

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Bc. Viktor Dejmal

Metody a postupy učitele základní školy k diagnostice žáka

Olomouc 2017 vedoucí práce: doc. PaedDr. Marcela Musilová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně a uvedl v ní veškerou literaturu a jiné zdroje, které jsem použil.

V Olomouci 18. dubna 2017

.....

Viktor Dejmal

Děkuji doc. PaedDr. Marcele Musilové, Ph.D. za vedení mé závěrečné práce a za cenné rady a připomínky při konzultacích.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Viktor Dejmal
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	doc. PaedDr. Marcela Musilová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Metody a postupy učitele základní školy k diagnostice žáka
Název v angličtině:	Methods and the Processes of Basic School Teacher to Pupil Diagnostics.
Anotace práce:	Dobře poznat svého žáka, to je nelehký úkol pro pedagoga dnešní doby. Napomáhá mu to především k celkovému zkvalitnění výuky. Touto problematikou se zabývá věda poměrně mladá, pedagogická diagnostika. Cílem práce je zjistit, jaké metody pedagogické diagnostiky jsou používány na vybrané ZŠ. V teoretické části je nastíněn vývoj této disciplíny, probrány jednotlivé metody a jejich využití. Empirická část reprezentuje sondu, která monitoruje využívání těchto metod v praxi na jedné ze základních škol v okrese Olomouc.
Klíčová slova:	pedagogická diagnostika, žák, klima, učitel, rodina, základní škola, pedagogická psychologie, metody, osobnost
Anotace v angličtině:	Getting to know one's pupils is a daunting task for today's educator of. It mainly helps him in terms of the overall quality of his teaching. This issue deals with a relatively young science, pedagogical diagnostics. The aim is to determine what methods of pedagogical diagnostics are used to select basic schools. In the theoretical section the development of this discipline is outlined and various methods and their applications discussed. The empirical part is by way of being a probe that monitors the use of these methods in practice at basic school in the Olomouc district.
Klíčová slova v angličtině	Education Diagnostics, pupil, climate, teacher, family, primary school, educational psychology, methods, personality
Přílohy vázané v práci:	1
Rozsah práce:	70 stran
Jazyk práce:	Český

Obsah

Úvod	6
I. TEORETICKÁ ČÁST	7
1 Pedagogická diagnostika.....	7
1.1 Stručná historie pedagogické diagnostiky.....	8
1.2 Základní pojmy	9
2 Subjekty vzdělávacího procesu.....	10
2.1 Učitel.....	10
2.2 Žák	13
2.3 Rodiče	16
3 Výchovné a vzdělávací prostředí	20
3.1 Rodina.....	20
3.2 Škola	22
3.3 Zájmová činnost.....	24
4 Metody pedagogické diagnostiky	26
4.1 Členění metod.....	27
4.2 Metody pedagogické diagnostiky	28
4.3 Zásady používání metod	36
5 Metody používané v psychologii ve vztahu k učitelské praxi	42
5.1 Metody používané psychology	42
5.2 Nálezy a zprávy z odborných pracovišť	45
II. EMPIRICKÁ ČÁST	49
6 Zkoumaná problematika, cíl práce.....	49
6.1 Vytýčené cíle a předpoklady průzkumu.....	49
6.2 Popis školy a zkoumaného vzorku.....	50
7 Výsledky a výstupy průzkumu	52
8 Shrnutí a diskuze výsledků průzkumu	61
Závěr.....	64
Zdroje	66
Seznam schémat	69
Seznam příloh.....	70

Úvod

Proces výuky klade na pedagogy vysoké nároky. K tomu, aby byla výuka efektivní, by měl pedagog své žáky dobře znát a to nejenom jejich výukové předpoklady, ale i jejich osobnostní charakteristiky, jejich vztahy ve třídě, situaci v rodině. To vše ovlivňuje kvalitu výuky a může se i negativně podepsat na výsledcích edukace.

Diagnostika nám poskytuje celou řadu metod, pomocí nichž můžeme tyto znalosti o žákovi získat, regulovat případné odchylky či přijmout případné opatření a dosáhnout tak i pozitivnějších výsledků ve výuce. Učitel by měl k této problematice přistoupit aktivně jinak potřebné údaje, se kterými může dál pracovat, nezíská. Jaké metody jsou využívány na základní škole, kterou navštěvuje i můj syn, na to se zaměřuje tato práce.

Toto téma jsem si zvolil nejen proto, že se jedná o zajímavou problematiku, ale jde o téma v současnosti aktuální a jako rodiče mě zajímá, jak pedagog dnešní doby využívá moderní metody diagnostiky, jak se snaží tyto poznatky využít v praxi, aby byla výuka co nejefektivnější. Prvotním impulsem pro mě také byly zajímavé přednášky doc. PaedDr. Marcely Musilové, Ph.D., kde jsem o tématu začal uvažovat, aniž bych se této problematice věnoval profesionálně. Vzdělávání nás však provází celý život, proto si myslím, že půjde o zajímavou zkušenost a zjištěné výsledky snad poskytnou určitý další náhled na tuto problematiku.

Cílem teoretické části je popsat základní diagnostické metody, které může učitel ve výuce použít, vytvořit souhrnný pohled na tuto pedagogickou disciplínu.

V praktické části se pokusím zjistit, jaké metody pedagogické diagnostiky učitelé skutečně využívají na jedné konkrétní základní škole v okolí Olomouce. Jak se učitelé pomocí těchto metod přibližují k žákovi, lépe ho poznávají a zkvalitňují tak samotnou výuku.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Pedagogická diagnostika

Diagnostika z řeckého slova *dia* = skrze něco, *gnosis* = poznání. Jde o termín používaný ve zdravotnictví a postupně byl také převzat do psychologie a následně do pedagogiky. V pedagogice získala svoje důležité postavení a stala se její nedílnou součástí. Je to věda se všemi atributy, ale zároveň i každodenní činnost učitele. Pedagogická diagnostika je obor, který se snaží prospět žákům i pedagogům v prostředí edukace a je úzce svázána s didaktikou. Dává nám odpověď na otázky jaký je žák, který se má vzdělávat a jaký by mohl být po ukončení vzdělávací cesty. Součástí pedagogické diagnostiky je také sociální prostředí, sleduje vliv rodiny na žáka především ve výchovné oblasti. Pedagogická diagnostika zahrnuje všechny faktory, které ovlivňují edukační proces. Je nástrojem pro prvotní diagnózu, která může pomoci usnadnit nasměrování řešení problému ve spolupráci s dalšími poradenskými institucemi (Musilová, 2015).

Metody poznávání žáka dnes patří k základní profesní dovednosti učitele, i když se učitelé někdy brání, že na ně nemají časový prostor a jejich hlavní náplní je edukace žáka a diagnostikování by mělo připadnout dalším odborníkům. Učitel však diagnostikuje hned při vstupu do třídy, aniž by si to uvědomoval a rovněž tak i rodiče určují výchovný směr, i když nejsou považováni za odborníky. Diagnostický proces zahrnuje tedy jak vzdělávací a výchovný, tak i diagnostický aspekt. Pedagogická diagnostika shromažďuje přesné a spolehlivé informace o znalostech, vědomostech a dovednostech žáka. Nestačí, aby se učitel zaměřil pouze na znalosti a dovednosti žáka, ale musí využívat i psychologické poznatky, aniž by zastával funkci psychologa. Jedinec, skupina žáků, vzdělávací instituce, to všechno se stává objektem pedagogické diagnostiky, jejichž nástroje naplňují různé funkce pro učitele, rodiče, školské úřady, zaměstnavatele i vzdělávaného jedince. Pedagogickou diagnostiku reprezentují dva směry. Sumativní diagnostika vypovídá o výkonnosti jedince, diagnostika formativní se snaží o zlepšení formy výuky (Musilová, 2003).

1.1 Stručná historie pedagogické diagnostiky

Pedagogická diagnostika má historicky dvě vývojová období. První období nazýváme obdobím skryté diagnostiky a druhé období nazýváme obdobím vědeckým.

V prvním období byla diagnostika vnímána jako implicitní disciplína, která byla zahrnuta do didaktiky a reprezentovala pojmy, které se vztahovaly k žákovi - hodnocení, odměny, tresty, nadání, chování, zaostávání. J. A. Komenský nepoužíval termíny diagnostiky, ale mluvil o termínech, které do té oblasti patří a později je převzala vědecká diagnostika. Hovořil o vlivu učitele na charakter dětí, mluvil o neopakovatelnosti jedince, o těžkostech při vzdělávání, o odměnách, trestech, hodnocení. Mezi další osobnosti tohoto období řadíme představitele, jako byl John Lock a Jean-Jacques Rousseau.

Pedagogická diagnostika je vědou velmi mladou a její rozvoj se datuje do šedesátých let dvacátého století. Druhá etapa pedagogické diagnostiky má své počátky po skončení druhé světové války. Dříve byla výchova zaměřena na skupinu, děti byly vychovávány kolektivisticky, ve prospěch kolektivu. Američtí představitelé humanistické pedagogiky Abraham Maslow a Karl Roders se ve výchově zaměřili na jednotlivce a položili tak základy pedagogické diagnostiky. Kolébkou se stává Německo, kde se pedagogika vyznačovala drilem a proto se němečtí odborníci zaměřili na to, jak vychovávat jinak. Přístup k výchově ovlivnily tři názorové směry.

- Individuální směr, který byl zaměřen na žáka a jeho výkony, výsledky ve škole. Představitelem byl Karl Ingenkamp, který do škol zavedl školní psychology a cílem bylo identifikovat děti nadané a zaostalé a věnovat se jim.
- Karl Klauer pedagog a psycholog, představitel subjektivního směru, byl humanisticky zaměřen. Zaměřil se především na pozorování, případové studie a rozhovory, které vedly do hloubky poznání. Byl stanoven termín pedagogická diagnostika.
- Třetí objektivistický směr reprezentoval Karl Heller, deklaroval teorii, že škola potřebuje oba dva předchozí směry. Tento směr byl obohacen o sociální směr, který reprezentoval David Benner.

Pedagogická diagnostika však není zavedena jako samostatná disciplína ve všech zemích v Evropě. Např. v Anglii a Francii tento obor neexistuje samostatně a je součástí didaktiky. Od Německa jako první stát východního bloku převzalo tento obor Polsko. Sociální pedagogové jako byl Niemerko a další přinesli do školy měření, které zkoumalo chování učitele. Ve světě

má dobře propracovanou péči o děti Izrael. Nadané děti mají samostatné školy, pečují o své talenty.

