

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Bc. Díma Zbořilová

**Diagnostické metody využívané učiteli při řešení edukačních
problémů žáků na 2. stupni základní školy**

Olomouc 2016

vedoucí práce: doc. PaDr. Marcela Musilová, Ph.D.

Prohlášení

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

V Olomouci dne 20. června 2016

.....

Bc. Díma Zbořilová

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí diplomové práce doc. PaedDr. Marcele Musilové, Ph.D., za odborné vedení práce, poskytování rad a její vstřícnost. Dále patří mé velké díky všem respondentům, kteří ochotně participovali na mém výzkumném řešení a bez jejichž pomoci by tato práce nemohla vzniknout.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Díma Zbořilová
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	doc. PaedDr. Marcela Musilová, Ph.D
Rok obhajoby:	2016

Název práce:	Diagnostické metody využívané učiteli při řešení edukačních problémů žáků na 2. stupni základní školy
Název v angličtině:	Diagnostic methods applied by pedagogues at secondary school level in order to mitigate educational difficulties
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá využitím diagnostických metod při řešení edukačních problémů učiteli na 2. stupni základní školy.</p> <p>Teoretická část práce charakterizuje období dospívání, konkrétně pubescenci. Zabývá se tělesnými, psychickými a emocionálními změnami, které jedinec v tomto období podstupuje a popisuje, jak na dospívajícího působí jeho okolí. Dále práce poskytuje přehled nejčastějších edukačních problémů, se kterými se učitelé ve svojí praxi setkávají, a v hlavní řadě popisuje základní diagnostické metody a postupy, které slouží ke správnému diagnostikování edukačních problémů.</p> <p>Empirická část diplomové práce byla realizována pomocí kvalitativního výzkumného šetření – formou rozhovoru s učiteli, kteří v současné době působí na různých základních školách v České republice. Hlavním cílem práce bylo prozkoumat, s jakými edukačními problémy se učitelé u svých žáků nejčastěji setkávají a zda a jak tyto problémy diagnostikují.</p>
Klíčová slova:	Žák, pubescent, rodina, škola, učitel, edukace, kázeň, diagnostika, pozorování, rozhovor, anamnéza, dotazník, testy, sociometrie, kazuistika.

Anotace v angličtině:	<p>This thesis deals with the use of diagnostic methods in solving educational problems for secondary school teachers.</p> <p>The theoretical part characterizes adolescence, specifically pubescence. It deals with the physical, mental and emotional changes that an individual undergoes during this period, and describes how pubescents are affected by their environment. The work also provides an overview of the most common educational problems that teachers encounter, and primarily describes the basic diagnostic methods and practices that serve to properly diagnose educational problems.</p> <p>The empirical part of this dissertation was carried out using qualitative research - in the form of an interview with teachers who currently work at various elementary schools in the Czech Republic. The main objective was to examine which educational problems teachers encounter most often, and if and how they diagnose these problems.</p>
Klíčová slova v angličtině:	<p>Pupil, teenager, family, school, teacher, education, discipline, diagnosis, observation, interview, medical history, interview, test, sociometry casuistry.</p>
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1 – Záznamový arch pro osobní údaje</p> <p>Příloha č. 2 – Seznam otázek rozhovoru</p>
Rozsah práce:	<p>109 s. (196 979 znaků)</p>
Jazyk práce:	<p>Český jazyk</p>

OBSAH

Úvod.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 Charakteristika období dospívání - pubescence	11
1.1 Tělesné proměny dospívajících a jejich význam.....	12
1.2 Zrání mozku a jeho vliv na psychický vývoj.....	14
1.3 Rozvoj poznávacích procesů	16
1.4 Emoční vývoj.....	19
2 Socializace v době pubescence	21
2.1 Rodina.....	22
2.2 Škola.....	24
2.3 Vrstevnická skupina	26
2.4 Vývoj sebepojetí.....	27
3 Nejčastější edukační problémy v dospívání.....	31
3.1 Edukace, edukační proces, edukační prostředí.....	31
3.2 Sociální interakce mezi učitelem a žákem.....	32
3.3 Charakteristika nejčastějších edukačních problémů.....	34
3.3.1 Dítě s problémy školního neúspěchu a neprospěchu.....	34
3.3.2 Neklidné dítě	36
3.3.3 Dítě s problémovým a rizikovým chováním	38
3.3.4 Dítě s emočními problémy	44
3.3.5 Dítě s komunikačními problémy	47
4 Pedagogická diagnostika	52
4.1 Vývoj pedagogické diagnostiky na našem území.....	53
4.2 Základní principy pedagogické diagnostiky.....	54
4.3 Základní pojmy, úkoly, předmět a etapy pedagogické diagnostiky	56

4.4	Základní diagnostické metody.....	58
4.4.1	Pozorování.....	59
4.4.2	Rozhovor (interview).....	61
4.4.3	Anamnéza.....	63
4.4.4	Dotazníky	65
4.4.5	Testy.....	66
4.4.6	Didaktický test	67
4.4.7	Sociometrie.....	68
4.4.8	Kazuistika – případová studie.....	69
4.5	Diagnostika jednotlivých oblastí	70
4.5.1	Diagnostika žáka v oblasti učení.....	70
4.5.2	Diagnostika žáka v oblasti chování.....	72
4.5.3	Diagnostika žáka v oblasti sociálních vztahů v rodině.....	73
4.5.4	Diagnostika žáka v oblasti sociálních vztahů ve třídě a škole.....	74
EMPIRICKÁ ČÁST.....		76
5	Výzkumné cíle a výzkumné otázky	76
5.1	Výzkumné cíle	76
5.2	Výzkumné otázky	77
6	Výzkumný soubor	78
7	Výzkumné metody	80
7.1	Rozhovor (interview).....	80
7.2	Metoda vyhodnocení získaných dat –	81
7.3	Průběh sběru dat	81
8	Výsledky výzkumného šetření a diskuze	82
8.1	Diskuze	100
Závěr.....		101
Seznam použitých zkratk.....		103

Seznam použité literatury	104
Seznam tabulek	108
Seznam příloh.....	109

Úvod

Téma diplomové práce Diagnostické metody využívané učiteli při řešení edukačních problémů žáků na 2. stupni základní školy zásadně koresponduje se všemi studijními obory učitelství pro 2. stupeň základní školy. Z názvu práce je patrné, že jsme se rozhodli věnovat se té části studijního oboru, která se orientuje na základní vzdělávání. Pro jasné vymezení obsahu práce je nutné uvést, že se primárně zabýváme diagnostikou problémů, které se objevují v procesu edukace na 2. stupni základní školy

Vzhledem k inkluzivním tendencím v oblasti dnešního školství nabývají na důležitosti doposud vesměs okrajové části pedagogické profese. Pochopitelně nelze v diplomové práci obsáhnout všechny aspekty prolínání pedagogiky a jejich příbuzných vědních oborů. Zvolili jsme tedy cestu propojení teorie zejména pedagogické, psychologické a diagnostické.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí, a to na část teoretickou a praktickou. Protože 2. stupeň základní školy je neodmyslitelně spojený s obdobím dospívání, konkrétně pubescencí neboli ranou adolescencí, zaměříme se na osobnost žáka v tomto období stran tělesných změn a jejich významu, zrání mozku a vlivu tohoto procesu na psychiku, rozvoje poznávacích procesů a emočního vývoje. Zmíníme rovněž význam vrstevnické sociální skupiny a výrazné charakteristické rysy dospívání.

V teoretické části budeme věnovat značnou část prostoru charakteristice nejčastějších edukačních problémů dopívajících, a to problémům školního neprospěchu a neúspěchu, ale také etopedické problematice, konkrétně v subkapitolách týkajících se rizikového a problémového chování u dospívajících.

Vzhledem k tématu práce je zřejmé, že významnou částí diplomové práce bude kapitola věnující se pedagogické diagnostice. Pojednává o ní z hlediska jejího historického vývoje, základních principů, pojmů, jejího úkolu, předmětu a jejich dílčích etapách. Tato část práce přináší výčet a popis základních diagnostických metod, jako je pozorování, rozhovor, anamnéza, dotazníky, testy, sociometrické šetření a kazuistika. Od charakteristiky těchto metod se dostáváme k diagnostice jednotlivých oblastí, pro které je možné uvedené diagnostické metody využít. Prostřednictvím komparace odborné literatury teoretická část diplomové práce vyčerpávajícím způsobem reflektuje zvolenou problematiku.

Cílem teoretické části diplomové práce je obsáhnout problematiku diagnostiky žáka v oblasti učení, chování, sociálních vztahů jak v rodině, tak ve třídním kolektivu a tyto teoretické poznatky následně porovnat se současnou praxí prostřednictvím vyhodnocení získaných dat.

Základním cílem praktické části diplomové práce je zjistit, do jaké míry učitelé využívají diagnostické metody při řešení edukačních problémů u žáků na 2. stupni základní školy a s jakými problémy se na straně žáků setkávají. Smyslem praktické části je tedy zjistit, jaké obtíže ve zmíněných oblastech se v edukačním procesu těchto žáků objevují nejčastěji a jaké dostupné diagnostické nástroje pedagogičtí pracovníci volí pro jejich diagnostické ukotvení.

Praktická část diplomové práce má povahu kvalitativního výzkumu, přičemž se opírá o relevantní odbornou literaturu. V souladu s teoretickým základem pro kvalitativní výzkum definujeme jeho cíle, výzkumné otázky, výzkumný soubor, výzkumné metody a v neposlední řadě výsledky výzkumného šetření. Dílčími cíli praktické části je zjistit nejčastější edukační problémy v konkrétním školním prostředí z pohledu učitelů a vypracovat přehled diagnostických metod, které učitelé ve své praxi, s důrazem na jejich využití při řešení edukačních problémů, využívají. Od těchto cílů se odvíjí sestavené výzkumné otázky, které zároveň korespondují s hlavním cílem diplomové práce.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Charakteristika období dospívání - pubescence

V první kapitole se nejprve zaměříme na samotnou osobnost žáka v období dospívání. Abychom lépe pochopili, co se s jedincem v této době děje a mohli tak správně posoudit, co lze považovat za zcela normální chování a co již za případný patologický jev, zaměříme se zde na biologickou (tělesnou) a psychologickou (rozumovou a emoční) stránku jedince.

V této kapitole se opíráme především o publikaci Marie Vágnerové: *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* z roku 2012 a dále publikaci Josefa Langmeiera a Marie Krejčířové: *Vývojová psychologie* z roku 2006. Obě tyto monografie čerpají z předních českých i zahraničních autorů zabývajících se tématem dospívání z hlediska vývojové psychologie, a proto je považujeme za hlavní oporu, která nám poskytne dostatečný pohled na tuto problematiku.

Období dospívání, které začíná u většiny jedinců v 11 letech a končí ve 20 letech, se vymezuje jako přechod od dětství k dospělosti. V tomto životním úseku dochází k celkové proměně všech složek osobnosti, pozorujeme tedy změny v oblasti **somatické, psychické i sociální**.

Z biologického hlediska je to doba, kdy dochází k prvním známkám pohlavního zrání, akceleraci růstu až po plnou pohlavní zralost. Vedle tohoto biologického zrání dochází rovněž k řadě psychických změn, které doprovází velká psychická labilita a současně nastupuje a rozvíjí se vyspělý způsob myšlení. Langmeier, Krejčířová (2006, s. 142) uvádějí, že „*tělesné, psychické a sociální změny v období dospívání probíhají do jisté míry souběžně a navzájem závisle. Souběžnost a závislost však zdaleka není úplná ani neznamená přímou příčinnou podmíněnost, jak to předpokládaly většinou starší práce.*“

Jak dále autoři uvádějí, mnoho dopívajících myslí již vyspělým způsobem, jsou kritičtí vůči sobě a svému okolí, ale zatím se u nich neobjevily žádné pohlavní změny. Naopak druzí jedinci jsou stále dětinští po emoční i intelektuální stránce, ale pohlavní dospívání je u nich již patrné. Tuto skutečnost označujeme jako intraindividuální variabilitu¹. Jasně vymezení období

¹ **Intraindividuální variabilita** – odlišnost v reakcích na stejný podnět u téhož jedince v různých časových intervalech.

dospívání se dále potýká s problémem velké interindividuální variability². Musíme si uvědomit, že u některých dívek se mohou první sekundární pohlavní znaky objevit již v 8 letech, zatímco u jiných až v 15 letech (u chlapců jde o rozmezí mezi 9 až 17 lety), přičemž nejde o patologické projevy. Podobně je tomu i v oblasti intelektového vývoje.

I přes veškeré skutečnosti, které vyplývají z intraindividuální a interindividuální variability, lze jasně vymezit období dospívání pro většinu jedinců za dobu od 11 do 20 let. V tomto věkovém rozmezí je však stále patrný velký rozdíl ve všech směrech, a proto se dospívání dále člení na dvě další období. Jde o **pubescenci**, v literatuře označovanou také jako **ranou adolescenci**, která probíhá mezi 11 a 15 lety. Druhá fáze, která nastává mezi 15. a 20. rokem, se nazývá **adolescenc** či **pozdní adolescenc** a dochází v ní ke komplexnějším psychosociálním proměnám a rozvoji vlastní identity.

V této diplomové práci se věnujeme edukačním problémům u žáků na 2. stupni základní školy, a proto nás zajímá především první fáze dospívání – **pubescenc**, kterou se budeme dále podrobněji zabývat v jednotlivých podkapitolách.

1.1 Tělesné proměny dospívajících a jejich význam

V období pubescence je podle Vágnerové (2012) tělesná proměna důležitým signálem dospívání, z dítěte se stává člověk schopný reprodukce. Změny, ke kterým dochází, jsou v tomto věku intenzivně prožívány a v krajních případech mohou ovlivnit integritu osobnosti a způsobit ztrátu sebejistoty. Jedná se o velmi citlivé období, ve kterém má tělesná proměna subjektivní význam, jenž se odvíjí od představ jednotlivých jedinců. Někteří dospívající mohou být na změny velmi pyšní, druzí se za ně mohou stydět. Zevnějšek hraje v této etapě života významnou roli a přijetí nové identity pubescenta tak může chvíli trvat.

Mezi hlavní projevy tělesného dospívání patří růst postavy, proměna proporcí, sekundární pohlavní znaky³, sexuální požitky atd. Hormonální změny nastávají již o 2-3 roky dříve než dojde k viditelným tělesným změnám a projevují se nenápadnými změnami v prožívání a chování.

Za posledních sto let došlo v oblasti tělesné proměny dospívajících k výrazné **sekulární akceleraci**⁴ - k urychlení dospívání a celkového růstu. Tento jev lze pozorovat zejména

² **Interindividuální variabilita** - kvantitativní rozdíl téže subjektivní proměnné u více jedinců ve stejném čase.

³ **Sekundární pohlavní znaky** - znaky odlišující příslušníky opačného pohlaví stejného druhu.

⁴ **Sekulární akcelerace** – celkové urychlení růstu a vývoje v průběhu staletí.

ve vyspělých euroamerických zemích. Zda tato akcelerace přinesla také urychlení nástupu duševního rozvoje, není zcela jednoznačné. V literatuře se setkáváme s odlišnými názory, ze kterých podle Langmeiera, Krejčířové (2006, s. 146) nejvíce vyplývá, že *„sekulární akcelerace přinesla rychlejší začátek tělesného i duševního dospívání, ale současně umožnila též delší dobu pro dokončení plného rozvoje všech potenci. Dospívání se tak stále rozšiřuje oběma směry – zkracuje se dětství a oddaluje nástup plné dospělosti.“*

Jak dále uvádí Vágnerová (2012), je zřejmé, že spodní hranice začátku dospívání je limitována genetickými faktory a sekulární akcelerace tak pravděpodobně dosáhla již svého vrcholu. V případě, že však dojde k brzké tělesné proměně, stává se pro pubescenta tato skutečnost mnohdy velmi obtížnou. Tělesné změny jsou pak pro dospívajícího nepříjemné, dochází ke ztrátě identity a jedinec na to reaguje např. popíráním reality. K této situaci dochází častěji u dívek, které v průměru dospívají dříve než chlapci. Když dojde k tělesné změně dříve u chlapce, není tolik nápadná jako v případě, jde-li o dívku.

Důležitou roli hraje rovněž odlišnost tělesných změn mezi chlapci a dívkami. U chlapců nejsou sekundární pohlavní znaky příliš nápadné, významným znakem je hlavně růst a rozvoj svalstva. Vyšší postava jim přináší různé výhody, zejména ve vrstevnické skupině. Naopak u dívek jsou sekundární pohlavní znaky mnohem nápadnější. Jsou chápány jako kvalitativní změny, u chlapců se na první pohled jejich růst a zesílení jeví jako kvantitativní změny. Vyspělost dívek se tak mnohdy setkává s obavou z předčasné sexuální aktivity ze strany rodičů. Jakékoliv hodnocení této nadměrné vyspělosti pak působí na dívky negativně a nepříjemně. Dojde-li ke zpomalení tělesného dospívání, působí to pak naopak více negativně na chlapce. Tito malí, tělesně nevyspělí chlapci se často stávají pro svůj nízký sociální status pramenící z pomalejšího dospívání, objektem agrese ze strany vyspělejších vrstevníků. Obrana chlapce pak spočívá např. úspěšností v jiné oblasti, vazbou na silnějšího vrstevníka, či přijetí role šaška. Méně vyspělé dívky nejsou příliš nápadné a nebývají tak pro své okolí ani příliš sociálně atraktivní.

V době dospívání, se podle Vágnerové (2012) projevuje mnohem větší zaměření na vlastní tělo a vzrůstá subjektivní význam zevnějšku. Především dívky se svým vzhledem zabývají v určitou dobu dospívání více než čímkoliv jiným. Uvědomují si, že svůj vzhled mohou různě měnit k „lepšímu“ a srovnávají se příliš se svými vrstevníky. Úpravou zevnějšku a oblečením dávají dospívající pomalu najevo svému okolí, kým se cítí být a snaží se tak odlišit od dospělých. Hledání vlastní identity a nejistota se právě velmi často odráží ve způsobu oblékání,

líčení, úpravy vlasů atd. Velká nápadnost vyjadřovaná tímto způsobem, pak naznačuje snahu upoutat na sebe pozornost, být pochválen nebo alespoň šokovat své okolí v případě nezájmu.

Tělesné aktivita dospívajících má v tomto období také velký význam. U adolescentů pak nabývá značné sociální hodnoty. Již od raného dětství však můžeme pozorovat určité výhody, které se dostávají pěkným dětem. I tak může tělesný vzhled ovlivnit směřování a utváření hodnot dospívajícího. V ideálním případě pak může vést jedince, který se necítí být atraktivním, k jinému způsobu seberealizace. Atraktivní mladí lidé naopak získávají mezi svými vrstevníky vyšší sociální status, který jim přináší v danou chvíli uspokojení i přes to, že jde pouze o krátkodobou roli. Vágnerová (2012, s. 378) uvádí, že *„tělesná atraktivita uspokojuje potřebu seberealizace, úspěšnosti, která posiluje vnitřní jistotu a pozitivní očekávání i do budoucnosti.“*

Dalším prostředkem sebezpotvrzení, zejména u chlapců, je výška postavy. V období dospívání urostlý jedinec nepůsobí jako podřízený. Tělesná výška tak posiluje jeho sebevědomí a dodává mu pocit rovnocennosti. Důležitou roli hraje i fyzická síla, která rovněž posiluje sebejistotu a budí v jedinci pocit jisté soběstačnosti a nezávislosti. Tak, jak měl zevnějšek větší význam u dívek, má fyzická síla větší význam u chlapců. Ve vrstevnické skupině může působit také jako nositel sociálního statusu a prestiže. U nejistých a nezralých jedinců bývá často prostředkem k vydobytí moci nad slabšími vrstevníky.

I přesto, že je v současné době stále pro více chlapců důležitý jejich vzhled, pocitem nespokojenosti se svým zevnějškem v tomto období trpí obecně více dívky. Je to způsobeno jejich dřívějším a nápadnějším dospíváním. Rovněž současný ideál krásy, který prezentují extrémně štíhlé modelky, je pro většinu dívek nedostupný. Jak uvádí Vágnerová (2000, s. 214) *„sociokulturní stereotypy kladou větší důraz na ženskou krásu než na mužskou. Výsledkem toho je, že se dívky více trápí tím, jak vypadají.“*

1.2 Zrání mozku a jeho vliv na psychický vývoj

„Dozrávání mozku, k němuž dochází v období adolescence, závisí i na vnějších podnětech stimulujících rozvoj příslušných funkcí. Neuropsychický vývoj je produktem interakcí zrání specifických podnětů, které přináší i chování daného jedince. Dospívající ovlivňují svůj vlastní vývoj ve větší míře než děti tím, že si sami volí, co budou dělat a posilují tak určité neuronální spoje“ (Kuhn in Vágnerová, 2012, s. 372).

V průběhu dospívání se neuronální propojení zlepšují, čímž dochází k rychlejšímu zpracování informací a aktivizaci některých oblastí. Dochází i ke změně produkce

neurotransmitterů⁵. V období pubescence je důležité zvýšení hladiny dopaminu⁶, které způsobuje mimo jiné, sklony k riskantnímu chování a vyhledávání vzrušujících zážitků. K jeho zvýšení dochází zejména ke konci rané adolescence, tedy mezi 14. až 16. rokem. V závislosti na zrání prefrontální⁷ mozkové kůry, nedosahuje v tomto období její schopnost takovéto tendence tlumit a kontrolovat zatím žádné úrovně. Takovéto riskantní chování má však i jisté pozitivní důsledky, projevuje se otevřeností k novým zkušenostem, ochotou investovat do tvorby něčeho nového svůj čas i energii a akceptovat tak různé výzvy (Santrock in Vágnerová, 2012).

Podle Vágnerové (2012) má v období dopívání postupné dozrání prefrontální mozkové kůry, kterou považujeme za centrum rozhodování a řízení různých projevů, důležitý vliv na uvažování i chování jedinců. Toto dozrání má významný vliv na rozvoj kognitivních schopností. Umožňuje zpracování většího objemu informací a dělá mezi nimi rozdíly, tlumí nevýznamné informace tak, aby neblokovaly místo pro přijetí nových.

Dalším důležitým faktorem, který ovlivňuje chování adolescentů, je limbický systém⁸, který nyní dozrává a je centrem emočního prožívání. Díky jeho působení dochází ke zvýšenému sklonu reagovat emocionálně a rovněž k vyšší intenzitě těchto emočních prožitků. Různá rychlost dozrání limbického systému a prefrontální kůry, ve které nastávají později proměny, způsobuje u dospívajících mnoho emočních problémů, které se odráží v jejich chování. Tyto dvě oblasti by měly fungovat koordinovaně, ale různé tempo dozrání u dospívajících způsobuje sklon ke zkratkovým a rizikovým reakcím. Toto fungování lidského systému ovlivňuje způsob zpracování různých problémů. Přesto, že adolescenti již dokáží logicky uvažovat a počítat s více aspekty, neplatí tato schopnost v případě emočně významných situací.

Z výše uvedeného je naprosto zřejmé, že emoce silně narušují naši schopnost logicky uvažovat. V případě, že procházíme právě obdobím dospívání, to pak platí dvojnásob, a proto se emočnímu vývoji budeme dále více věnovat v podkapitole *1.4 Emoční vývoj*.

⁵ **Neurotransmitter** – chemická látka uvolňována z nervového zakončení, která ovlivňuje aktivitu určité oblasti mozku.

⁶ **Dopamin** – neurotransmitter s důležitou rolí v nervovém systému.

⁷ **Prefrontální** - před čelní, frontální.

⁸ **Limbický systém** – komplexní vzájemně propojená síť bazálních mozkových struktur.

1.3 Rozvoj poznávacích procesů

Vágnerová (2000, s 216) uvádí, že *"kognitivní⁹ vývoj je výsledkem interakce zrání a učení. Teprve tehdy, když je pubescent z neurofyziologického¹⁰ hlediska dostatečně zralý a získal dostatečné zkušenosti, může se dále rozvíjet. Nástup puberty je spojen se změnou uvažování"*. Dospívající už umí uvažovat hypoteticky¹¹ a nezávisle na konkrétním problému. Dřívější myšlení bylo vázáno na skutečnost, která byla nezaměnitelně daná. Mladší školák o jiné možnosti neuvažoval, nevěděl ani jak a svět bral takovým, jakým byl. V období pubescence je dospívající již schopen uvažovat o více možnostech, včetně těch, které nejsou reálné.

Rozdíl mezi předchozím způsobem uvažování školáků a pubescentů můžeme vyjádřit podle Vágnerové (2000, s. 217) takto: *„Dětství je charakteristické úsilím o poznání a pochopení světa, tj. jaký svět je; dospívání je typické potřebou a schopností uvažovat o tom, jaký by tento svět mohl, resp. měl být“*.

Abstraktní uvažování se stává postupně u pubescentů natolik osvojené, že předmětem jejich úvah může být najednou cokoliv. Tyto myšlenkové operace respektují zákony logiky a tím umožňují dospívajícímu chápat různé teorie a řešit problémy jinými způsoby, než na jaké byl doposud zvyklý. To však zásadně ovlivňuje a mění jeho vztah k okolnímu světu a sobě samému. Schopnost najednou uvažovat o neexistujících možnostech, se pro něj stává další nejistotou v jeho životě.

Vágnerová (1997, s. 47) uvádí, že *„vědomí více možností funguje zároveň jako potenciální impuls ke změně aktuálního stavu, který představuje jen jednu variantu“*. Uvolňuje se vazba na současnost a je kladen větší důraz na budoucnost, do které se mohou lokalizovat možné změny reality. Toto má za následek odmítnutí staré identity a náhlou potřebu hledat identitu novou, přijatelnější.

Hlavní pokroky, které kognitivní myšlení přináší, lze podle Langmeiera, Krejčířové (2006) vyjádřit v těchto bodech:

- Pubescent dovede pracovat s pojmy, jenž jsou vzdáleny od bezprostřední smyslové zkušenosti – jsou abstraktnější a obecnější.
- Dospívající se již nespokojí s jedním možným řešením, uvažuje o jiných možnostech, které zkusí a hodnotí. Podobně jako badatel si tvoří hypotézy a ověřuje, zda jsou platné a následně je přijímá nebo zavrhuje.

⁹ Kognitivní – mající poznávací význam.

¹⁰ Neurofyziologický – fyzikální a chemické procesy v nervové soustavě živočichů a člověka.

¹¹ Hypotetický – neskutečný, nejistý, předpokládaný.

- Tvoří si domněnky, které nejsou reálně skutečné, jsou pouze možné až fantastické a ty srovnává se skutečnými.
- Dospívající dovede nezávisle na obsahu soudů řešit logické operace a vyvodit správný závěr bez konkrétní opory.
- Jedinec tohoto věku dokáže myslet o myšlení a vytvářet soudy o soudech.

Formální myšlení se začíná rozvíjet na začátku dospívání – tedy v období pubescence svého vrcholu dosahuje okolo 15. roku. Mezi jedinci tohoto věku však nacházíme značné rozdíly v rychlosti rozvoje kognitivního myšlení. Jsou dány jednak vrozenými dispozicemi, ale isamotnou příležitostí řešit různé problémy.

Takovýto nový způsob myšlení je pak, podle Langmeiera, Krejčířové (2006), důležitý pro pochopení látky většiny vyučovaných předmětů a je základem každé vědecké práce i uspořádání naší moderní společnosti.

Vágnerová (2012) uvádí, že výuka na druhém stupni základní školy ovlivňuje myšlení pubescentů dosti jednostranným způsobem. Nebývá zde často vztah k běžným životním situacím a problémy mívají abstraktní, modelový charakter, i přesto však dochází určitým způsobem k rozvoji uvažování. Pro všechno jsou jasně vymezená pravidla a nelze zpochybnit správnost řešení. Z toho pohledu je působení výuky pozitivní – na jasně definovaný problém máme jasné řešení a nedochází tedy k vyvolání nejistoty. Mladí lidé si však již uvědomují, že každodenní situace života nebývají takto jasné. I když mívají reálné problémy především konkrétní charakter a netřeba tedy o nich uvažovat abstraktně, jsou mnohdy velice komplikované. Jejich řešení není jednoznačné a správnost můžeme označit často za relativní. Zde pak začínají pubescenti rozlišovat způsoby uvažování potřebné ve škole a v běžném životě.

V tomto období dochází rovněž k rozvoji **metakognice**¹², čímž dochází ke zlepšení odhadu vlastních schopností a dovedností a tím i účelnějšímu využití a stanovení si cíle, kterého lze dosáhnout. Toto je jednou z hlavních podmínek zralého přístupu při řešení problému. Dospívající se již nespokojí s prvním řešením, ale díky rozvoji metakognice bude pokračovat v hledání další možné varianty. Jistou překážkou je však fakt, že pubescenti nedokáží vždy uvažovat zcela racionálně¹³, co se týče sebehodnocení a často zde působí i iracionální mechanismy, tedy strach ze selhání, nízká sebedůvěra apod.

¹² **Metakognice** – poznávání toho jak člověk poznává a jak se učí, autodiagnostika a sebereflexe jeho vlastních kognitivních stylů, metod a strategií.

¹³ **Racionální** – rozumný, rozumem odůvodněný.

Některé starší práce, podle Langmeiera, Krejčířové (2006), uvádějí, že intelektový vývoj jedince dosahuje svého vrcholu mezi 15. a 16. rokem života. Novější práce se pak přikláněly k názoru, že vzestup pokračuje ještě do období adolescence a časně dospělosti. Z dalších studiích z 50. let minulého století pak vyplývá, že vývoj inteligence pokračuje po celou dobu dospívání a ani na začátku dospělosti není vývoj u mnohých jedinců dokončen.

Změna uvažování v dospívání se podle Vágnerové (2000), odráží i v celkovém přístupu ke světu a sobě samému. Projevuje se ve vztahu k základním psychickým potřebám. Tyto potřeby jsou:

- **Potřeba jistoty a bezpečí** – doposud byla a stále ještě je vázaná na zkušenosti z minulosti i aktuální prožitky. Dospívající nyní berou v úvahu i budoucnost, která může být buďto přijatelná, nebo naopak ohrožující a způsobovat pocit nejistoty.
- **Potřeba seberealizace** – začíná se projevovat v okamžiku, kdy dítě začíná uvažovat o svých možnostech do budoucnosti. Rozšiřuje se z přítomnosti i na budoucnost, bez ohledu na aktuální úspěch či uplatnění.
- **Potřeba otevřené budoucnosti** – konečně nabývá svého významu. Formální logické operace umožňují formování různých možností. Budoucnost má smysl až tehdy, když je o ní dospívající schopen uvažovat.

