků a na základě toho porozuměla podmínkám, které ovlivňují rozvoj jejich čtenářských dovedností. Pro svou pedagogickou práci jsem tak objevila diagnostické možnosti, jak posuzovat různé oblasti čtenářské gramotnosti.

Po dokončení práce si trůfám říci, že jsem došla k závěru, který je teoreticky již dávno znám, ale prakticky jím musí projít každý učitel. Tím závěrem je potvrzení důležitosti poznávání každého žáka a na jeho základě vytváření podmínek vzdělávání

pro jeho optimální rozvoj. Toto poznání bych rozšířila o důležitý rozměr, který vidím v interakci mezi žákem a učitelem. Projevit žákovi zájem a nabídnout pomoc a vzájemně si důvěřovat. Domnívám se, že to je přístup, kterým chceme podpořit důležitou životní hodnotu, a to pozitivní vztah jednoho člověka k druhému.

Seznam použitých zdrojů

ALTMANOVÁ, J., a kol., 2011. *Gramotnosti ve vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. [vid. 15. 5. 2020]. ISBN 978-80-87000-74-8. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Gramotnosti_ve_vzdelavani_soubor_studii1.pdf

ALTMANOVÁ, J., a kol., nedat. *Standardy pro základní vzdělávání: Český jazyk a literatura* [online]. [vid. 5. 5. 2020]. Dostupné z: <http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=67488&view=9832>

BÁRTOVÁ, M., VYKOUKALOVÁ, V., MAŇOUROVÁ, Z., ŠVRČKOVÁ M., 2012. *Pracovní sešity k hodnocení čtenářské gramotnosti – metodické pokyny pro učitele 5. ročníků ZŠ* [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. [vid. 15. 5. 2020]. ISBN 978-80-7290-573-7. Dostupné z: http://www.cteme.eu/data/ka3/B_diagnosticke_materialy/5rocnik/3_Metodika.pdf

CARAVOLAS, M., VOLÍN, J., 2005. *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. ISBN 80-86856-06-2.

Čítanka pro 5. ročník základní školy. Brno: Nová škola Brno, 2015. ISBN 978-80-87591-57-4.

FEJFUŠOVÁ, M., 2015. *Vlastivěda 5: od začátku novověku po současnost*. Brno: Nová škola Brno. ISBN 978-80-87591-41-3.

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

GAVORA, P., 2015. *Akí sú moji žiaci?* 4. nezm. vyd. Nitra: Enigma. ISBN 978-80-89132-91-1.

HAVLÍNOVÁ, H., KROPÁČKOVÁ, J., KOŠŤÁLOVÁ, H., KOUBEK, P., MOUCHOVÁ, A., POLÁKOVÁ, I., ŠLAPAL, M., 2016. *Čtenářská gramotnost v uzlových bodech vzdělávání* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. [vid. 15. 5. 2020]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=82133&view=2935>

- HOMOLOVÁ, K., 2009. Pubescentní čtenář – jeho výzkum a modelování. *Čtenář* [online], roč. 61, č. 9. [vid. 15. 5. 2020]. ISSN 0011-2321. Dostupné z: <https://svkkl.cz/ctenar/clanek/2382>
- JANDERKOVÁ, D., 2018. *Pedagogická diagnostika a vybrané problémy na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-389-6.
- JOŠT, J., 2011. *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3030-1.
- KOZLOVÁ, M., 2017. *Metodický průvodce k Čítankám pro 4. a 5. ročník*. Brno: Nová škola. ISBN 978-80-7289-899-2.
- KUCHARSKÁ, A., WILDOVÁ, R., a kol., 2012. *Koncepce diagnostiky čtenářských kompetencí v projektu Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy* [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. [vid. 15. 5. 2020]. ISBN 978-80-7290-558-4. Dostupné z: http://www.cteme.eu/data/ka3/A_Koncepce_diagnostiky.pdf
- MÁJOVÁ, L., 2009. Fonologické dovednosti a jejich význam v počátečních fázích rozvoje čtení. *Pedagogika*, roč. 59, č. 1, 17-23. ISSN 0031-3815.
- MATĚJČEK, Z., 1995. *Dyslexie*. 3. upr. a rozš. vyd. Jinočany: H & H. ISBN 80-85787-27-X.
- MERTIN, V., a kol., 2001. *Metodická příručka k vyučování českému jazyku a literatuře v 1. ročníku ZŠ*. Vyd. 2., přeprac. Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-789-8.
- MERTIN, V., KREJČOVÁ, L., a kol., 2016. *Metody a postupy poznávání žáka*. 2., dopl. a aktualiz. vyd. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-014-2.
- Metodika výuky čtení* [online]. Brno: Nová škola Brno. [vid. 5. 5. 2020]. Dostupné z: <http://www.novaskolabrno.cz/downloads/MR-metodika-vyuky-cteni.pdf>
- MŠMT, 2017. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [vid. 5. 5. 2020]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf
- MÜHLHAUSEROVÁ, H., 2000. *Metodický průvodce k Živé abecedě, Slabikáři a písankám*. Brno: Nová škola. ISBN 80-7289-025-5.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 1998. *Pedagogický slovník*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-252-1.

SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G., SMOLÍK, F., 2014. *Diagnostika jazykového vývoje*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4239-7.

SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G., 2015. *Vývojový vztah fonematického povědomí a znalosti písmen*. Praha: Togga. ISBN 978-80-7476-093-8.

SCHARINGEROVÁ, J., SCHARINGER, F. W., 1993. Dílčí oslabení výkonu – rozpoznání a vliv na školní praxi. *Speciální pedagogika*, roč. 4, č. 4, s. 12-20. ISSN 1211-2720.

SINDELAROVÁ, B., 2016. *Předcházíme poruchám učení*. Vyd. 6. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1082-5.

SLAVÍK, J., 1999. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-262-9.

SPÁČILOVÁ, H., 2009. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2264-0.

SWIERKOSZOVÁ, J., 2005. *Pedagogická diagnostika dětského vývoje pro učitele primárního vzdělávání*. 2., upr. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7368-084-X.

ŠUP, R., 2001. *Učíme se číst s porozuměním*. Praha: Rudolf Šup. ISBN 80-238-8070-5.

ŠVANCAROVÁ, D., KUCHARSKÁ, A., 2001. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. Praha: Scientia. ISBN 80-7183-221-9.

TOMKOVÁ, A., 2007. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-315-3.

TYMICOVÁ, H., 1992. *Nauč mě číst a psát*. 3. vyd. Praha: SPN. ISBN 80-04-26186-8.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů. In: *Zakonyprolidi.cz* [online]. [vid. 20. 5. 2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

WAGNEROVÁ, J., 1998. *Metodická příručka k učebnici Učíme se číst pro 1. ročník základní školy*. Praha: SPN. ISBN 80-7235-001-3.

WILDOVÁ, R., STAUDKOVÁ, H., 2016. *Průvodce učebnicemi ALTER pro výuku počátečního čtení a psaní*. Vyd. 3. Všeň: Alter. ISBN 978-80-7245-341-2.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: *Zakonyprolidi.cz* [online]. [vid. 20. 5. 2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

ZELINKOVÁ, O., 2011. *Pedagogický diagnostika a individuální vzdělávací program*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0044-4.