V naší zemi se termín pedagogická diagnostika uchytil až po semináři v Ostravě v roce 1979, kde se přednášelo na toto téma veřejnosti. František Singule vymezil pojem pedagogická diagnostika a mohly se tak začít rozvíjet pedagogicko-diagnostické publikace. Nejvíce k rozvoji tohoto oboru vedle Singuleho přispěl Ladislav Mojžíšek, v roce 1986 vydal první publikaci. Dalšími představiteli byli Zdeněk Helus, Vladimír Hrabal, Josef Švancara, Vladimír Smékal. Po revoluci se tomuto směru věnovali Hrabal, Miroslav Chráska, Jiří Mareš, Marie Kouteková, Pavol Kompolt. Poslední dva jmenovaní napsali publikaci o pedagogické diagnostice jako první na Slovensku. Současní dva nejznámější autoři Zelinková, Pokorný se ve své publikaci zaměřili na speciální poruchy. Stejnou startovní čáru ve vzdělávání pro všechny děti reprezentuje pojem inkluze. Jedná se v současné době o nejvíce diskutovaný výraz a připravuje se začlenění tohoto pojmu do zákonné normy. Co se týká speciálního školství, odborníci jsou připravováni dobře na vysokých školách a speciální školství je v ČR na vysoké úrovni (Musilová, 2015-2).

1.2 Základní pojmy

Výchova. Proces, který utváří osobnost a působí především na city a vůli, vytváří charakter.

Vzdělávání. Je procesem dotváření osobnosti prostřednictvím přenášení informací, návyků, dovedností, kultury, vytváří vzdělanost (Bednaříková, 2012).

Diagnostika. Je termín převzatý z lékařství. Pomocí intervence má diagnostika jako obor pomoci člověku v jeho prospěch.

Diagnóza. Jedná se o rozpoznání aktuálního stavu jedince, který bere v úvahu výkonnostní náročnost a vývojové zvláštnosti.

Diagnostikování. Je skupina činností, které se soustředí na objektivní popsání, objasnění a vyhodnocení jevu ve vztahu k žákovi, ale i ke skupině žáků. Diagnostikování můžeme rozdělit do tří vrstev.

- Anamnéza. Zaobírá se minulostí jedince, hledá příčiny vzniklého stavu.
- Prognóza. Z prognózy jako zjištěného stavu se dále vychází a slouží jako podklad pro diagnostický zásah.
- Intervence. Zásah, který vede ke změně stavu, k jeho optimalizaci (Musilová, 2015-2).

2 Subjekty vzdělávacího procesu

Učitel, žák, rodiče jsou z pohledu pedagogické diagnostiky ve vzájemné interakci. Vztahy těchto subjektů by měly být především nekonfliktní. Jak konfliktům předcházet, to je otázka i pro pedagogickou diagnostiku. Učitel musí znát rodinné prostředí žáka, poznávání je nejlepší predikcí, aby nedocházelo ke zbytečným střetům. Diagnostika má za úkol tyto situace minimalizovat a pokud k nim dojde, řeší se specifikace příčin problému. Jednotlivé subjekty mají své charakteristiky.

2.1 Učitel

Přestože je učitel osobnost, která je pro vzdělávací proces naprosto nepostradatelná a společně se žákem tvoří základní pilíře vzdělávací soustavy, její definici je v pedagogické literatuře velmi těžké najít. Pravděpodobně je to způsobeno tím, že význam slova učitel je považován za zcela jasný a tudíž není nutné jej blíže vysvětlovat.

Existuje několik výjimek, kde je definice uvedena:

Termín učitel používáme jako označení pracovníků, jejichž činnost je přímo spjata s realizací edukačních procesů ve školním prostředí, ať se jedná o mateřskou či o vysokou školu (Průcha, 2000).

Oborem práce učitelů a ostatních pedagogických pracovníků jsou činnosti, kterými se uskutečňuje péče, výchova a vzdělávání žáků. Tyto pedagogické činnosti zastávají v rámci stanoveného pedagogického úvazku, a to buď ve vyučování ve škole nebo ve výchovných a vzdělávacích programech uskutečňovaných nad rámec vyučování ve škole nebo školském zařízení. Rozsah a specifika činností se váží ke společenským cílům výchovy a vzdělávání a k úkolům institucí ve vzdělávacím systému, dále se diferencují vzhledem k věkovým, kulturním, etnickým, zdravotním a sociálním zvláštnostem jednotlivců (Vašutová, 2004).

Dobrým učitelem je ten, který dokáže poskytnout žákům své vědomosti, povede je do života otevřeně a statečně, nepřestane být sám člověkem, nestane se pouhým reproduktorem učebního obsahu, ale ten, který je schopen samostatně myslet, samostatně tvořit, hledá stále nové cesty, nové metody, nové prostředky své interakce se svým protipólem – žákem (Kárníková, 1969).

K výkonu povolání učitele je zapotřebí pedagogické způsobilosti, dosažení určitého stupně vzdělání. Jde tedy o kvalifikovaného pracovníka, který je zodpovědný za přípravu, organizaci, řízení a výsledky vzdělávacího procesu. Učitel řídí a hodnotí proces učení, koordinuje a řídí činnosti žáků, vytváří příznivé klima třídy a podílí se na edukačním prostředí (Průcha, 2000).

Jak definuje učitele zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů?

„Učitel patří do skupiny pedagogických pracovníků, který vykonává přímou pedagogickou činnost dle § 2 odst. 2 písm. a). Dle § 2 odst. 1 je pedagogickým pracovníkem ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.

§ 2 odst. 2 písm. a-j říká, že přímou pedagogickou činnost vykonává:

- a) učitel,*
- b) pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,*
- c) vychovatel,*
- d) speciální pedagog,*
- e) psycholog,*
- f) pedagog volného času,*
- g) asistent pedagoga,*
- h) trenér,*
- i) metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně,*
- j) vedoucí pedagogický pracovník.*

Předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka definuje § 3 odst.1. písm. a-e.

Pedagogickým pracovníkem může být ten, kdo splňuje tyto předpoklady:

- a) je plně způsobilý k právním úkonům,*
- b) má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,*
- c) je bezúhonný,*
- d) je zdravotně způsobilý a*
- e) prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak.“*

Kompetence jsou dalším důležitým atributem učitele a vyjadřují určitý rozsah povinností a práv, které učitel ve své praxi uplatňuje.

V. Spilková (1997) člení klíčové kompetence na:

- Psychodidaktické.
- Pedagogické.
- Komunikativní.
- Diagnostické a intervenční.
- Poradenské a konzultativní.
- Reflexe vlastní činnosti.

Diagnostické kompetence podle V. Krejčího (1999 str. 76): „*Schopnosti učitele diagnostikovat žáky, pedagogické dění ve škole, výchovně vzdělávací proces a jeho výsledky, ale i své vlastní pedagogické výkony tvoří podstatné kompetence v jeho složité profesní činnosti.*“

Diagnostické kompetence rozlišuje J. Trna (1997) zaměřené na diagnostiku vědomostí žáků obsahující tyto dovednosti:

- Vytvářet elementární diagnostické prostředky, např. otázky.
- Sestavovat komplexní diagnostické prostředky, např. testy.
- Vyhodnocovat výsledky práce žáků při aplikaci různých diagnostických prostředků.
- Pozorovat a rozebírat činnosti a chování žáků.
- Analyzovat osobnost žáka, např. motivaci a temperament.
- Diagnostikovat sociální prostředí žáka.

S. Navrátil (1997) se zamýšlí, jaké schopnosti by měl učitel mít v oblasti poznávání a pochopení žáků:

- Diagnostikovat reálné učební možnosti žáků podmiňující jejich výkon, úroveň komplexního rozvoje osobnosti, klima třídy jako sociální skupiny a komunitu, jíž je jedinec členem.
- Prognostikovat možné obtíže jedince nebo skupiny při plnění výchovně – vzdělávacích cílů ve vztahu k diagnóze a nejbližší možnou zónu rozvoje žáka v určité oblasti ve vztahu k diagnóze.
- Respektovat při řízení a regulační činnosti žáků skladbu vnitřních motivačních dispozic a tak vytvářet předpoklady pro spontánní aktivitu.

- Respektovat v průběhu výuky odlišné názory, hodnotící soudy, návrhy programu řešení a tak posilovat přístup k žákům jako k mladším partnerům.

Bez znalosti diagnostických postupů nemůže učitel provádět korekci pedagogického procesu, ani stanovit diagnózu a na základě prognózy intervenovat. Pokud si učitel tyto dovednosti osvojí, může tak dosáhnout lepších výsledků ve výchovně-vzdělávacím procesu.

2.2 Žák

Žák je v roli vyučovaného subjektu. Jedná se o člověka, který se vzdělává bez ohledu na věk. Po vstupu na základní školu a zahájení institucionálního vzdělávacího procesu se dítě stává žákem.

Dítě vstupuje do školy mezi šestým a sedmým rokem života, kdy by již mělo být dostatečně fyzicky i psychicky zralé a mělo by tedy vyhovovat školním požadavkům. Jedná se především o naplnění následujících kategorií psychofyzických vlastností:

Biologická vyspělost reprezentuje dostatečný vzrůst, váhu, proporce, věk a nízkou nemocnost.

Mentální vyspělost reprezentuje schopnost pozornosti, racionálnější přístup k realitě, schopnost odlišit práci od hry, schopnost mluvit, používat základní symboly.

Citovou vyspělost reprezentuje relativní citová stabilita, dítě zná pojem odměny a trestu, preferuje kladné věci (pochvala, odměna), dítě disponuje citovou vnímavostí - solidaritou (ochranitelský postoj ke slabším, trpícím živým tvorům).

Sociální vyspělost má dítě zvyklé na kontakt s dětmi, je schopné se začlenit a spolupracovat.

Jelikož nástup do školy přináší veliký počet změn, dítě musí zmobilizovat všechny své adaptační mechanismy, přizpůsobuje se. Nově tráví delší čas odloučeno od rodiny, přijímá autoritu učitele, soustředí se na výuku, je hodnoceno a srovnáváno se spolužáky. To vše utváří jeho identitu. Na vstup do školního prostředí by mělo být opravdu připravené. Někteří ambiciózní rodiče dávají děti do školy předčasně s představou, že jejich dítě je výjimečné. Bohužel ve většině případů se jedná o nerovnoměrnou zralost, struktura celé osobnosti je nevyrovnaná, dítě intelektuálně vyspělé velmi zaostává v sociální vyspělosti a naopak. V případě nezralosti, např. zpomalenost, nerovnoměrnost, je vhodný odklad, vyrovnávací třída. Problém vzniká v případě, pokud je dítě nezpůsobivé, tj. stav se již nezlepší.

Období mladšího školního věku začíná zahájením školní docházky a končí s nástupem pubescence přibližně v 11. až 12. roku dítěte, charakteristické jsou tyto rysy, stavy, procesy:

Spolupráce. Dítě rádo pomáhá, současně dostává srovnání šikovnosti s okolím, probíhá sebezdokonalování se, poznávání okolního světa a jeho principů.

Soutěživost. Roste motivace k výkonu, snaha být nejlepší, zaměření na dosažení zvoleného cíle.

Škola jako hlavní motiv. Děti se do ní těší, vyprávějí, co dělaly, jakých dosáhly úspěchů, co se naučily.