Paměť a učení

Podle Vágnerové (2012, s. 389) „*se dospívající naučili používat účinnější strategie zapamatování, které jim pomohou udržet v paměti a vybavit si ty informace, které aktuálně potřebují. Umějí paměťové funkce lépe ovládat, vytvářejí si určitý systém, který jim může ulehčit zapamatování většího množství informací.*“ Volí si takové způsoby, o kterých ví, že jsou dostatečně účinné a dovedou lépe ovládat paměť a myšlení. Ke zvládnutí náročnějšího učiva používají vyspělejší selektivní opakování. Mnozí hledají lepší způsoby uspořádání látky a tedy snadnější způsob k jejímu zapamatování. Tvoří si různé mnemotechnické¹⁴ pomůcky a systémy, učivo si rozdělí na menší části, vytvoří si časový rozvrh k jeho zvládnutí a zvýrazní si podstatné informace. Můžeme říci, že si vytvoří jakýsi systém, pomocí něhož se dovedou lépe naučit látku a reprodukovat pak své poznatky. Pomocí různých asociací¹⁵ a logickou deduktivní¹⁶ úvahou se

¹⁴ **Memotechnika** – systém metod a pomůcek ulehčující zapamatování a zvětšující rozsah paměti.

¹⁵ **Asociace** – představa na základě předchozí zkušenosti, sdružování představ. Spojení či vztah mezi myšlenkami, pocity, pojmy, vzpomínkami.

rozdívá strategie vybavování. To je však maximální rozvoj kognitivních schopností v tomto věku, kterého nedosáhnou všichni. Spousta dospívajících se stále učí neefektivně mechanickým způsobem, zejména v případě, kdy mají problém s pochopením učiva a nejsou tedy schopni využít lepšího způsobu učení.

1.4 Emoční vývoj

Tělesné změny v dospívání jsou spojeny s hormonální proměnou, která způsobuje změny v oblastech citového prožívání. Podle Vágnerové (2012) s sebou tyto změny přináší kolísavost emočního ladění, větší labilitu, dráždivost a tendenci reagovat přecitlivěle i na běžné podněty a růst emočního zmatku. Pubescent tedy ztrácí citovou jistotu a stabilitu, na kterou byl doposud zvyklý. I přes to, že citové prožívání pubescentů může být velmi intenzivní, má obvykle krátkodobý charakter a prožitky jsou velmi proměnlivé. Je tedy velmi těžko předvídatelné, jak takový dospívající člověk zareaguje příště.

Ve starší literatuře bývá celé období dospívání, zejména pak pubescence, charakterizováno jako období emoční labilitu, které je podmíněno vnitřními změnami v organismu každého jedince.

Jak uvádí Langmeier, Krejčířová (2006), působením pudového tlaku spojeného s pohlavním dozráváním, vstupují do života dospívajícího nové vnitřní podněty. Jedinec se stává velmi přecitlivělým na různé podněty přicházející z jeho okolí. Takovéto citové projevy jsou natolik silné a nápadné, že celé období dospívání bývá mnohými autory označeno jako období „**bouří a krizí**“.

Příhoda (1977, s. 388) toto období označuje jako **vulkanismus**, který vyjadřuje celkový ráz předchozího období. Vulkanismus považuje za ochranu bytosti a každý projev pubescenta je s ním propojen. Tvrdí, že „*pubescence není jen jedna nebo druhá vlastnost nebo vyvinutost, je naopak dialektická souvislost, v níž jsou rozpory novými složkami psychiky i tělesnosti zvýšeny*“. Chování pubescenta tak tvoří charakteristický celek a vše zde má vyšší sílu než v předchozím či následujících obdobích.

Langmeier, Krejčířová (2006) dále uvádějí, že v chování převládá nevyrovnanost a konfliktnost. Emoční nestabilita působí negativně na koncentraci pozornosti a způsobuje problémy s učením, takže velmi často dochází k výkyvům ve školním prospěchu, který je nyní

¹⁶ **Dedukce** – typ úsudku a metoda zkoumání, kdy se za přijatých výroků dospívá k novému tvrzení, závěru. Postup od obecného k jednotlivému.

považován za velice důležitý. Toto je doprovázeno zvýšenou unavitelností a střídáním ochablosti a apatičnosti, s krátkými fázemi aktivity. Často se vyskytují i poruchy spánku či chuti k jídlu.

Samotní pubescenti jsou podle Vágnerové (2012) často svými pocity překvapeni, jejich prožitky a změny nálad pro ně bývají rovněž nepříjemné. Tím, že si nejsou schopni vysvětlit příčinu svého prožívání, jsou jejich reakce o to víc podrážděné. Je pro ně však velmi složité si od svého citového prožívání držet jistý odstup a vše prožívají zcela bezprostředně, čímž dochází ke zhoršení jejich nálady. Takovéto chování působí pak negativně a rušivě i na jejich okolí.

Shrnutí kapitoly

V první kapitole naší práce jsme se zabývali základní charakteristikou období dospívání z hlediska vývojové psychologie. Vymezili jsme si toto období časově a zaměřili jsem se na **somatické a psychické proměny**, ke kterým dochází ve věku mezi 11 až 15 lety, tedy v období puberty.

V jednotlivých podkapitolách jsme se věnovali nejprve *tělesným proměnám*, které jsou v tomto období zcela jistě nejvýraznější a popsali jsme hlavní tělesné rozdíly mezi chlapci a dívkami stejného věku. Dále jsme se pak zaměřili na *zrání mozku a jeho vlivu na psychický vývoj jedince*, s čímž pak úzce souvisí i podkapitola *rozvoj poznávacích procesů*, v níž se věnujeme vývoji myšlení a novému přístupu poznávání pubescentů, jejich paměti a učení. Poslední část jsme věnovali dalšímu výraznému projevu - *emočnímu vývoji*.

Z hlediska vývojové psychologie je důležité rovněž zmínit i **změny v oblasti sociální**, kterými se budeme zabývat samostatně v následující kapitole.

2 Socializace v době pubescence

V úvodu této kapitoly obecně charakterizujeme období socializace adolescentů. V dílčích podkapitolách popíšeme, jaký vliv má na tuto fázi rodina, škola a vrstevnická skupina. V poslední subkapitole se budeme zabývat vývojem sebepojetí jedince v období pubescence. V této kapitole primárně vycházíme z publikací Marie Vágnerové, konkrétně z děl *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (2012) a *Psychologie školního dítěte* (1997). Domníváme se, že její práce nabízí v současnosti nejvíce možných informací týkajících se tohoto tématu.

Období dospívání provází změna sociálního postavení, která se vyznačuje dvěma významnými sociálními mezníky. Tím prvním je ukončení povinné školní docházky a s ní související volba dalšího profesního směřování. Druhým mezníkem je obdržení občanského průkazu v patnácti letech. Dospívající tak získává vyšší sociální status. Pubescent může o volbě své budoucí profese do jisté míry rozhodovat, i když tato volba je ovlivněna jak školním prospěchem, tak i rodinnými preferencemi. I přesto, že je profesní volba důležitá, pro pubescenta není zatím nijak významná.

Období mladší adolescence znamená změnu vztahů mezi dospělými, ale i vrstevníky. Podle Vágnerové (2012) se toto období nazývá fází experimentace s různými rolami a vztahy. Jedinec odmítá přijmout podřízené postavení především vůči rodičům a učitelům. Jeho chování a postoje jsou vůči nim značně kritické a nadřazenou pozici jim přiznává pouze tehdy, pokud má pocit, že si to rodiče či učitelé opravdu zaslouží. O názorech a rozhodnutích těchto autorit pubescent přemýšlí, intenzivně diskutuje a hledá i možnosti, které by se co nejvíce lišily od těch, které mu autorita nabízí. Typickým znakem dospívání je dohadování se s autoritou a demonstrace jejího odmítání. Pubescentovým cílem ale není likvidace autority, je to snaha se samotnou autoritou stát. Vágnerová (2012, s. 395) říká: „*Tím, že dospělým dokáže úspěšně oponovat a logicky argumentovat, dosahuje potřebného pocitu jistoty, že se jim může vyrovnat. Diskuse s odpovídajícím partnerem je pro pubescenta tréninkem vlastních schopností a možností prokázat svoje kvality.*“ V kritice a netolerování dospělých a lpění na naprosté spravedlnosti lze spatřit i další smysl, kterým je snaha o rovnoprávnost. Rovnoprávnost se projevuje tím, že jistá pravidla platí pro všechny, nejen pro děti v podřízeném postavení, ale i pro dospělé. Kritika dospělých není větší než kritika vrstevníků, jen je více nápadná. Pubescenti

jsou sami k sobě daleko více kritičtí, jen to nedávají tolik najevo, je to jejich vnitřní záležitost, o jejíž existenci vědí pouze ti nejbližší kamarádi.

V osobnostním rozvoji jedinců v období adolescence hrají důležitou roli sociální skupiny a instituce. Máme tím na mysli rodinu, školu, volnočasové instituce a vrstevnickou skupinu, které popíšeme v následujících podkapitolách. Dospívající získávají v rámci různých sociálních skupin nové role, jiné se mění a rozvíjejí. Na proměně rolí se podílí změna zevnějšku a chování pubescentů. Mezi nové role zevnějšku Vágnerová (2012) řadí:

- a) **role dospívajícího** – je dána biologicky, signalizují ji sekundární pohlavní znaky, jež mají rovněž sociální význam;
- b) **role člena party** – dospívající se s partou, popř. skupinou nějakým způsobem identifikuje;
- c) **role blízkého přítele** – lze se na něho spolehnout, je jedinečný ve sdílení důvěrných prožitků.

2.1 Rodina

Posun v nasměrování života dospívajícího jedince má vliv na vývojově podmíněné změny, k nimž v období adolescence dochází. Tyto změny mohou být z hlediska rozvoje pozitivní, jiné už méně. Vágnerová (2012, s. 399) uvádí, že „*mnohé z adolescentních proměn jsou závislé na rodině a vztazích s rodiči, resp. na tom, jak dokáže rodina reagovat na potřeby dospívajících*“. Udržet si přijatelné vztahy s rodiči bývá v období dospívání velmi náročné, příčinou častých rozporů může být snaha jedince více se osamostatnit na jedné straně a tendence rodičů jej kontrolovat na straně druhé.

V době adolescence dochází k proměně vztahů mezi jednotlivými členy, změna postavení rodinných příslušníků různých generací je ovšem zcela přirozenou a významnou součástí vývoje. Proces osamostatňování se projevuje právě v rodině v rámci vztahů dospívajícího k rodičům. Vztahy mezi pubescentem a rodiči jsou intimnější a citově významnější, proto bývají zpravidla citlivější na vývojově podmíněné změny. Vágnerová (2012) toto období nazývá **fází autonomizace**, která je charakteristická tím, že se dospívající chtějí zbavit omezující kontroly a sami o sobě rozhodovat. Vyžadují větší volnost, zároveň však potřebují větší oporu. Je tedy potřeba nalézt rovnováhu mezi připoutáním a postupnou emancipací. Podle Vágnerové (2012, s. 400) je „*odpoutávání z kognitivní a emoční vázanosti na rodinu proces, který je náročný pro obě strany, pro dospívající i rodiče. Uvažování, prožívání a chování, ale i fyzický*

vzhled dospívajících signalizují potřebu změny (...). Pokud jsou jim rodiče dostatečně otevřeni a dokáží na ně flexibilně reagovat, vytvoří pozitivní podmínky k postupné autonomizaci při zachování základní důvěry“.

Emancipace v období adolescence je etapou, kdy se proměňují citové vazby k rodičům. Emoční závislost typická pro období dětství má být nahrazena zralejším a stabilnějším citovým vztahem. Transformace v této citové rovině se může projevovat negováním všeho, co doposud platilo, ale takovéto chování nemá trvalejší charakter, je to spíše přechodné stadium. Tímto způsobem pubescent překonává vazbu, jež by ho mohla v dalším vývoji jeho osobnosti limitovat. V této fázi Vágnerová (2012) rozlišuje dva typy autonomie dospívajících, a to:

- 1) **emoční autonomii** – jedinci již nejsou tolik závislí na bezprostřední emoční podpoře rodičů, naopak mají tendence vytvářet nové, zpravidla vrstevnické vazby, jež se stanou zdrojem opory;
- 2) **kognitivní autonomii** – pubescenti se stávají více samostatní v uvažování a přestávají přijímat názory dospělých jako ty jediné správné. O jejich názorech více přemýšlejí, diskutují o nich, zpochybňují je a v určitém období negují vše, co rodiče řeknou. Tímto způsobem se u nich rozvíjí kritický přístup k poznávání.

Autonomie se mimo jiné projevuje také tím, že dospívající již netráví (nebo nechtějí trávit) tolik času s rodiči. Rodiče na počátku pubescence svým potomkům stále přisuzují roli dítěte. Postavení, práva a povinnosti vyplývající z role dítěte se sice s postupem času mění, ale tato změna není rovnoměrná a pro dospívajícího jedince tak často i nepřijatelná. Rodiče se zde dostávají do rozporu – na jedné straně na své dítě zvyšují požadavky, protože se domnívají, že jejich potomek už natolik vyspěl, aby byl více zodpovědný a plnil více povinností, ale na druhé straně není dost velký na to, aby mu přiznali více práv a větší samostatnost. Dospívající tak nabývají pocitu, že takové požadavky nejsou spravedlivé a brání se jim. Chování rodičů Vágnerová (2012) vysvětluje jednak strachem o dítě, které podle nich ještě není adekvátně zralé, aby mohlo mít větší svobodu, jednak pohodlností rodičů, pro něž je snazší něco přikázat, než s dítětem diskutovat. Upozorňuje však na to, že dospívající jsou opravdu schopnější a samostatnější.

S obdobím dospívání si jedinci své rodiče přestávají idealizovat, vnímají je více realisticky, dokonce kriticky (někdy až přehnaně). Zjistili totiž, že i rodiče se mohou mýlit a všechno nedokážou. Pro rodiče je tato doba náročná, přicházejí o výsadní postavení. Musíme však zmínit, že i dospívající na svých rodičích umí několik vlastností ocenit – jsou jimi

upřímnost a spolehlivost a z toho plynoucí pro pubescenta důležitý pocit bezpečí. Rodiče ztrácejí kredit ve chvíli, kdy jsou hádaví, náladoví, malicherní, nerozhodní nebo když po dítěti chtějí, aby se jim se vším svěřovalo, popř. mu výrazněji narušují soukromí.

V období adolescence se proměňuje kvalita interakce mezi rodiči a jejich dětmi, která vyplývá z rozdílných potřeb a postojů. Jsou rovněž rozdílné vztahy dospívajícího k matce a k otci, popř. k sourozenci, které Vágnerová (2012) popisuje následovně:

- a) **vztah dospívajících k matce** – je typický odmítáním nadměrné péče, hlídání a poučování;
- b) **vztah dospívajících k otci** – je charakteristický tím, že otec je důležitější pro dívky než pro chlapce, ti jej odmítají kvůli jeho autoritářským projevům, popř. potřebou upoutat;
- c) **vztah dospívajících se sourozenci** – vyznačuje se sdílením, poskytováním podpory, učením se od nich, nebo naopak bojem s nimi a vymežováním se vůči sourozencům.

V období pozdní adolescence by měl proces separace ze závislosti na rodině být ukončen a vztahy by se měly v pozitivním směru stabilizovat. Rodiče by toto osamostatnění měli přijmout.

2.2 Škola

Podle Vágnerové (2012, s. 412) je přechod na druhý stupeň základní školy významným momentem: „*Dospívající rozlišuje aktuální školní úspěšnost a její vztah k budoucím vzdělávacím aspiracím. Pubescenti začínají o jejím obsahu a smyslu výuky uvažovat. V závislosti na rozvoji poznávacích procesů chápou její význam pro budoucnost.*“

Se starším školním věkem přichází **změna motivace k učení**. Vlastní výkon, z něhož vyplývá i pozice ve třídě, vede ke stabilizaci osobního standardu, který Vágnerová (2012) definuje jako výsledek školní práce, jehož žák dosahuje bez větší námahy, a který je pro rodiče i učitele akceptovatelný. Žáci plní požadavky učitele obvykle proto, aby se vyhnuli nepříjemnostem. Cílem už není být ve škole úspěšný, někteří jedinci se dokonce neučí ani pro to, aby získali další znalosti a dovednosti. Pokud už si cíl stanoví, tak jedině za nějakým konkrétním účelem, jakým je např. přijetí na vybraný obor. Se změnou motivace k učení souvisí i subjektivní význam učiva pro dospívajícího. Jestliže se učivo jeví jako samoúčelné či nepotřebné, logicky klesá i motivace k práci. Pubescenti obvykle uznávají znalost čtení, psaní a počítání (tzv. trivium) jakožto základní gramotnosti.

Rozdílný postoj může být také k jednotlivým předmětům, a to na základě toho, zda je daný předmět baví či nikoliv, zda v něm zaznamenávají úspěchy nebo jestli se jim předmět zdá být užitečný či zbytečný. Mezi obtížné a nudné předměty patří zejména výuka mateřského jazyka, kterou považují za nesrozumitelnou. Co je pro žáka nesrozumitelné, to je pro něj nepřijatelné, neboť posiluje jejich nejistotu. Kromě toho v některých předmětech nevidí ani smysl svého směřování.

V období adolescence se mění vztah žáka k učitelům. Dospívající jsou k požadavkům učitele a ke školním normám výrazně kritičtější, než tomu bylo v mladším školním věku. Starší školák již nepřijímá názory a rozhodnutí automaticky jako dříve. Dospívající se odmítají podřizovat a podávat ve všech předmětech dobrý výkon jen pro to, že se to od nich vyžaduje, chtějí znát konkrétní smysl takového jednání. Starší žáci jsou k chování a profesním kompetencím učitelů velmi přísní a k pedagogům jsou často netolerantní. Tento postoj je však spíše emocionálního než racionálního charakteru a můžeme v něm spatřovat potřebu kritičnost demonstrovat, nejedná se o skutečné zhoršení vztahu k učiteli. Pubescenti chtějí diskutovat, projevovat svůj názor, získat si akceptovatelnou pozici, chtějí respekt. Typické je u nich časté polemizování s učiteli nebo odmítání jakýchkoli učitelovým požadavkům. Vágnerová (2012, s. 414–415) říká, že „*negativismus a odmítání požadavků učitele je běžným způsobem obrany dospívajících, kteří nejsou schopni reagovat zralějším způsobem*“. Podobně je tomu u provokování učitele.

Také učitel ztrácí svoje výhradní postavení, které doposud měl. Dospívající učitele jako autoritu přijímá pouze tehdy, pokud podle Vágnerové (2012) splňuje tyto požadavky a vlastnosti:

- a) stabilita názoru – tzn. stabilita a jeho neměnnost;
- b) stabilita emocí – učitel by se měl vyvarovat náladovosti a nepřiměřeným citovým výkyvům, naopak by měly převládat pozitivní emoce;
- c) spravedlnost – tj. hodnocení všech žáků stejným způsobem;
- d) profesní schopnosti – učitel by měl umět učivo nejen vysvětlit, ale i vymezit, co a jak se bude zkoušet.

Starší adolescenti svoje schopnosti již využívají k tomu, aby se problémům vyhnuli a aby si udrželi jistý standard, který se upevňuje na počátku docházky na střední školu. Také školní normy již považují za nevyhnutelnou nutnost, s níž se nedá nic dělat.

2.3 Vrstevnická skupina

Vrstevnická skupina je významná z hlediska opory v procesu vytváření individuální identity. Dospívající jedinec se vyčleňuje k příslušné skupině tzv. skupinovou identitou. Tato identita je významná z hlediska překonání nejistoty v průběhu osamostatňování. Pubescent díky skupinové identitě na jedné straně snižuje individuální zodpovědnost, na druhé straně si zvyšuje sebevědomí.

Vztahy s vrstevníky navíc uspokojují jeho různé psychické potřeby. První z nich je **potřeba stimulace**, kterou naplňuje kontakt, společné aktivity a prožitky s vrstevníky. Pubescent prostřednictvím vztahu s vrstevníky rovněž uspokojuje **potřebu smysluplného učení**, kdy spolu s nimi získává další zkušenosti, zkouší řešení různých situací, učí se sociálním strategiím a zjišťuje, jak tyto strategie v různých situacích účinkují. Dospívající si navíc s ostatními vrstevníky poměruje své zkušenosti, schopnosti a dovednosti a tím zjišťuje svou odlišnost, což je významné pro pochopení jednak sebe sama, tak i ostatních. Ve chvíli, kdy se pubescent začíná v rámci rodiny osamostatňovat, ztrácí jistotu vyplývající z pozice dítěte. Tuto emancipaci však nelze brát jako osamělost, naopak adolescent hledá oporu u vrstevníků s podobnou životní situací, kteří mu pomáhají naplnit **potřebu jistoty a bezpečí**. V období adolescence hraje důležitou roli uspokojení **potřeby být akceptován** a získat dostatečnou prestiž. Vágnerová (1997) rozlišuje tři kategorie žákovy pozice z hlediska:

- 1) **kompetenci** – dospívající nejvíce oceňují inteligenci a vzdělanost;
- 2) **oblíbenosti** – souvisí se solidaritou, pozitivním laděním, otevřeností a ochotou pomáhat.
- 3) **vlivu** – je to v podstatě kombinace dvou výše uvedených kategorií, které by měl daný žák splňovat.

Schopnosti, které jsou však podstatou statusu podle vlivu, nemusejí být pro míru oblíbenosti rozhodující. Aby žák získal dobrou pozici na základě oblíbenosti, měl by oplývat bezprostředností v sociálním kontaktu a pozitivní akceptací ostatních členů skupiny, která závisí na osobnostních vlastnostech, sociální zkušenosti a míře uspokojení potřeby být vrstevníky kladně hodnocen a přijímán. Vágnerová (1997, s. 53) v této věci upřesňuje: „*Pubescent, který byl od dětství sociálně úspěšný a oblíbený, se bude s větší pravděpodobností chovat tak, že bude opět akceptován (na rozdíl od jedince, jehož zkušenost byla převážně negativní).*“

Potřeba určit si svoje pravidla vyplývá z tendence k osamostatnění se od dospělých. Vlastní normy se vytvářejí na základě schopnosti uvažovat o mnoha různých možnostech, které jsou pro dospívající přijatelnější a potvrzují jejich nezávislost. Normy, které platí ve skupině dospívajících vrstevníků, jsou radikální a nekompromisní. Řešení a hodnocení situací je obvykle velmi vyhrocené. Pubescent se však může dostat pod vysoký tlak. Jednak ze strany rodičů, jednak ze strany dospívajících vrstevníků, protože jejich požadavky se ne vždy shodují, a dospívající jedinec si musí vybrat, jak se v dané situaci zachovat. Vágnerová (2012, s. 426) uvádí: „*Normativní působení vrstevnické skupiny se projevuje ve formě stanovení sociálních standardů, jejichž dosažení potvrzuje žádanou úroveň vyspělosti a posiluje prestiž jedince. Jde zde jak o potvrzení tělesné a duševní zralosti, tak o získání vyššího sociálního statusu, to znamená, že určují, co jedinec smí, jak si musí vydobýt svá práva atd.*“

Kromě vlastních norem má vrstevnická skupina také své hodnoty a ideály. S tím souvisí volba generačního idolu, který však musí být něčím výjimečný, zajímavý. Idoly bývají obvykle známí zpěváci, herci, sportovci, ale i starší vrstevník, který může tomu mladšímu něčím imponovat. Vágnerová (2012) uvádí, že mezi nejčastější způsoby, jak se těmto idolům přiblížit, patří především úpravy zevnějšku a patrné projevy chování. Méně často dospívající investují vlastní čas a energii, aby dosáhli stejného cíle či úspěchu jako zvolený idol.

V krátkosti se ještě zmíníme o **specifikách školní třídy**. Je to totiž místo, kde adolescent tráví obvykle většinu času. Třída je skupina, kterou není možné vyměnit. Pro jedince tak může být velmi obtížné, pokud je složení třídy nevyhovující. Podobně jako ve vrstevnické skupině, i ve třídě je důležitá pozice, která hraje podstatnou roli ve vytváření osobní identity.

2.4 Vývoj sebepojetí

Jedinec v období dospívání si klade celou řadu základních otázek – kým jsem, jaký jsem, kam směřuji, kam patřím, jaké hodnoty jsou v mém životě důležité. Z toho vyplývá, že se snaží poznat své možnosti, meze, akceptovat svou jedinečnost, smířit se se svými nedostatky a omezeními. Poslední jmenované je obtížné zejména pro ty dospívající jedince, kteří trpí nějakým typem handicapu, jež musí být do celkového sebepojetí včleněno. V období adolescence je významné i hodnocení vlastního vzhledu – jedinec zkoumá svůj zevnějšek a nachází různé odchylky a vady. Pubescent může mít pocit, že jeho nos je příliš velký, vlasy

jsou moc kudrnaté, že má křivé nohy atd. Těmito pocity se však trápí a zveličuje je¹⁷. Vedle toho o svůj vzhled dospívající začíná velmi pečovat a volí takové oblečení a účes, které se rodičům nemusí zamlouvat. Nespokojenost s vlastním vzhledem může u dívek a chlapů způsobit i mentální anorexii či bulimii¹⁸. S vlastní identitou souvisí také identita sexuální – dospívající touží být „správným“ mužem, „správnou“ ženou (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Langmeier, Krejčířová (2006, s. 161) tvrdí, že: „*Úroveň sebehodnocení na počátku dospívání spolu s vynořením otázek po vlastní totožnosti, u většiny dětí obvykle prudce klesá a teprve kolem 15–16 let začíná opět zvolna narůstat. V tomto věku má již dítě tendenci posuzovat se především podle reakcí druhých na ně samé a podle toho, co si samo myslí o tom, jak je druzí vidí (...) – schopnost takto založeného sebehodnocení je ovšem závislá na kognitivní zralosti a rozvíjí se zejména s nástupem formálních operací.*“ V tomto případě je nutné, aby se dospívající byl schopen na sebe podívat kriticky, je to podmínka pro to, aby si ujasnil vlastní osobnostní charakteristiku a budoucí společenské role. Kritický pohled na sebe sama však s sebou přináší i řadu osobních těžkostí a krizí a je důvodem, proč mají dospívající potřebu neustále se ujišťovat o svojí hodnotě.

Langmeier, Krejčířová (2006) tvrdí, že úspěšná individuace v období adolescence znamená dosažení jednak:

- a) **psychické diferenciaci** – jedinec je schopen vnímat sebe samého jako psychicky odlišného od svých rodičů a vrstevníků, uvědomuje si a přijímá chyby a omezení rodičů a přijímá za sebe odpovědnost;
- b) **psychické nezávislosti** – pubescent dokáže vnímat sebe sama jako osobnost jednající nezávisle na druhých bez ohledu na to, co si o tom ostatní myslí, aniž by trpěl nepřiměřenými pocity úzkosti či viny.

Výše uvedené vývojové úkoly snáze zvládají ti jedinci, kteří si v útlém dětství vytvořili určitý vztah k rodičům a v průběhu dětství na něm vybudovali souvislý a dobře integrovaný obecnější koncept citových vztahů. Znamená to tedy, že v rámci takového konceptu jsou pro děti vztahy s rodiči důležité, ale na druhé straně si již rodiče neidealizují, dokonce jsou schopny realisticky mluvit o některých záporných zážitcích ve vztahu s nimi¹⁹.

¹⁷ Nespokojenost s vlastním zjevem může přerůst až do dysmorfofobie, tzn. strachu z vlastního vzhledu, ošklivosti, znetvoření, které obvykle vede k sociální izolaci.

¹⁸ **Mentální anorexie a bulimie** – onemocnění psychosomatického charakteru spadající pod poruchy příjmu potravy.

¹⁹ Tento typ vztahů mohou být schopny vybudovat i děti, které vyrůstaly v ohrožujícím či zanedbávajícím prostředí, s pozdějšími korektivními zkušenostmi mohou být jejich traumatické zážitky nahrazeny.

Za hledání vlastní identity bychom však neměli považovat pouze pasivní poznávání sebe sama. Pubescenti si úmyslně zkouší různé postoje, dělají obličejce, cvičí před zrcadlem, mění rukopis. Je zcela běžné, že střídají koníčky, mění zájmy atd. Lze tedy říci, že se intenzivně snaží být sami sebou a co nejvíce se přiblížit svému ideálu.

Uvedme ještě **rozdíly v sebepojetí dospívajících dívek a chlapců**. V současné době totiž stále převažuje model, kdy se u děvčat klade důraz na jejich citlivost, zatímco u chlapců se rodiče zaměřují na rozvoj jejich fyzické síly. Tyto rozdíly se pak mohou stát příčinou, proč si tato dvě pohlaví vzájemně nerozumí. U dívek je v období dospívání obvyklé, že oblast výkonů staví ve svém sebepojetí spíše negativně. Moc si nedůvěřují, nekladou na sebe příliš vysoké nároky, považují své schopnosti a výkonnost za značně omezené. Nevyhledávají konkurenci ani soupeření, neboť se nechtějí dostat do přímé konfrontace. V oblasti sebepojetí dávají přednost senzibilitě a schopnostem ve sféře mezilidských vztahů. Děvčata se zpravidla ve svém chování orientují podle svých matek. Naopak chlapci se chovají podle mužských vzorů, ať už v rodině nebo mimo ni. Bývají obvykle velmi nekompromisní a neústupní se snahou prosadit svůj záměr. V tomto věku však mají jen velmi málo možností, jak zdokonalit své kompetence v mezilidských vztazích. Je tedy zcela běžné, že se kontaktu s dívkami vyhýbají nebo na ně reagují přehnanými způsoby (Karsten, 2006).

Shrnutí kapitoly

V této kapitole jsme se zabývali socializací jedinců v období pubescence. Dospívání je totiž životní etapou jedince, v níž se ukončuje povinná školní docházka, která s sebou přináší volbu dalšího profesního vzdělávání. Druhým významným momentem tohoto období je získání občanského průkazu. Oba tyto mezníky pro dospívajícího znamenají dosažení vyššího sociálního statusu.

Období pubescence znamená jak pro děti, tak pro jejich rodiče, učitele a vrstevníky viditelnou změnu ve vztazích. Jedinec již automaticky nepřijímá podřízené postavení vůči rodičům a učitelům, k dospělým přistupuje kriticky, o jejich názorech a rozhodnutích přemýšlí a často s nimi diskutuje. V tomto přístupu však můžeme spatřovat touhu po potřebě jistoty, že se jim jedinec může vyrovnat a porovnat s nimi své kvality.

Za mnoha vývojově podmíněnými změnami v adolescenci stojí vztahy s rodiči. V tomto období se totiž vztahy mezi dětmi a rodiči výrazně mění, což je však součástí přirozeného

vývoje. Jedinec se postupně osamostatňuje, chce činit vlastní rozhodnutí a vymanit se z omezující kontroly rodičů. Pro obě strany je to náročné období, ale pokud jsou rodiče schopni tyto změny přijmout a vhodně na ně reagovat, vede to k vytvoření pozitivního prostředí, v němž proces autonomizace probíhá při zachování důvěry.

Škola je dalším místem, kde pubescent tráví většinu času. Změna se u jedinců začíná projevat tím, že o obsahu výuky a jejím smyslu začínají více přemýšlet. S tím souvisí také změna motivace k učení. Výkon má totiž vliv na pozici ve třídě a ke stabilizaci osobního standardu, což znamená, že žák dosahuje určitých školních výsledků, aniž by se musel přehnaně snažit, ale pro rodiče a učitele jsou jeho výsledky přijatelné. Pubescenti vnímají učivo více subjektivně, musí pro ně být smysluplné. Jakmile nabydou pocitu, že tomu tak není, klesá motivace k práci. Jak se mění vztah dospívajících k rodičům, podobně se mění i vztah k učitelům. Jsou více kritičtí, netolerantní. Mají potřebu o všem diskutovat, projevat svůj názor, chtějí respekt. Učitel už není automaticky přijímán jako automatická autorita.

Změny ve vztazích nastávají rovněž ve vrstevnické skupině. Vrstevnická skupina je pro jedince velmi významná, neboť v období dospívání mu pomáhá překonávat nejistotu. Prostřednictvím skupinové identity se dospívající jednak zvyšuje sebevědomí, jednak se u něj snižuje individuální zodpovědnost. Vztahy s vrstevníky jedinci pomáhají uspokojovat různé psychické potřeby, jimiž jsou potřeba stimulace, smysluplného učení, jistoty a bezpečí, potřeba být akceptován a určit si svoje vlastní pravidla.

V období dospívání hledá jedinec odpovědi na celou řadu otázek souvisejících s vlastním sebepojetím. Snaží se najít různé možnosti, poznat meze, přijmout svou jedinečnost, smířit se se svými nedostatky. Typické pro toto období je, že dospívající zkoumá svůj zevnějšek, hodnotí vlastní vzhled. Toto se projevuje i ve volbě oblečení a účesu. Snaží se co nejvíce přiblížit svým idolům, kterými jsou obvykle zpěváci, herci, sportovci a další známé osobnosti. Úspěšná individuace jedince nastává tehdy, když dosáhne psychické diferenciaci, tzn. že dokáže vnímat sebe sama jako psychicky odlišného od druhých a psychické nezávislosti na druhých, kdy dospívající sebe samého vnímá jako osobnost jednající nezávisle na druhých.

3 Nejčastější edukační problémy v dospívání

Ve třetí kapitole se budeme zabývat nejfrekventovanějšími vzdělávacími problémy v dospívání, mezi něž jsme zařadili děti s problémem školního neprospěchu a neúspěchu, děti neklidné, děti s problémovým chováním, děti s citovými problémy a děti s komunikačními problémy. S touto problematikou jistě souvisí také sociální interakce mezi učitelem a žákem, kterou popíšeme v podkapitole 3.2. Nejprve však představíme pojmy, jako jsou edukace, edukační proces a edukační prostředí.

3.1 Edukace, edukační proces, edukační prostředí

Edukaci můžeme pojímat buď v širším, nebo v užším slova smyslu. Edukací v širším slova smyslu rozumíme výchovu, což je ovšem nejednoznačný termín, který v sobě zahrnuje výchovu v užším slova smyslu, ale i vzdělávání. Podle Pedagogického slovníku (2013, s. 63) označujeme edukací „*jakákoliv situace za účasti lidských subjektů nebo zvířat, při nichž probíhá nějaký edukační proces, tj. dochází k nějakému druhu učení a vyučování (nejen ve smyslu školní výuky, nýbrž jakéhokoli záměrného výcviku, instruktáže aj.)*“. Ve filozofii výchovy edukace znamená proces celkové výchovy, která se vztahuje pouze na člověka. Termín je v tomto případě odvozován z latinského *educatio*. Průcha (2013, s. 63) dále definuje edukaci v obecné pedagogice a didaktice jako „*synonymum termínu vzdělávání, resp. vzdělávací proces (...). V tomto významu se vztahuje k prostředí školy, kde probíhají procesy řízeného učení*“.

Všechny činnosti, při nichž se nějaký jedinec učí, většinou při přímém nebo zprostředkovaném působení jiného subjektu, jenž vyučuje nebo instruuje, nazýváme edukačními procesy. Ty mohou mít různou povahu podle různého stupně intencionality²⁰ a podle uplatněného řízení. Školy a jiné instituce, kde je uskutečňováno formální vzdělávání, jsou místem, kde probíhají edukační procesy s vysokým stupněm intencionálního učení, které je vnějškově řízené (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Další pojem, který v krátkosti představíme, je edukační prostředí. Průcha (2013, s. 64) je charakterizuje jako „*jakékoliv prostředí, v němž probíhá nějaký řízený proces učení. Má své parametry fyzikální (velikost prostoru, architektura aj.), ergonomické (zařízení, pomůcky aj.)*

²⁰ **Intencionalita** – záměrnost.

a především psychosociální (typ vztahů a komunikace mezi zúčastněnými subjekty). Charakter edukačního prostředí ovlivňuje vzdělávací výsledky“.

3.2 Sociální interakce mezi učitelem a žákem

Značná část vyučování a učení se uskutečňuje prostřednictvím sociální interakce, kdy mezi sebou vzájemně působí učitel a jednotliví žáci a jejich skupiny. Děti integrují rovněž mezi sebou. Pro učitele je tak významné zejména sociální chování ve třídě, ale i takové prostředí, v němž je možné získávat učení a poznatky (Fontana, 2003).

Za sociální chování nepovažujeme jenom formální výměnu sdělení mezi třídou a učitelem a mezi dětmi během skupinových činností. Učitele a třídu je potřeba vnímat jako zvláštní společenskou jednotku. Fontana (2003, s. 275) tuto jednotku charakterizuje takto: *„Uvnitř této jednotky existuje složité a proměnlivé předivo sociálních vztahů a sociálních postojů, které mnohými, sotva postřehnutelnými způsoby formují odezvy jednotlivců a skupin. Některé děti zaujmou postavení jedinců, kteří vedou a udávají směr, jiné postavení těch, kteří následují, jiné zůstávají v izolaci. Některé děti utvoří úzce spřátelené dvojice, jiné utvoří rozsáhlejší podskupiny, kde je členská příslušnost založena na nepsaných pravidlech chování nebo na socioekonomickém postavení.“*

Interakce mezi učitelem a žákem se podílí na kvalitě a kvantitě celého výchovně-vzdělávacího procesu a do velké míry spoluurčuje jeho výsledky. Tuto interakci Holeček (2014) rozděluje do tří skupin:

- a) **kooperativní** – se uskutečňuje na základě spolupráce, kdy účastníci akceptují jednotný, společný cíl. Učitel tomuto cíli podřizuje svou pedagogickou činnost a žáci se snaží o co nejefektivnější naplnění cíle. Jedná se o nejvhodnější typ interakce z hlediska vývoje žáka a naplnění výchovně-vzdělávacích cílů.
- b) **kompetitivní** – představuje soutěžení mezi účastníky, kdy tato skupina sice má společný cíl, avšak dosáhne-li cíle jeden z účastníků, druhému potom možnost dosáhnout cíle znesnadňuje.
- c) **konfliktní** – účastníci mají v rámci této interakce rozdílné cíle, kdy úspěch jednoho znemožňuje úspěch toho druhého. Tento typ interakce a kompetitivní interakce vyvolává mezi učitelem a žákem napětí, nesoulad.

Na základě psychologických výzkumů týkajících se sociální interakce, které proběhly v posledních desítkách let, jsme se dozvěděli, že interakce mezi učitelem a žáky se nejvíce zaměřují na udržení pořádku a kázně ve třídě. Učitelé socializaci žáků obvykle chápou jako podřízení se stanovenému řádu. Dle výsledků těchto výzkumů mívá učitel ve třídě spíše dominantní postavení a stále bohužel převládá, že žáci se učí ve značné míře od učitele, ale málokdy od sebe navzájem a příliš nekooperují. Žáci převážně píší, poslouchají anebo jsou zkoušeni, neboť učitelé upřednostňují rozvíjení jejich rozumových schopností namísto stimulace prožívání žáků a rozvoje osobnosti. V neprospěch hovoří také to, že učitelé jsou rezervovaní při odměnách nebo naopak trestech, vůči chování žáků jsou pasivní (nereagují ani výrazně pozitivně, ani výrazně negativně), a tak dochází i k tomu, že atmosféra ve třídách není ani radostná, ani deprimující, ale spíše neutrální. Z výsledků rovněž vyplynulo, že v každé třídě se najde hodně žáků, kteří nerozumějí tomu, co se od nich vyžaduje, co po nich učitel chce. Nevědí, co si s prací počít, a potřebovali by, aby jim učitel probírané téma či látku dostatečně vysvětlil a pomohl jim. Pozitivní však bylo zjištění, že učitelé na 1. stupni základní školy používají různorodé a progresivní metody výuky a příznivé formy interakce (Holeček, 2014).

Své místo ve škole zaujímá také *sociální konformita* neboli tendence řídit se podle druhých a právě ve škole je tento pojem velmi důležitý, neboť učitelé vyžadují od svých žáků značnou míru konformity, avšak bez ní by bylo nemožné školu provozovat. Je ale potřeba, aby i sami učitelé projevovali konformitu. Na různých školách může být systém k jejímu dodržování různý – někde může mít hlavní slovo vedení školy, jinde zase může mít významný vliv schůze sboru a názory jednotlivých pedagogů. Fontana, (2003) konformitu dělí na:

- a) **formální** – např. dodržování školního řádu a stanovených osnov);
- b) **neformální** – dodržování tzv. skrytých pravidel²¹.

Z hlediska konformity dále Fontana (2003) uvádí, že ve škole je obzvláště patrný tlak vrstevníků na jedince, a to zejména v dospívání. Potřeba být přijímán, patřit do nějaké skupiny, je velmi intenzivní. Skupina si často vytváří svůj určitý styl chování, který je třeba zachovat, aby jedinec mohl být jejím členem.

²¹ **Skrytá pravidla** - dodržování nepsaných hodnot.

3.3 Charakteristika nejčastějších edukačních problémů

Na následujících řádcích charakterizujeme edukační problémy týkající se dětí s problémy školního neprospěchu, neklidných dětí, dětí s problémovým chováním, dětí s emočními problémy a dětí s komunikačními problémy²².

3.3.1 Dítě s problémy školního neúspěchu a neprospěchu

Otázka školního prospěchu a neprospěchu, školního výkonu a zdatnosti ve škole je závažným problémem. Školním neúspěchem potom máme na mysli špatné výsledky jedinců ve školní práci, jež mohou mít hned několik příčin. Aby bylo možné je řešit, je zapotřebí náročné práce s dítětem. Kvalitní řešení školního neúspěchu je založeno na spolupráci rodičů, učitelů a především samotných žáků, která bývá často doplněna konzultacemi se školními psychology (Kohoutek, 2009).

Školní výkonnost je podle Kohoutka (2009) předurčena několika faktory týkajícími se zejména zdravotního stavu a osobnosti dítěte. Mezi další determinanty řadíme i rodinné a mimoškolní prostředí dítěte a úroveň výchovně vzdělávacího procesu ve škole. Konzultace s odbornými psychology je nutná v případě diagnostiky komplexních příčin školních neúspěchů. Je také nezbytné, při navrhování dítěte na přeřazení do speciálních škol.

Kohoutek (1996) tvrdí, že u výrazných neúspěchů je potřeba přijít na to, o jaký typ neúspěchu se jedná. Může to být jednak tzv. *absolutní školní neúspěšnost*, která má trvalejší charakter, nebo *relativní neúspěšnost*. Absolutní neúspěšnost se projevuje tak, že žák neprosívá z důvodu nedostatečně rozvinuté intelektové schopnosti. Pasivita či nějaké momentální indispozice, které je však možno odstranit, jsou naproti tomu známkou relativní neúspěšnosti.

Kohoutek (2009, dostupné z <<http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/psychologie-skolni-uspesnosti-a-neuspesnosti>>) definuje školní neúspěšnost následovně: „*Školní neúspěšnost je obrazem i důsledkem individuálních rozdílů, které nacházíme nejenom v osobnosti žáků (např. v úrovni a struktuře nadání, charakteru, zájmu o učení, v emotivitě, motivaci, harmoničnosti či disharmoničnosti osobnosti), ale i v oblasti jejich výkonnosti ve škole a v jejich rodinné výchově.*“

²² V naší diplomové práci se nebudeme zabývat vzdělávacími problémy dětí s různými typy handicapu a vývojovými vadami, neboť to není záměrem naší práce.

Definici školního neúspěchu lze nalézt také v Pedagogickém slovníku (2013, s. 300): „V pojetí tradiční pedagogiky a laické veřejnosti podprůměrné až nevyhovující výsledky při školním hodnocení vzdělávacích výsledků žáků („špatné známky“). V ČR (...) u určitého počtu žáků dochází k opakování ročníku nebo k nedokončení studia.“

Průcha (2013, s. 300) však uvádí i další definici školního neúspěchu: „Z pedagogicko-psychologického a sociopedagogického hlediska je školní neúspěšnost chápána šířeji: jako selhávání dítěte či adolescenta v podmínkách školního edukačního prostředí nejen špatným prospěchem, ale také vytvářením negativních psychických postojů k vlastnímu učení, k učitelům, ke vzdělávání vůbec.“ Mezi znaky školní neúspěšnosti z tohoto pohledu pak řadíme strach ze školy nebo záškoláctví, které bývají způsobeny jednak psychickými faktory na straně žáka (např. nedostatky v učební motivaci nebo učební potíže), jednak sociálními faktory (např. kulturní deprivace²³, vliv spolužáků). Průcha (2013, s. 300) dodává: „Školní neúspěšnost může ovlivňovat volbu vzdělávací dráhy jednotlivce a tím i jeho budoucí život.“

Školní neúspěch nemusí nutně znamenat, že jsme neúspěšní lidé. Nesmíme zapomínat na to, že každý je dobrý v něčem jiném. Někdo může být dobrý v početních operacích, jiný se zase musí učit velký obsah učiva nazpaměť. Jedinec, který je schopen naučit se pouze teoretické poznatky a informace, je nemusí umět aplikovat do praxe. Někdo může vynikat v manuální zručnosti apod. Školní neúspěch má však největší dopad na žákovu psychiku – tento jev Helus (2004) nazývá jako *syndrom neúspěšné osobnosti*. Autor tento syndrom vysvětluje tak, že žák na základě předešlé záporné a opakující se zkušenosti, např. špatné známky, si vytvoří určitý postoj, který jej bude nepříznivě ovlivňovat jak v jeho chování, tak v jeho výkonech. Učitel s tímto žákem jedná s jako neúspěšným, a to jen kvůli několika málo špatným výsledkům.

I přesto, že se žák snaží všemi možnými způsoby, jak se ve škole zlepšit, pokud k úspěchu dojde, pak je to z učitelovy strany bráno jako náhoda. Tím pádem je žák vystaven neustálému testování, a to do té doby, dokud jej učitel na něčem „nenachytá“. Vágnerová (2004) tuto situaci nazývá jako *syndrom naučené bezmocnosti* – žák nabývá dojmu, že je jakákoliv jeho snaha marná, zbytečná.

Vedle žáka ohroženého školním neúspěchem charakterizujeme také žáka neprospívajícího, kterého lze definovat minimálně třemi způsoby. My jsme zvolili definice uvedené v Pedagogickém slovníku (2013, s. 171):

²³ **Kulturní deprivace** - jedná se o teorii, která zastává názor, že jedinci pocházející z některých sociokulturně zaostávajících vrstev společnosti mohou projevovat nedostatky v intelektovém a zejména v jazykovém rozvoji, což má negativní vliv na jejich vzdělávací příležitosti (Průcha, 2013, s. 136).

- 1) *„Žák, který dlouhodobě neplní požadavky stanovené školou, nedosahuje ani minimálních standardů.*
- 2) *Žák, který je výrazně horší v dané oblasti (v daném předmětu) než jeho spolužáci, vrstevníci.*
- 3) *Žák, který dlouhodobě (a často promyšleně) podává nižší výkony, než by odpovídalo jeho schopnostem (...).“*

Po formální stránce se neprospěch u žáků vyjadřuje tím, že žák je hodnocen stupněm „neprospěl“ nebo číselným ekvivalentem na školním vysvědčení či při zkoušení. Příčiny, proč žák neprospívá, jsou předmětem různých zkoumání. Například Kašpárková (2009) mezi nejčastější příčiny školního neprospěchu řadí žakovu osobnost, pedagogovu osobnost, rodinné zázemí, školní prostředí a problémy v sociální oblasti.

Pro řadu zemí neprospívající žáci představují sociální a ekonomický problém, jenž se projevuje v opoždění v učení, opakováním ročníku, nedokončením studia či vůbec povinné školní docházky. I v tomto případě se u takových žáků mohou vyskytnout časté absence nebo záškoláctví. Aby se těmto jevům zabránilo, jsou zřizována např. školská poradenská pracoviště, pedagogicko-psychologické poradny či kompenzační vzdělávání (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

3.3.2 Neklidné dítě

V oblasti výchovy se neklidné, hyperaktivní děti stávají značně diskutovaným tématem. Takové děti jsou zátěží nejen pro rodiče, ale i pro učitele. Příčinu neklidu a nesoustředěnosti u dětí lze nalézt v oslabení nervového systému. Vágnerová, Klégrová (2008, s. 271) uvádějí: *„Vývoj pozornosti je závislý na dosažení určitého stupně zralosti CNS, ale ovlivňuje jej také zkušenost, pozornost se zlepšuje i učením.“* Mezi další faktory pak řadíme výchovné postoje a citové vztahy. Velké nároky a nadměrná očekávání, v jeho citlivém vývojovém stupni, na dítě může mít rovněž negativní vliv, protože takovéto jednání dítěti znemožňuje vnímat sebe sama (Prekop, Schweizer, 2013).

Pro neklidné děti se v současnosti podle evropské zdravotnické klasifikace používá pojem hyperkinetický syndrom či hyperkinetická porucha. Tento termín se používá vedle dřívějších označení jako lehká dětská encefalopatie (LDE), lehká mozková dysfunkce (LMD), minimální mozková dysfunkce (MMD) apod. Průcha hyperkinetické poruchy dále dělí na poruchu aktivity a pozornosti a hyperkinetickou poruchu chování. Podle americké terminologie jsou

odpovídajícími kategoriemi porucha pozornosti (ADD = attention deficit disorder) nebo porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou (ADHD = attention deficit/hyperactivity disorder). Porucha se podle odhadů vyskytuje mezi 2–12 % dětí školního věku, přičemž častěji se objevuje u chlapců (Průcha, 2013).

U neklidných a nepozorných žáků Holeček (2014) rozlišuje:

- a) **lehčí formy neklidu** – žák je nesoustředěný, neposedný, je neustále v pohybu, vrtí se, vstává a sedá si, má nevhodné poznámky, vykřikuje, dožaduje se vyvolání, svléká se a hned zase obléká atd.;
- b) **těžší formy neklidu** – žák pobíhá po třídě, houpá se na židli, leze po zemi pod lavicemi, neustále křičí, napodobuje zvuky zvířat, vydává zvuky jedoucího auta nebo samopalu atd.

Vágnerová, Klégrová (2008, s. 300) tvrdí, že „u dětí s ADD/ADHD syndromem bývá pozornost dost často narušena komplexně, ve všech složkách. V závislosti na tom mívají i další, obvykle sekundární kognitivní problémy. Chybí jim schopnosti regulovat příjem podnětů a koordinovat jejich zpracování, tzn. integrovat činnost různých poznávacích funkcí. Protože mají narušenou pozornost, může být jejich vliv na intelektový výkon značný“.

Děti s ADD/ADHD syndromem trpí podle autorek hned několika obtížemi:

- a) mají obtíže se zachycením různých informací či důležitých pokynů při zadávání úkolů, což se projevuje v horším výkonu;
- b) mají obtíže s odhadem a regulací míry přiměřeného přísunu informací tak, aby je to nezatěžovalo;
- c) nejsou schopny rozlišovat mezi množstvím informací a vytvářejí si tak informační chaos,
- d) jsou rozptylovány nevýznamnými podněty a znevýhodňovány chyběním důležitých informací, a tak je pro ně komplikovanější pochopit podstatu situace i úkolu;
- e) problémy s koncentrací na větší množství informací řeší jejich zjednodušováním, tím pádem mohou opomenout důležité detaily, a to je vede k nesprávným závěrům;
- f) nejsou schopny eliminovat působení jakéhokoliv rušivého vlivu, proto nejsou schopny se soustředit;
- g) mají obtíže při změně – přesouvání pozornosti z jednoho podnětu na druhý,

- h) častěji se u nich objevují tématu nepřiměřené a impulzivní odpovědi, je to důsledek slabé exekutivní²⁴ kontroly;
- i) děti s narušenou koncentrací nejsou schopny svou činnost koordinovat a regulovat;
- j) postrádají vytrvalost, která je nezbytná ke zvládnutí mnoha aktivit.

Poruchy koncentrace mají negativní vliv na paměť a učení. Vágnerová, Klérová (2008, s. 301) říkají: „*Mnohé potíže vyplývají z nedostatečného zafixování potřebných poznatků, tyto děti si méně pamatují, snáze zapomínají a obtížněji si vybavují. Učitelé i rodiče si často stěžují, že zapomínají pomůcky, nevědí, jaký úkol měly zadaný, nenaučí se ani jednoduchou látku apod. Takové chování bývá interpretováno jako projev lhostejnosti a lajdáctví, i když jde spíš o selhávání pozornosti, o neschopnost soustředit se na to, co je podstatné.*“

Výukové problémy u dětí vyplývající z narušení pozornosti a krátkodobé paměti lze podle Vágnerové, Klérové (2008) stručně vyjmenovat:

- a) **horší školní prospěch** – projevuje se u nich jistý rozpor mezi úrovní intelektových schopností a efektivitou učení, která je výrazně nižší, než jak by se dalo očekávat;
- b) **nestandardní struktura dílčích schopností v komplexních testech inteligence** – velmi často jsou takové děti neúspěšné v testech hodnotících kvalitu krátkodobé paměti a pozornosti; **nápadné výkyvy ve výkonnosti** – neklidné děti jsou schopny v relativně krátkém časovém rozpětí pracovat výborně i nedostatečně, tyto výkyvy však mohou být příčinou problémů doma i ve škole.

3.3.3 Dítě s problémovým a rizikovým chováním

Jestliže se pedagogové něčeho při výkonu své profese obávají, potom to jsou většinou potíže se zvládnutím třídy. I nejzkušenější učitel může mít obtíže se zvládnutím problémů, které děti – ať už jednotlivě či ve skupinách – působí. Fontana (2003, s. 337) zdůrazňuje: „*Nemá cenu popírat zlá tušení, často doprovázející práci s dětmi, jejichž ovládnutí se člověku může vymýkat z rukou. Mnozí učitelé jsou navíc přesvědčeni o tom, že veškerá autorita učitele je koneckonců založena na předstírání moci. Sankce, jichž lze užít vůči dětem, jsou přísně omezeny, a jestliže děti tyto meze objeví, bude odhaleno i učitelovo klamání, čímž se stane bezmocným.*“

Takovýto názor se může jevit jako přehnaně pesimistický, ale upozorňuje na skutečnost, že učitel, který spoléhá na opakované hrozby, aby zvládnul třídu, může v závěru zjistit, že děti se nakonec odhodlají tyto hrozby riskovat, neboť jak Fontana (2003, s. 337) tvrdí „*vědí, že pokud*

²⁴ **Exekutiva** – výkonná moc, vláda.

učitelé budou správně zachovávat své profesionální meze, nemohou je nijak zvlášť potrestat, zatímco když tyto meze překročí, budou riskovat svou vlastní kariéru“.

Problémové chování lze vymezit jako chování nepřijatelné pro učitele. Fontana (2003, s. 338) tuto na první pohled zjednodušenou definici považuje za přínosnou tím, že „*nás upozorňuje na důležitou skutečnost: problémové chování je problémovým chováním pouze proto, že se jako takové jeví učitelům. A jelikož všichni učitelé jsou jedineční, tak to, co se jednomu z nich jeví jako problém, se tak nemusí jevit jinému*“. Uvedme to na příkladech – jeden učitel do určité míry toleruje mluvení mezi dětmi při zadané práci, ale jiný učitel vyžaduje naprosté ticho. Jsou učitelé, kteří upřednostňují určitou míru přátelské nenucenosti a žertování ve vztazích se žáky, zatímco jsou naopak učitelé, kterým vyhovuje vážný přístup a formálnost. Podle výzkumů, které byly provedeny na základních a středních školách, se problémové chování vyskytuje ve větší míře u chlapců nežli u děvčat.

Kromě výše uvedené definice existuje také definice problémového dítěte, kterou lze nalézt v Pedagogickém slovníku (2013, s. 221): „*Zpravidla se jím rozumí dítě, které se svými výkony, svým chováním, reagováním na výchovné působení, svými sociálními kontakty ocitá „mimo normu“.* Záleží ovšem na tom, zda jde o normu populační, danou např. psychologickými výzkumy, normou konsenzuální, danou zkušenostmi učitelů a rodičů, nebo normu individuální, danou svéráznými představami konkrétního učitele či rodiče.“ Mezi problémové děti řadíme ty, které lžou, kradou, šikánují spolužáky, chodí za školou, toulají se s partou, užívají alkohol či drogy nebo jsou sexuálně promiskuitní – toto problémové chování si představíme na následujících řádcích.

Lhaní, podvádění

Nejprve je nutné si uvědomit, že existuje tzv. dětská lež a tu z hlediska žáka za lež považovat nelze. Žák zejména v mladším školním věku může mít natolik rozvinutou fantazii, že se značnými obtížemi rozlišuje, co je skutečné a co je pouhou fantazijní představou.

Děti v hojné míře, avšak více méně nevědomě, používají drobné nepravdy, aby dosáhly vytvoření tzv. pozitivního sebeobrazu. Drobné lži tak slouží k tomu, aby jejich šířitelé nevypadali před ostatními vrstevníky, ale i sami před sebou nějakým způsobem špatně, hloupě či neinformovaně. Je třeba si uvědomit, že takto se chovají i dospělí. Není potřeba z maličkostí dělat závažný výchovný problém. Holeček (2014, s. 177–178) uvádí: „*Není nutné vyšetřovat, shánět důkazy, spíše je dobré přemýšlet, jak přispět k lepšímu pocitu sebejistoty: bude-li žák*

schopen se pozitivně hodnotit jako bytost (od přírody) nedokonalá a vyvíjející se, sníží se jeho potřeba vylepšovat sebeobraz nepravdami. “

Holeček (2014) rovněž uvádí, že jiná situace nastává u lží promyšlených, závažných, záludných, tj. takových, při kterých se jedinec vyhýbá zodpovědnosti, ubližuje někomu druhému, u lží zaměřených na pomstu, na zajištění vlastního prospěchu na úkor druhých. Takovou lež nemůžeme ani tolerovat a především ani přehlížet. Nejčastějšími motivy lhaní u dětí bývá strach či obava – většinou z trestu od rodičů za poznámky či špatné známky.

Podle Vodáka (1964) dítě také lže, pokud zná celou pravdu, ale následně ji převrací, zkresluje nebo o ní mlčí. Lže i tehdy, když zná pravdu pouze jen z části, potom cíleně zkresluje, zamlčuje, převrací, nebo dokonce dokresluje. Jedinec lže, i když pravdu nezná, ale pak si záměrně vymýšlí podrobnosti a chová se tak, jako kdyby pravdu znal.

Krádež

Krádeže, i když jen drobné, mohou narušovat vztahy, a proto je potřeba jim věnovat pozornost a vyvinout maximální úsilí k vypátrání zloděje. Z hlediska výchovy je nejzávažnější krádež, která je plánovaná, promyšlená, přinášející zisk a připravená tak, že je velmi obtížné odhalení zloděje. Mezi nejčastější příčiny krádeží Holeček (2014) řadí:

- a) **vývojová nezralost a mentální retardace** – u jedince je snížena schopnost sebeovládání a chápání pojmu vlastnictví majetku;
- b) **sociální podmíněnost** – žák chce na sebe upozornit, předvést se a zviditelnit se před druhými, chce být uctíván nebo se chce zavděčit, a proto krade;
- c) **krádeže ze závisti, msty či z nutnosti** (např. matka pošle dítě krást, protože v rodině nemají co jíst).

Pro dítě je pole Petrišcové (2012) takové chování velmi atraktivní, protože může zažívat mimořádné dobrodružství, z něhož – za předpokladu, že ho nikdo nechytí, získá zisk v podobě peněz nebo předmětů, jichž nemůže dosáhnout legálním způsobem, či zvýšení vlastního sebepojetí. Na krádeže je potřeba přijít včas, jinak se u dítěte může velmi rychle rozvinout způsob naučeného chování, kterým naplňuje vlastní potřeby.