Naivní realismus. Děti všemu důvěřují. Naivní realismus postupně přechází v realismus kritický.

Závislost na autoritách. Největší autoritu mají rodiče a učitel, jsou příkladem chování. Kolem 10. roku věku vliv autorit oslabuje, dítě upřednostňuje kamarády před učitelem, hlavním projevem je konec žalování a solidárnost.

Relativně klidné psychické období. Družnost, extravertnost, radostnost, bezstarostnost, hovornost.

Potřeba začlenit se. Ztotožnění se se skupinou plní funkci prvotní přípravy na budoucí intimní a přátelské vztahy.

Trénuje se paměť. Postupně přechází od mechanické k logické a od krátkodobé k dlouhodobé, mozek přestane růst cca v 10 letech.

V dnešní době tolik rozšířené animované seriály a videohry jsou jednoznačně negativem pro rozvoj dítěte. Obrázky jsou sice líbivé, často ale demoralizující, příliš agresivní, figurky jsou typizované a dítě nijak v rozvoji nepodporují. Sledování pořadů snižuje četnost čtení a chybí tak automatismus čtení. Pravděpodobnost vzniku či projevu dysgrafie, dyslexie či jiných mozkových dysfunkcí je pak mnohonásobně vyšší (Studium psychologie, 2017).

Z jiného pohledu nahlíží na tuto problematiku nejnovější několikaměsíční výzkum Centra prevence rizikové virtuální komunikace PdF UP. Tento výzkum se zabýval vlivem oblíbené počítačové hry Minecraft na dětskou populaci. Minecraft je hra u českých dětí velmi oblíbená. Zaměřuje se prioritně na dětskou kreativitu, její rozvoj, inspiruje, poskytuje prostor k sebevyjádření, podporuje kooperaci mezi uživateli a rozvíjí dětskou fantazii. Rizikem však zůstává nadměrné trávení času při této aktivitě, zde je důležitá role rodičů (Hronová, 2017).

Období pubescence začíná mezi 11. až 13. rokem a končí mezi 14. až 15. rokem života a délka období je velice individuální, stejně jako průběh a intenzita. Pubescent si tvoří svoji identitu, pomalu přepisuje status "dítě" na status "dospělý". Současně přichází pohlavní

dospívání provokované hormonálními změnami. Tělesné změny, první menses a poluce, zájem o sexualitu, masturbace a růstový spurt, ztráta koordinace pohybů, období neohrabanosti. Zvýšenou emoční labilitu, pocity ztráty jistoty, úzkost a problémy se sebepřijetím, kdy někdo vyrostle moc, někdo naopak vůbec, někomu se zvětší jen určité partie, to vše nám přinášejí hormonální změny. Pubescent má dojem, že mu dospělí nerozumějí, bývá k nim uzavřenější, vše neguje, je vztahovačný. Mívá pocity méněcennosti, které vyrovnává začleněním se do nějaké party, často směřující k agresi a posílení sebedůvěry. Jeho chování je nepředvídatelné a impulzivní. Můžeme hovořit o tzv. období "vulkanismu" neboli "hormonální bouře" a období vzdoru.

Konec období je charakterizován následujícími kognitivními a vývojovými procesy:

Pocit výjimečnosti. Jeho myšlenky jsou jediné správné, jsou jedinečné. Je potřeba komunikovat a dlouze diskutovat, demonstrovat.

Abstraktní přemýšlení. Přemýšlí sebekriticky kým je a kým by chtěl být. Je tak mnohdy v denním snění.

Vědecké myšlení. Uvažuje o svých úsudcích, zvládá formální obecné operace.

Skupinová identita. Skupina poskytuje podporu, sdílí starosti i zájmy, klade důraz na konformitu, má větší význam než rodiče.

První zamilovanost. Navazují se první kontakty, nesmělé pohledy, psaníčka, "tajné" schůzky (Studium psychologie, 2017).

Žák by měl ve vzdělávacím procesu zažívat především úspěch. Úspěch zastává v pedagogice velmi důležitou roli, je těsně spjat s evaluací, má silnou motivační roli k dalšímu vzdělávání. Prožitek úspěchu si můžeme představit nejen v podobě výborného klasifikačního hodnocení, ale značně mohou napomoci i jednoduché motivační nástroje v podobě pochvaly ať již individuální či před celou třídou. Žáky může učitel motivovat i dalšími prostředky. Žáci se mohou těšit na výlet, který si sami naplánovali na oblíbené místo, učitel může naplánovat setkání pro žáky s atraktivní osobností apod., motivačních prostředků je jistě celá řada. Úspěšný žák je motivovaný pro další činnost ve vzdělávacím procesu, má o vyučování zájem a snadněji tak dosahuje i lepších výsledků.

Školní neúspěšnost je vnímána jako jeden z nejvíce traumatizujících zážitků pro žáka. Pokud je žák dlouhodobě frustrován svými neúspěchy a chronicky se mu nedostává bezpodmínečně pozitivního přijetí, dochází k narušení jeho osobnostního vývoje. Školní neúspěšnost má vliv na vývoj osobnosti žáka, situaci ve škole, v rodině a později i na další

profesionální kariéru. Chronicky frustrovaný žák svými školními neúspěchy, který se necítí dostatečně pozitivně přijímán ani ve vlastní rodině, se dostává do stavu nesnesitelného napětí. Dlouhotrvající tenze vyvolává zákonitě různé neurotické příznaky. Dítě se může potýkat s nechutenstvím, bolestí hlavy, žaludku, poruchy spánku, tiky apod. Aby se dítě vyrovnalo s neúspěchem, používá některý z náhradních způsobů chování. Nejčastější obranné reakce jsou různé formy úniku nebo útoku. Únik může tvořit pomyslnou zeď mezi žákem a okolím, projevuje se rezignací a uzavíráním se do sebe. Útok jako obranná reakce se mnohdy projevuje agresivním chováním (Pokorná, 2001).

Jsou žáci, kteří v testech inteligence vycházejí v dobrém průměru, nebo nadprůměru, nebo dokonce vysoko nad průměrem, přičemž jejich školní prospěch je zřetelně pod průměrem a je provázen jejich zjevnou nechutí či odporem k učení, ke škole a ke všemu, co se školou nějak souvisí. Příčiny můžou být různé a jejich odhalování, jakož i hledání postupů k jejich nápravě představuje podstatnou složku práce našich pedagogicko-psychologických poraden. Zahrnujeme do nich speciální poruchy učení, ADHD, úzkosti, šikanu, neurotické potíže, psychickou deprivaci a subdeprivaci, neschopnost učitele, rodinné konflikty, a to všechno v různých kombinacích a interakcích. Diagnostiku za takových podmínek můžeme přirovnat k detektivce. Jak víme, komisař Columbo svůj případ vždycky rozřeší, má to v popisu práce a patří to k jeho profesní cti. Když neví, měl by se stydět!

2.3 Rodiče

Rodiče spolu s dítětem tvoří základní jednotku společnosti, rodinu. Rodiče mají plnit v rodině své role a se školou vstupují do přímé interakce. Pojďme se podívat, jaké povinnosti k dětem přisuzuje rodičům legislativa.

Zákon o rodině **č.94/1963 Sb.** rodičům přímo určoval rodičovskou zodpovědnost.

„ČÁST DRUHÁ

VZTAHY MEZI RODIČI A DĚTMI

Hlava první

RODIČOVSKÁ ZODPOVĚDNOST

§ 31

(1) Rodičovská zodpovědnost je souhrn práv a povinností

a) při péči o nezletilé dítě, zahrnující zejména péči o jeho zdraví, jeho tělesný, citový, rozumový a mravní vývoj,

b) při zastupování nezletilého dítěte,

(2) Při výkonu práv a povinností uvedených v odstavci 1 jsou rodiče povinni důsledně chránit zájmy dítěte, řídit jeho jednání a vykonávat nad ním dohled odpovídající stupni jeho vývoje. Mají právo užít přiměřených výchovných prostředků tak, aby nebyla dotčena důstojnost dítěte a jakkoli ohroženo jeho zdraví, jeho tělesný, citový, rozumový a mravní vývoj

§ 32

(1) Rozhodující úlohu ve výchově dětí mají rodiče.

(2) Rodiče mají být svým osobním životem a chováním příkladem svým dětem.

§ 33

Na výchově dítěte se podílí i manžel, který není rodičem dítěte, za předpokladu, že s ním žije ve společné domácnosti.

§ 34

(1) Rodičovská zodpovědnost náleží oběma rodičům.

(2) Jestliže jeden z rodičů nežije, není znám nebo nemá způsobilost k právním úkonům v plném rozsahu, náleží rodičovská zodpovědnost druhému rodiči. Totéž platí, je-li jeden z rodičů rodičovské zodpovědnosti zbaven anebo je-li výkon jeho rodičovské zodpovědnosti pozastaven.

(3) Soud může přiznat rodičovskou zodpovědnost ve vztahu k péči o dítě i nezletilému rodiči dítěte, který dosáhl věku šestnácti let, má-li potřebné předpoklady pro výkon práv a povinností z rodičovské zodpovědnosti vyplývajících.”

Stěžejní zákon zahrnující rodinnou problematiku byl 1. ledna 2014 zrušen a legislativa o rodičovské odpovědnosti byla zakomponována do nového občanského zákoníku č. 89/2012 Sb.

„ČÁST DRUHÁ

RODINNÉ PRÁVO

HLAVA II

Oddíl 3

Rodiče a dítě

Pododdíl 3

Rodičovská odpovědnost

§ 865

(1) Rodičovská odpovědnost náleží stejně oběma rodičům. Má ji každý rodič, ledaže jí byl zbaven.

(2) Rozhodne-li soud o omezení svéprávnosti rodiče, rozhodne zároveň o jeho rodičovské odpovědnosti.

Zvláštní ustanovení o výkonu rodičovské odpovědnosti

§ 875

(1) Rodičovskou odpovědnost vykonávají rodiče v souladu se zájmy dítěte.

(2) Před rozhodnutím, které se dotýká zájmu dítěte, sdělí rodiče dítěti vše potřebné, aby si mohlo vytvořit vlastní názor o dané záležitosti a rodičům jej sdělit; to neplatí, není-li dítě schopno sdělení náležitě přijmout nebo není schopno vytvořit si vlastní názor nebo není schopno tento názor rodičům sdělit. Názoru dítěte rodiče věnují patřičnou pozornost a berou názor dítěte při rozhodování v úvahu.

§ 876

(1) Rodičovskou odpovědnost vykonávají rodiče ve vzájemné shodě.

Péče o dítě a jeho ochrana

§ 880

(1) Rodičovskou odpovědnost týkající se osoby dítěte vykonávají rodiče způsobem a v míře odpovídající stupni vývoje dítěte.

(2) Rozhodují-li rodiče o vzdělání nebo o pracovním uplatnění dítěte, vezmou v úvahu jeho názor, schopnosti a nadání.

§ 884

(1) Rodiče mají rozhodující úlohu ve výchově dítěte. Rodiče mají být všestranně příkladem svým dětem, zejména pokud se jedná o způsob života a chování v rodině.

(2) Výchovné prostředky lze použít pouze v podobě a míře, která je přiměřená okolnostem, neohrožuje zdraví dítěte ani jeho rozvoj a nedotýká se lidské důstojnosti dítěte.

§ 886

(1) Žije-li dítě s rodiči nebo s některým z nich v rodinné domácnosti a je-li o ně řádně pečováno, podílí se i ono na péči o chod domácnosti. Tato povinnost dítěte zaniká zároveň s poskytováním výživy rodičům dítěti.

(2) Dítě se podílí na péči o chod rodinné domácnosti vlastní prací, popřípadě peněžitými příspěvky, má-li vlastní příjem, anebo oběma způsoby. Pro určení rozsahu podílu dítěte na péči o chod rodinné domácnosti jsou rozhodné schopnosti a možnosti dítěte i odůvodněné potřeby členů rodiny.“

Školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ukládá rodičům § 22 tyto povinnosti k zajištění vzdělávání dítěte:

„(3) Zákonní zástupci dětí a nezletilých žáků jsou povinni

a) zajistit, aby dítě a žák docházel řádně do školy nebo školského zařízení,

b) na vyzvání ředitele školy nebo školského zařízení se osobně zúčastnit projednání závažných otázek týkajících se vzdělávání dítěte nebo žáka,

c) informovat školu a školské zařízení o změně zdravotní způsobilosti, zdravotních obtížích dítěte nebo žáka nebo jiných závažných skutečnostech, které by mohly mít vliv na průběh vzdělávání,

d) dokládat důvody nepřítomnosti dítěte a žáka ve vyučování v souladu s podmínkami stanovenými školním řádem,

e) oznamovat škole a školskému zařízení údaje podle § 28 odst. 2 a 3 a další údaje, které jsou podstatné pro průběh vzdělávání nebo bezpečnost dítěte a žáka, a změny v těchto údajích“

Rodiče mají plnit své role ve vztahu k dětem a naplňovat tak především výchovné cíle. Pravidla výchovných cílů definuje přímo i výše uvedený zákon o rodině potažmo nový občanský zákoník. Zdraví dítěte, jeho tělesný, citový, rozumový a mravní vývoj, to je naplnění těchto rodičovských rolí. V § 886 nového občanského zákoníku si můžeme všimnout, že nejenom rodiče mají odpovědnost k dítěti, ale určité povinnosti, které jsou zakotveny v tomto zákoně mají i děti a to především pomoc s péčí a chodem domácnosti. To má jistě pozitivní vliv na výchovu dítěte.

Zajištění řádné školní docházky pro dítě je zakotveno ve školském zákoně a je jednou z dalších rodičovských povinností. Ze školského zákona také vychází školní řád, jehož koncepci ustanoví ředitel školy. V něm jsou přímo zakotveny povinnosti a práva rodičů a žáků. Rodiče nebo zákonní zástupci se musí na vyzvání ředitele dostavit do školy a řešit závažné otázky se vzděláváním svých dětí, jak interpretuje § 22 odst. 3 písm. b) školského zákona. Při zanedbání školní docházky dítěte podá škola oznámení příslušným institucím.

Jak již bylo řečeno, rodiče mají naplňovat především výchovné cíle dítěte. Vzdělávací cíle dítěte naplňuje především škola, rodiče by měli však dohlédnout na domácí přípravu dítěte a se školou spolupracovat. Vzájemná interakce mezi rodičem a školou je důležitá i z pohledu pedagogické diagnostiky. Pokud je tato vazba narušena, může to způsobovat řadu komplikací ve vzdělávacím procesu žáka.

3 Výchovné a vzdělávací prostředí

Žák je součástí výchovně vzdělávacího prostředí, o které se dělí především rodina a škola. Rodina by měla být pevnou základnou výchovy žáka, škola se pro něj stává především studnicí vědomostí. Pedagogická diagnostika zasahuje do obou těchto oblastí.

3.1 Rodina

Ve výchovně vzdělávacím procesu zastává rodina pro dítě důležitou, především výchovně-vzdělávací funkci. Rodina je základní stavební jednotkou každého státu. V tomto sociálním prostředí se od počátku dítě vyvíjí a je tímto prostředím větší mírou ovlivňováno. Jaké jsou v rodině vztahy, jestli rodina plní svoje funkce, nebo zda dítě dokonce vyrůstá mimo toto sociální prostředí, to jsou všechno determinanty působící na dítě a jeho psychiku. Pro děti mohou vznikat různé zátěže a komplikace. Ve školním prostředí se špatné rodinné vztahy a problémy projeví negativně i v oblasti učení. Rodinu můžeme rozčlenit do několika kategorií.

Typologie rodiny:

Úplná. Na výchově v rodině se podílejí oba rodiče. Otázkou zůstává, kam zařadit soužití dvou nesezdaných párů.

Neúplná. Dítě je vychovááno v rodině, kde jeden z rodičů chybí. Jádro rodiny je neúplné, z pohledu výchovy dítěte jde o negativní jev.

Rekonstruovaná. Jeden z biologických rodičů je v rodině nahrazen náhradním partnerem.

Funkčnost rodiny:

Funkční rodina. Zajištěn dobrý vývoj dítěte a jeho prospěch.

Problémová rodina. Vyskytují se závažnější poruchy některých nebo všech funkcí, které však vážněji neohrožují rodinný systém či vývoj dítěte, rodina je schopna tyto problémy vlastními silami řešit za případné jednorázové či krátkodobé pomoci zvenčí.

Dysfunkční rodina. Vyskytují se vážné poruchy některých nebo všech funkcí rodiny, které bezprostředně ohrožují vývoj a prospěch dítěte. Rodina problémy nezvládá sama, nutno učinit řadu opatření zvenčí – sanace rodiny. Dysfunkce z hlediska výchovného stylu rodičů se podle Z. Mlčáka (1996) mohou objevit v těchto případech:

Nezralá rodina. sňatek mladých partnerů, nechtěná gravidita, dítě jako rušivý než spojující faktor, ekonomická a psychická závislost, osobnostní nezralost.

Přetížená rodina. Disproporce mezi situačními požadavky a adaptivními možnostmi. Konflikty v rodině, neprospěch dítěte, socioekonomické obtíže.

Ambiciózní rodina. Nadměrná snaha o úspěšnou seberealizaci, dobré zajištění po materiální stránce, ale citové strádání.

Perfekcionistická rodina. Tlak na výkon, který není v souladu s možnostmi.

Autoritářská rodina. Potlačování spontánnosti a osobní autonomie.

Protekcionistická rodina. Ochranařská výchova a rozmazlování, zbavování se přirozené odpovědnosti za své chování.

Liberální rodina. Chaotické uspořádání soužití s nejasně vymezenými pravidly vzájemného styku členů.

Odkládající rodina. Snaha rodičů přenášet výchovné povinnosti mimo rodinu.

Nesouladná výchova. Rozpor mezi vlivy různých výchovných norem.

Klinická rodina. Specifika vyplývající ze smyslového, tělesného a duševního postižení.

Rodina zanedbávající či týrající.

Afunkční rodina. Rodina přestává plnit svůj základní úkol a dítěti závažným způsobem škodí. Nutno hledat řešení mimo rodinu, např. umístit dítě do rodiny náhradní.

Rodina podle stylu výchovy:

Demokratická. Tento styl se nachází na pomyslném středu. Je považován za nejvíce vhodný.

Autokratická. Figuruje zde úcta k autoritě, příkazování a trestání.

Liberální. Děti nejsou v tomto stylu řízeny vůbec, nebo jen velmi málo.

Základní funkce rodiny:

Biologicko-reprodukční. Zajišťuje reprodukci potomstva a sexuální uspokojení mezi manžely. Není vždy založena na sňatku, v současnosti se sňatečnost snižuje, zvyšuje se především věk snoubenců. Rozvodovost – neúplná rodina, střídavá péče.

Ekonomické zabezpečení. Obsahuje otázku životní úrovně.

Socializační funkce a akulturační. Rodina formuje osobnost dětí, zabezpečuje sociální a kulturní kontinuitu. Dnes bývá často nahrazována materiální kompenzací dítěte, formuje životní způsob dětí a i partnerů navzájem.

Emocionální funkce. Uspokojování citových potřeb, respektování, vzájemná jistota.

Funkce rodiny jsou ovlivněné politikou, kulturou, stylem, vztahy, věkovým složením rodiny, velikostí, vzdělanostní úrovní rodičů, orientací zájmů. Charakteristiky rodiny obsahují všechny formy společenských vztahů, prostřednictvím rodiny se zapojujeme do komunikačního procesu. Vznik rodiny se zasazuje do dávné minulosti, do období přechodu od primitivního zemědělství k pastevectví.

Úplná rodina poskytuje dítěti péči obou rodičů, v neúplné rodině jednu z těchto rolí postrádá. Dítě může vyrůstat v úplné, funkční, bezproblémové rodině, která plní všechny své funkce a dítěti tak poskytuje základnu pevného zázemí pro jeho vzdělávání i ve školním prostředí. Neúplná, dysfunkční nebo afunkční rodina tyto aspekty neposkytuje v plné míře, dítě je vystavováno různým zátěžím a nastalá situace se negativně odráží i ve školním prostředí. Neúplná, ale funkční rodina však může být někdy i pro dítě možná lepším řešením nežli rodina, kde oba rodiče "přežívají", neplní svou roli. V rodině může nastat změna, kdy v neúplné rodině nahrazuje chybějícího partnera partner nový. Tento partner potom doplní matku nebo otce. Rodina je rekonstruována a nukleární jádro rodiny je doplněno. Nového partnera přijímají lépe mladší děti než starší a lépe dívky než chlapci, mezi nejproblematictější patří období středního školního věku (Dytrych, a další, 2002). U nevlastních rodičů se mohou objevit pocity nejistoty ohledně vlastních rolí v rodině, následkem toho zvýšený stres (Sobotková, 2007).

Dítě potřebuje mít v rodině pocit bezpečí a to mu zajistí především rodina, která plní své funkce.

3.2 Škola

Školu definuje J. Průcha (2013) jako instituci, která vznikla, aby zajistila vzdělání žáků. Tak jako pedagogická diagnostika, tak i škola prošla postupně svým vývojem, který sahá do hluboké historie. Vzdělávací proces ve škole postupně určovaly různé směry a názorové proudy.