Záškoláctví

Podle Pedagogického slovníku (2013, s. 382) je záškoláctví *„jev, kdy se žák úmyslně, bez omluvitelného důvodu a bez vědomí, popř. souhlasu rodičů nezúčastňuje vyučování a zdržuje se mimo domov“*.

Pokud má žák třicet neomluvených hodin, je základní škola povinna to hlásit na Orgánu sociálně právní ochrany dětí (OSPOD), referátu sociálních věcí, oddělení sociální prevence. Absence žáka, jestliže není dlouhodobě nemocný, vždy něco signalizuje. Holeček (2014, s. 181) uvádí tyto možné příčiny záškoláctví:

- a) „*narušený vztah k určitému učiteli a jeho předmětu;*
- b) *ponižování ze strany třídního kolektivu (obavy ze šikany);*
- c) *stav a pocit ohrožení (ze špatné známky, z neúspěchu, z posměchu, z ostudy);*
- d) *stav přetíženosti žáka v souvislosti s vysokým očekáváním rodičů či učitelů (...);*
- e) *vliv party vrstevníků, kde je chození za školu kladně hodnoceno jako akt odvahy, znevážení norem.“*

Důvody absence žáka však mohou být podle Holečka (2014) i méně tradiční, kdy se jedinec musí starat o mladšího sourozence, protože matka musí chodit do zaměstnání, nebo žák chodí sám pracovat, aby vylepšil svou finanční situaci. Dalším možným důvodem může být i to, že si žák jednoduše chce zažít pocit, jaké to je „být za školou“.

Je to ale obvykle přesvědčení o své neschopnosti, vlastní nedokonalosti a neznalosti, jež vede k záškoláctví. Holeček (2014, s. 181) říká: „*Žák nevěří, že by mohl požadavky školy zvládnout na očekávané úrovni, a tak se jim vyhýbá.*“ Problémem jsou i tzv. sekundární následky záškoláctví, které mohou ovlivnit žákův vývoj – jsou to lži, výmluvy, podvody s omluvenkami, negativní vliv party při trávení volného času v parcích, na ulicích nebo ve volných bytech.

Agresivní chování a šikana

Agrese a šikana jsou takové formy chování žáků, u nichž se bohužel zvyšuje četnost a které nelze přehlížet. Určitě bychom se měli soustředit na věkové období puberty a adolescence. Agresivní chování a šikanu si popíšeme zvlášť.

Holeček (2014) uvádí čtyři základní formy agrese, a to:

- a) **psychická**, do níž patří slovní nadávky, urážky, pomlvy nebo vydírání;
- b) **fyzická**, kam řadíme kopání, bití, pranice, pošťuchování;
- c) **materiální**, která je soustředěna na věci, jako je poškozování učebnic, lavic, pomůcek a jiného zařízení školy;
- d) **autoagrese** znamenající sebezraňování žáka samotného.

Na agresivním chování se vždy spolupodílí celá řada faktorů, ať už osobnostních (např. frustrace z neuspokojených potřeb, výbušný temperament, naučená forma interakce násilím atd.) či situačních, které vzbuzují pocit ohrožení (např. ponižování spolužáky nebo učitelem, odmítání druhými, strach z negativního hodnocení či ze selhání atd.). Akt agrese může být také výsledkem „přebytku“ energie, která je nashromážděna dlouhým sezením a vynuceným klidem při výuce.

Pedagogický slovník (2013, s. 297) šikanování popisuje jako „*fyzické, psychické či kombinované ponižování až týrání žáků obvykle jinými žáky (...). Probíhá buď ve dvojici, nebo ve skupině*“. Pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR v metodickém pokynu č. j. 24 246/2008-6 definuje šikanování následovně: „*Šikanování je jakékoliv chování, jehož záměrem je ublížit, ohrozit nebo zastrašovat žáka, případně skupinu žáků. Spočívá v cílených a opakovaných fyzických a psychických útocích jedincem nebo skupinou vůči jedinci či skupině žáků, kteří se neumí nebo z nejrůznějších důvodů nemohou bránit. Zahrnuje jak fyzické útoky v podobě bití, vydírání, loupeží, poškozování věcí, tak i útoky slovní v podobě nadávek, pomluv, vyhrožování či ponižování. Může mít i formu sexuálního obtěžování až zneužívání.*“

V současné době se setkáváme se šikanováním, které je realizováno prostřednictvím elektronické komunikace a které je nazýváno kyberšikanou zahrnující útoky přes SMS zprávy, e-maily, sociální sítě atd.

Lainová (2007) šikanu primárně dělí na:

- a) **přímou** – souvisí s fyzickou agresí;
- b) **nepřímou** – omezování v podobě zamykání v šatně či na toaletě, bránění, aby oběť mohla jít na toaletu;
- c) **fyzickou** – zahrnuje přímé i nepřímé formy trýznění oběti (cloumání, bití rukou či pěstí či zneužití zbraní, postrkování, fackování, kopání, pálení sirkami či cigaretami, škrcení atd.);
- d) **psychickou** – verbální (zesměšňování, nadávky, zastrašování atd.) či neverbální (křik, výhružná gesta či pohledy) útoky se záměrem způsobit psychickou bolest.

Rizikové chování dospívajících

Dospívání a především období adolescence provází složitý komplex změn, jejichž součástí jsou zmatky a nespokojenost. Takové změny jsou zcela přirozené a motivují jedince k dalšímu vývoji. Tyto změny však s sebou mohou přinášet nepříjemné stavy a pocity, což vede k určitému riziku. Rizikem máme na mysli to, že jedinci hledají způsoby a možnosti, jak tyto pocity zmatku a nespokojenosti odstranit. Jedním z „řešení“ je bohužel užívání návykových

látek, které zprvu navozují příjemnější stavy vědomí. Vaňková (2007, s. 40) to popisuje následovně: „Užitím drogy přestávají na dospívajícího jedince doléhat stavy nespokojenosti. Člověk přestává negativní stavy a pocity vnímat v jejich skutečné podobě a postupně tak ztrácí motiv, „drive“ se s nimi vypořádat. Jakoby se zbavoval důvodu vývoje od závislosti k samostatnosti, od dítěte k dospělému.“

Období přechodu z dětství do dospívání je jak uvádí Vaňková (2007) téměř ve všech případech obdobím, kdy dochází k prvnímu užití drogy. Děti a dospívající patří mezi skupiny, jež jsou nejvíce ohroženy vznikem a rozvojem závislosti na alkoholových a nealkoholových drogách. Užívání drog (ať už alkoholových či nealkoholových) má kromě rizika zdravotních potíží také negativní dopad na psychosociální oblast. U dospívajících může zneužívání drog vést ke zpomalení, nebo dokonce k zastavení žádoucího přechodu do další vývojové etapy.

Mezi nejčastější faktory ovlivňující užívání drog v adolescenci podle této autorky patří:

- a) vliv rodiny;
- b) vliv vrstevníků;
- c) psychologické charakteristiky jedince.

Rizikové sexuální chování

V rámci této problematiky je podle Jonášové (2012) důležité umět zpozorovat nevhodné sexuální projevy, ale nezaměřovat je s projevy přirozené sexuální zvědavosti. Důležité je však podchytit projevy sexuální deviace včas a dospívajícím poskytnout vhodnou pomoc, aby se předešlo spáchání trestného činu.

Za rizikové sexuální chování Jonášová (2012) považujeme předčasný začátek pohlavního života, vysoká četnost pohlavních styků, časté střídání partnerů, náhodné známosti, prostituce, násilné sexuální praktiky, nechráněný styk ať už orální, vaginální či anální. Faktory, které mohou takovéto chování ovlivňovat, jsou agresivita, užívání alkoholu a dalších návykových látek, asociální chování.

Rozvoj sexuální deviace u dětí se může podle Jonášové (2012) projevat např. týráním zvířat, nadměrnou agresivitou, absencí empatie, neobvyklým sexuálním vývojem, nutkavou masturbací. U chlapců dochází ke stupňování fyzické agrese, zatímco u dívek se spíše zvyšuje sebepoškozování. Jonášová upozorňuje především na trojici symptomů, jako je krutost ke zvířatům, pomočování v noci i po 12. roce života a žhářství.

3.3.4 Dítě s emočními problémy

Emoce patří mezi důležité formy adaptace jedince na měnící se podmínky života. Z pedagogického pohledu emoce ovlivňují poznávací procesy u lidí včetně učení. S emocemi se pracuje především při citové výchově či citové deprivaci. Citovou deprivací rozumíme citové strádání. Pedagogický slovník (2013, s. 36) její vznik popisuje takto: „*Vzniká tehdy, když citové potřeby jedince nejsou uspokojovány v dostatečné míře a nejsou uspokojovány po dlouhou dobu. Jde zejména o potřebu spolehlivého a jistého citového vztahu s blízkou osobou (nejčastěji s matkou), potřebu bezpečí a jistoty. Takové strádání, zejména v dětství, může negativně ovlivnit celý rozvoj osobnosti, jedincovy vztahy ke světu.*“

S emocemi rovněž souvisí pojem emoční inteligence, jíž Mayer, Salovey (1999, s. 267), kteří se tímto termínem zabývali, definují následovně: „*Emoční inteligence se vztahuje ke schopnosti rozpoznávat významy vlastních emocí a emocí druhých a využívat toho při usuzování a řešení problémů. Emoční inteligence je obsažena v kapacitě vnímat emoci, přijímat vlastní pocity, rozumět informacím, které tyto emoce nesou a emoce řídit.*“

Kromě termínu emoční inteligence zmíníme ještě pojem emoční kompetence, která je více orientována na výchovně-vzdělávací proces a dala by se charakterizovat jako individuální předpoklady k úspěšné činnosti vyvíjející se učením z vlastních vloh (Stuchlíková, 2005).

Stuchlíková (2005) uvádí, že emoční inteligence se skládá ze čtyř složek:

- a) reflektivní regulace k podpoře emočního a intelektuálního růstu;
- b) chápání a analyzování emocí, využívání emočních znalostí;
- c) emoční podpora myšlení;
- d) vnímání, vyhodnocování a vyjadřování emocí.

Každý člověk má tendenci emocionálně reagovat určitým způsobem, tedy obdobnými prožitky, které jsou příznačné nějakou intenzitou, snadností jejich vzniku, proměnlivostí a mírou ovlivnění své celkové reaktivity. Důvodem je to, že emocionalita je specifická oblast lidského temperamentu, která je vrozená a má trvalý charakter. H. J. Eysenck využil dvou dimenzí ke stanovení základní diferenciaci emoční a reaktivní složky osobnosti dětí a dospělých. Jsou to dimenze, které určují:

- a) jestli jsou emoce stabilní či labilní;

- b) jakým směrem jsou citové reakce zaměřeny²⁵ a jak jsou podněcovány (Eysenck in Vágnerová, 2004).

Emoční poruchy nepříznivě ovlivňují sociální vztahy, výkon dítěte ve škole a s ním i související prospěch. Negativní emoce jsou známkou něčeho nepříznivého nebo ohrožujícího, signalizují nespokojenost se současnou nebo budoucí situací. Takové emoce mohou jedince buď aktivizovat k určité činnosti, např. úzkost či strach, nebo naopak jeho aktivitu utlumit, nař. deprese či smutek. Mezi nejčastější záporné emoce dětského věku patří úzkost a úzkostnost, strach, smutek a deprese. Tyto emoce si popíšeme v následujících řádcích.

Úzkost a úzkostnost

Vágnerová (2004) ve shodě s Matějčkem popisuje **úzkost** jako „*emoční prožitek tísně nebo tíšňového napětí*“. Jedinec si však předmět obav nevybavuje nebo ho ani nezná. Úzkost vzniká tehdy, když se jedinec ocitne v situaci nejistoty nebo pocitu ohrožení bez ohledu na to, zda je takový pocit reálný či nikoliv. Úzkost je daná určitou dispozicí, jež se váže na typ temperamentu. Podle klasické typologie by to byl melancholik, podle Eysencka neurotik (Eysenck in Vágnerová, 2004).

Vedle úzkosti existuje také **úzkostnost**, což je trvalejší osobnostní rys, kdy je jedinec ve stabilní pohotovosti s pocitem nejistoty a reaguje na ni úzkostnými prožitky. Pro úzkostné dítě představuje svět ohrožující a nebezpečné místo. Pocit ohrožení se u něj projevuje ve větší míře, než je obvyklé a než to skutečné okolnosti vyžadují. Dítě trpící úzkostí má sníženou frustrační toleranci²⁶ a běžné požadavky vnímá jako zátěž (tzn. i škola). Nejistotu vyvolávají veškeré známé a nové zkušenosti, takže aby se těmto pocitům jedinec vyhnul, raději je nevyhledává, dokonce ani nevyhledává nové kontakty, aby mu nepřinesly nepříjemný pocit úzkosti. Podle Vágnerové (2004) se zvýšená úzkostnost projevuje v chování dítěte následovně:

- a) reaguje přehnaným způsobem a nadměrně intenzivně, aniž by to zcela odpovídalo vyvolávajícím podnětům;
- b) reagují silným ulpíváním na stereotypech;
- c) velmi často předjímají ohrožující události.

Pro dítě je zvýšený pocit úzkosti nepříjemný a dítě se jej nějakým způsobem snaží zbavit, avšak typ obranného mechanismu záleží na osobnosti jedince a jeho zkušenostech. Brání se buď

²⁵ Tj. zda je jedinec prožívá nebo spíše reaguje navenek.

²⁶ frustrační tolerance = míra velké či malé snášenlivosti a odolnosti vůči stresům, zátěžím, neúspěchům, zklamání, oddálení uspokojení potřeb

aktivně, což se projevuje zvýšenou činností s jasným záměrem přehlušit nepříjemné pocity, nebo pasivně, kdy se proti úzkosti brání únikem ze situací, které ji vyvolávají.

Strach

Strach je jedním ze základních vrozených citů. Vágnerová (2004, s. 94) jej definuje jako „*emocionální reakci na nebezpečí, které je reálné, konkrétní, event. je jako takové prožíváno*“. Dítě je schopno na rozdíl od úzkosti v případě strachu říct, čeho se bojí. Učení, nepříznivá zkušenost mohou obvykle vést ke zvýšení obav, a takovým způsobem se vytváří i typický strach ze školy. Pokud se stane, že dítě bude pravidelně selhávat ve škole a učitel jej bude opakovaně negativně hodnotit, v žákovi se strach z podobných potíží zafixuje i do budoucna. Je důležité si říci, že strach ze školy nepředznamenává žádnou poruchu dalšího vývoje osobnosti. Děti obvykle pociťují strach tehdy, když se jedná o nějakou nepříjemnou situaci, jako je špatná známka nebo kázeňský přestupek. Protože však bývá strach mnohdy vykládán nepřesně, specifikuje ho Vágnerová (2004) následovně:

- a) strach ze školy může být určitým projevem obecného předpokladu dítěte reagovat tímto způsobem prožívání;
- b) strach může mít i specifickou příčinu, např. pokud mají obtíže v adaptaci na školu;
- c) strach mohou mít tehdy, pokud se obávají ze ztráty získané pozice;
- d) strachem reagují na opakování nepříjemných prožitků spojených s neúspěchem.

Strach však nemusí budit pouze negativní představy, ale může být pro dítě i přínosným stimulem při překonávání problémů a dosažení žádoucího úspěchu.

Smutek a deprese

Smutek je zcela běžným citovým prožitkem a signalizuje nepříznivé hodnocení situace. Obvykle vzniká jako reakce na ztrátu osobně významné hodnoty. Smutek může být doprovázen i vztekem. Dítě může být smutné tehdy, pokud přijde pro něj o důležitou věc, nebo když ve škole získá špatnou známku, a tím přijde třeba o prestiž nebo lásku rodičů, kteří ji podmiňují dobrým školním prospěchem. Pokud smutek převažuje nad „normální“ náladou, pak již hovoříme o depresi. Depresivní nálada není v dětském období příliš obvyklá, ale pokud se dostaví, značí reakci na nějakou závažnější ztrátu. I tento stav však po jisté době odezní. Vágnerová (2004, s. 96) uvádí, že „*v tomto smyslu je mnohdy lépe mluvit o truchlení, ke kterému má dítě reálný důvod*“. Rozlišujeme celkem čtyři fáze truchlení – od šoku a ohromení k protestu, které pokračuje pocitem beznaděje a zoufalství, jež dříve či později končí smířením se se situací

Vágnerová (2004) uvádí, že smutek, emoční výkyvy, podrážděnost bývají častým jevem u pubescentů. Stojí za nimi hormonální změny, ale i pocity zmatku a napětí, jež plynou z celkové proměny bytosti. U žáků v pubertě se mění vztah ke škole a zájem o ni klesá na minimum. Dospívající jsou přecitlivělí na jakékoliv chování lidí, které si vykládají jako ohrožující a snižující hodnotu jejich osobnosti. V tomto období je také běžné, že se u nich objevují depresivní nálady, sklíčenost, pesimistický a zároveň velmi kritický pohled na svět, pocity nudy, méněcennosti a pasivity. Emoční poruchy mají souvislost s hledáním vlastní identity a jen ve výjimečných případech znamenají počátek závažnějšího duševního onemocnění.

3.3.5 Dítě s komunikačními problémy

Komunikaci lze považovat za jednu z nejdůležitějších potřeb každého jedince. Komunikace sehrává v životě člověka významnou roli, neboť se mimo jiné podílí na rozvoji jeho osobnosti. Je to proces, v němž si komunikující neustále vyměňují informace. Z pedagogického hlediska je důležitá komunikace sociální, která může probíhat jak verbálně (slovně), tak neverbálně (mimoslovně).

Verbální komunikace závisí na vývoji řeči a řadí se mezi její základní funkce. V současné škole je slovní komunikace předpokladem převážné části výuky a je zřejmé, že bez ní by nebyla na dosavadní úrovni ani možná. Učitel dítěti řečí sděluje různé informace a požadavky a jejím prostřednictvím se od dítěte dozvídá, jestli dítě látku zvládlo. Řeč tedy slouží jako prostředek výuky i je prostředkem kontroly jejich výsledků. Vágnerová (2004, s. 121) zdůrazňuje, že *„dítě, které není na požadované úrovni řečového vývoje, se bude v situaci hůře orientovat, nebude schopné rozumět, co mu učitel sděluje. Následkem toho nemůže adekvátně reagovat a správně odpovídat, takže se automaticky dostává do role neúspěšného žáka. Takové dítě se ve škole zpravidla také hůře cítí, mívá strach nebo je alespoň nejisté“*. Problémy v porozumění nebo omezení aktivitního řečového projevu jsou pro dítě zátěží, na kterou se koncentruje natolik, že mu nezbyvá ani čas, ani energie na jinou činnost, jakou je např. obsah výuky.

Slovní projev můžeme považovat podle Vágnerové (2004) za jeden ze znaků vlastní identity, jenž má důležitý sociální význam. Pokud je řeč nějakým způsobem narušena, potom se ve značné míře snižuje i společenský status postiženého dítěte. Jde zde přitom zejména o postoj učitele, pak až teprve postoj vrstevníků a dospělých. Důvodem je, že dítě s poruchami řeči bývá obecně považováno za méně inteligentní, než ve skutečnosti je. Autorka tvrdí, že je-li tato porucha nápadná, potom funguje jako sociální stigma.

Jakákoliv porucha řeči má dále podle Vágnerové (2004) vliv na vztah učitele a žáka, projevuje se změnou v jejich vzájemné komunikaci a odlišnou akceptací takového dítěte. V učitelích takové děti vyvolávají nepříjemné pocity, protože si nikdy nemůže být zcela jistý tím, jestli jej dítě i při zjednodušeném výkladu pochopilo. Pro učitele je také těžké dítěti s komunikačními obtížemi porozumět, snaží se spíše odhadnout a nesrozumitelný projev dekódovat. Řeč je významná i v rámci oblasti kognitivního vývoje, jenž nelze oddělovat od rozvoje komunikace, protože přímo souvisí s její kvalitativní vývojovou proměnou.

Verbální komunikace může být postižena v oblasti porozumění či v aktivním řečovém projevu. Vágnerová (2004) rozlišuje tyto poruchy v komunikaci:

- a) **poruchy receptivní složky verbální komunikace** – dítě není schopno dobře porozumět mluvenému projevu (dítě slyší, ale nerozumí obsahu²⁷; dítě neslyší dobře, a proto nemůže ani přiměřeně rozumět²⁸)
- b) **poruchy expresivní složky řeči** – dítě se neumí dostatečně slovně vyjádřit.

V komunikaci rozlišujeme i poruchu obsahové stránky sdělení a odlišnost jejího formálního projevu, podle Vágnerové (2004) to jsou:

- a) **poruchy obsahové složky slovního komunikačního projevu** – souvisejí s bohatostí slovní zásoby (aktivní či pasivní) a syntaxe neboli skladby řeči.
- b) **formální stránka řečového projevu** – zahrnuje správnost artikulace, zachování plynulosti rytmu řeči a dikci.

Ruku v ruce s verbální komunikací jde i komunikace neverbální. Vágnerová (2004, s. 131) ji charakterizuje následovně: „*Neverbální komunikace je založena na určité informační hodnotě pohybových projevů jedince, tj. mimice, pantomimice, gestikulaci, držení těla a vzdálenosti komunikačních partnerů.*“

U dětí bývají mimické a gestikulační projevy většinou živější než u dospělých. Jejich prostřednictvím vyjadřují emocionální ladění a tím i postoj ke škole. Napětí vyjadřují nejrůznějšími projevy v oblasti gestikulace, mimiky či pantomimiky. Gestikulace jako nonverbální komunikační projev má potom značný význam zejména v pubertě. Protože pubescent obvykle nemůže vyjádřit své pocity slovy, neboť by byl potrestán, vyjadřuje je gesty a mimikou. Jako příklad uveďme třeba dělání tzv. obličejů nebo klátění. Tak dává jasně najevo,

²⁷ Např. mentálně retardované dítě nebo dítě s receptivní dysfázií.

²⁸ Jedná se obvykle o vady spojené se sluchovým defektem.

co si o autoritě myslí. Vágnerová (2004, s. 132) tvrdí: „*Nemá velký smysl na ně upozorňovat a nutit dospívajícího k sebeovládání. Pokud jsou nevědomé, tak mu nebude jasné, co po něm vlastně chceme. Jestliže jsou úmyslné, tak mívají často ráz provokace a další zbytečnou diskusí jen dokazujeme svou vlastní nejistotu. Je lépe využít práva autority k účelnějším věcem, než je kritika pubescentova grimasování a předvádění.*“

Držení těla neboli posturologie²⁹ je rovněž jedním z významných prvků neverbální komunikace. Svěšená ramena, sklopená hlava, pohledy do země – to jsou známky nejistého, bázlivého dítěte. Dále je to vzdálenost, kterou si partneři ve vzájemné komunikaci bezprostředně udržují – z toho lze vyčíst, jaký je mezi nimi vzájemný vztah, zda si důvěřují, cítí se uvolněně nebo mají naopak strach nebo si nedůvěřují. U žáka se to může projevit velkou vzdáleností, jakou si u tabule určí. Nastává to obvykle v situaci, kdy se něčeho – často i oprávněně obává.

Dotekový kontakt (haptika) náleží mezi intimnější projevy vzájemného vztahu či ochranné nadřazenosti. Ve vztahu mezi učitelem a žákem je to obvykle druhá jmenovaná varianta. Učitel se žáka dotýká proto, aby usměrnil jeho pozornost nebo jej někam odvedl.

Oční kontakt je další významnou součástí mimoslovní komunikace. Je to první komunikační projev vůbec. Pro učitele bývá nepříjemné, když na žáka mluví a on se dívá jinam. Obvykle to vyhodnocuje jako projev nerespektování, ba dokonce odmítání autority. Pohled do očí by tam měl být projevem otevřenosti, důvěry, úcty a respektu.

Vzhled vlastního zevnějšku je podle Vágnerové (2004) v rámci nonverbální komunikace rovněž důležitý, především v prvním kontaktu je důležitý vzhled dítěte, zda se nějak liší od průměrných vrstevníků. Každá nápadnost je komunikačním partnerem nějakým způsobem vyhodnocována. Avšak taková interpretace bývá často nesprávná a většinou podléhá vlivu různých společenských stereotypů. Tělesné nedostatky či deformace snižují psychosociální status postiženého jedince a ovlivňuje emoční složku postoje, jenž k němu zaujímá intaktní společnost³⁰.

Nedostatky v porozumění řeči i v aktivním řečovém projevu podle Vágnerové (2004) záporně ovlivňují rozvoj kognitivních procesů a omezují jejich přiměřené uplatnění. Defekty v řeči nebo její nedostatečná rozvinutost mají dopad na emoční oblast – takový jedinec trpí např. úzkostí nebo strachem. Porucha řeči dítě izoluje a omezuje v navazování sociálních kontaktů. Dítě je vystaveno zvýšenému napětí, námaze, kterou komunikace v tomto případě vyžaduje. Následně u něj dochází k rychlejší únavě, vyčerpání a pocitu neuspokojenosti z kontaktu.

²⁹ **Posturologie** – vědní disciplína zabývající se postoji a uspořádáním těla v prostoru.

³⁰ **Intaktní společnost** - zdravá, nepostížená společnost.

Specifické poruchy učení

V rámci této kapitoly ještě zmíníme specifické poruchy učení, i přestože jsme si vědomi toho, že se primárně nejedná o edukační problémy.

Specifickými poruchami učení Průcha (2013) označuje souhrnné označení skupin různých poruch projevujících tím, že jedinec má potíže při nabývání a užívání takových dovedností, jimiž jsou mluvení, čtení, psaní, porozumění mluvené řeči, počítání či matematické usuzování, ale i poruchy soustředění (viz výše). Mezi nejčastější specifické poruchy učení, které Renotiérová a kol. (2004) uvádí, patří:

- 1) **dyslexie** – se projevuje tak, že žák má potíže při osvojování čtenářských dovedností prostřednictvím běžných výukových metod;
- 2) **dysgrafie** – žák s touto poruchou má problémy při osvojování dovedností v oblasti psaní;
- 3) **dysortografie** – znamená poruchu v pravopisu;
- 4) **dyskalkulie** – jedná se o poruchu, při níž má jedinec potíže operovat s číselnými symboly, zejména potom v oblasti aritmetiky;
- 5) **dyspraxie** – tato porucha se projevuje motorickou neobratností, žák má potíže s rovnováhou a koordinací pohybů;
- 6) **dysmúzie** – projevuje se poruchou hudebních schopností;
- 7) **dyspinxie** – žák trpí obtížemi při kreslení.

Shrnutí kapitoly

V této kapitole jsme si představili nejčastější edukační problémy v období adolescence. Než jsme se však začali věnovat této problematice, tak jsme se seznámili s pojmy edukace, edukační proces a edukační prostředí. Edukaci jsme si charakterizovali jak v širším slova smyslu, tzn. jako výchovu, tak v užším slova smyslu, která zahrnuje výchovu, ale i vzdělávání. Edukační proces potom chápeme jako děj, kdy někdo někoho vyučuje nebo instruuje. Tyto pojmy nám uzavírá edukační prostředí, v němž se uskutečňuje nějaký řízený proces učení.

Kromě výše uvedených pojmů jsme považovali za vhodné zmínit také sociální interakci, bez níž by edukace nebyla možná. Učitel a jednotliví žáci (i žáci mezi sebou) na sebe totiž vzájemně působí a zejména pro učitele je sociální chování ve třídě důležité. Je potřeba si uvědomit, že tyto interakce mezi sebou jsou proměnlivé a postavení v rámci skupiny se může měnit. Uvedli jsme také tři skupiny interakce mezi učitelem a žákem, a to kooperativní,

kompetitivní a konfliktní. Z popisu těchto interakcí je zřejmé, že ideální stav je, pokud je mezi učitelem a žákem interakce kooperativní, tzn., že mezi sebou spolu spolupracují.

V další subkapitole jsme si charakterizovali jednotlivé edukační problémy u dospívajících, které zahrnovaly děti s problémy školního neprospěchu a neúspěchu, neklidné dítě, dítě s problémovým a poruchovým chováním, dítě s emočními problémy a dítě s komunikačními problémy. U dětí s problémy školního neúspěchu a neprospěchu jsme poukázali na to, že se jedná o závažný problém a pro jeho řešení je potřeba spolupráce rodičů, učitelů a především samotných žáků. Dále jsme si představili neklidné, hyperaktivní děti, které jsou v současnosti rovněž hojně probírány. Příčinu těchto potíží lze spatřovat v oslabení nervového systému. V současné době jsou pro tyto děti nejčastěji používány termíny ADD jakožto porucha pozornosti nebo ADHD jako porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou. Děti s problémovým a rizikovým chováním představují pro učitele rovněž nepříjemné komplikace. Do této skupiny patří lhaní a podvádění, krádeže, záškoláctví, agrese a šikana, rizikové chování, jako je užívání alkoholu a jiných návykových látek a rizikové sexuální chování. Nejčastějšími emočními problémy u dětí jsou úzkost a úzkostnost, strach, smutek a deprese. Rozdíl mezi úzkostí a strachem je ten, že při úzkosti si dítě nevybavuje nebo nezná příčinu. U dítěte s komunikačními problémy jsme se soustředili zejména na popis verbální a neverbální komunikace. Komunikace je totiž jednou z nejdůležitějších potřeb jedince a lze z ní vyčíst mnohé.

4 Pedagogická diagnostika

V této kapitole a jejích subkapitolách popíšeme pedagogickou diagnostiku, její typy a vývoj na našem území. Seznámíme se s obecnými principy poznávání žáka, s významem pedagogického a psychologického poznávání žáka pro edukaci a představíme si základní principy pedagogické diagnostiky. Nezbytnou součástí této kapitoly bude představení jednotlivých diagnostických pojmů, oblastí a předmětu pedagogické diagnostiky. Představíme proces diagnostikování. Významnou částí této kapitoly bude charakteristika jednotlivých metod pedagogické diagnostiky, a to pozorování, rozhovoru (interview), anamnézy, dotazníků, testů a didaktických testů, sociometrie a případové studie neboli kazuistiky. Představíme rovněž diagnostiku jednotlivých oblastí, tzn. oblasti učení žáka, jeho chování, oblasti sociálních vztahů jak v rodině, tak ve třídě. V této kapitole vycházíme především z publikací Marcely Musilové: *Pedagogická diagnostika: cvičebnice*, 2012, Hany Spáčilové: *Pedagogická diagnostika v primární škole*, 2009 a Olgy Zelinkové: *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*, 2011.