Škola má svoji pevně danou strukturu, navenek ji zastupuje ředitel, který je zároveň i zaměstnancem školy. Funkce ředitele je pro školní prostředí velmi důležitá. Jak škola funguje, jaké je zde pracovní prostředí, jaké jsou mezi pedagogy vztahy, to vše také může do jisté míry kvalitu vzdělávacího procesu ovlivnit. Ve školním prostředí se pedagogická diagnostika uplatňuje v oblasti učení a chování. Zaměřuje se na jednoho žáka nebo na celou třídu jako celek. Žák prochází vzdělávacím procesem a úroveň jeho znalostí zjišťuje a hodnotí didaktická diagnostika, která je součástí pedagogické diagnostiky. **Didaktická diagnostika** se soustředí

na to, co žák umí před vstupem do vzdělávacího procesu, průběžně hodnotí jeho postup k cíli a jestli žák stanoveného cíle dosáhl.

Formy hodnocení:

- Klasifikací.
Vyjádřené známkou v podobě číselné hodnoty, písmene nebo symbolu.
- Slovní.

Každá z forem hodnocení má své klady i zápory. Klasifikační metoda znamená pro učitele menší časovou náročnost na zpracování, reprezentuje formální hodnocení, které o žákovi nic podrobnějšího nevyovídá. V klasifikačním hodnocení numerickou známkou figuruje určitý rozptyl. Zvládnul učivo žák na dvojku, nebo trojku, nebo je výkon žáka na hranici těchto dvou známek, jak takovou debatu řešit? Někteří učitelé si pomohou u hraničního hodnocení neoficiální mínusovou známkou. Změnu známkování jsme mohli zaznamenat na úrovni vysokých škol, kde poměrně úzký rozptyl hodnocení známkami 1, 2 a 3 byl nahrazen širším hodnocením pomocí písmen A, B, C, D, E a F.

Většinou v první třídě učitel za dobrý výkon žákům uděluje různá líbivá razítka, která jsou pro nejmenší děti žádanou odměnou, reprezentující hodnocení vyjádřené symbolem. Číselné známkování reprezentuje hodnocení, které se opírá o tradici, na kterou jsme nejvíce zvyklí. Známkování číslicí je v polemice se slovním hodnocením. Většina učitelů klade důraz na formální vědomosti při posuzování žáka. Je nutno však říci, že vytváření pozitivních sociálních vztahů během učebního procesu je motivací k uskutečnění a plnému zhodnocení strategie v kognitivním oblasti. Tato skutečnost je považována za základní nedostatek mající kořeny již při přípravě studentů na učitelské povolání. Má-li se při edukačním procesu utvářet osobnost žáka, je nezbytné, aby školní hodnocení akceptovalo podobu formativního hodnocení. To znamená poskytovat užitečnou zpětnou vazbu, respektovat potřeby každého žáka, odhalovat chyby a nabízet radu, ukazovat další kroky, mít důvěru ve zlepšení výkonu, má vést k dialogu se žáky, má naučit žáky hodnocení (Musilová, 2015-2). Výhoda slovního hodnocení spočívá v jeho komplexnosti, u žáka hodnotí jeho dosažené schopnosti, dovednosti, aktivitu atd., nevýhodou je potom časová náročnost zpracování pro učitele. Určité řešení pro větší formativnost hodnocení by mohlo poskytnout známkování spolu s částečným, stručnějším slovním hodnocením.

Další polemikou dnešní doby je prezentace hodnocení. Mají být zachovány žákovské knížky nebo se má hodnocení evidovat pouze pomocí elektronického systému. Oboje má své plusy a mínusy. U papírové formy evidence je výhodou „co je psáno, to je dáno“, žák si ale

známku může různě zfalšovat, přepsat apod. Elektronická evidence je patrně přehlednější, dají se snáze zpracovávat nejrůznější statistiky apod., nevýhodou je jistě ztráta dat při nedostatečném zabezpečení apod. U některých rodičů je však výběr evidence hodnocení zcela irelevantní, nemají základní přehled o dítěti ani ze žákovské knížky, natož aby se zajímali o známky zobrazované po síti v elektronickém systému.

Pedagogická diagnostika ve svém základu poskytuje hodnotící stanovisko ve vzdělávacím procesu, ale řeší také příčiny případného neúspěchu, které mohou být implikovány různými poruchami učení či chování.

3.3 Zájmová činnost

Dítě tráví většinu času v rodinném a školním prostředí, nezanedbatelným prvkem ve výchově je však i jeho volný čas. Při diagnostikování v sociální oblasti se pedagog zabývá rodinou a oblast volnočasových aktivit volí k dokreslení celkové situace. Zájmové činnosti řadíme mezi cílevědomé aktivity zaměřené na uspokojování a rozvíjení individuálních potřeb, zájmů a schopností. Ovlivňují rozvoj osobnosti i správnou společenskou orientaci.

Zájmy mají atributy **aktivačně-motivační**. Vedou osobnost k aktivitě a vyvolávají pohnutku k činnosti zaměřené určitým směrem. Zájmy mají úzkou vazbu na vlohy a schopnosti člověka, které podmiňují úspěšné vykonávání nějaké činnosti. Ve vztahu k zájmům jsou důležité nejen pro jejich vznik, ale stejnou měrou i pro jejich rozvíjení a zdokonalování. Výzkumy dokazují, že jedinec rozvíjí zájmy zejména v těch oblastech, v nichž se stává úspěšným a dosahuje uspokojení z činnosti. Proto je mimořádně důležitý vztah k určité činnosti, který se projevuje tím, že předmětu svého zájmu přikládá významnou hodnotu a je schopen vyvinout úsilí při dosahování cíle, překonávat překážky. Pro zájem je charakteristický výběrový vztah k předmětu nebo činnosti, kterým člověk připisuje zvláštní význam. Zájem vzbuzuje snahu po aktivním styku s předmětem zájmu, po jeho poznání i zvládnutí a vyvolává silné emotivní prožívání činností. V jejím průběhu se mohou rozšiřovat a prohlubovat určité poznatky, dovednosti a schopnosti, které zpětně ovlivňují další rozvoj zálib. Jako trvalé se však obvykle upevní pouze ty zájmy, které korespondují s vnitřními předpoklady a vnějšími podmínkami.

Zájmy můžeme členit i podle úrovně činnosti, časového trvání, koncentrace, společenské hodnoty a tradičně podle obsahu.

Podle úrovně činnosti dělíme zájmy na aktivní, které označují zájmy, při nichž jedinec sám vyvíjí činnost a produkuje nějaké hodnoty, zabývá se aktivně předmětem svého zájmu a zájmy receptivní jsou ty, při jejichž realizaci se aktivita omezuje pouze na vnímání předmětu zájmu. Obě činnosti se mohou doplňovat a prolínat. U receptivních zájmů je nebezpečí pasivity a konzumního vztahu.

Z hlediska časového trvání hovoříme o krátkodobých, dočasných zájmech, jejichž opakem jsou zájmy trvalé. Délka trvání a intenzita zájmu a je výrazně ovlivněna vývojem jedince a jeho zráním.

Podle stupně koncentrace lze rozlišit zájmy jednostranné a mnohostranné. Zjednodušeně lze však prohlásit mnohostranné zájmy za povrchní a jednostranné zájmy za hluboké.

Z hlediska společenských norem můžeme používat označení zájmy žádoucí a zájmy nežádoucí, jenž se neslučují s obecně platnými společenskými, případně právními normami. Pedagogicky motivovaná a řízená zájmová činnost vede ke společensky žádoucímu rozvoji osobnosti, talentu a aktivnímu životnímu stylu. Opakem je volný čas nenaplněný zájmem, který může být příčinou patologického chování. Výchova k zdravému a společensky žádoucímu užívání volného času v dětství je efektivnější a levnější než pozdější převýchova narušených jedinců.

Podle obsahu se užívá dělení na zájmové činnosti společenskovědní; pracovní-technické; přírodovědně-ekologické; esteticko-výchovné; tělovýchovné, sportovní a turistické. Významné zastoupení mají dnes činnosti spojené s výpočetní technikou.

Řadu hraničních zájmových oblastí nelze však jednoznačně zařadit. Zájmy dětí se mění, tradiční kroužky zájmových činností nemají dostatek zájemců, objevují se však nové zájmy podmíněné rozvojem techniky, ale i literaturou. Výchovná zařízení mimo vyučování nové trendy v zájmové činnosti nemohou ignorovat, ale mají je podchytit a využít ve své nabídce (Pávková, 2002).

4 Metody pedagogické diagnostiky

Pedagogickou diagnostiku a její metody můžeme rozdělit do mnoha kategorií. Například formální – neformální, formativní – neformativní, vnější – vnitřní, individuální – skupinová, ústní – psaná, standardizované – nestandardizované, diagnostické – výzkumné a další.

Rozdělení pedagogické diagnostiky podle zaměření:

- Diagnostika edukačního potenciálu žáka.
- Funkční analýza chování.
- Diagnostika speciálních poruch učení.
- Diagnostika sociálního prostředí žáků.
- Diagnostika sociálního prostředí ve škole.
- Diagnostika nestandardních pedagogických situací.

Uvedené rozdělení pedagogické diagnostiky nám implikuje oblasti pedagogické diagnostiky, na které se dále v práci zaměřím, neboť jsou součástí dnešní nezbytné výbavy každého pedagoga. Oblast učení, chování, sociální a zájmová nám vytváří celkový rámec diagnostických kompetencí učitele.

Oblasti pedagogické diagnostiky:

- **Oblast učení** zahrnuje všechny žáky. Zvláštní péči vyžadují zaostávající žáci, ale i nadaní, se specifikací poruch učení, s hendikepem, děti, které mají rodiče jiné národnosti.
- **Oblast chování** reprezentují poruchy pozornosti, hyperaktivita, charakterové vady, psychické poruchy a těžké poruchy.
- **Oblast sociální** se zabývá rodinou. Jaké jsou její výchovné styly, prostředí, vztahy.
- **Oblast zájmová** a volnočasových aktivit slouží k dokreslení celkové situace (Musilová, 2015-2).

Výše jmenované oblasti metod tvoří množinu uplatnění pedagogického diagnostikování. Z uvedeného přehledu pedagogické diagnostiky vidíme, že pedagog by se měl zaměřit nejenom na oblast výuky, ale tuto primární oblast doplňují další jmenovaná zaměření pedagogické

diagnostiky a v celkovém součtu nám potom dávají silný pedagogický nástroj, kterým pedagog může nejenom podpořit zkvalitnění výuky, zlepšení výsledků výuky, ale může si vytvořit náhled na určité determinanty, které naopak působí negativně na proces výuky.

4.1 Členění metod

Rozčlenit metody pedagogické diagnostiky lze do mnoha skupin. Následující dělení představuje základní soubor metod používaných k pedagogickému diagnostikování.

Sumativní a formativní metody

Tato metoda nám zachycuje, jak žák zvládnul výuku za určité období, jak pochopil probíranou látku. Tyto skupiny metod nám tedy prozrazují výsledek učení. Například žák se naučil malou násobilku, umí slovíčka z nové lekce a zvládnul by tak konverzaci na letišti, vykonal závěrečnou zkoušku. Pokud nám metoda na konci výukového období poskytuje výsledky procesu výuky a současně kategorizuje výkon žáka nebo skupiny, jedná se o metodu sumativní.

Formativní metoda je zaměřená na žáka, sleduje ho během výuky, snaží se odhalit, jeho silné a slabé stránky, není vázána na ukončení určité etapy vzdělání, ale slouží především k podpoře dalšího vzdělávání. Poslední jmenovaná vlastnost je velmi důležitá, protože učitel může přijmout opatření v plánu výuky, aby byla efektivnější. Žák tak ve škole bude dosahovat nejenom dobrých výsledků, ale bude do školy i rád chodit. Jak se to vyučujícímu podařilo, to si ověří pomocí metody sumativní (Mertlin, 2012).

Kvantitativní a kvalitativní metody

K diagnostice žáků P.Gavora (1996) přistupuje pomocí edumetrie, nebo kazuistiky. Edumetrie reprezentuje kvantitativní metody, zjištěná čísla mají numerický charakter, např. jde o osobnostní či vědomostní testy. Zkoumat jedince v průběhu vývoje a snažit se zachytit co nejvíce proměnných s cílem hlubokého poznání jednoho případu, potom hovoří o kazuistickém neboli kvalitativním přístupu.

Standardizované a nestandardizované metody

Pedagog při své praxi používá z větší části metody nestandardizované. Bez ohledu na použité metody by měl však dodržovat určitá pravidla. Pokud je nedodržuje, výpovědní hodnota a interpretace výsledků bývá velmi sporná. Dodržování určitých pravidel platí pro všechny

metody, nicméně nejstriktnější pravidla platí pro standardizované metody. Standardizovaná metoda respektuje určitou normu (Mertlin, 2012).

4.2 Metody pedagogické diagnostiky

Pedagogická diagnostika je vědecká disciplína, slouží teoreticky i metodologicky pro potřeby pracovníků ve školství, ale i dalších institucí. Objektivně posuzuje a hodnotí vnitřní i vnější podmínky i průběh a výsledky výchovně vzdělávacího procesu. Jsou vyslovovány prognostické úvahy a navrhována pedagogická opatření. Je to poznávání žáka, kolektivu, třídy.

Pedagogickým výzkumem se získávají nové pedagogické poznatky, informace o jevech, vlastnostech a stránkách pedagogické skutečnosti. Na základě poznatků jejich zákonitostí, vztahů a podstaty může potom pedagogická věda usměrňovat jejich vývoj.

Naproti tomu pedagogické diagnostikování je možné charakterizovat jako cílevědomý, záměrný proces s přesně vytýčeným úkolem, který vychází od systému k realitě a odtud se opět vrací nazpět do systému poznatků, jež určitým způsobem mění.

Pedagogická diagnostika a výzkum mají společné metody, ale pro pedagogickou diagnostiku jsou daleko lepší kvalitativní metody a pro výzkum metody kvantitativní. Výzkum v pedagogické diagnostice lze vymezit jako činnost, při které empirickými metodami zkoumáme, ověřujeme platnost hypotéz o vztazích mezi pedagogickými jevy. Diagnostikování v pedagogice se komplexně zaměřuje na jednoho žáka, určitý jev či třídu. Výsledky se bezprostředně využívají k optimalizaci stavu v průběhu edukace prostřednictvím korekce (Chráska, 1993).

V dalším popisu metod se zaměřím na jejich využití právě k diagnostikování ve školním prostředí, pokusím se vytvořit náhled na tyto používané metody, ujasnit si jejich výhody a nevýhody, úskalí zvolené metody, co by neměl pedagog při diagnostikování opomenout, jaké fáze má zvolená metoda, jak je časově náročná. To všechno tvoří množinu atributů, které by měl pedagog znát, než se pro určitou metodu ke zmapování situace rozhodne.

Pozorování

Někteří autoři pozorování vnímají jako nejdůležitější a nezastupitelný způsob sběru materiálu při studiu pedagogické reality. Jiní autoři se ale přiklánějí k tomu, že běžné pedagogické pozorování se často nedostává nad jevovou stránku, což poněkud snižuje jeho heuristický význam (Tollingerová, 1971).

Pedagogické pozorování patří mezi nejstarší a nejrozšířenější metody získávání dat o pedagogické realitě. Pedagogické pozorování je plánovité, cílevědomé a soustavné vnímání výchovných jevů a procesů, které směřuje k odhalení podstatných souvislostí a vztahů sledované skutečnosti (Skalková, 1983).

V rámci edukačního procesu patří pozorování mezi nejpoužívanější metody, pedagog tuto metodu používá neustále v průběhu své práce. Pedagogické pozorování je funkčně zaměřené, systematické, nejedná se o nahodilý, samoučelný proces. Pozorování se dělí podle druhu, způsobu, místa, trvání, zúčastnění a pozorovatele.

Typy pozorování:

- Podle druhu. Standardizované, nestandardizované.
- Podle způsobu. Zjevné, skryté.
- Podle místa. Terénní, laboratorní.
- Podle trvání. Dlouhodobé, krátkodobé.
- Podle zúčastnění. Přímé, nepřímé.
- Podle pozorovatele. Introspektivní, extrospektivní.

Při pozorování vnímají učitelé předem prostorově vymezenou situaci v přesně vymezeném zorném poli. Pozorovatel by měl být oproštěn od subjektivních vlivů. Emocionálně afektivní zaujetí by mělo jít stranou. Při předem specifikované situaci je nezbytné, aby byl pozorovatel vybaven náležitými pomůckami. Používat lze popisné a záznamové archy se seznamy pozorovaných jevů, bodovací stupnice a škály. Do těchto formulářů se snaží pozorovatel co nejjednodušším způsobem zaznamenávat svá zjištění. Zaznamenávat se může čárkováním, značkováním či jinou připravenou metodou. S kategoriemi vlastního pozorování má být pozorovatel předem seznámen. K registraci zjištěných údajů mohou být využívána i nejrůznější technika jakou je třeba diktafon či kamera. Hledisko funkčnosti je kritériem pro volbu registrační techniky přímého pozorování. Musíme si uvědomit, nakolik volba registračních technik může narušovat přirozený průběh dění ve zkoumané situaci, zda a jakým způsobem se může vlivem těchto technik zkoumaný proces odchýlit.

U plánovaného pozorování by měl být proces registrován systematicky, důsledně a přesně. Důležitá je i tematická struktura dění v dané situaci, se složkami průběhu dění. Pozorovatel by se měl v dané situaci a terénu dobře orientovat a rozumět tomu, co v nich probíhá.

Před započítím pozorování by si měl pozorovatel ujasnit:

- Věcnou náplň pozorování.
- Rozsah a hloubku.
- Prostředky registrace pozorovaného prostředí a dění.
- Zvolené pozorovací jednotky. Seznamy či katalogy jednotek zvoleného chování ve stanoveném časovém rozsahu apod.

V průběhu pozorování je důležité psychologické povědomí zúčastněných o tom, že jde o pozorovací situaci. Stačí pouze zběžná informovanost pozorovaných, např. pozorovatelem během výuky bude student psychologie apod. Takovou situaci označujeme jako vyvolané pozorování (Musilová, 2003).

Rozhovor

Metodu rozhovoru řadíme mezi základní diagnostické metody jako techniku systematického poznávání. Můžeme se tímto způsobem přímo zeptat a událost se žákem nebo rodiči probrat. Jde o přímou interakci s respondentem, což je nesporná výhoda této metody a zkušenému tazateli může přinést mnohé použitelné informace o mluvčím i o záležitosti samotné. Na druhé straně existují určitá omezení, kdy nepoznáme, když některé věci respondent přehání, nemluví pravdu, zastírá některé skutečnosti apod. Analogická omezení platí však i pro další pedagogické nebo psychologické metody.

Typy rozhovoru:

- Podle druhu. Standardizovaný, nestandardizovaný.
- Podle způsobu. Zjevný, skrytý.
- Podle zúčastněných osob. Individuální, skupinový.

Každý rozhovor má neopakovatelný průběh, je jedinečný a má svá specifická pravidla. Metoda rozhovoru se může zdát zdánlivě jednoduchá. Respondent přiměřeně odpovídá na kladené otázky. Jakým způsobem tazatel klade otázky, v jakém pořadí a kontextu, jak respondent otázku chápe, to všechno má vliv na kvalitu výsledného výstupu rozhovoru. Rozhovor před zkoušením, na který není žák připraven, může mít jiný průběh než rozhovor po úspěšné zkoušce. Struktura rozhovoru, kdy řazení otázek na začátek, nebo konec rozhovoru může značně diferenciovat odpovědi respondenta.

Na počátku jsou kladeny zahřívací otázky, volně spjaté se záměrem šetření, kdy dochází z psychologického hlediska k uvolnění tenze probanda a získání jeho důvěry k tazateli. Tento postup bývá označován jako nálevka, naopak zařazení uvolňujících otázek na konec nazýváme obrácenou nálevkou. Rozhovor v pedagogickém zkoumání se odlišuje od běžného rozhovoru tím, že je systematický a záměrný. Strukturální standardizovaný rozhovor má nejpřínosnější podobu poznávání.

Důležitým faktorem pro úspěšný standardizovaný rozhovor je jeho příprava. Tazatel by měl mít jasně stanovený **cíl a konstrukci otázek**. Co se chceme dozvědět, v jakých okolnostech se potřebujeme zorientovat, na jaké otázky nám má respondent odpovídat. Cíli rozhovoru potom odpovídá jeho způsob vedení, délka a použité otázky.

V rozhovoru bychom měli rozlišovat uzavřené a otevřené otázky a kombinovat je mezi sebou. Oboje mají své přednosti ale i nedostatky. Uzavřené otázky většinou pevně směřují k jednoznačným odpovědím a nedovolují odbočení od tématu, otevřené otázky dávají volnost vyjádření respondenta, ale z odpovědi se nemusíme dozvědět požadovanou informaci. Na pozoru bychom se měli mít před návodnými otázkami. „*Neudělal jsi to naschvál, že ne?*“ Pokud otázka proti pohledu respondenta, nebo respondent nemá zcela jasno, otázka působí jako návodná otázka, ovlivňuje respondenta v naznačeném směru. U otázek volíme pouze okruhy, ve kterých se potřebujeme vyznat a získat potřebné informace.

Předběžná teoretická příprava, volba srozumitelného jazyka, zdvořilost tazatele, schopnost trpělivého a aktivního naslouchání, kde svou roli hraje jak verbální, tak i neverbální komunikace. Schopnost snadného navázání kontaktu, schopnost reagovat a řídit rozhovor tak, aby se neodbíhalo od tématu. Schopnost vytvořit a udržet přátelskou atmosféru, dodržení časového limitu v rozumném rozpětí v maximálním rozsahu 40–45 minut, promyslet a vyzkoušet způsob záznamu předem. V závěru rozhovoru nezapomeneme poděkovat za čas a úsilí, které rozhovoru respondent věnoval. To jsou podmínky korektně vedeného rozhovoru.