Smyslem výchovy je cílevědomé, smysluplné a plánovité rozvíjení osobnosti žáka podle konkrétních záměrů společnosti a sebevýchovy. Výchova se neobejde bez zjišťování efektivity výchovného působení ani bez sledování příčin, proč se v určitých podmínkách nedaří dosáhnout stanovených cílů. Objektem výchovy je dítě, dospívající žák anebo dospělý člověk. Sleduje se rozvoj jednotlivých dovedností a vědomostí, poznávacích procesů, návyků, zájmů, postojů, názorů, idejí, morálních, estetických či pracovních vlastností. Je tedy nasnadě, že se v oblasti výchovy usiluje o rozpoznávání stavu rozvoje těchto vlastností nejen v průběhu výchovy, ale i ve finálních fázích a o rozpoznání příčin a podmínek tohoto rozvoje. Tomuto záměru zjišťovat, rozpoznat, třídít, posuzovat a hodnotit úroveň pedagogického rozvoje objektu výchovy, hledat příčiny daného rozvoje a studovat podmínky výchovy má sloužit podle Mojžíška (1986) pedagogická diagnostika.

Pedagogická diagnostika je vědecká disciplína, jejímž záměrem je diagnostikování v edukačním prostředí. Učitel má prostřednictvím diagnostických metod pomoci poznávat každého žáka v edukačním procesu a výchovném prostředí školy. Musilová (2012, s. 7) říká: „Cílem uplatňování pedagogické diagnostiky je snaha prospět žákům i pedagogům v tomto prostředí a umožnit jejich optimální rozvoj. Pedagogická diagnostika je proto v úzkém vztahu s didaktikou.“

Vznik pedagogické diagnostiky má podle Spáčilové (2009) úzkou souvislost s potřebami praxe. Elementární podmínkou a předpokladem výchovného působení je poznání dílčích stránek osobnosti vychovávaného jedince a všech vlivů, jež mohou jeho utváření ovlivnit. Pedagogická praxe tak musí být vždy spojena s různými formami a způsoby zjišťování a hodnocení úrovně rozvoje vzdělání a výchovy a se studiem příčin a podmínek výchovy.

4.1 Vývoj pedagogické diagnostiky na našem území

Zmínky o diagnostických aktivitách se v rámci pedagogických disciplín objevovaly již v historii, i když se o nich nemluvílo jako o pedagogické diagnostice, ale jako o procesu zjišťování, prověřování a hodnocení žáka. Na našem území to byl třeba Jan Amos Komenský³¹, který se zamýšlel nad vhodností nástupu dítěte do školy. Jako nová vědní disciplína v systému věd se pedagogická diagnostika vyčleňuje až ve 20. století, kdy se hodnocením úrovně žáků zabývali např. J. V. Klíma, C. Stejskal a V. Příhoda, jenž položil základy kvantitativních metod hodnocení (Zelinková, 2011).

Pedagogická diagnostika jako vědní obor se do popředí vědeckého zájmu dostává v 60. letech 20. století. Zelinková (2011) uvádí, že to souvisí se změnami ve školském systému a rozvojem pedagogického poradenství. V tomto období se rovněž objevují práce zaměřené na testovací metody nejen našich autorů, ale i těch v zahraničí. V Bratislavě byl založen specializovaný podnik – Psychodiagnostické a didaktické testy.

Pedagogická diagnostika se v 70. letech 20. století již tolik neorientovala na učení a vyučování, tzn. na intelektovou a vědomostní stránku žákovy osobnosti, ale zaměřovala se spíše na diagnostickou práci ve škole a na zdokonalení metod zkoušení a klasifikace. Mezi autory, kteří se zabývali hodnocením výsledků žáků a příčinami jejich neprospěchu patřili např. Miroslav Cipro, Josef Hraše, Jaroslav Kopáč, Josef Váňa. Mnoho pozornosti bylo věnováno oblasti výchovy a diagnostice širších podmínek, v nichž žák žil a vyrůstal. Spáčilová (2009, s. 7) říká, že „*současné pojetí pedagogické diagnostiky vychází z chápání osobnosti žáka ve vztahu k příčinám a podmínkám, které jej ovlivňují, a z pochopení úzkého spojení výchovných procesů s procesy vyučování a učení*“. Pozornost se tak podle autorky obrací k jednotlivým stránkám žákovy osobnosti, ale i dalším oblastem, jako je diagnostika vlivů, které na něj působí (např. diagnostika rodinného prostředí, školní třídy, autodiagnostika učitele.

³¹ Viz Informatorium školy mateřské (kapitola Jak dlouho mládež v mateřské škole zdržovat sluší)

Na tomto místě považujeme za vhodné upřesnit některé nejasnosti, které se v kontextu s pojmem pedagogická diagnostika objevují. Někteří pedagogové totiž upřednostňují termín pedagogická diagnostika oproti diagnostice psychologické³². Např. Chráska (1988, s. 5) pedagogickou diagnostiku definuje následovně: „*Pedagogická diagnostika je speciální pedagogická disciplína, která se zabývá objektivním zjišťováním, posuzováním a hodnocením vnitřních a vnějších podmínek i průběhu a výsledků výchovně vzdělávacího procesu. Na základě těchto zjištění jsou potom vyslovovány prognostické úvahy a navrhována pedagogická opatření.*“ Peter Gavora se zabývá pedagogickou diagnostikou žáka, metodami diagnostiky či rozbořením textu. V 70. letech 20. století se dále rozvíjí speciálněpedagogická diagnostika, které je přínosná z hlediska diagnostikování osob s postižením. Psychologové dávají přednost termínu pedagogicko-psychologická diagnostika, a to z pohledu psychologické diagnostiky, která je aplikována v pedagogických situacích za pomoci poznatků psychologických a dalších příbuzných disciplín³³. Diagnostická činnost v psychologii se snaží o poznání úrovně a kvality individuálních zvláštností poznávaného jedince jednak z hlediska aktuálního stavu, jednak z hlediska budoucího vývoje. Obecně lze říci, že psychologická diagnostika se snaží spíše zjišťovat, konstatovat stav a příčiny a naznačuje pravděpodobnou prognózu vývoje. Spáčilová (2009) však zdůrazňuje, že pro pedagogickou diagnostiku je typická úzká spojitost s výchovně-vzdělávací praxí a všechny její úkoly jsou podřízeny pedagogickému záměru.

4.2 Základní principy pedagogické diagnostiky

Členění pedagogické diagnostiky je nepřeborné množství. Rozlišujeme diagnostiku formativní nebo sumativní, formální – neformální, individuální – skupinovou, vnitřní – vnější, autentickou – neautentickou, psanou – ústní, diagnostiku založenou na kritériích či normách, orientovanou na diferenciaci a diskriminaci atd. Lze rovněž využívat autodiagnostiku, jíž můžeme používat pro hodnocení, porozumění, výběr, stanovení dosažených dovedností a znalostí, pro intervenci a predikci. Důležité je také členění na standardizované a nestandardizované metody. Mertin a kol. (2012) uvádí, že největší oblibu a stále přetrvává u testů typu tužka–papír, ale se zvyšující se digitalizací je na vzestupu i testování prostřednictvím počítačů.

³² Srov. např. Mojžíšek, Chráska.

³³ Srov. Helus, Hrabal, Dvořáková atd.

Obecně lze říci, že všechny pedagogické a psychologické diagnostické nástroje jsou vytvořeny proto, aby zachytily obrovskou rozmanitost vlastností a způsobů chování, jednání a prožívání a propojily je s teoretickými návrhy či vnějšími měřítky pedagogické a psychologické predikce³⁴ a intervence³⁵.

Poznávání (diagnostika) dítěte z obecného hlediska představuje nezbytné východisko edukace. Mertin a kol. (2012) zmiňují, že existuje výjimka ve formě postupu, kdy předáváme látku výhradně na základě předem stanoveného plánu bez ohledu na věk, vyspělost, kompetence žáků, ale tento postup je pro běžnou edukaci dětí zcela nemyslitelný.

Diagnostika žáků v souvislosti s výchovou a výukou se nejvíce týká učitelů, ale nesmíme zapomenout ani na speciální pedagogy, psychology, lékaře, částečně rodiče i děti samotné. Protože poznání vlastností jedince prostřednictvím diagnostických nástrojů není přímé ani samozřejmé (výsledky obvykle pouze odkazují na nějaký konstrukt), je potřeba, aby každý diagnostický nástroj splňoval určitá kvalitativní kritéria. Těmi uživateli získává informace o tom, v jaké míře může brát výsledky vážně a jak moc vypovídají o zjišťovaném jevu, neboť jen takto je možné výsledkům porozumět a efektivně s nimi pracovat. Vztahuje se to na veškeré nástroje, ať už jsou to standardizované srovnávací znalostní testy, dotazníky nebo běžné ústní zkoušení či čtvrtletní písemka. Požadavky na splnění jednotlivých kritérií vždy záleží na účelu, k němuž diagnostický nástroj slouží. Nejprísnější parametry musejí být dodrženy v situaci, kdy se výsledky testů využívají např. k omezení přístupu žáků k dalšímu studiu, k posouzení kvality výuky učitele, k optimalizaci sítě škol apod. Ve chvíli, kdy diagnostiku využíváme k plánování a formování další výuky u konkrétního žáka, není potřeba, abychom vyžadovali až tak striktní naplnění všech formálních kritérií. Je potřeba podotknout, že ani odborníci nejsou schopni prostřednictvím diagnostických metod proti vůli jedince, který je předmětem zkoumání (poznávání), odhalit skryté sklony či utajované skutečnosti nebo zachytit všechny sociální vztahy ve třídě. Závisí to na ochotě jedince spolupracovat a zároveň na porozumění stanoveným úkolům. Avšak ani metody nejvyšší kvality se nevyhýbají chybám či zkreslováním údajů ze strany probanda³⁶, který nemusí otázce porozumět. K chybě může dojít i ze strany diagnostika, a to jednoduše kvůli chybnému měření (Mertin a kol., 2012).

V rámci základních principů poznávání dítěte rozlišujeme testování a diagnostiku. Při testování jsou totiž veškeré závěry o probandovi vyvozovány z výsledků testů. Na druhé straně diagnostika se pokouší jedinci porozumět na základě souhrnných dat obdržených různými

³⁴ **Predikce** – odhad budoucích hodnot skutečného průběhu.

³⁵ **Intervence** – zásah do určité situace nebo procesu, který mění nebo narušuje jeho vývoj.

³⁶ **Proband** – jedinec, který je předmětem zkoumání.

způsoby a s pomocí nejrůznějších zdrojů a kontextů. Dokonce i odborná obec považuje za neseriózní takové jednotlivce a instituce, kteří posílají do škol testy, které učitelé na základě instrukcí administrují, nějaké firmy je vyhodnotí a dle výsledků testů se vytváří jakýsi osobnostní profil žáka. Proto ani pouhé pedagogické testování ve škole nemůže přinést dostačující obrázek o dovednostech, znalostech a schopnostech jedince, o kvalitě výuky či přidané hodnotě školního učení. Proč u nás však stále probíhá plošné testování? Odpověď nalezneme právě ve firmách, které testy vyrábějí, a úřednicích státní správy zabývajících se systémovými opatřeními, kteří věří, že v testech objeví jednoduché a srozumitelné informace a zároveň i alibi pro zrušení některých škol (Mertin a kol., 2012).

4.3 Základní pojmy, úkoly, předmět a etapy pedagogické diagnostiky

V této podkapitole vysvětlíme některé základní pojmy, úkoly a předmět pedagogické diagnostiky.

Základními pojmy, s nimiž se v rámci pedagogické diagnostiky setkáváme, jsou diagnostika a diagnóza. **Diagnostiku** chápeme jako proces, posloupnost činností, jež vedou k diagnóze. **Pedagogické diagnostikování** je procesem zjišťování a současně hodnocení dosaženého stavu rozvoje žáka. **Diagnóza** jako pojem představuje výsledek diagnostických aktivit. Je to hodnotící závěr o zjištěné úrovni rozvoje žáka, který obsahuje klasifikaci současného stavu a návrh pedagogických opatření zahrnující stanovení odpovídajících prostředků. Pedagogická diagnóza musí neustále počítat s dalšími vývojovými změnami u žáka, nikdy nemůže být uzavřená. Diagnostickou činnost tak můžeme charakterizovat jako komplex aktivit, metod a technik směřujících ke stanovení diagnózy stavu jedince a k určení podmínek a příčin takového stavu. Diagnostická činnost se také zaměřuje na stanovení vhodných výchovně-vzdělávacích cílů, vypracování hypotézy následujícího pedagogického postupu a volí patřičná pedagogická opatření. Z uvedeného vyplývají zásadní úkoly pedagogické diagnostiky, jimiž podle Spáčilové (2009) jsou:

- a) rozpoznání specifického stavu;
- b) stanovení jeho původu, příčiny;
- c) prognóza neboli navržení dalších výchovných postupů.

Jak jsme již zmínili výše, aktuální pojetí pedagogické diagnostiky si klade za cíl pozorovat vývoj od diagnostiky osobnosti žáka k diagnostice podmínek, které ho předurčují. Z tohoto lze vyvodit východiska pro vymezení předmětu a obsahu pedagogické diagnostiky.

Předmětem pedagogické diagnostiky je však celá řada okolností, dějů a jevů, jejich vzájemných relací v oblasti pedagogické situace. Pedagogická diagnostika se obsahově orientuje na rozvoj osobnosti jedince, skupiny žáků, pedagogický vliv rodičů, učitele, školy a dalších faktorů působících v době mimo vyučování. Spáčilová (2009) tvrdí, že předmět pedagogické diagnostiky stanovuje i její základní oblasti, jimiž jsou:

- a) osobnost žáka a s ním související jeho vlastnosti, chování a školní zdatnost;
- b) skupina žáků, tzn. sociální vztahy ve škole, jejich dynamika a struktura a sociální klima;
- c) pedagogické působení školy a individuální činnost učitele;
- d) vliv výchovných faktorů, které působí mimo školu, tzn. rodinné prostředí, vliv přátel a dalších osob, vliv médií a širšího kulturně sociálního prostředí.

Diagnostické aktivity jsou realizovány v určitém logickém pořadí. Spáčilová (2009) uvádí tyto etapy:

- 1) **Vymezení, upřesnění a formulace diagnostického cíle a předmětu diagnostického šetření** – jedná se o velmi důležitý, avšak často podceňovaný krok. Pedagog si vytyčí, co bude sledovat, a stanoví předběžnou hypotézu. Motivem ke stanovení diagnostického cíle může být mimořádná pedagogická situace, vlastní potřeba učitele nebo může iniciativa vzejít ze strany rodičů. V této fázi si učitel musí velmi dobře promyslet, co chce zjistit. Pokud by tak neučinil, dochází ke vzniku nejasností a k volbě nevhodných diagnostických metod.
- 2) **Sběr a získávání diagnostických údajů prostřednictvím vybraných metod**³⁷ – učitel si může vybrat mezi metodami, jež zpracovali odborníci. Sám by měl však být schopen odborně si připravit některé základní metody pedagogické diagnostiky a dokázat je pro svou potřebu použít. I přesto, že mohou být nabyté diagnostické údaje jasné a uspokojivé, je vhodné je doplnit dalšími údaji, jejichž větší objektivitu zajišťuje více použitých metod.
- 3) **Zpracování diagnostických dat** – důležitá etapa, při níž se třídí a analyzují data. Je potřebná pro větší komplexnost pedagogických jevů a procesů vyznačujících se

³⁷ Popis jednotlivých metod uvádíme v podkapitole 4.4 Základní diagnostické metody.

složitými souvislostmi a velkou dynamičností. Analýza může být buď kvalitativní, nebo kvantitativní a je stanovena volbou diagnostických metod.

- 4) **Interpretace údajů a jejich hodnocení** – vyřčení závěrů, které musí být přesné a srozumitelné a musí být v souladu s položenou diagnostickou otázkou či hypotézou. Učitel by měl být schopen porozumět příčinám zjištěných poznatků a chápat jejich vnitřní a vnější podmíněnosti. Hodnocení údajů může být formou známky, písemného sdělení či soudu.
- 5) **Formulace diagnostických závěrů a návrhy pedagogických opatření** – jedná se o závěrečné vyústění celého diagnostického procesu, avšak nelze jej považovat za konečné a neměnné. Daný jev by měl učitel sledovat i nadále v jeho vývoji a opět diagnostikovat adekvátnost pedagogických opatření, případně diagnostický postup změnit.

Prostřednictvím analýzy těchto etap pedagogické diagnostiky můžeme vymezit i požadavky na diagnostické kompetence učitele. Pedagog by se měl umět dobře teoreticky orientovat v oblasti diagnostických metod a umět je patřičně volit z hlediska cíle a předmětu diagnostického šetření. S metodami a technikami by měl umět odborně zacházet, a zvládnout tak diagnostické šetření. Diagnostická činnost je však velmi obtížná. Učitel při své pedagogické profesi žáka průběžně sleduje, hodnotí a pozoruje jeho vnější projevy. Tímto se snaží poznat a odhalit vnitřní znaky žákovy osobnosti, což je opravdu těžké. Spáčilová (2009, s. 10) náročnost této práce popisuje následovně: „*Učitel je při posuzování dítěte v obtížné pozici. Požaduje se na něm, aby nezúčastněně posuzoval jevy, události a děje, na nichž se přímo či nepřímo podílí. Jeho diagnostická činnost probíhá na základě neustálého srovnávání žákových výkonů a dalších projevů s určitými pedagogickými požadavky, tj. s danou pedagogickou normou.*“

4.4 Základní diagnostické metody

Pedagogická diagnostika využívá metod, které jsou běžné v psychologii, ale přetváří si je podle vlastních potřeb. Na následujících řádcích si tak představíme metody, jako jsou pozorování, rozhovor (interview), anamnéza, dotazníky, testy, didaktický test, sociometrie a kazuistika.

4.4.1 Pozorování

Tato metoda patří mezi jednu z nejdůležitějších v rámci celé pedagogické diagnostiky. Učitel má totiž možnost sledovat dlouhodobě žákův vývoj – vnímá ho celý den, týden, školní rok a uvědomuje si žákovy reakce na úspěch i neúspěch. Svoboda (2001, s. 32) popisuje metodu pozorování takto: „*Metoda pozorování spočívá v záměrném a plánovitém vnímání, které je cílevědomě zaměřeno k dosažení určitého cíle.*“

Svoboda, Krejčířová, Vágnerová (2001) pozorovací metodiky se dělí na:

- a) **pozorování orientační (volné)** – u tohoto druhu pozorování není stanoven předmět pozorování. Pozornost pozorovatele je upoutána nějakou nápadností, rysem, jevem, jednáním apod. Takové pozorování je neúmyslné, spíše náhodné a nepodléhá žádným pravidlům. Pozorovateli je pouze známo, že má sledovat určitou situaci, ale neví, co v ní má hledat a na co konkrétně se soustředit. V rámci školní třídy tak učitel může sledovat sociální chování skupiny žáků a zapisovat si jejich obsah i způsob každého projevu a vztahu, jakým tonem řeči mluví, kdo s kým komunikuje, pokud dochází ke konfliktům, tak o jaké druhy konfliktu se jedná.
- b) **pozorování systematické (zaměřené)** – tento druh je omezen a řízen již stanoveným plánem či schématem. Učitel svou pozornost upíná k výskytu jednotlivých hledisek a neregistruje údaje, jež nejsou významné pro jeho pozorovací účel. Tato metodika má výhodu ve zpřesnění a zjednodušení úkolu, tím pádem dochází i k úspoře času a energie. U skupiny žáků ve třídě lze touto metodikou pozorovat např. množství a kvalitu kooperativního nebo kompetitivního chování.

Zelinková (2011) pozorování dělí také z časového hlediska na:

- a) **krátkodobé pozorování** (např. konflikt o přestávce) – může dát zároveň podnět k dlouhodobému pozorování;
- b) **dlouhodobé pozorování** – učitel hledá např. příčiny konfliktů, klade si otázky, zda se dotyčný žák pere často a s kým.

Svoboda, Krejčířová, Vágnerová (2001) pak tvrdí, že pozorování musí splňovat následující zásady, aby splňovalo podmínky vědecké diagnostické metody:

- 1) **plánovitost** – předem stanovený plán, obsah a postup pozorování;
- 2) **systematičnost** – pozorování je soustavné, dlouhodobé a má časově vymezený rámec;

- 3) přesnost a objektivitu** – je vymezeno kritérium posuzování, způsob registrace, nezávislost na osobě pozorovatele.

Probíhající psychické procesy nelze přímo sledovat, učitel se tak musí spokojit se sledováním chování, které sice není přímým odrazem psychiky, ale poukazuje na některé její rysy. Tato metoda se orientuje na takové projevy žáka, které učitel může vidět, slyšet a měřit. Z chování vyplývá nejen prožívání jedince, ale i jeho předchozí zkušenosti a vědomosti. Zelinková (2011, s. 28) uvádí, že „s určitým zjednodušením lze říci, že chování je pozorovatelným produktem určitých charakteristik individua nebo procesu, který probíhá uvnitř individua“. Obecně můžeme říct, že chováním jedinec reaguje na určité psychické procesy. Učitel může z chování vyvodit závěry, soudy a čím pozorněji a kvalifikovaněji pozorování provádí, tím více jsou takové závěry přesnější. Přesnost závěrů stoupá s četností cílených pozorování projevů žáka. Až opakované sledování v rozličných situacích ukazuje pozorovateli typickou reakci dítěte. Naopak jeden způsob chování v opakující se situaci má hodnotu minimální, ale může být východiskem diagnostické rozvahy³⁸.

Učitel prostřednictvím soustavného pozorování žáka ve třídě může sledovat rozdíly mezi chováním na počátku pozorování a chováním po delším časovém úseku po odzkoušených nových postupech. Uplatněním nových postupů učitel sleduje změny a způsoby chování, k nimž došlo. Platí, že čím dříve učitel zaznamená problém a pojmenuje jen, tím dříve může odhalit příčiny a začít s odstraňováním problému. Domněnka, že problémy se dříve či později vyřeší samy, je špatná a pro dítě představuje spíše nepříznivé následky. Zelinková (2011) upozorňuje, že učitel by neměl zapomínat ale ani na pozorování vlastního chování, protože jak reakce jeho, tak i žáka se navzájem ovlivňují, jsou ve vzájemné interakci.

Sám pozorovatel by měl podle Svobody, Krejčířové, Vágnerové (2001) splňovat předpoklady pro správné pozorování, a to:

- 1) zdravé a účinné smyslové orgány;
- 2) schopnost koncentrace pozornosti;
- 3) schopnost přiměřeného, ale přesného odhadu bez užití speciálních nástrojů;
- 4) schopnost oprostit se od různých patických³⁹ stavů;
- 5) schopnost přesného vnímání;

³⁸ Rozvahou rozumíme to, že si učitel pokládá otázku, proč se žák v jeho výuce chová určitým způsobem (např. vyrušuje, nezapojuje se atd.) a zda se tak třeba chová i v jiných předmětech, pátrá po tom, kdy se podobné chování objevilo, jestli probírané látce rozumí atd.

³⁹ **Patický** – chorobný, velmi intenzivní.

- 6) schopnost oprostít se od zaujatosti, předsudků a návyku interpretace;
- 7) vedení okamžitých záznamů.

Pozorování však může být rovněž zatíženo chybami a vždy je ohroženo jistou subjektivností. Proto je lepší pracovat s více pozorovateli (vedle učitele třeba i školní psycholog či speciální pedagog), i když ani větší počet pozorovatelů není zárukou zvýšené validity posouzení (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

4.4.2 Rozhovor (interview)

Metoda rozhovoru je jednou z nejobtížnějších v rámci diagnostických postupů. Je důležité si uvědomit, že psychologický rozhovor se od běžné konverzace značně liší. Cílem rozhovoru není pouze získání diagnostických dat, ale je to prostředek pro navázání kontaktu se žákem. Není jednoduché naučit se vést správně interview, Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, (2001, s. 36) to odůvodňují tím, že „*pružnost a nezbytnost individualizace nedovoluje postupovat podle předem daného schématu*“.

Gavora (2008) považuje interview za dobrou explorativní metodu, tzn. jeho prostřednictvím lze velmi dobře zmapovat problematiku, s níž výzkumník zatím neměl zkušenosti. Rozhovor tak podle něj může být:

- a) **strukturovaný** – otázky jsou pevně dané, je to svým způsobem ústně vedený dotazník, který nevyžaduje přílišnou časovou náročnost;
- b) **nestrukturovaný** – je stanoveno pouze téma a obsahový rámec, je umožněna úplná volnost odpovědí;
- c) **polostrukturovaný** – je to v podstatě kompromis mezi výše uvedenými druhy, kdy je sice vymezen obsahový rámec a pár základních otázek, ale ostatní otázky vznikají v průběhu rozhovoru.

Jak jsme již naznačili výše, prostředí, v němž bude rozhovor probíhat, by mělo být klidné a tiché. Učitel by proto neměl vést interview ve sborovně, kde je vysoká pravděpodobnost, že bude pořád někdo chodit a vyrušovat. Stejně tak by se neměl rozhovor s žákem ve třídě, kde jsou stejně nežádoucí vlivy. Vhodným místem pro rozhovor je učitelův kabinet, třída (jedině prázdná), klub, školní jídelna atd. Gavora (2008) zdůrazňuje, že u dítěte je potřeba brát v úvahu, že se jinak může chovat ve třídě, i když je prázdná, a jinak v pracovně učitele.

Vést interview není snadnou záležitostí a chce to jistý cvik. Rozhovor si lze nacvičit pozorováním interview, které vede již někdo zkušený, např. poslechem pásky se záznamem rozhovoru a sledováním jeho písemného záznamu. Doporučuje se také začínat nácvik interview se strukturovanými otázkami, jehož otázky jsou pevně stanovené, s nabýváním zkušeností lze potom realizovat i rozhovor polostrukturovaný či nestrukturovaný. Někteří začátečníci dělají často chybu v tom, že se při strukturovaném interview až křečovitě drží pořadí svých otázek a otázku položí i tehdy, když už na ni dostali odpověď při otázce jiné. Takto však mohou odpovídajícího zmást a on může nabýt pocitu, že neodpověděl podle představ a svou odpověď „vylepší“. Otázky by si měl učitel nacvičit dopředu, hledání otázek v průběhu rozhovoru totiž nemusí v dítěti nebo rodiči vzbuzovat důvěru (Gavora, 2008).

Svoboda, Krejčířová, Vágnerová (2001) uvádějí, že s dětmi lze vést rozhovor buď v přítomnosti rodičů, nebo o samotě. Účel interview by měl být dítěti vysvětlen. Pokud učitel vede rozhovor s rodiči žáka, měl by zajistit klidné prostředí bez rušivých elementů (viz výše). Vést rozhovor se školákem je snadnější, než vést rozhovor s mladším dítětem. Školák již disponuje lepšími vyjadřovacími schopnostmi a jazyku rozumí. Na druhou stranu jsou starší děti méně svolné k odhalení svých emocí, postojů či zájmů. V období puberty a adolescence se můžeme setkat i s odporem proti zkoumání soukromí dospělými a vliv na realizaci interview může mít i pohlaví výzkumníka.

Musilová (2012, s. 14) tvrdí, že *„formálně nejprínosnější podobou rozhovoru jako nástroje poznání je standardizovaný rozhovor, který sestává ze dvou fází, a to fáze přípravy a fáze realizace“*. Podle Musilové (2012) by se měl učitel v rámci přípravné fáze řídit těmito pokyny:

- 1) **Vymezení cíle** – měl by si stanovit cíl a zamyslet se nad prostředím a subjektech výzkumu;
- 2) **Konstrukce otázek** – měl by si připravit otázky a opatřit si záznamový arch, do něhož bude odpovědi zapisovat; počet otázek není přesně stanoven, ale obvykle by měl mít rozhovor 50–70 otázek, maximálně však 100–120;
- 3) **Příprava prostředí** – měl by si připravit vhodné prostředí, v němž chce rozhovor realizovat.

Fáze realizace by podle Svobody, Krejčířové, Vágnerové (2001) měla probíhat následovně:

- 1) **Úvodní fáze** – učitel by měl v této fázi navázat kontakt, vytvořit příjemnou a důvěryhodnou atmosféru a měl by se umět „naladit“ na respondentovu úroveň vyjadřovacích schopností. Není však žádoucí, aby jeho projev byl očividně hraný, případně zbytečně primitivní. Navázání kontaktu vyžaduje takt.
- 2) **Jádro rozhovoru** – cílem této fáze je získat co nejvíce diagnostických informací. Toho lze docílit třemi možnými cestami. Učitel buď postupuje od obecnějších problémů ke konkrétním údajům, nebo vychází z jednotlivostí a respondenta vede k obecnějším výpovědím, případně diagnosticky důležité otázky prokládá více položkami, které nejsou citově zaměřené a jedinec tak odpovídá bez rozpaků či obranných mechanismů. Tazatel by si měl po celou dobu zaznamenávat do archu respondentovy odpovědi.
- 3) **Závěr rozhovoru** – poslední fáze realizace rozhovoru by měla probíhat v již uvolněnější atmosféře, emoce by se měly zklidňovat. I zde platí, že učitel by měl disponovat jistou dávkou taktu a sociálních dovedností. K ukončení rozhovoru patří také poděkování.

S realizací rozhovoru souvisí také *aktivní naslouchání*, které lze charakterizovat jako soustavu dovedností vztahujících se k neverbální komunikaci, u níž je podstatný zrakový kontakt s mluvčím, přátelská mimika, vlídný postoj, žádná přehnaná gesta a adekvátně použité příkyvování, a k verbální komunikaci, kdy tazatel klade doplňující otázky, používá klidný hlas, ujišťuje mluvčího, že mu naslouchá a závěrem shrne problematiku prostřednictvím vlastních slov (Musilová, 2012).

4.4.3 Anamnéza

Anamnéza je metoda, s jejíž pomocí získáváme informace z uplynulého života žáka. Tyto informace mohou přispět k objasnění současného stavu. Rozlišujeme anamnézu osobní, rodinnou a školní. Anamnéza je realizována prostřednictvím metody řízeného rozhovoru, který okamžitě zapisujeme, abychom se vyhnuli nejasnostem a nepřesnostem.

Osobní anamnéza se bezprostředně zaměřuje na vyšetřovaného jedince, je zdrojem poznatků o prenatálním i perinatálním vývoji a o jeho vývoji v předškolním věku. Podle zdroje informací Svoboda, Krejčířová, Vágnerová (2001) rozlišují dva druhy anamnézy, a to:

- a) **subjektivní** – samo dítě je zdrojem informací, pokud je toho na základě věku schopno;
- b) **objektivní** – zdrojem informací jsou jiné osoby, obvykle rodiče, prarodiče, další příbuzní, učitelé, vychovatelé, popř. i různé záznamy či zprávy od dětského lékaře, sociálních pracovníků atd.

Jak subjektivní, tak objektivní anamnéza může být podle Zelinkové (2011) zatížena chybami i nebezpečím zkreslení informací. Obvykle je to zapříčiněno nepřesností vzpomínek, schopností si vzpomínky vybavit a v neposlední řadě ochotu vzpomínku sdělit. Je také vhodné oba druhy kombinovat a údaje si ověřovat. Při osobní anamnéze, kterou vedeme např. s matkou dítěte, zjišťujeme také průběh vývoje dítěte v motorické oblasti, v řečové oblasti, ptáme se na zdravotní stav, vývojové obtíže, ale i zájmy.

Rodinná anamnéza nám podává informace o způsobu výchovy v rodině. Jejím prostřednictvím lze zjistit, jaký je vliv členů v úzkém rodinném kruhu, ale i v širším (např. prarodiče, tety, strýcové atd.) na dítě. Nežádoucí je dělat ukvapené závěry, které rozhodně nevedou k řešení obtíží. Učitel nebo školní psycholog při rozhovoru s rodiči se snaží získat informace, které vedou k odhalení hlubších příčin obtíží, které mohou z rodinných vztahů vyplývat, a na základě informací rodičům ukázat vhodný přístup k dítěti. Rodičů se můžeme ptát na vztahy v rodině, výchovu, výchovné obtíže, přípravu na vyučování, na sourozence atd. (Zelinková, 2011)

Školní anamnéza neboli schoralita je významnou oblastí pedagogické diagnostiky vzhledem k řešení problémů na školní půdě. U dětí školního věku je předmětem našeho zájmu průběh pobytu ve školních zařízeních. Ptáme se, jestli se dítě do školy těšilo, zda nemělo problémy se zařazením mezi ostatní spolužáky, jaká byla adaptace na nové povinnosti, jaký je jeho vztah k pedagogům, třídnímu učiteli atd. (Pešová, Šamalík, 2006). Školní anamnéza by podle Zelinkové (2011) měla obsahovat hodnocení jednak předcházejícími a současnými učiteli, jednak dalšími osobami, které s dítětem přišly do kontaktu, např. vychovatelé ve školní družině, vedoucí zájmových oddílů nebo učitelé, kteří v žákově třídě nemají výuku apod.

4.4.4 Dotazníky

Gavora (2008) říká, že smyslem dotazníkové metody je písemné pokládání otázek a získávání písemných odpovědí. Dotazník je nejčastější metodou ke zjištění potřebných údajů. Vysoká frekventovanost užívání této metody je dána relativně jednoduchým sestavením dotazníku. Výsledkem však mohou být nesprávně sestavené dotazníky s nevhodným zadáním nebo špatným vyhodnocením. Výhodou dotazníku je to, že umožňuje získat data od velkého množství dotazovaných za celkem krátký čas. Aby byly informace dostatečně validní, měla by se pozornost soustředit na kvalitní přípravu, zadávání a vyhodnocení úkolů.

Každý dobře zhotovený dotazník má zcela jasně stanovený cíl, kterého chce dosáhnout. Cíl dotazníku by měl být dostatečně konkrétní. Pokud není cíl jasný, v koncepci dotazníku to půjde poznat. Pokud sestavujeme dotazník, neměli bychom se nechat unést jeho ekonomičností a neměli bychom podcenit racionální a systematickou práci při jeho sestavování. Gavora (2008) doporučuje, že dotazník bychom si měli dopředu promyslet a základní cíl – otázku rozdělit do několika dílčích okruhů. Každý z těchto okruhů pak lze vyplnit jednotlivými položkami⁴⁰.

Gavora (2008) uvádí, že při sestavování položek dotazníku je potřeba se řídit těmito základními pravidly:

- 1) otázky by měly být jasně a srozumitelně zformulovány tak, aby jim respondenti bez problémů rozuměli;
- 2) otázky by měly být zavřené nebo alternativní, široce položené otázky vedou k volným odpovědím;
- 3) otázka by se měla týkat jen jedné věci, proto by se měl ten, kdo sestavuje dotazník vyhýbat tzv. dvojitým otázkám;
- 4) otázky by měly být takové, aby na ně respondenti dokázali odpovědět;
- 5) otázky by měly dávat smysl, zvyšuje to jednak zájem respondenta odpovídat, jednak validitu odpovědí;
- 6) otázky by měly být pokládány jednoduše a srozumitelně;
- 7) otázky by neměly být pokládány negativním způsobem, neboť může dojít k nesprávné interpretaci;
- 8) otázky by neměly vzbuzovat předpojatost.

⁴⁰ Otázky v dotazníku označujeme jako položky.

Otázky v dotazníku se pak dělí podle stupně otevřenosti. Gavora (2008) rozlišuje otázky uzavřené, polouzavřené a otevřené:

- a) **uzavřené otázky** – nabízí předem stanovené alternativní odpovědi, respondent tak pouze zaznačí vhodnou odpověď. Taková otázka nabízí respondentovi dvě odpovědi (ano – ne) a je nazývána jako dichotomická. Tyto odpovědi je vhodné doplnit ještě o třetí možnost, např. „nevím“, „nedokáži odpovědět“;
- b) **otevřené otázky** – nabízejí respondentovi značnou volnost při odpovědích, nasměrují ho na dotazovaný jev, ale nemusí odpovídat podle alternativních odpovědí. Jejich nevýhodou je to, že se špatně vyhodnocují;
- c) **polouzavřené otázky** – respondent si nejprve vybere z alternativní odpovědi, která je doplněna otevřenou odpovědí, v níž respondent upřesní informaci.

Zmiňme ještě škálované otázky, při nichž škála poskytuje hodnocení jevu za pomoci stupnice.

Zelinková (2011) dělí dotazník na tři základní části:

- 1) **vstupní část** – jsou v ní uvedeny cíle dotazníku a pokyn k jeho vyplnění;
- 2) **vlastní otázky** – tvoří druhou část dotazníku;
- 3) **závěrečná část** – poděkování za vyplnění dotazníku.

Dotazník by měl být tak dlouhý, aby výzkumník získal všechny potřebné údaje, ale nesmí být dlouhý příliš, aby neunavil respondenty, u žáků to platí obzvlášť.

4.4.5 Testy

Test je takový druh zkoušky, která je zaměřena na zjištění úrovně ve specifické oblasti. Jak jsme již naznačili, je diagnostickým nástrojem jednak v pedagogice, jednak v psychologii. Rozlišujeme standardizované psychologické testy, které slouží k měření schopností, postojů, zájmů, výkonů, poznávacích funkcí atd. Vedle toho však existují testy, které si sestavují různí pracovníci, aby dosáhli dílčího poznání, např. učitelé, kteří chtějí zjistit, zda žáci zvládli určitý tematický celek. Psychologické testy však nepatří mezi nástroje pedagogické diagnostiky, proto jim nebudeme věnovat pozornost. Zmíníme pouze, že podstatným znakem psychologických testových metod je standardizace, tzn. jednotné a přesné stanovení požadavků na jejich sestavení. Takové testy jsou ověřovány a na základě výsledků jsou zpracovány normy pro jednotlivé věkové kategorie. Pedagogické testování je realizováno v institucích poskytujících formální

vzdělávání. Výsledky těchto testů mají několik využití, např. posuzují stav, schopnosti, dovednosti či pokroky, kterých jedinec nebo celá skupina dosáhl. Zelinková (2011) uvádí, že pedagogické testování probíhá ve třech oblastech:

- 1) **Testování v rámci školy, kraje, pedagogického systému** – jedná se o monitoring účinnosti vzdělávacího systému, srovnávání mezi skupinami studentů, porovnávání účinnosti vzdělávacích programů;
- 2) **Testování pro výběr osob pro vyšší vzdělání** – jedná se o testy pro přijetí studentů do vyšších stupňů škol;
- 3) **Individuální testování a testování pro zajištění individuálních potřeb studenta** – záměrem takových individuálně administrovaných testů je např. screening⁴¹, diagnostika, hodnocení efektivity absolvovaného programu nebo zařazení do něj.

Tvorba standardizovaných testů je velmi časově náročná a jedná se o tak náročný proces, že přesahuje možnosti každodenní práce učitelů.

4.4.6 Didaktický test

Didaktický test zařazujeme do metod ověřování vědomostí a dovedností. Jedná se o nedílnou součást pedagogického procesu. Podle Pedagogického slovníku (2013, s. 52) je didaktický test „často chápán jako krátká písemná zkouška, při níž žák odpovídá výběrem z nabídnutých variant odpovědí“. Skutečnost je však taková, že didaktický test je nástrojem systematického zjišťování výsledků výuky.

Také didaktický test může být standardizovaný, tzn. je navržen, ověřen, použit a představen na základě předem stanovených pravidel. Musilová (2012) uvádí, že tyto testy jsou připravovány a ověřovány odbornými pracovišti a jejich distribuci zajišťují instituce. Pomocí didaktických testů může učitel relativně rychle získat informace o všech žácích a porovnat tak jejich výkony. Učitel také může individuálně posuzovat výkony žáka vzhledem k jeho vývoji. Hodnocení je tím více objektivní, čím lépe je test připravený. Zelinková (2011) zdůrazňuje, že didaktický test by proto měl mít dvě stěžejní vlastnosti, a to:

- 1) **validitu** – test měří to, co skutečně měřit má (validitu snižuje např. složité zadání úkolů či otázek, velké množství otázek stresujících žáka, otázky vyžadující příliš dlouhé odpovědi atd.);

⁴¹ **Screening** - použití vyšetřovacích postupů, které jsou vhodné k aplikaci na širokou populaci. Tyto postupy si kladou za cíl zjistit jedince, jež se ve sledovaném faktoru nějakým způsobem odlišují od normy a snaží se jim nabídnout lepší podmínky pro co možná nejlepší osobnostní a zdravotní rozvoj.

- 2) **reliabilitu** – test by měl být spolehlivý v tom smyslu, že při jeho opakování je dosaženo podobných výsledků.

Učitelé v rámci své pedagogické praxe obvykle využívají didaktické testy nestandardizované, které si sestavují sami.

4.4.7 Sociometrie

Sociometrie představuje soubor specifických výzkumných metod a technik sloužících ke zjišťování, popisu a analýze směru a síly mezilidských vztahů projevujících se v malých sociálních skupinách⁴². Každá taková skupina má vnitřní strukturu, která je tvořena formálními a neformálními vztahy. Formální vztahy jsou určeny oficiálně, např. vztahy nadřazenosti a podřízenosti, naopak neformální vztahy vznikají bezprostředně a dobrovolně na základě společných zájmů, zálib, společné práce. Neformální vztahy jsou ovlivněny sympatiemi anebo antipatiemi, které z takových vztahů pramení. Sociometrická metoda se zaměřuje spíše na měření neformálních vztahů ve skupinách, ale je možné ji využít i k získání informací k ovlivnění formálních vztahů ve skupině (Chráska, 2007).

Základní technikou sociometrie, díky níž získáváme informace, je sociometrický test. Tímto testem lze zjistit kladné volby ve skupině (např. preference, sympatie, atrakce) nebo záporné volby (např. odmítání). Je běžnější, že v sociometrii zjišťujeme zejména pozitivní volby. Chráska (2007) uvádí, že sociometrický test, který obsahuje jednu či více otázek, je obvykle předkládán zkoumaným osobám písemně a tyto osoby odpovídají uvedením jmen⁴³.

Kladné vztahy lze zjišťovat pomocí těchto otázek:

- a) S kým ve třídě bys nejraději pracoval na domácím úkolu?
- b) Kdo ze třídy jsou tví nejlepší kamarádi?
- c) Koho ze spolužáků bys vybral, aby zastupoval třídu při jednání např. s ředitelem?

Informace o záporných vztazích je možné zjistit těmito otázkami:

- a) Kdo ze třídy patří k nejméně oblíbeným?
- b) S kterým ze spolužáků bys nechtěl jet na společný výlet?
- c) S kterým spolužákem bys na výletě nechtěl sdílet jeden pokoj?

⁴² **Malá sociální skupina** - seskupení lidí vyznačující se určitými základními znaky jako např. společné cíle, znají se navzájem, komunikují spolu atd.

⁴³ Výjimku tvoří malé děti nebo negramotné osoby, u nich lze použít např. třídění fotografií.

Chráska (2007) uvádí, že socioometrický test se řídí několika pravidly, jež zformuloval zakladatel sociometrie Jakob Levy Moreno (1889–1974):

- 1) stanovení hranice sociální skupiny, do níž zkoumané osoby náleží;
- 2) možnost neomezeného počtu výběrů, kterou disponuje každý člen skupiny;
- 3) jednoznačně stanovené kritérium platící pro všechny členy sociální skupiny;
- 4) výsledky sociometrického testu mají vždy souviset s určitými opatřeními vedoucími ke zlepšení vztahu v dané skupině;
- 5) jednotliví členové skupiny nemají vědět o volbách, které provedli jiní členové;
- 6) ověření si, zda všichni porozuměli zadání.

Výsledky sociometrického testu se obvykle vyhodnocují buď sestavením sociometrické matice, konstrukcí sociogramů, nebo výpočtem sociometrických indexů.

4.4.8 Kazuistika – případová studie

Pedagogický slovník (2013) uvádí, že případová studie neboli kazuistika je výzkumná metoda, která se zaměřuje na zkoumání jednotlivého případu. Středem zájmu tak může být žák, učitel, jednotlivá třída, škola atd. Takovýto případ je podrobně popisován a vysvětlován a následně dochází k objasnění, kterého by nebylo možné docílit při zkoumání těch samých objektů v hromadném souboru.

Mezi ty, kdo kazuistiku používají nejčastěji, patří podle Musilové (2012) právě učitelé, kteří jedince zkoumají prostřednictvím pozorování, anamnestických rozhovorů, studiem dokumentů a jeho výtvorů, sledují také jeho výkony a úspěchy. Takto získané poznatky jsou zcela unikátní.

Musilová (2012) rozlišuje několik typů případových studií:

- a) osobní případová studie** – zaměřuje se na zkoumání jedince z časového hlediska (tzn. dlouhodobá, krátkodobá, celoživotní), z hlediska události (vliv návykových látek, rozvodu, vážná nemoc), z hlediska chování (např. agresivita, nápadná změna v chování, uzavřenost) a z aspektu plnění povinnosti a úkolů;
- b) sociální případová studie** – zkoumá osobu v rámci jejích sociálních vztahů, jako jsou rodinné vztahy, vztahy ve vrstevnické nebo pracovní skupině;
- c) případová studie událostí a situací** – podrobně zkoumá specifické události, chování jedinců, jejich role, vzájemné působení a komunikaci.

Kazuistika je realizována ve dvou fázích. V první fázi učitel pozoruje žáka a zaměřuje se na případnou problematiku v rámci výchovně-vzdělávacího procesu a potřebu pomoci. Učitel si stanoví cíl i na základě uskutečněného rozhovoru např. se samotným žákem, ale také s výchovným poradcem a rodiči. Následně učitel posoudí současný stav žáka a stanoví diagnózu. Buď tedy popíše školní chování na základě výsledků, výkonů, postojů, ale i postavení mezi spolužáky a zjištění aktuální rodinné situace, nebo popíše vývoj jedince do současnosti se zřetelem k osobní, rodinné a osobní anamnéze. Ve druhé fázi učitel analyzuje získaná data z hlediska určené diagnózy, stanoví prognózu, jejímž cílem je pomoci žákovi. Nakonec po prozkoumání výsledků působení, postupů a ověření správnosti kroků, popř. jejich úpravy formuluje prognózu novou (Musilová, 2012).

4.5 Diagnostika jednotlivých oblastí

Diagnostické metody je možné aplikovat v několika oblastech edukačního prostředí, a to:

- 1) v oblasti učení žáka;
- 2) v oblasti žákova chování;
- 3) v oblasti sociálních vztahů ve třídě a v rodině

4.5.1 Diagnostika žáka v oblasti učení

Učitel průběžně porovnává činnost žáka v oblasti učení či chování s kritériem požadavků. Kvalita a úroveň žákovy činnosti v těchto oblastech je potom učitelem vyvozována ze stavu žákových dispozic, a to jak biologických, psychických, tak i sociálních. Musilová (2012, s. 21) uvádí: „*Individuální rozdíly v rozumových schopnostech jsou podmíněny geneticky a sociopsychickými podmínkami zrání, tj. intelektuální stimulací v průběhu časového vývoje jedince.*“

Výchova, jež probíhá ve škole, je také jedním z faktorů, který má významný vliv na rozvoj myšlení dítěte. Diagnostika rozumových schopností tak v pedagogické diagnostice zaujímá důležité místo. Diagnostika žáka v oblasti učení se podle Musilové (2012) orientuje na:

- a) rozbor žákova procesu učení;
- b) rozbor výkonů v předmětech;
- c) analýzu úspěšnosti žáka dle jeho schopností;
- d) vztah žáka k jednotlivým předmětům.

Žáka dělíme do dvou skupin⁴⁴ na základě školní úspěšnosti, u něhož může učitel v procesu učení diagnostikovat tyto specifické znaky:

- a) **žák nadaný** – vyznačuje se stabilními výkony, má velmi dobrou paměť, širokou slovní zásobu, dokáže vhodně a správně používat termíny, při řešení úkolů pracuje samostatně, má široké spektrum zájmů, je aktivní, tvořivý, vitální, iniciativní, snaží se hledat nová řešení atd.;
- b) **žák zaostávající** – jeho výkony ve školní práci jsou nevyrovnané, o školní práci se nezajímá, hůř si pamatuje, často chybuje, ve výuce je pasivní, nepřizpůsobivý, snadno se unaví, neoplývá příliš širokou slovní zásobou a jeho vyjadřování je tudíž na nízké úrovni, má spíše povrchní zájmy, potřebuje stálé vedení, pomoc a podporu.

Při diagnostice této oblasti lze využít různých testů školních schopností a dovedností. Nabízí se nám tak například **diagnostikování dovednosti čtení**, neboť čtení je velmi důležitým předpokladem pro další vzdělávání. Většina informací je předkládána v tištěné podobě prostřednictvím učebnic, s jejichž pomocí se dítě dále vzdělává. Nedostatky ve čtení se mohou stát příčinou školního neúspěchu, protože žák, který si nedovede správně přečíst zadaný text, je značně handicapován.

Jako příklad diagnostikování dovednosti čtení můžeme zmínit tzv. *zkoušku čtení*. Za nejstarší zkoušky čtení bývají považovány zkušební testy O. Horáka z 30. let, na něhož navázal např. Z. Matějček (*Matějčkova zkouška čtení*), která byla počátkem 90. let 20. století restandardizována. Tato zkouška čtení zahrnuje osm standardizovaných textů se vzrůstající obtížností. Jeden z těchto textů je uměle vytvořen, nedává smysl a slouží ke zhodnocení míry významu porozumění čtenému sdělení pro rychlost a kvalitu čtení (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

Dalším příkladem může být tzv. *G-test porozumění obsahu čteného textu*. Jak už z názvu vyplývá, dítě by mělo být schopné chápat obsah textu, dokázat rozlišovat podstatné informace od těch méně důležitých. G-test umožňuje posoudit míru porozumění obsahu přečteného textu, jejím strůjcem je M. Milan, který ji vytvořil v r. 1946, v nové úpravě vyšel v r. 1965. G-test obsahuje 185 položek, které tvoří dvě věty, z nichž ta první představuje nějaké sdělení a druhá je otázkou, jež se ptá na jistou část obsahu věty první (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

⁴⁴ Další možnou skupinou je žák průměrný, avšak nepovažujeme za nutné uvádět jeho charakteristiku.

Svoboda, Krejčířová, Vágnerová (2001) zmiňují i další způsob, jak získat informace o žákových znalostech a dovednostech, a to **didaktický test**. Ten je orientován na vyšetření znalostí a dovedností z určitého vyučovacího předmětu, nejčastěji z matematiky a českého jazyka. Tato metoda slouží k porovnání zkoumaného dítěte s normou standardizační skupiny školáků z daného postupového ročníku.

Svoboda, Krejčířová, Vágnerová (2001) tvrdí, že diagnostikovat **matematické schopnosti** žáka můžeme prostřednictvím speciálních testů, jež nesou název *Kalkulia*⁴⁵ a jejich autorem je L. Košč. Testy vycházejí ze snahy zjistit úroveň předpokladů k rozvoji matematických schopností, bez ohledu na aktuální vědomosti a dovednosti. V této metodě se jedná o baterii testů, které jsou rozděleny do sedmi subtestů, obsahující specifické zkoušky hodnotící různé kompetence. Další metodou je *číselný trojúhelník*, který slouží k orientačnímu zhodnocení matematických schopností žáků s ještě nedostatečně zautomatizovanými základními operacemi.

4.5.2 Diagnostika žáka v oblasti chování

Tato oblast diagnostiky se zaměřuje na takové chování žáka, které není v souladu se stanovenými normami v dané komunitě školy. Poruchy chování mohou stát často za tím, proč dochází k předčasnému odchodu dítěte ze vzdělávání anebo nedosahuje odpovídajícím výkonům. Žák s nestandardním chováním je zátěží nejen pro učitele a ostatní spolužáky, ale často bývá zátěží pro sebe samého.

Stěžejním předpokladem prevence a řešení nekázně je odhalení její existence, zjištění jejich forem, intenzity a závažnosti. I přesto, že se mohou tyto kroky zdát poměrně jednoduché, nemusí tomu tak být. Jako příklad uveďme třeba šikanu, která velmi často uniká učitelově pozornosti, neboť se odehrává např. o přestávkách ve třídách či různých zákoutích školní budovy. I samotné oběti šikany odmítají učiteli sdělit pravdu. Bendl (2011) si tedy pokládá otázku, jak mohou učitelé zjistit skutečný stav kázeňských záležitostí na jejich škole? V následujících řádcích uvádíme nejčastější metody, které mohou učitelům pomoci při odhalování nestandardního chování ve škole, popřípadě zjistit daný stav.

Jako první diagnostickou metodu uvádíme pozorování. Tuto metodu lze považovat za hlavní nástroj při odhalování nekázně ve škole. Kromě nepřímého pozorování, které učitelé může pomoci všimnout si kázeňských přestupků, může učitel ve škole uskutečnit i pozorování přímé. Protože tuto metodu jsme již popsali výše, jen připomínáme, že pro úspěšnou realizaci

⁴⁵ Existují tři druhy těchto testů – Kalkuli I., II. a nejnovější Kalkulia III., kterou vytvořil J. Novák v r. 1997.

této diagnostické metody si musí učitel přesně stanovit cíl a vymežit objekt pozorování, vést si záznam a na závěr provést podrobnou analýzu získaných dat. Nejčastěji využívanou metodou výzkumu je podle Bendla (2011) dotazník, o kterém jsme se rovněž zmínili v předešlých řádcích, v tomto případě se může použít dotazník sebehodnocení žáka zaměřený na plnění úkolů, které vyplývají ze školní práce. Dalším způsobem, jak diagnostikovat oblast chování, je standardizovaný i neformální rozhovor, který je možné vést se žákem, nebo standardizovaný rozhovor s rodiči, kolegy, výchovným poradcem či jiným odborníkem.

4.5.3 Diagnostika žáka v oblasti sociálních vztahů v rodině

Vnější vlivy směřují ze tří základních systémů, které tvoří rodina, škola a společnost. V této podkapitole se budeme věnovat diagnostice sociálních vztahů v rodině, v další podkapitole se zaměříme na školu, resp. třídu.

Funkční rodina je bezpochyby nejvyšším zdrojem opory pro dítě v případě různých krizí a traumat. Z hlediska sociálních vztahů je rodina tvořena sociální sítí, již tvoří souhrn osob. Rozlišujeme tak nukleární rodinu (jádro), do níž patří matka, otec a děti. Až potom následují prarodiče, tety, strýcové, rodinní přátelé atd. Musilová (2012) zmiňuje, že rodinu je možné dělit také z typologického hlediska na úplnou (tzn. rodinné společenství partnerů, kteří jsou biologickými rodiči dětí), doplněnou (např. matka nebo otec jsou biologickými rodiči, partner je tzv. nevlastní) a neúplnou (rodina je dlouhodobě tvořena pouze jedním rodičem a dětmi).

Nejčastějším způsobem, jak získat o rodině informace, je prostřednictvím metody rozhovoru. Už méně používaný je dotazník. Zelinková (2011, s. 117) říká: „*Při rozhovoru s rodiči se snažíme získat informace, které mohou vést k odhalení těch příčin obtíží, jež pramení ze života v rodině, a ukázat cestu vhodného přístupu k dítěti.*“ Rodičem by tak měli být obeznámeni s tím, jaké úkoly se budou řešit a v jakém časovém rozmezí. Oznámení rodičům, že stav žáka je velmi špatný, je naprosto nedostačující a ani nepomáhá při navázání kontaktu. Je rovněž potřeba dbát na pořádek a zajištění soukromí tam, kde rozhovor bude probíhat. Rodičům musíme věnovat plnou pozornost. Z hlediska obsahové stránky musí učitel přesně vědět, čeho chce dosáhnout. Proto by si měl otázky předem pečlivě promyslet. Zelinková (2011) říká, že v rámci rozhovoru se učitel rodičů může ptát na zdravotní stav⁴⁶, vztahy v rodině, sourozence, na přípravu na vyučování, na způsoby výchovy, na vztah rodičů k případným výchovným problémům žáka a jejich reakce na ně.

⁴⁶ Zde však opatrně, učitel by se neměl ptát přímo, aby rodiče neměli pocit, že jim příliš zasahuje do soukromí.

4.5.4 Diagnostika žáka v oblasti sociálních vztahů ve třídě a škole

Mikrosociální chování, v němž se žák pohybuje, má vliv na jeho učení a chování. V této oblasti se setkáváme s dvěma pojmy, a to klima školy a klima třídy. Sociální klima školy zahrnuje způsob vedení školy, její řízení či organizaci. Některé přístupy zdůrazňují roli učitelského sboru a jeho podíl na chodu školy a jeho fungování. Někteří odborníci se zaměřují na vztahovou oblast, čímž máme na mysli vztahy mezi učiteli a žáky nebo vztahy mezi školou a rodiči. Klima školy lze měřit několika způsoby, ať už nestandardizovaným či standardizovaným pozorováním, prostřednictvím rozhovorů, dotazníků, možností jsou rovněž posuzovací škály. Zelinková (2011) za největší problém v rámci komunikace ve škole považuje přílišné lpění na byrokracii a nařízeních, systém klasifikace žáků, který nepomáhá zkvalitňovat výuku, nízká angažovanost učitelů do rozhodování a překážky spolupráce mezi učiteli a vedením školy.

Klima třídy spoluutváří učitel. Sociální vztahy ve třídě lze zjistit prostřednictvím sociometrické metody, kterou z původní Morenovy sociometrie modifikovali Nicholas J. Long a Evelyn Jonesová a kterou nazvali podle svých iniciál L-J sociometrická technika. Při konstrukci sociometrického dotazníku a způsobů zpracování údajů, ať už tabulkového nebo grafického, se snaží o větší přesnost a zavedení stabilních kritérií (Musil, Směšná, 2006).

Musilová (2012) doporučuje, aby se učitel při použití L – J sociometrické techniky řídil následujícími pravidly:

- 1) měl by žákům jasně vymezit sociální prostor, tzn. spolužáci ve třídě;
- 2) žáci musejí otázkám rozumět;
- 3) volby, které žáci učiní, by si neměli mezi sebou sdělovat;
- 4) výsledky jsou určeny pouze učiteli.

Nejspolehlivější formou administrace je podle Musila a Směšné (2006) rozdání předtištěného formuláře za dodržení didaktických pravidel. Příklady otázek a jejich zpracování jsme si uvedli již v podkapitole 4.4.7, proto nepovažujeme za nutné tyto informace znovu připomínat.

Klima třídy lze dále zkoumat prostřednictvím dotazníku, v rámci druhého stupně školy je to například dotazník Sociální prostředí (CES Classroom Environmental Scale), jehož autory jsou E. J. Trickett, R. H. Moos a J. B. Fraser a který je určen pro jedince ve věku od 12 do 18 let.

Shrnutí kapitoly

V této kapitole jsme popsali pedagogickou diagnostiku, typy pedagogické diagnostiky a zmínili jsme také vývoj pedagogické diagnostiky na našem území. Cílem pedagogické diagnostiky je diagnostikování v edukačním prostředí. Prostřednictvím diagnostických metod učitel poznává každého žáka v edukačním procesu a výchovném prostředí a umožňuje tak optimální rozvoj. Vznik pedagogické diagnostiky úzce souvisí s potřebami praxe, neboť základní podmínkou a předpokladem výchovného působení je poznání jednotlivých stránek osobnosti vychovávaného jedince a všech vlivů ovlivňujících jeho utváření.

O pedagogické diagnostice se zprvu hovořilo jako o procesu zjišťování, prověřování a hodnocení žáka. U nás se takovému procesu věnoval již Jan Amos Komenský, který se zamýšlel nad vhodností nástupu dítěte do školy a dále pak rozvíjí nejlepší způsob myšlení. Pedagogická diagnostika se však jako nová vědní disciplína vyčleňuje až ve 20. století, kdy se hodnocením úrovně žáků zabývali J. V. Klíma, C. Stejskal a V. Příhoda. Do popředí se pedagogická diagnostika dostává v 60. letech 20. století, neboť v tomto období probíhaly změny ve školském systému a rozvíjelo se pedagogické poradenství.