Tazatel by se měl vyvarovat chyb při vedení rozhovoru. Měl by se zvolit vhodné, klidné prostředí, sdělit důvod setkání, mít optimální fyzický odstup, neměl by vést rozhovor autoritativně a přehnaně zdůrazňovat odbornost. Nepoužívat neznámou terminologii, neskákat tázanému soustavně do řeči, neumožňovat tázanému odbíhat od tématu. Tazatel by měl sdělit závěr a východisko z problematiky a rozhovor uzavřít.

Jestliže cíl rozhovoru není zatím znám a v problematice se potřebujeme zorientovat, protože nevíme zatím co s námi chce respondent probírat, potřebujeme mnohem víc času. Častěji se odmlčíme, respondenta necháváme mnohem déle mluvit a dáváme přednost

otevřeným otázkám. Jde nám zatím o to co nejvíce se dozvědět a prozatím nic neřešit. Pokud již máme dostatek informací, můžeme klást cílenější otázky. (Musilová, 2003)

Diagnostický a intervenční rozhovor se od sebe nedají oddělit. Výběrem otázek, způsobem jejich kladení, gesty, mimikou obličejí respondenta v menší či větší míře respondenta ovlivňujeme. Jestliže v budoucnu předpokládáme, že budeme s žákem nebo jeho rodiči spolupracovat i nadále, myslíme na to při kladení otázek, protože odpovědi na ně budeme využívat i při intervenci. Ptáme se např. žáka na to, které činnosti ho baví a které z dalších by ho neotravovaly, rodičů se zeptáme na volný čas, co dítě baví, na zapojení prarodičů ve výchovném procesu. Následně můžeme posílit společné činnosti rodičů a dětí v té aktivitě, která rodiče a dítě těší. Pokud jsou prarodiče v dosahu, apelujeme na jejich větší zapojení.

Jestliže nám diagnostický rozhovor neposkytne dostatek požadovaných informací, nemůžeme z nezdaru obviňovat respondenta, ale spíše si musíme přiznat, že se nám ho nepodařilo přesvědčit, aby nám poskytl odpovídající informace. Někdy nám dotazovaný informace záměrně poskytnout nechce nebo se nám nemuselo podařit zvolit vhodný postup. Rozhovor je spjat s intervencí, proto je důležité při rozhovoru na tento aspekt myslet a zjišťujeme i data, které by se nám mohly pro budoucí intervenci hodit. Mezi specifický typ rozhovoru můžeme zařadit i ústní zkoušení (Mertlin, 2012).

Dotazník

Pomocí dotazníků můžeme snadněji získat hromadné údaje, je méně časově náročný jak rozhovor, často slouží jako zdroj informací o žácích, učitelích, třídě, škole apod. Dotazníky se vyskytují již v hotové formě nebo si pedagog může vytvořit dotazník vlastní.

Při sestavování dotazníku k dané problematice můžeme použít odlišnou skladbu otázek, abychom se mohli dozvědět různorodé informace (Mertlin, 2012).

Druhy otázek:

Uzavřené.

- Dichotomická odpověď je ANO nebo NE.
- Polytomická odpověď nám nabízí výběr z jedné nebo více nabízených možností.

Otevřené. Možnost široké odpovědi. Dotazovaný odpovídá svými slovy.

Otázky v dotazníku musí být jednoduché a srozumitelné, dotazovaného nemají zavádět či vymezovat v odpovědi. Otázky typu proč se nedoporučují, výjimečně se lze zeptat tazatele na činnost, nebo jeho angažovanost (Musilová , 2015).

Dotazníky mohou být zaměřeny pouze na jednu oblast nebo sledují více různých oblastí. Pokud se chceme přesvědčit, že respondent na své odpovědi trvá, volíme určité otázky tak, aby se různým způsobem dotazovaly na stejnou věc. Tím se ujistíme, že respondent na své odpovědi trvá. Je potřebné se zeptat na více podobných situací, abychom potvrdili stabilitu odpovědi.

Učitelé by při tvorbě vlastních dotazníků měli vést v patrnosti, jak se ptáme a co sledujeme. Výhodnější se pak ukazují otázky s volbou odpovědí, jejich vyhodnocení je rychlejší a přesnější, můžeme však opomenout otázku, která je zásadní, a to nám může zkreslit výstup dotazníku. Vyhýbáme se otázkám s dvojitým zápořem *“Necítíte se někdy unavení?”*. Co nám vyjadřuje potom odpověď? ANO – necítím či NE – necítím. Odpověď je nejednoznačná. Otázku stačí jednoduše přeformulovat. *“Cítíte se někdy unavení?”* Slovíčko někdy nám ale svou neurčitostí způsobuje další problém. Někdy ANO, někdy NE. Jak na neurčitou otázku odpovědět? Jak již bylo řečeno, otázka by měla být jednoznačná. *“Cítíte se po druhé hodině unavení?”* nebo položíme základní otázku *“Cítíte se unavení?”* a nabídneme škálu odpovědí NIKDY - ZŘÍDKA – ČASTO – STÁLE apod. Podobně jako u rozhovoru je potřeba vyvarovat se návodných, sugestivních otázek.

Tvorba dotazníků není rozhodně jednoduchá záležitost, snadno může dojít ke zkreslení informací, můžeme se zeptat námi srozumitelným způsobem, nikoliv však dostatečně srozumitelně pro naše respondenty. Dotazovaní také mohou tušit, jaké odpovědi od nich očekáváme (Mertlin, 2012).

Anamnéza

Jedná se o metodu, která poskytuje informace z uplynulého života žáka, které nám mohou významně objasnit současný stav. Na základě poznatků, které nám anamnéza poskytuje, rozlišujeme anamnézu osobní, rodinnou a školní. Pro zjištění anamnestických údajů můžeme použít metodu řízeného rozhovoru nebo dotazníkového šetření. Zdrojem informací pro anamnézu bývá nejčastěji rodič žáka.

Osobní anamnéza zahrnuje vývoj žáka, který sahá do předškolního věku. Sledujeme obvykle vývoj v oblasti motoriky, řeči, chování, nemocí, zájmů dítěte. Pokud u žáka zkoumáme příčiny různých poruch učení a neklidného chování, naše otázka se zaměří na oblast prenatálního a perinatálního vývoje.

Rodinná anamnéza je zaměřena na výchovný styl rodičů, počet sourozenců, typ rodinného soužití, vliv prarodičů, na chování dítěte v rámci rodinných vztahů, na úroveň celkové péče o dítě a na sociálně patologické vlivy. Pokud je u žáka v rámci edukace problém znám, např. porucha chování, klade tazatel již podrobnější dotazy. Cílem je získat podrobnější informace pro plán intervence a stanovit tak postup, kdy společně s rodiči budeme pracovat na odstranění problému.

Školní anamnéza sleduje zejména adaptaci na mateřskou školu, začátek školní docházky, vztah ke spolužákům, vztah k učitelům, vývoj školní úspěšnosti, zájmy žáka, zájem rodičů, obtíže při edukaci (Musilová, 2003).

Hlavním posláním pedagoga je naučit žáka. Znalost jeho aktuálního stavu, ale i předpoklady, ze kterých přítomnost vychází může tento proces zefektivnit. Při zjištěném problému u žáka je potřeba se na něj při anamnéze zaměřit. Nicméně poznání širších souvislostí z minulosti může hrát významnou roli. Pro učitele je však zbytečné, aby chodil do hloubky této problematiky, některé informace však mohou být pro něho užitečné (Mertlin, 2012).

Studium dokumentů

Jedná se o základní získávání informací o jedinci, dokument poskytující tyto informace je značně ceněn zejména pro svou objektivitu.

Druhy dokumentů:

- Osobní dokumenty.
- Veřejné dokumenty.

Z osobních dokumentů můžeme čerpat informace vztahující se k jednotlivci. Jsou to jeho výsledky v edukačním procesu, katalogové listy, záznamy z odborných vyšetření, sebereflexe, deníky, eseje, autobiografie apod. Veřejné dokumenty jsou informace o edukační realitě zahrnující povinné dokumenty. Záznamy o průběhu a výsledcích edukace, soupisy absolventů apod. (Musilová, 2015).

Didaktické testy

Pomocí didaktických testů měříme edukační výsledky žáků. Standardizované didaktické testy mají pevnou konstrukci, jsou normované a dodávají je většinou odborné pracoviště.

Nestandardizované didaktické testy jsou naproti tomu běžně používané v pedagogické praxi, slouží nám k objektivnímu hodnocení žáků a poskytují zpětnovazební údaje.

U didaktického testu sledujeme:

- Validitu.
- Reliabilitu.
- Praktičnost (Musilová , 2015).

Sociometrie

Sociometrie nám umožňuje popsat a analyzovat směr a intenzitu mezilidských vztahů uvnitř sociálních skupin. Tou je seskupení lidí, které se vyznačuje nějakými společnými znaky, členové skupiny mají společné cíle, vzájemně se znají, respektují společné normy. Ve skupině jsou všeobecně respektovány určité formální oficiální vztahy, ale také neformální vztahy, které jsou založeny na dobrovolnosti. V oblasti diagnostiky ve třídě se budeme zabývat především zjišťováním neformálních vztahů.

Sociometrický test řadíme mezi základní a nejdůležitější techniku získávání informací. V praxi pokládáme jednu nebo více otázek, které umožňují členům skupiny volit parametry pro určité situace nebo určité společné činnosti.

Pro zjištění existenci kladných vztahů můžeme pokládat např. tyto otázky: *“S kým bys nejraději seděl/a v lavici? Kteří žáci ve třídě jsou tvoji nejlepší kamarádi?”*

Pro zjištění záporných vztahů můžeme položit otázky: *“S kým bys rozhodně nechtěl/a sedět v lavici? Kteří žáci patří k nejvíce neoblíbeným?”* (Chráska, 1993).

Zakladatel sociometrie J. L. Moreno rozlišil šest pravidel pro tvorbu sociometrického testu:

1. Jasně stanovit hranice sociální skupiny, např. školní třída.
2. Možnost provést neomezený počet výběru pro každého člena skupiny.
3. Kritérium výběru má být jednoznačně určeno.
4. Výsledky sociometrického testu by měly mít praktický dopad.
5. Jednotliví členové skupiny by neměli vědět o výběrech, které zvolili ostatní členové.
6. Provést předem šetření, zda respondenti porozuměli všem otázkám (Skalková, 1983).

Získané údaje ze sociometrického testu jsou málo přehledné a je nutné je dále zpracovat.

Metody zpracování získaných dat:

- Sociometrická matice.
- Konstrukce sociogramů.
- Výpočet sociometrických indexů (Chráska, 1993).