Pedagogické a psychologické diagnostické nástroje mají za úkol zachytit rozmanitost vlastností a způsobů chování, jednání a prožívání. Každý diagnostický nástroj musí splňovat určitá kvalitativní kritéria. Díky těmto kritériím získává učitel informace potřebné k tomu, aby věděl, zda může brát výsledky vážně a jak moc vypovídají o zjišťovaném jevu.

V dílčí subkapitole jsme popsali také základní pojmy, kterými jsou diagnostika, pedagogické diagnostikování a diagnóza. Vyjmenovali a přiblížili jsme jednotlivé etapy diagnostické činnosti, jimiž jsou vymezení, upřesnění a formulace diagnostického cíle a předmětu diagnostického šetření, sběr a získávání diagnostických údajů prostřednictvím vybraných metod, zpracování diagnostických dat, interpretace údajů a jejich hodnocení a formulace diagnostických závěrů a návrhy pedagogických opatření. Také učitel musí splňovat určité požadavky, aby realizovaná diagnostika naplnila stanovené cíle.

Charakterizovali jsme následující základní diagnostické metody jakou jsou - pozorování, rozhovor (interview), anamnéza, dotazníky, testy, didaktický test, sociometrie a kazuistika.

V závěrečné podkapitole jsme popsali diagnostiku jednotlivých oblastí v edukačním prostředí, tzn. v oblasti učení žáka, jeho chování, v oblasti sociálních vztahů ve třídě a v rodině a na závěr kapitoly zařadili specifické poruchy učení.

EMPIRICKÁ ČÁST

5 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Empirická část naší práce tematicky navazuje na část teoretickou, v níž se zabýváme tělesným, psychickým a emocionálním vývojem jedince v období staršího školního věku. Dále se zabýváme působením rodiny, školy a vrstevnické skupiny na výchovu jedince, nejčastějšími aktuálními edukačními problémy u žáků na 2. stupni základní školy (ZŠ) a základními metodami a postupy pedagogické diagnostiky.

V empirické části pak navážeme na teoretické poznatky a budeme se zabývat využitím diagnostických metod učiteli při řešení edukačních problémů žáků 2. stupně ZŠ. Bude nás zajímat, s jakými edukačními problémy se učitelé u svých žáků nejčastěji setkávají, jakými metodami tyto problémy řeší a jaké metody pedagogické diagnostiky znají.

5.1 Výzkumné cíle

Hlavním cílem našeho výzkumu bylo **využití diagnostických metod učiteli při řešení edukačních problémů žáků na 2. stupni ZŠ z aspektu teorie a praxe.**

Na hlavní cíl naší práce pak navazují **cíle dílčí**, které jsme si rozdělili na cíle pro praktickou část a cíle pro empirickou část.

Dílčí cíle pro praktickou část:

- Analýza diagnostických metod užívaných učiteli při edukaci žáků.
- Analýza nejčastějších edukačních problémů u žáků na 2. stupni ZŠ.

Dílčí cíle pro empirickou část:

- Zjistit nejčastější edukační problémy v konkrétním školním prostředí z pohledu učitelů.
- Vypracovat přehled diagnostických metod, které užívají učitelé - respondenti výzkumného šetření ve své učitelské praxi s důrazem na jejich využití při řešení edukačních problémů.

5.2 Výzkumné otázky

K sestaveným výzkumným otázkám nás vedly výše uvedené cíle naší práce. Otázky jsou za sebou zařazeny podle doporučených zásad pro sestavování otázek pro kvalitativní rozhovor. To znamená, že na začátku rozhovoru jsou, jak uvádí Hendl (2012), zařazeny otázky vztahující se ke *zkušenostem nebo chování* a až poté jsou zastoupeny otázky vztahující se ke *znalostem a názorům*.

Výzkumné otázky:

1. Jaké jsou nejčastější edukační problémy Vašich žáků na 2. stupni ZŠ?
2. Jaké diagnostické postupy při identifikaci edukačních problémů žáků používáte?
3. Pomocí jakých diagnostických metod tyto edukační problémy řešíte?
4. Jakými diagnostickými metodami řešíte edukační problémy žáků s rodiči?
5. Jaké metody pedagogické diagnostiky znáte?
6. Jaké metody pedagogické diagnostiky v praxi nejčastěji používáte?
7. Které činnosti učitele považujete za nejprospěšnější při řešení edukačních problémů žáků na 2. stupni ZŠ?
8. Které činnosti se nejvíc osvědčily Vám?

6 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořilo **dvacet respondentů** – učitelů 2. stupně základní školy, kteří byli ochotni participovat na výzkumném šetření. Všechny rozhovory probíhaly se souhlasem dotazovaných. Osobní údaje respondentů podléhají *zákonu č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů* a jsou s ohledem na dotazované anonymní. Základní charakteristika respondentů – jejich pohlaví, věk, délka praxe, místo působení a aprobace je zobrazena v následující tabulce (tabulka č. 1).

Tabulka zachycuje složení výzkumného souboru, jenž je tvořen čtrnácti ženami a šesti muži ve věku od dvaceti šesti do šedesáti tří let a s délkou praxe od dvou do třiceti osmi let. Z geografického hlediska nelze respondenty nijak jednotně zařadit - devět respondentů působí na základních školách Olomouckého kraje, tři jsou z Jihomoravského kraje, další tři z hlavního města Prahy, dva respondenti jsou ze Zlínského kraje a dva z Moravskoslezského kraje, poslední dotazovaný je z kraje Pardubického. Na základě těchto informací můžeme říci, že větší část výzkumného vzorku tvoří ženy a učitelé z Moravy s různými kombinacemi aprobací.

Tabulka č. 1 Soubor dotazovaných

dotazovaný ⁴⁷	pohlaví	věk	délka praxe (v letech)	místo působení	aprobace ⁴⁸
Respondent 1	žena	53	18	Přerov	AJ
Respondent 2	žena	28	3	Horní Suchá	VKZ - TV
Respondent 3	žena	27	2	Blansko	ČJ - VV
Respondent 4	žena	29	5	Dřevohostice	ČJ - VV
Respondent 5	žena	32	9	Břeclav	PŘ - VV
Respondent 6	muž	29	4	Praha	ČJ - IVT
Respondent 7	žena	26	2	Praha	ZSV - SPP
Respondent 8	muž	26	3	Holešov	ČJ - PŘ
Respondent 9	žena	28	2	Ostrava	Z - TV
Respondent 10	žena	28	3	Uherské Hradiště	AJ - NJ
Respondent 11	žena	30	5	Olomouc	ZSV - SPP
Respondent 12	žena	27	3	Praha	AJ - VV
Respondent 13	žena	27	6	Křenov	M – PŘ
Respondent 14	žena	51	27	Kojetín	ČJ - D
Respondent 15	muž	37	12	Brodek u Přerova	M - PŘ
Respondent 16	muž	32	7	Brno	M - IVT
Respondent 17	muž	51	27	Němčice n. Hanou	ČJ - D
Respondent 18	žena	47	9	Javorník	ČJ – IVT
Respondent 19	žena	63	38	Brodek u Přerova	M – F
Respondent 20	muž	44	15	Dřevohostice	F - CH

Zdroj: autorka

⁴⁷ Respondenti jsou uvedeni v tabulce v takovém pořadí, v jakém probíhaly rozhovory.

⁴⁸ Vysvětlení jednotlivých zkratk předmětů je uvedeno v seznamu zkratk.

7 Výzkumné metody

Pro sběr dat jsme použili metodu polostrukturovaného rozhovoru, pomocí něhož jsme zjistili veškeré potřebné informace ke stanovení souhrnné analýzy a tak získali celkové výsledky naší práce.

7.1 Rozhovor (interview)

Pro účely naší diplomové práce jsme si vybrali metodu moderovaného rozhovoru - interview. Této metodě a jejímu popisu se již věnujeme v praktické části naší práce – v kapitole 4.4 *Základní diagnostické metody*, proto zde uvádíme již jen krátký popis této metody.

Interview se řadí, jak uvádí Miovský (2006), mezi nejobtížnější, ale zároveň nejkvalitnější metody, ze kterých získáme veliké množství kvalitních dat. V interview nejde výhradně jen o citlivosti, s jakými získáváme sociálních dovedností, ale převážně o zdokonalování schopností pozorovat – jak introspektivně, tak extrospektivně a umět obě tyto metody provázat dohromady, aby byly pro výzkum co nejefektivnější.

Miovský (2006, s. 156) uvádí, že za „*interview označujeme takový rozhovor, který je moderovaný a prováděný s určitým cílem a účelem výzkumné studie. Interview je prováděno obvykle jednou, maximálně třemi osobami.*“ Termín rozhovor se nepoužívá záměrně, z důvodu odlišení rozhovoru, jako výzkumné metody (interview) od běžné formy lidské komunikace.

Mezi další důležité znaky interview patří, že jej není možné provádět bez kombinace metody pozorování. Pokud není provedeno kvalitní pozorování, není možné provádět kvalitní interview. Miovský (2006, s. 156) dále uvádí, že „*pozorování nelze redukovat pouze na extrospekci, neboť schopnost sebereflexe tazatele a jeho vlastní práce v průběhu rozhovoru se ukazuje být stejně důležitá jako schopnost pozorovat dotazovaného. Citlivost tazatele k signálům z vlastního těla, schopnost reflektovat v procesu rozhovoru své pocity a projevy jsou např. účinnými nástroji v práci s motivací dotazovaného a vytváření vztahu s ním. Oč důvěrnější a otevřenější je atmosféra při provádění interview, tím hlouběji se může tazatel pustit a tím bohatší a více validní data je schopen získat.*“

Klasické interview prováděné tváří v tvář se podle Miovského (2006), dělí do tří základních skupin:

- Nestrukturované interview
- Polostrukturované interview

- Strukturované interview

V naší diplomové práci jsme zvolili metodu druhou, tudíž polostrukturované interview.

Polostrukturované interview

Jedná se o nejrozšířenější podobu interview, jelikož řeší současně mnoho nevýhod jak nestrukturovaného, tak plně strukturovaného interview. Tato metoda je náročnější oproti nestrukturované metodě na technickou přípravu. Jednou z podmínek je utvořit si určité schéma, které je pro tazatele závazné. Schéma je složeno z okruhu otázek, na které se budeme účastníků ptát. U polostrukturovaného interview je vhodné použít inquiry, což jsou vysvětlení a upřesnění odpovědi účastníka, kdy nám účastník vysvětlí, jak danou věc myslí. Lze tedy shrnout, že máme předem připravené jádro interview, které obsahuje stěžejní otázky, na které může navazovat nesčetné množství otázek dalších. Tyto otázky nemusí být předem připravené a mohou bezprostředně vyplynout až v samotném průběhu rozhovoru (Miovský, 2006).

7.2 Metoda vyhodnocení získaných dat – souhrnná analýza

Data nasbíraná prostřednictvím jednotlivých rozhovorů budou dále klasifikována a diskutována. V rámci jejich souhrnné analýzy budeme hledat vzájemné podobnosti, ale zároveň si všimneme i dalších specifických jevů. Na zkoumaném vzorku respondentů prozkoumáme oblasti týkající se edukačních problémů a technik pedagogické diagnostiky v praxi.

7.3 Průběh sběru dat

Veškeré rozhovory s výše zmíněnými respondenty probíhaly během jarních měsíců tohoto roku. Fixace kvalitativních dat – rozhovorů - probíhala pomocí **audiozáznamu** a zaznamenávání osobních údajů do **záznamového archu** (příloha č. 1).

Všechny rozhovory probíhaly osobně tváří v tvář na klidném a příjemném místě. Nejkratší rozhovor trval 15 minut, nejdelší potom 33 minut. Všechny rozhovory byly se souhlasem respondentů nahrávány na diktafon, odkud byly přepsány a následně smazány. Základem všech rozhovorů byly předem stanovené otázky našeho polostrukturovaného rozhovoru, další otázky vycházely spontánně z průběhu jednotlivých rozhovorů.

8 Výsledky výzkumného šetření a diskuze

V této kapitole budou představeny získané výsledky výzkumného šetření, vycházející z výše stanovených cílů a výzkumných otázek⁴⁹.

Otázka č. 1: *Jaké jsou nejčastější edukační problémy Vašich žáků na 2. stupni ZŠ?*

Odpovědi na otázku č. 1:

Respondent 1: Nesoustředěnost, nepřipravenost a nezáměr o výuku, vyrušování v hodinách.

Respondent 2: Nezáměr o vzdělání a výchovné problémy spojené s vlivem rodiny. Integrace – hodně dětí s ADHA, vyskytují se žáci s tělesným a mentálním postižením, dále žáci s dyslexií, dysgrafií. Celkové špatné klima ve třídách – šikana, vulgarismy.

Respondent 3: Poruchy pozornosti – ADHD, hodně dysortografie. Neukázněnost, vykřikování, odmítají spolupracovat, nezáměr, drzost. Záškoláctví, ale omluvené od rodičů, nelze pak klasifikovat.

Respondent 4: ADHD, dysgrafie, dyslexie, občas dyskalkulie, snížený intelekt. Nepozornost a nesoustředěnost. Pomalé čtení, neschopnost orientovat se v textu a pochopit jeho smysl – není pak možno rozumět učivu.

Respondent 5: Hlavně nevychovanost, drzost, nerespektují autority. Dost ADHA, nedoslýchavost, slabá forma autismu. Šikana, záškoláctví.

Respondent 6: Často dyslexie, hodně cizinců ve třídě a českých dětí vyrůstajících v zahraničí – s tím spojené problémy s učivem, porozuměním. Šikana 1. stupně, snížená autorita učitelů – žáci neplní domácí úkoly, je jim jedno, že dostanou poznámku atd.

Respondent 7: Drzost, žádná disciplína – volná výchova rodičů, často z rozvrácených rodin. Integrace a s tím spojená šikana. Malá autorita učitelů.

⁴⁹ Odpovědi na otázky jsou napsány v takovém pořadí, v jakém byly respondenty zodpovězeny.

Respondent 8: Nerespektování učitele 8: Neukázněnost, nevychování – vliv rodičů. Hodně ADHA a všechny „dys“ poruchy. Poruchy autistického spektra. Integrace – hodně romů.

Respondent 9: Neudrží pozornost, často spojeno s ADHD, ale také jejich věkem – pubertou. Nezáměr o učivo.

Respondent 10: Problémy s udržení pozornosti. Nedávají pozor, vyrušují, nerespektují učitele.

Respondent 11: Hodně poruchy pozornosti, nesoustředěnost na výuku. Nízká aktivita, spíše pasivita, nezáměr o výuku celkově – silný vliv rodiny. Rivalita mezi dětmi, vulgarismy mezi sebou, slovní napadání. Záškoláctví, krádeže, bez respektu k autoritám.

Respondent 12: Vyrušování v hodinách, nezáměr o učivo, demotivace, hrají si s mobilním telefonem, jsou drzí. Negativní postoj k výuce anglického jazyka – nerozumí jazyku, tak nebudou spolupracovat. Dysgrafie, dyslexie, dysortografie. Časté poruchy pozornosti, paměti a chování. Integrace – lehké mentální postižení, těžká porucha chování.

Respondent 13: Nepozornost, vyrušování, hra s mobilním telefonem. Ničí školní vybavení a pomůcky. Velmi těžko je něco zaujme, snaží se učitele provokovat.

Respondent 14: Nesoustředěnost a nezáměr o výuku – nesoustředěnost občas vyplývá z ADHA, SPU. Nepodnětné domácí prostředí. Vyrušování, nestíhají učivo, nepřipravenost na výuku, rezignace na výsledky.

Respondent 15: Nevychovanost, drzost, vykřikují, neučí se. Často ADHA, ztrácí pozornost. V hodinách tělesné výuky častá agrese, neumějí se chovat kolektivně, porušují pravidla a nehrají fair play.

Respondent 16: Baví se mezi sebou, hrají s mobilním telefonem. Nepřipravenost na výuku, nepozornost - v hodinách informatiky se často připravují do jiných předmětů.

Respondent 17: Nekázeň ve výuce – hodně žáků s ADHD, případně SPU. Vysoký počet žáků se sociálně slabých rodin. Integrovaní žáci s nižším intelektem – nestačí tempu, ztrácejí motivaci k učení.

Respondent 18: Hojná rumunská a romská komunita (25%) – jazyková bariéra, často nepřizpůsobiví, trpí selektivním mutizmem (nemluví česky s autoritami, jen se spolužáky). Hodně romů ze sociálně znevýhodněných poměrů. Hlavně nekázeň, nechut', rodiče žáky nijak nemotivují, někteří žáci nechodí do školy. Velká integrace dětí ze speciálních škol – např. i sedm dětí ve třídě. Dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, ADHA.

Respondent 19: Neukázněnost žáků - hra s mobilním telefonem, tabletem, svačí v hodinách, nerespekují školní řád. Dyslexie, dysgrafie. Šikana.

Respondent 20: Vykřikování, vyrušování, drzost, nepozornost.

Vyhodnocení odpovědí:

Na základě analýzy odpovědí dotazovaných můžeme sdělit, že třináct respondentů uvedlo, že jako nejčastější edukační problém vnímá **nevychovanost a neukázněnost** žáků ve výuce. Žáci během vyučování vykřikují, svačí, hrají si s mobilním telefonem apod. Jedenáct dotazovaných vnímá jako další velký problém celkový **nezájem o učivo a nepřipravenost žáků na hodiny**, přičemž značný vliv přikládají hlavně tomu, v jakém prostředí žák vyrůstá. Učitelé dále uvedli, že se velmi často ve třídách vyskytují žáci, kteří **neudrží pozornost a nesoustředí se na výuku**, z toho deset dotazovaných uvádí, že se jedná o **ADHD poruchu**. Dotazovaní tvrdí, že mají žáky s poruchou pozornosti, ale nikdo z nich nevedl, že se jedná o ADD, všichni používají zkratku ADHD, tzn. poruchu pozornosti s hyperaktivitou, nemůžeme tedy s jistotou říci, která ze zmiňovaných poruch převládá. Následujícím edukačním problémem, který uvádí devět respondentů, je **drzost a nerespektování autority učitele**. Osm dotazovaných pak vnímá jako častý problém specifické poruchy učení, zejména **dyslexii, dysgrafii, dysortografii, a dyskalkulii**. Dalším edukačním problémem se pro sedmu učitelů jeví **integrace** žáků ze speciálních škol – jde o žáky s tělesným a slabým mentálním postižením a také o slabé formy autismu. Někteří dotazovaní zahrnují do integrace i romské děti a děti jiných menšin. **Šikanu** pak označili za problém čtyři respondenti, další tři sdělili, že se setkávají ve škole se **záškoláctvím** žáků, a stejný počet uvádí jako problém **agresivní a vulgární chování**. Pouze jeden respondent uvedl, že se setkává s **krádežemi**.

Otázka č. 2: *Jaké diagnostické postupy při identifikaci edukačních problémů žáků používáte?*

Odpovědi na otázku č. 2:

Respondent 1: Pozorování a rozhovor – zjišťuji, proč nemají zájem o výuku.

Respondent 2: V první řadě informace od výchovného poradce – každý žák má vypracovaný plán s jeho informacemi, takže netřeba v podstatě diagnostikovat. Na začátku školního roku je potřeba se seznámit se složkami žáků. Jinak používám pozorování a rozhovor.

Respondent 3: Pozorování a rozhovor – promluvím si s nimi, s rodiči, promluvím si i s kolegou, zjistím, jak se chová v jeho hodinách.

Respondent 4: Hlavně pozorování – jako učitelka českého jazyky si problému – poruchy - často všimnu ve psaném projevu, pak rozhovor a jednou ročně dělám sociometrický test.

Respondent 5: Žáci za mnou často chodí sami, jsem mladá a nejsem třídní učitelka, svěřují se mi s různými problémy, často jim nedoje, že to pak musím ale řešit – např. sexuální aktivita mladistvých. Jinak používám hlavně rozhovor a pozorování.

Respondent 6: Průběžný přehled o dítěti ve třídě – vztahové mapy, pozorování, dotazníky (např. na začátku školního roku – otázky s kým bys chtěl sedět apod.), rozhovor se zápisem a také děláme denní barometr nálady, ten se mi hodně osvědčil – zjistím co se děje a vím, co mám ten den čekat.

Respondent 7: Rozhovor, testové metody, hlavně pozorování a občas dotazník.

Respondent 8: Pozorování a rozhovor – zeptám se ostatních kolegů, pak nahlédnu do žákových papírů, pozvu si případně rodiče.

Respondent 9: Pozorování a rozhovor.

Respondent 10: Často si problému všimnu dle tempa při práci, počtu chyb, tím, že ale učím cizí jazyky, tak to není vždy jednoznačné. Pak rozhovor.

Respondent 11: Pozorování, studium dokumentů dětí, rozhovor – zjistím, jak na tom dítě je mentálně, promluvím si s kolegy, zjistím, jak se projevuje v jejich hodinách.

Respondent 12: Vše na bázi pozorování, nevedu si žádné písemné záznamy. Často si všimnu u písemek, pak se na žáka zaměřím víc a promluvím si s jeho třídním učitelem, aby to dále řešil s rodiči a poslal dítě do pedagogicko-psychologické poradny (PPP). Jinak také rozhovor s dítětem – ptám se, jestli má třeba takové problémy i v češtině a zeptám se kolegy.

Respondent 13: Pohledem, dle jejich chování a práce ve škole.

Respondent 14: Pozorování, podívám se do žákova osobního portfolia, jako češtinář hodně i rozbor prací a pak anamnéza.

Respondent 15: Hlavně pozorování a pak si nimi promluvím.

Respondent 16: Sleduji, jak se žák chová, to je asi nejdůležitější. Dále rozhovor, testování.

Respondent 17: Pozorováním, analýzou žákových prací, pohovor s žáky.

Respondent 18: Každodenní pozorování hlavně, dále rozhovor, zkoušení, testy – takže na základě jejich studijních výsledků.

Respondent 19: Pozorování – nezáměrné, rozhovor, dotazníky.

Respondent 20: Pozorování, testy.

Vyhodnocení odpovědí:

Na základě analýzy odpovědí na další otázku, kdy jsme zjišťovali, jaké diagnostické postupy při identifikaci edukačních problémů učitelé využívají, můžeme sdělit, že všichni dotazovaní používají metodu **pozorování**, tři z respondentů ji však neoznačili konkrétně za pozorování, pouze popsali, že žáka sledují. Jako další využívaný postup označilo patnáct učitelů **rozhovor**, který vedou jak se žáky, tak i s rodiči. S jiným kolegou si pak jdou pohovořit

čtyři dotazovaní. Ostatní diagnostické metody jsou využívány již zřídka a ne vždy jsou správně pojmenované z hlediska diagnostiky. Uvedeme si je však tak, jak je respondenti označili. Tři učitelé používají metodu **dotazníku**, další tři **testy** a tři uvedli, že **nahlédnou do žákova portfolia**. Dva respondenti diagnostikují problémy **rozborem žákových prací** a dva provádí (obvykle jednou za školní rok) ve třídě **sociogram**. Jeden dotazovaný uvedl, že používá k odhalení jakési **vztahové mapy**, můžeme se tedy domnívat, že se pravděpodobně jedná taktéž o sociogram. Pouze jeden učitel používá ve svém diagnostikování **anamnézu**.

Otázka č. 3: Pomocí jakých diagnostických metod tyto edukační problémy řešíte?

Odpovědi na otázku č. 3:

Respondent 1: Individuální zapojení do výuky, individuální práce, ale taky kolektivní práce. Testováním o co mají zájem, rozdělení třídy na skupiny.

Respondent 2: První to oznámím výchovnému poradci, společně si promluvíme o tom, jestli odpovídají moje postřehy nějaké diagnóze, pak to společně řešíme s rodiči – takže rozhovor.

Respondent 3: Rozhovorem, kázeňské problémy řeším např. úkoly navíc, když to nepomůže, píšu poznámku, pokud stále problém přetrvává, tak pak volám rodičům. Při poruchách učení dodržuji doporučení z poradny (např. doplňování místo diktátu apod.).

Respondent 4: Pošlu dítě do PPP a řídím se pak výsledky a doporučením z poradny. Preferuji individuální přístup a rozhovor.

Respondent 5: Rozhovor s dětmi, třídním učitelem, s výchovným poradcem. Zavolám do PPP (hodně dětí už tam chodí), aby se podívali při další návštěvě např. i na výtvarnou stránku, zda zde není problém, abych dítě neklasifikoval špatnou známkou, když za to nemůže.

Respondent 6: Rozhovor, komunitní kruhy – navrhování společného řešení při celotřídních problémech. Na základě souhlasu rodičů anamnéza dítěte ve spolupráci se školním psychologem.

Respondent 7: Rozhovor – řeším s rodiči, školním psychologem, výchovným poradcem.

Respondent 8: Rozhovor, nahlédnu do papírů z PPP, co tam je za doporučení.

Respondent 9: Rozhovorem s dítětem a pak rodiči. Navrhnou navštívit PPP.

Respondent 10: Žákům nechávám dostatek času na písemné práce, ujistím se vždy, zda chápou zadání. Snažím se je pozitivně povzbuzovat.

Respondent 11: Výchovné působení na dítě, rozhovor s rodiči, domluvit se s ostatními kolegy na jednotném přístupu. Informovat vedení školy – ředitele, obrátit se na PPP a SPC (Speciálně pedagogické centrum).

Respondent 12: Rozhovor s dítětem, učitelem, školním psychologem.

Respondent 13: Poradím se s výchovným poradcem a ředitelem školy, pak si zveme rodiče do školy, doporučení navštívit PPP. Jestliže o problému už vím z žákových papírů, postupuji dle doporučení nebo podle domluvy s rodiči a žákem samotným.

Respondent 14: Upřednostňovat formy zkoušení, které žákovi vyhovují. Snažit se o individuální přístup, práce ve skupinách, spolupráce s rodiči ve vztahu k domácí přípravě.

Respondent 15: Hlavní je důslednost, u kázeňských problémů nechávám žáky po škole sepsat úvahu o tom proč se tak chovali. Hledám příčinu, zda je problém v dítěti nebo celém kolektivu. Rozhovor – zvu si rodiče do školy.

Respondent 16: Doučování, častější přezkoušení

Respondent 17: Snaha o individuální přístup, přiměřená redukce učiva u učebních problémů, spolupráce s asistenty učitele, spolupráce s rodiči.

Respondent 18: Rozhovor s rodiči, doporučení do PPP. Dále informuji poradnu a výchovného poradce, ten hlídá, zda rodiče do poradny zašli a jaké jsou výsledky. Vedu jednou týdně hodinu náprav českého jazyka.

Respondent 19: Rozhovor s žákem, třídním učitelem, s rodiči – doporučení do PPP, SPC.

Respondent 20: Nejprve vedu rozhovor s dítětem. Při kázeňských problémech dostane dítě trest, např. nesmí na školní výlet, rozhovor s rodiči.

Vyhodnocení odpovědí:

Dle analýzy opovědí na otázku, pomocí jakých diagnostických metod učitelé řeší edukační problémy, můžeme říci, že nejvíce používanou metodou je **rozhovor**, který uvedlo v rozhovoru třináct z dotazovaných. Jedenáct z nich vede rozhovor s rodiči, pět přímo s dětmi, kterých se to týká, čtyři s výchovným poradcem na škole, tři se školním psychologem a dva s jiným učitelem na škole. Jako další nejčastější řešení uvedlo šest respondentů **odeslání dítěte do pedagogicko-psychologické poradny** a tři do **speciálně pedagogického centra (SPC)**. Jsme si vědomi, že se nejedná o žádnou pedagogickou metodu, ale pouze o návrh, jak a kde stanovit správně edukační problém dítěte. Stejně tak je tomu i v případě těchto odpovědí: **přistupuji k žákovi individuálně, dodržuji pokyny z PPP, poskytnu žákům doučování aj.** Pouze jeden z dotazovaných uvedl, že se společně s výchovným poradcem a se souhlasem rodičů pokusí stanovit **anamnézu** dítěte.

Otázka č. 4: *Jakými diagnostickými metodami řešíte edukační problémy žáků s rodiči?*

Odpovědi na otázku č. 4:

Respondent 1: Nejlépe individuální rozhovor, zjistím, jestli se i doma projevuje takto. Více řeším s otci.

Respondent 2: Rozhovor – pozvu si rodiče, řeknu jim, čeho jsme si všimla, ptám se, jak se chová dítě doma, na rodinné prostředí, záleží na spolupráci rodiče. Více řeším s matkami.

Respondent 3: Nedřívě písemnou komunikací, rozhovorem - v případě nutnosti pak rodičům zatelefonuji a pozvu si je do školy. Občas mám extrémní rodiče, někteří chodí do školy každý

týden, napíše mi denně 3 emaily nebo naopak rodiče, co nemají vůbec zájem problém řešit a nikdy nepřijdou. Častěji řeším s matkami.

Respondent 4: Rozhovor – hlavně řeším na třídních schůzkách, v případě nutnosti volám rodičům nebo si je zvu do školy. Řeším hlavně s matkami.

Respondent 5: První kontakt jde přes internet – *Webnotes*, kam píšeme známky, vzkazy rodičům a zveme si je takto i do školy, pokud rodiče 3x nezareagují, posíláme jim doporučený popis. Následuje rozhovor s rodiči se třídním učitelem, v případě nutnosti je přítomen i výchovný poradce, popřípadě školní psycholog. Řeším jak s matkami tak otcí.

Respondent 6: Podáváme každý týden report rodičům, kam píšeme, co jsme dělali, co budeme dělat příští týden, v rámci tohoto reportu i komunikace s rodiči a zvaní do školy. V rámci rozhovoru pak doporučení do PPP. Nabídka doučování. Častěji řeším s matkami.

Respondent 7: Rozhovor – pozvu si rodiče a řeším s nimi problém, záleží na povaze problému, v případě nutnosti přizvu někoho dalšího z vedení školy nebo výchovného poradce, školního psychologa. V rámci rozhovoru poprosím o jakousi rodinnou anamnézu. Více řeším s matkami.

Respondent 8: Rozhovor - ideální je domluvit se tak, aby byly obě strany spokojené. Řeším spíše s matkami, ale na naší škole je hodně žáků z rozvrácených rodin, některé nevychovávali rodiče, takže řeším pak např. s prarodiči, staršími sourozenci aj.

Respondent 9: Rozhovorem. Řeším hlavně s matkami.

Respondent 10: Rodičům vysvětlím, jak se mají s žáky připravovat na vyučování, na co se v domácí přípravě zaměřit. Komunikace proběhne nejprve písemně, při vážnějším edukačním problému si zavolám rodiče do školy. Většinou řeším s matkami.

Respondent 11: Rozhovorem – zjistím, zda se v rodině něco neděje, jaké mantinely má dítě doma atd. (zjistím tedy jakousi rodinnou anamnézu). V případě závažnějších poruch doporučím zajít do PPP a SPC, v případě disfunkční rodiny doporučím rodinnou terapii. Řeším hlavně s matkami.

Respondent 12: Písemná komunikace s rodiči – hlavně řeší známky. Nejsem třídní učitel, takže jiné problémy řeším většinou jen, když přijdou rodiče sami za mnou, jinak podávám sdělení pouze na třídních schůzkách, ostatní řeší třídní učitel. Více řeším s matkami.

Respondent 13: Většinou osobní rozhovor s rodiči. Ve většině případů řeším s matkami, někdy i s oběma rodiči současně, někteří rodiče vůbec nekomunikují.

Respondent 14: Hlavně telefonický rozhovor, pokud je problém vážnější, jsou rodiče pozváni do školy. Častěji komunikuji s matkami.

Respondent 15: Rozhovor – zjistím, jestli se tak dítě chová i doma nebo jen ve škole, snažím se zjistit, co za problémem stojí.

Respondent 16: Celotřídní problémy jsou řešeny na rodičovských schůzkách se všemi přítomnými rodiči. V případě jednotlivců řeším problém především emailem, případně telefonicky či osobně.

Respondent 17: Ústní komunikace během třídních schůzek, v případě potřeby i mimo třídní schůzky – telefonická komunikace, komunikace přes třídního učitele. Většinou řeším s jedním rodičem.

Respondent 18: Pozvu si rodiče do školy nebo s nimi komunikuji prostřednictvím vzkazů a slovního hodnocení v žákovské knížce. Každý podzim probíhá individuální třídní schůzka, na které je přítomen třídní učitel, žák a rodiče/rodič, tam kde je potřeba i jiný učitel. Řeším hlavně s matkami.

Respondent 19: Rozhovor – nejprve si rodiče pozvu do školy a dám jim doporučení. Řeším více s matkami.

Respondent 20: Občas řeším problémy po telefonu s rodiči, ale více si je zvu do školy. Řeším hlavně s matkami.

Vyhodnocení odpovědí:

Analýzou odpovědí na další otázku „*Jakými diagnostickými metodami jsou řešeny edukační problémy žáků s rodiči?*“ jsme došli k těmto výsledkům: převážná většina dotazovaných (čtrnáct) odpovědělo, že používá metodu **rozhovoru**, a většina z nich preferuje osobní rozhovor s rodičem, často tomu však předchází písemná a telefonická komunikace. Šest učitelů při tomto rozhovoru zajímá i to, jak se žák projevuje doma, v jakém vyrůstá prostředí, co a kdo ho ovlivňuje atd. Můžeme tedy připustit, že se jedná o jakousi formu rodinné **anamnézy**. Dva z dotazovaných pak uvedli, že si na schůzku s rodiči v případě potřeby přizvou výchovného poradce nebo školního psychologa. Čtyři respondenti řeší problémy v rámci třídních schůzek a dva podávají rodičům týdenní reporty prostřednictvím internetu. Téměř všichni učitelé pak uvedli, že převážně komunikují a řeší problémy s matkami dětí než s otci.

Otázka č. 5: Jaké metody pedagogické diagnostiky znáte?

Odpovědi na otázku č. 5:

Respondent 1: Rozhovor, pozorování, testování, diagnostika rodiny

Respondent 2: Pozorování, rozhovor – skupinový, individuální, dotazník, portfolio žáka, testy na odhalení skryté šikany.

Respondent 3: Rozhovor, pozorování, rodinná anamnéza, případová studie, sociometrie.

Respondent 4: Pozorování, rozhovor, sociometrická test, zkoumání školních dokumentů (slohových prací, výtvarných prací), dotazník, případová studie.

Respondent 5: Diskuze, hra, dotazník.

Respondent 6: Rozhovor, pozorování, poslech, dotazník, anamnéza, psaní příběhů, mapa třídy.

Respondent 7: Rozhovor, pozorování, testové metody, dotazník, anamnéza.

Respondent 8: Rozhovor, pozorování, testy.

Respondent 9: Rozhovor, pozorování, dotazník.

Respondent 10: Pozorování, anamnéza, rozhovor, didaktické testy, analýza pedagogické dokumentace.

Respondent 11: Rozhovor, pozorování, anamnéza, dotazník, studium dokumentů.

Respondent 12: Pozorování, rozhovor, dotazník, sociogram, zkoumání dokumentů a písemných prací, anamnéza.

Respondent 13: Pozorování, anamnéza, didaktický test, dotazník rozhovor, analýza prací a dokumentů.

Respondent 14: Pozorování, hra, portfolio žákovských prací, rozhovor, dotazník, rozbor žákovských prací, anamnéza.

Respondent 15: Rozhovor, pozorování, sociometrický test.

Respondent 16: Sledování, rozhovor, testy.

Respondent 17: Pozorování, analýza prací žáků, rozhovor, dotazníkové řešení, anamnéza, hra.

Respondent 18: Rozhovor, pozorování, sociometrie, testy.

Respondent 19: Rozhovor, dotazník, pozorování, anamnéza, testy.

Respondent 20: Rozhovor, pozorování.

Vyhodnocení odpovědí:

Na základě analýzy odpovědí na otázku č. 5, kdy jsme se ptali, jaké metody pedagogické diagnostiky učitelé znají, můžeme jednoznačně potvrdit, že až na jednoho učitele téměř všichni

dotazovaní uvedli **rozhovor**, dva potom **pozorování**. Další nejčastěji zmiňovanou metodou byl **dotazník**, který uvedlo dvanáct respondentů našeho šetření. Dalších deset zmínilo **anamnézu** a stejný počet **testy**. **Sociometrii** si vybavilo 5 učitelů a **případovou studii** neboli kazuistiku, pouze dva. Zajímavé je, že **studium dokumentů** uvedli správně tři dotazovaní, ale dalších šest popsalo zkoumání žákových prací a dva zkoumání žákova portfolia. Můžeme se tedy domnívat, že pouze nesprávně pojmenovali tutéž metodu. Respondenti uváděli dále i jiné metody, které však nemůžeme označit odborně jako metody diagnostické, jedná se například o hru, psaní příběhů, mapu třídy.

Otázka č. 6: *Jaké metody pedagogické diagnostiky v praxi nejčastěji používáte?*

Odpovědi na otázku č. 6:

Respondent 1: Pozorování.

Respondent 2: Pozorování, rozhovor – častěji individuální, na třídních schůzkách i skupinový, testy na odhalení šikany – na třídnických hodinách.

Respondent 3: Pozorování, rozhovor. Školní psycholog pak provádí sociometrii.

Respondent 4: Pozorování, rozhovor.

Respondent 5: Kamarádský rozhovor. Na odhalení šikany apod. si zveme poradce.

Respondent 6: Pozorování, rozhovor.

Respondent 7: Rozhovor, pozorování.

Respondent 8: Rozhovor, pozorování.

Respondent 9: Rozhovor, pozorování.

Respondent 10: Pozorování, analýza pedagogické dokumentace, rozhovor.

Respondent 11: Rozhovor, pozorování., studium dokumentů.

Respondent 12: Rozhovor, pozorování, anamnéza, zkoumání dokumentů.

Respondent 13: Pozorování, analýza prací, rozhovor.

Respondent 14: Pozorování, rozhovor, portfolio žákovských prací, hra, dotazník.

Respondent 15: Rozhovor, pozorování, sociometrický test.

Respondent 16: Sledování, testy.

Respondent 17: Pozorování, analýza prací, dotazníkové šetření, rozhovor.

Respondent 18: Rozhovor, pozorování. Každý rok si zažádá naše škola o sociometrii, žáci vyplňují na počítačích.

Respondent 19: Rozhovor, pozorování.

Respondent 20: Rozhovor.

Vyhodnocení odpovědí:

Šestá otázka navazovala na otázku předchozí a jejím cílem bylo zjistit, jaké konkrétní metody pedagogické diagnostiky využívají učitelé v praxi. Naše zjištění bylo následující: většina dotazovaných nejčastěji používá **rozhovor** a **pozorování**, v obou případech mluvíme o sedmnácti dotázaných. Ostatní metody pak dosti zaostávají. **Testy, dotazníky, studium dokumentů** uvedli vždy dva dotazovaní a pouze jeden pak uvedl **sociometrii**. Další dva sdělili, že se sociometrie na jejich škole provádí, ale nejsou to oni, kdo ji běžně používá. Anamnézu a případovou studii neprovádí z výzkumného vzorku nikdo.

Otázka č. 7: *Které činnosti učitele považujete za nejprospěšnější při řešení edukačních problémů žáků na 2. stupni ZŠ?*

Odpovědi na otázku č. 7:

Respondent 1: Individuální přístup k žákům, celková osobnost učitele – autorita učitele, jak dokáže žáky motivovat. Povzbuzovat žáky k lepším výkonům, empatie do problémů, důležitá je důslednost a kontrola, pomoc, pochvala.

Respondent 2: Mít zájem problém řešit, nezaujatost učitele, být fér, být informovaný – nastudovat si postupy, spolupracovat s ostatním kolegy a rodiči.

Respondent 3: Učivo podávat formou hry, u „dys“ poruch pomáhat – např. kopírovat materiály, dodržovat doporučení z PPP, mít tedy individuální přístup k žákům, dále ústní ověřování chyb, hyperaktivní děti se snažit zabavit různými úkoly – např. nošení pomůcek, zapojení přístroje.

Respondent 4: Doučování a individuální přístup, mluvit s rodiči – co mají doma dělat s dětmi, ulehčovat žákům učení - u dysgrafikům zadávám samostatné úkoly, dyslektikům vybírám lehčí úryvky na čtení.

Respondent 5: Uvést jim příklad ze svého života, pro žáky s IVP (individuálním vzdělávacím plánem) dodržuji individuální přístup, přátelský rozhovor.

Respondent 6: Individuální přístup, věnovat čas doučování, neřešit problémy sám – využít školního psychologa, poslat do PPP – nechat si tedy poradit, přiznat si, že nevím vše, ale mít před tím problém dobře zmapovaný a určit prvotní správnou diagnostiku.

Respondent 7: Komunikace s žáky, rodiči, vedením, mít znalosti, přehled o dané problematice.

Respondent 8: Empatie, mít povědomí o žakově mimoškolním životě, individuální přístup.

Respondent 9: Komunikace, empatie, žákům s poruchami učení pomáhat, dát jim víc času na plnění úkolů.

Respondent 10: Opakování a procvičování látky, názorná ukázka učiva.

Respondent 11: U učebních problémů dodržovat IVP, netrestat je za jejich chyby, ale raději zvolit jinou metodu zkoušení, pochválit je i za malý pokrok a pozitivně na ně působit. U výchovných problémů zohlednit poměry dítěte, být fér a spravedlivý, neškatulkovat již dítě dopředu.

Respondent 12: Spolupráce s rodiči - otevřenost, komunikace, vstřícnost. Pozitivní přístup, dát žákům najevo, že se jim snažím pomoci, u „dys“ poruch se držet IVP a být dostatečně seznámen s poruchou dítěte.

Respondent 13: Rozhovor se žákem, individuální přístup, snaha pomoci, zjednodušit učivo, použití her, dát jim druhou šanci – domluvit termín, do kdy je žák schopen se učivo naučit.

Respondent 14: Rozhovor s žákem, hra, pozorování.

Respondent 15: Rozhovor, ten ale zabírá spíše krátkodobě a individuálně, je nutné mít důvěru u dítěte.

Respondent 16: Osobní přístup, osobnost učitele, doučování jednotlivců.

Respondent 17: Jednoznačně rozhovor s žákem a individuální přístup k žákovi, analýza jeho prací.

Respondent 18: Empatie, neshazovat děti, nechat je, aby se sami zhodnotily, dále spolupráce s třídním učitelem a ostatními kolegy – neřešit problém sám, ale zeptat se, poradit se, snažit se zjistit co se s dítětem děje, nevztahovat si problém hned na sebe, pokusit se odhalit příčinu.

Respondent 19: Učitel nesmí být zaujatý, učitel „demokrat“, podporovat žáky v jejich úsilí, neshazovat je před ostatními, v případě potřeby individuální přístup, dodržovat IVP.

Respondent 20: Žáci musejí znát hranice, co si můžou dovolit a co už ne, důležitá je důslednost, být přísný, ale odměňovat žáky, kteří si to zaslouží. Organizovat pro žáky výlety apod.

Vyhodnocení odpovědí:

Za zajímavé pak považujeme odpovědi na předposlední otázku, kde jsme zjistili, že polovina respondentů si myslí, že nejvíce prospěšné je mít k žákům s edukačními problémy **individuální přístup**, další uvedli, že je potřeba **dodržovat IVP**, **být empatický** a vcítit se do žakových problémů a vědět, z jakých poměrů pochází, co se v jeho životě právě děje. Rovněž je pro mnohé přínosný **rozhovor** s žákem a celkově **spolupracovat** s ostatními kolegy a rodiči, **poradit se s kolegou** když si nevědí rady, mít **dostatečné informace** o daném problému. Dále žákům s poruchami učení **ulehčit studium**, **pomáhat** jim, nabídnout **doučování**, **opakovat učivo**, do výuky zapojovat **hru** apod. Učitel by měl být dle odpovědí respondentů **vstřícný** a **otevřený**, mít **zájem problém řešit**, **povzbuzovat** žáky, **chválit** je, měl by být **důsledný** a hlavně by měl být **spravedlivý** a vzbudit u žáků **důvěru**.

Otázka č. 8: Které činnosti se nejvíc osvědčily Vám?

Odpovědi na otázku č. 8:

Respondent 1: Hlavně být spravedlivý, vzbuzovat u žáků zájem o daný předmět a získat si jeho důvěr.

Respondent 2: Mít zájem řešit problém, mít dobré klima ve třídě, individuální přístup

Respondent 3: Dopřát každému dítěti úspěch.

Respondent 4: Doučování, jde pak vidět jasné zlepšení.

Respondent 5: Přátelský rozhovor.

Respondent 6: Rozhovor a hlavně reflektování – např. když je dítě smutné, neptám se PROČ, ale rovnou mu řeknu, že vidím, že je smutný a zajímám se o to, co se stalo.

Respondent 7: Vstřícný přístup, řešit vše v klidu a bez konfliktu, snažit se domluvit na kompromisu.

Respondent 8: Rozhovor.

Respondent 9: Být empatický a komunikovat.

Respondent 10: Procvičování a vysvětlování látky zvlášť – doučování.

Respondent 11: Pozitivní přístup, být spravedlivý, nekřičet na ně kvůli všemu, hledat cestu jak se domluvit v klidu, dát jim šanci, ale je důležité mít nastavené od začátku mantinely.

Respondent 12: Být otevřený v komunikaci s rodiči.

Respondent 13: Individuální přístup k žákovi, zjednodušit učivo formou hry.

Respondent 14: Komunikovat s rodiči, být spravedlivý.

Respondent 15: Navázat důvěrnou atmosféru, být spravedlivý, důslednost i na úkor svého času.

Respondent 16: Osobní odučování.

Respondent 17: Rozhovor, individuální přístup.

Respondent 18: Hlavně komunikovat – s rodiči, dětmi, kolegy. Stanovit si určitá pravidla, která budou stálá. Důležité je vypěstovat si zdravé jádro ve třídě, nesoustředit se jen na problémové žáky.

Respondent 19: Přátelská atmosféra ve třídě, vcítit se do žáků a jejich aktuálních problémů.

Respondent 20: Hlavně důslednost.

Vyhodnocení odpovědí:

Analýzou odpovědí na poslední otázku jsme zjistili, které z činností, při řešení edukačních problémů se učitelům nejvíce osvědčily a nejvíce je používají ve své praxi. Stejně jako u předchozí otázky jsou odpovědi různorodé. Respondenti nejčastěji uvedli, že se jim osvědčil hlavně **rozhovor** a **otevřená komunikace s rodiči**, rovněž **individuální přístup** k žákovi, jeho **doučování**. Shodli se, že by měl učitel být především **spravedlivý, empatický**, měl by umět **řešit problémy v klidu** a **hledat kompromis** a ve třídě by měla **vládnout přátelská atmosféra**.

Diskuze

Otázky strukturovaného rozhovoru v empirické části byly sestaveny tak, aby stručně, ale jasně dokázaly získat potřebné informace pro zodpovězení našich cílů. Analýzu odpovědí na jednotlivé otázky jsme uvedli vždy za konkrétními otázkami a jejich odpověďmi.

Z výsledku vyplývá, že zkoumaný vzorek učitelů vnímá jako nejčastější edukační problém celkový nezáměr o učivo a nepřipravenost na výuku, potýká se s kázeňskými problémy, jako je nevychovanost, neukázněnost, drzost a nerespektování autority učitele. Za vinu to dávají především rodinnému prostředí, které na žáka působí. Dalším častým problémem jsou různé specifické poruchy učení a častá integrace žáků ze speciálních škol.

K identifikaci těchto a jiných edukačních problémů využívají učitelé celou řadu diagnostických metod – nejčastěji pozorování a rozhovor, dále jsou to dotazníky, testy, rozbor žakovských prací, sociogram a anamnéza. V praxi však k jejich řešení používají výhradně jen metodu rozhovoru a pozorování. Na další metody si sami jen zřídka trůfnou a děti s edukačními problémy předávají, na základě rozhovoru s rodiči, zkušeným odporníkům do PPP a SPC. V samotných metodách pedagogické diagnostiky můžeme říci, že se učitelé orientují celkem obstojně a jednotlivé metody dokáží vyjmenovat nebo spíše pojmenovat. Ne vždy se totiž orientují ve správné terminologii. Často uvádějí, že se např. podívají do „žakovských papírů“, přičemž jde metodu o studium dokumentů.

Z posledních dvou otázek je jasné, že velmi záleží na celkové osobnosti učitele. Ten by měl přistupovat k žákům individuálně, být k nim otevřený a vstřícný, umět se vcítit do jejich aktuálního prožívání, pomáhat jim zvládnout učivo a hlavně by měl být vždy spravedlivý a vzbudit u žáka pocit důvěry.

Závěr

V diplomové práci jsme se zabývali diagnostickými metodami, jež využívají učitelé při řešení edukačních problémů žáka na 2. stupni základní školy.

Diplomová práce byla rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické. Cílem teoretické části práce bylo teoreticky obsáhnout diagnostickou problematiku žáka v oblasti učení, chování a sociálních vztahů nejen v rodině, ale i ve vrstevnické skupině a ve škole.

Teoretickou část jsme rozčlenili do čtyř hlavních kapitol. V první kapitole jsme charakterizovali období dospívání – pubescence, v níž jsme se zaměřili na osobnost žáka v tomto období, zejména na jeho tělesnou, rozumovou a psychickou stránku. Vedle biologických změn (akcelerace růstu a dosažení pohlavní zralosti) hraje významnou roli v tomto období i psychické hledisko vývoje žáka, které se projevuje jednak zvýšenou psychickou labilitou, ale také nástupem a rozvojem vyspělého způsobu myšlení. V jednotlivých subkapitolách jsme se zabývali tělesnými proměnami a jejich významem, zráním mozku a vlivem na psychický vývoj, rozvojem poznávacích procesů a emočním vývojem.

V následující kapitole a jejich dílčích podkapitolách jsme se věnovali procesu socializace v době pubescence. V tomto období hraje důležitou roli rodina, škola a především vrstevnická skupina. Toto období pro jedince znamená totiž změnu sociálního postavení, které je dáno dvěma významnými mezníky – jednak ukončením povinné školní docházky, jednak obdržetím občanského průkazu. Období pubescence se výrazně mění vztahy jak mezi dospělými, tak mezi vrstevníky. V podkapitolách jsme se proto zaměřili na vztahy mezi jedincem a jeho rodiči, učiteli a vrstevníky a neopomenuli jsme ani vývoj jeho sebepojetí.

V diplomové práci jsme věnovali výraznou část edukačním problémům v dospívání, které tvořily obsah třetí kapitoly. Považovali jsme za vhodné vysvětlit pojmy jako edukace, edukační proces a edukační prostředí a zmínili jsme také sociální interakci mezi žákem a učitelem. Stěžejní část této kapitoly však tvořila charakteristika nejčastějších edukačních problémů, v níž jsme popsali problematiku dítěte s problémy školního neúspěchu a neprospěchu, neklidného dítěte, dítěte s problémovým a rizikovým chováním, dítěte s emočními problémy a dítěte s komunikačními problémy.

Vzhledem k tématu diplomové práce jsme se zabývali také pedagogickou diagnostikou. Představili jsme její typy a nastínili vývoj pedagogické diagnostiky na našem území. Charakterizovali jsme obecné principy poznávání žáka, význam pedagogického a psychologického poznávání jedince pro edukaci a seznámili jsme se se základními principy

pedagogické diagnostiky. Značnou část této kapitoly tvořila podkapitola, v níž jsme se zaměřili na charakteristiku jednotlivých diagnostických metod jako pozorování, rozhovor (interview), anamnéza, dotazníky, testy (didaktický test), sociometrie a kazuistika. Považovali jsme rovněž za nezbytné popsat diagnostiku jednotlivých oblastí. Diagnostické metody je totiž možné aplikovat v oblasti učení žáka, jeho chování a v oblasti sociálních vztahů v rodině či ve třídě.

Hlavním cílem praktické části bylo zjistit, s jakými edukačními problémy se setkávají učitelé na 2. stupni základní školy ze strany žáků a jaké diagnostické metody k jejich řešení využívají. Zvolili jsme kvalitativní výzkum (polostrukturovaný rozhovor), stanovili jsme si jeho cíle a definovali jsme jak výzkumné otázky, tak výzkumný soubor, metody a samozřejmě výsledky výzkumného šetření. Rovněž jsme analyzovali diagnostické metody, jež využívají učitelé při edukaci na 2. stupni základní školy, a nejčastější diagnostické problémy u žáků na tomto stupni základní školy. Na základě takto stanovených cílů jsme sestavili osm výzkumných otázek, na které odpovídalo celkem dvacet respondentů – učitelů působících na 2. stupni základní školy.

Z praktické části práce jasně vyplývá, že je nutné mít o žákovi co nejvíce informací, utřídit je a vědět, kam se obrátit a s kým spolupracovat. V případě problému ve výuce jde o dlouhodobý proces nápravy, tato snaha je nakonec nejlépe řešena souhrou a spoluprací všech – žáka samotného, učitele, odborných poradců a rodiny. Pokud se postupuje správně, dovede mnohé usměrnit a zlepšit. Záleží právě na učiteli, jaké dokáže vytvořit k této spolupráci podmínky ve škole, kde žák vědomosti získává a je za ně i spravedlivě hodnocen. Škola, zejména pro pubescenty v jejich tak náročném období dospívání, kterým procházejí, by měla být místem, které jim přitom poskytuje podporu a učí je nejen teoretické znalosti získávat efektivně, ale s cílem celoživotně v tomto procesu učení i nadále spolupracovat, i přes problémy, které se v průběhu tohoto procesu vyskytují.

Seznam použitých zkratk

ADD	Attention Deficit Disorder/porucha pozornosti
ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder/porucha pozornosti s hyperaktivitou
AJ	Anglický jazyk
CES	Classroom Enviromental Scale/dotazník Sociální prostředí
CNS	Centrální nervová soustava
ČJ	Český jazyk
ČR	Česká republika
D	Dějepis
F	Fyzika
CH	Chemie
IVP	Individuální vzdělávací plán
IVT	Informační a výpočetní technika
LDE	Lehká dětská encefalopatie
LMD	Lehká mozková disfunkce
M	Matematika
MMD	Minimální mozková disfunkce
OSPOD	Orgán sociálně právní ochrany dětí
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
PŘ	Přírodopis
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SPP	Speciální pedagogika
TV	Tělesná výchova
VKZ	Výchova ke zdraví
VV	Výtvarná výchova
Z	Zeměpis
ZSV	Základy společenských věd
ZŠ	Základní škola

Seznam použité literatury

Knížní publikace

1. BENDL, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*. Aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Triton, 2011. 260 s. ISBN 978-80-7387-436-0.
2. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. 383 s. ISBN 80-7178-626-8.
3. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Univerzita Komenského v Bratislave: Vydavateľstvo UK, 2008. ISBN 978-80-223-2391-8.
4. HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. 228 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-888-0.
5. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. 407 s. ISBN 978-80-262-0219-6.
6. HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. 223 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3704-1.
7. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogické diagnostiky*. 1. vyd. Olomouc: rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1988. 50 s.
8. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.
9. KARSTEN, Hartmut. *Ženy - muži: [genderové role, jejich původ a vývoj]*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. 183 s. Spektrum; 48. ISBN 80-7367-145-X.

10. KAŠPÁRKOVÁ, Svatava. *Pedagogická diagnostika třídy a žáka*. Vyd. 1. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2009. 116 s. ISBN 978-80-7318-790-3.
11. KOHOUTEK, Rudolf a kol. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. 184 s. ISBN 80-85867-94-x.
12. LAINOVÁ, Monika. Šikana. In: *Děti a jejich problémy II.: sborník studií*. Praha: Sdružení Linka bezpečí, 2007. 130 s. ISBN 978-80-254-1372-2.
13. LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.
14. MAYER, John, D., CARUSO, David, R., SALOVEY, Peter. *Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence*. *Intelligence*, 27 (4). Elsevier Science Inc., 1999. ISSN 0160-2896.
15. MERTIN, Václav a kol. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. 343 s. ISBN 978-80-7357-679-0.
16. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 332 s. Psyché. ISBN 80-247-1362-4.
17. MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Základy pedagogické diagnostiky*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 206 s. Pedagogická teorie a praxe.
18. MUSIL, Jiří V. a SMĚŠNÁ, Michaela. *L-J sociometrická technika*. 1. vyd. Olomouc: Psychologická a výchovná poradna, 2006. 68 s. Metodická příručka nejen pro mimoškolní výchovu; 1. ISBN 80-903449-1-7.
19. MUSILOVÁ, Marcela. *Pedagogická diagnostika: cvičebnice*. Vyd. 1. Olomouc: Jiří Musil - Psychologická a výchovná poradna, 2012. 43 s. ISBN 978-80-904822-4-1.

20. PEŠOVÁ, Ilona a ŠAMALÍK, Miroslav. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 150 s. Psyché. ISBN 80-247-1216-4.
21. PREKOP, Jirina a SCHWEIZER, Christel. *Neklidné dítě*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2013. 154 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-262-0466-4.
22. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
23. PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky: učebnice pro vys. školy. 1. [díl], Vývoj člověka do patnácti let*. 4., nezm. vyd. Praha: SPN, 1977. 414, [1] s. Učebnice vys. škol.
24. RENOTIÉROVÁ, Marie a kol. *Speciální pedagogika*. 2. vyd., dopl. a aktualiz. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. 313 s. Učebnice. ISBN 80-244-0873-2.
25. SPÁČILOVÁ, Hana. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. 119 s. Skripta. ISBN 978-80-244-2264-0.
26. STUHLÍKOVÁ, Iva a PROKEŠOVÁ, Ludmila. *Zvládání emočních problémů školáků*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 170 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-534-2.
27. SVOBODA, Mojmír, KREJČÍŘOVÁ, Dana a VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 791 s. ISBN 80-7178-545-8.
28. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
29. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
30. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2004. 170 s. ISBN 80-7184-488-8.

31. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie školního dítěte*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 88 s. ISBN 80-7184-487-X
32. VÁGNEROVÁ, Marie a KLÉGROVÁ, Jarmila. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2008. 538 s. ISBN 978-80-246-1538-7.
33. VODÁK, Pavel. *Závady a poruchy chování v dětském věku*. 1. vyd. Praha, 1964.
34. ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. 207 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-262-0044-4.

Metodické pokyny

1. Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení. Č.j. 24 246/2008-6.

Elektronické zdroje

1. JONÁŠOVÁ, Iveta. Rizikové sexuální chování [online]. 15-04-2012 [cit. 11-05-2016]. Dostupné z <http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/rodina-v-problemove-situaci/rizikove-chovani-ditete/rizikove-sexualni-chovani.shtml>
2. KOHOUTEK, RUDOLF. *Školní neúspěšnost a diagnostika jejich příčin* [online]. 04-11-2009 [cit. 11-05-2016]. Dostupné z <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/psychologie-skolni-uspesnosti-a-neuspesnosti>
3. PETRIŠČOVÁ, Alena. *Krádeže* [online]. 15-04-2012 [cit. 15-05-2016]. Dostupné z <http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/rodina-v-problemove-situaci/rizikove-chovani-ditete/kradeze.shtml>

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: **Soubor dotazovaných**

Seznam příloh

Příloha č. 1: **Záznamový arch pro osobní údaje**

Příloha č. 2: **Seznam otázek**

Příloha č. 1: Záznamový arch pro osobní údaje

Rozhovor č.:

Datum:

Délka rozhovoru:

Údaje o respondentovi:

Pohlaví:

Věk:

Délka praxe:

Místo působení:

Aprobace:

Poznámky:

Příloha č. 2: Seznam otázek

1. Jaké jsou nejčastější edukační problémy Vašich žáků na 2. stupni ZŠ?
2. Jaké diagnostické postupy při identifikaci edukačních problémů žáků používáte?
3. Pomocí jakých diagnostických metod tyto edukační problémy řešíte?
4. Jakými diagnostickými metodami řešíte edukační problémy žáků s rodiči?
5. Jaké metody pedagogické diagnostiky znáte?
6. Jaké metody pedagogické diagnostiky v praxi nejčastěji používáte?
7. Které činnosti učitele považujete za nejprospěšnější při řešení edukačních problémů žáků na 2. stupni ZŠ?
8. Které činnosti se nejvíc osvědčily Vám?