Kazuistika

Kazuistika neboli případová studie, je systematické zkoumání jednotlivce prostřednictvím pozorování, rozhovorů, sledování jeho výkonů a úspěšnosti, studia dokumentů či jeho výtvorů. Prvotně byl kazuistický přístup využíván v medicínských a právnických oborech, později se implementoval i do psychologie a pedagogiky. Tuto metodu můžeme označit jako metodu kvalitativní, žáka zkoumá v průběhu vývoje a snaží se zachytit co nejvíce proměnných s cílem hlubokého poznání jednoho případu. Kazuistika se potom stává základnou pro návrh intervence a je to jedna ze součástí učitelových kompetencí (Musilová , 2015).

Případová studie – standartní vzorová osnova podle J.Sawreya a kol. (1968 str. 16).

„I. fáze

1. pozorování chování žáka učitelem, zaměřené na eventuelní problematiku v rámci edukace a potřebu pomoci.

2. rozhovor s poradcem nebo psychologem a stanovení plánu péče o dítě

3. posouzení stavu jedince a jeho problému:

a) popis současného stavu podle školních výsledků a výkonů

zjištění současné rodinné situace

zjištění pozice mezi spolužáky

záměrné pozorování dítěte ve škole, mimo školu, popř. při kontaktu s rodinou

b) popis vývoje dítěte s ohledem na rodinnou a osobní anamnézu

vývoj dítěte během školní docházky.“

4.3 Zásady používání metod

Při diagnostikování, používání metod, může docházet k různým úskalím. Jednak získáváme různě citlivá data od respondentů, ale samotné dotazování může u dítěte ovlivnit jeho prožívání a reakce. V dítěti mohou vyvolat nepříjemné vzpomínky, obavy z dalších nepříjemných situací. Existují mnohé problémy spojené s pedagogickou diagnostikou, které mají částečný odborný nebo právní rozměr, větším dílem jsou záležitostí etického rozvažování a souvisejícího respektování etických zásad učitelské profese. V českém školství se všeobecně

pozvolna zvyšuje citlivost vůči etickým otázkám. Je to dáno přístupem učitelů, ale i veřejnosti, která se dožaduje odpovídajících slušných přístupů a zacházení. Úřad pro ochranu osobních údajů dbá na dodržování práva jedince. V demokratické společnosti je v současné době nepřijatelné trvale uplatňovat některé přístupy a praktiky, které byly dříve běžné. Pokud dítě vstoupilo do školy, přestávalo být svéprávné a stávalo se objektem péče odborníků. V diagnostické oblasti byli žáci testováni pro různé účely státních orgánů a výzkum probíhal i bez souhlasu rodičů. Výsledky nebyly rodičům sdělovány, rodiče byli zahrnuti do skupiny, které byl znemožňován přístup k údajům, další zacházení s informacemi bylo poměrně volné. Podobné to bylo v medicíně, kdy se uplatňovalo lékařské tajemství. Medicína však může provádět spoustu úkonů bez aktivní spolupráce pacienta. Ve školství je to však nemyslitelné. Pokud žák nebo rodiče nechtějí sdělit určitou relevantní informaci, musíme při jejím získávání spoléhat na náhodu nebo na velmi komplikované a nespolehlivé nástroje. I při psychologické diagnostice jsme plně závislí na ochotě klienta spolupracovat. Pokud dítě odmítá učení, tak je toho škola příliš nenaučí. Někdy může nastat zdání, že zdůrazňování etického přístupu a práv rodičů a dětí by se nemělo přehánět, že rodiče stejně příliš etická problematika nezajímá a přemrštěná snaha o korektnost tak odebírá čas na důležité aktivity. Problém je v tom, že v danou chvíli se opravdu nemusí nic stát, škola ale působí dlouhodobě, takže důsledky prohřešků v nižších ročnících pak směřují na učitele ve vyšších ročnících. Musíme také počítat s tím, že škola je pro děti také obecným vzorem chování a děti si určité vzorce chování přebírají i do běžného života v dospělosti. Co je pokládáno za neslušné, o tom rozhoduje společnost a doba, ve které žijeme, často i konkrétní prostředí, tedy i např. rodinná pravidla nebo klima třídy.

Především neškodit z latinského „*primum non nocere*“ je princip, který obecně platí pro jakoukoli činnost učitele a platí tedy i pro oblast pedagogické diagnostiky. Administrace pedagogický metod bývá vcelku neutrální. Můžeme však při ní najít spoustu etických prohřešků. Učitel znevažuje žákovy schopnosti, znervózňuje ho přílišným spěchem, nezopakuje zadání nebo otázku testu přesto, že je to povoleno. Amorální je potom situace nepodpořit žáka v kolizní situaci. Žák poplete zápis odpovědi, nemůže najít pero, přestane mu psát, nechápe opakovaně instrukci, nemůže si vybavit konkrétní slovo, začne zmatkovat apod. Pro formativní tak i sumativní diagnostiku je naprosto nevhodné, kdy učitel získává informace pomocí manipulativních nebo nátlakových postupů. K problémům může docházet při zpracování a vyhodnocování diagnostických metod. Pokud nemají jednoznačně daný postup správnosti nezávislý na zkoušejícím, potom hrozí nebezpečí, kdy znalost tvůrce nebo aktuální naladění učitele může ať již v kladném nebo záporném směru ovlivnit výsledky hodnocení.

Nemusí to být pouze na základě znalosti. Podobně fungují i různé sociální stereotypy. Učitel si musí dát pozor, aby při administraci, vyhodnocení a interpretaci nehrálo zkreslení významnou roli. Zkreslení je opakující a systematické a proto je vhodné namátkou nechat vyhodnotit stejné práce dalším hodnotitelem. Pokud vidíme značné rozdíly v obou hodnoceních, signalizuje nám to možnost většího zkreslení a nezbytnost korekce.

Nevhodná interpretace výsledků žáka znamená pro žáka nebo rodiče největší nebezpečí. Umět interpretovat výsledky v kontextu znalostí a zkušeností je důležité i pro pedagogickou diagnostiku. Učitel vědomě nesmí aplikovat metody, kde by žáka nebo rodiče uvedl v omyl, lhal mu, zastíral mu fakta. K diagnostice by učitel neměl používat metody, které jsou zastaralé, nebo je dobře nezná, nemá k nim patřičné proškolení. Ústní zkoušení představuje diagnostickou metodu a také specifickou podobu rozhovoru, kdy učitel klade otázky a hodnotí žákovy odpovědi. Učitel nad žákem dominuje a nesmí tuto převahu v žádném případě zneužít a i když se žák nenaučil vůbec nic, nesmí se stát objektem znevažování.

Diagnostické metody a **osobní údaje jsou předmětem ochrany před neoprávněným přístupem.** Znalost metod by neměla znevýhodňovat ty, kteří zadání nějakým způsobem získají, proti těm, kteří je nemají k dispozici. Časté chyby se objevují u sdělování výsledků. Učiteli se snadno stane, že nevědomky sdělí údaj, který je osobní povahy. Zveřejňovat informace, které poskytnou rodiče vztahující se k dítěti, nebo které sdělí dítě učiteli, je jednoznačně neetické. Totéž platí i pro výsledky diagnostiky. Do budoucna se předpokládá, že výsledky a okolnosti související se vzděláním budou chráněny i před spolužáky. Souvisí to obecně s požadavkem chránit soukromí každého jedince.

Z formálního hlediska zastupují dítě ve škole rodiče. S nimi je pak třeba vyjednávat v situaci, když učitel potřebuje využít nějakou diagnostickou metodu. Netýká se to však všech metod. Podstatná část diagnostických nástrojů koresponduje s posláním školy a se sběrem podkladů pro hodnocení konkrétního dítěte, eventuálně pro individualizaci přístupu, takže ani dítě ani rodiče nemají pochybnosti o oprávněnosti jejich použití. Je jen těžko představitelné vyžadování souhlasu k hodnocení práce, zkoušení, rozhovoru s problematikou chování apod. Na druhé straně jsou metody, které směřují k nějakému specifickému cíli, které neslouží k zákonnému fungování školy. Např. šetření školského úřadu, výzkum apod. Nejde o své vůli žákům zadat nějaký test, jenom že to učitel považuje za zajímavé, taková situace je zcela nepřijatelná. Musí se jednat o souvislost s naplněním poslání školy nebo s individuálním přístupem k žákovi. Pro ostatní diagnostickou činnost musí být zajištěn předběžný souhlas rodičů. Kolem některých metod panují pochybnosti, zda je souhlasu potřeba či není. V takovém případě je lepší o souhlas rodiče požádat. Rodiče lze požádat o souhlas různou formou.

Informovaný souhlas poskytuje maximum informací o samotném postupu, **generální souhlas** využívají školy pro některé aktivity školy. Škola potom vyhlásí datum konání akce a pokud rodiče nevznesou námitku, pak je situace rodiči schválena. Škola se prioritně snaží uplatnit generální souhlas před individuálním, protože před každou činností vyžadovat podpisy rodičů je značně problematické. Rodiče i žáci by se měli dozvědět, jak učitel bude nakládat se zjištěnými daty. Je velmi neetické sdělovat údaje o žákovi a výsledcích vzdělávání mimo školu. Děti by neměly být vystavovány nadměrné administraci diagnostických postupů, pokud jsou však využívány i ve školní praxi k lepšímu porozumění dítěte, nelze mít námitek. Může nastat situace, kdy se učitel dozví informace, které zakládají podezření na trestní čin, v takovém případě se musí obrátit na vedení školy, které musí situaci řešit prostřednictvím orgánu sociálně-právní ochrany dětí, případně se přímo obrátit na policii. Učitel by rodiče měl upozornit na to, že se na něj v tomto případě povinnost mlčení nevztahuje a musí podle zákona oznámit věc policii. Pokud se však učitel dozví citlivá data od dítěte o situacích, které nezakládají podezření na trestný čin? Musí se rozhodnout, zda rodičům zjištěnou věc oznámí, potom ale může ztratit důvěru dítěte. Na druhé straně musí zvažovat míru ohrožení dítěte a rozhodnout, která z variant je lepší (Mertlin, 2012).

V legislativním pojetí ochranu osobních údajů definuje zákon **č. 101/2000 Sb.**, o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů:

„§ 4

Vymezení pojmů

Pro účely tohoto zákona se rozumí

a) osobním údajem jakákoliv informace týkající se určeného nebo určitelného subjektu údajů. Subjekt údajů se považuje za určený nebo určitelný, jestliže lze subjekt údajů přímo či nepřímo identifikovat zejména na základě čísla, kódu nebo jednoho či více prvků, specifických pro jeho fyzickou, fyziologickou, psychickou, ekonomickou, kulturní nebo sociální identitu

e) zpracováním osobních údajů jakákoliv operace nebo soustava operací, které správce nebo zpracovatel systematicky provádějí s osobními údaji, a to automatizovaně nebo jinými prostředky. Zpracováním osobních údajů se rozumí zejména shromažďování, ukládání na nosiče informací, zpřístupňování, úprava nebo pozměňování, vyhledávání, používání, předávání, šíření, zveřejňování, uchovávání, výměna, třídění nebo kombinování, blokování a likvidace “

Je-li v pedagogické diagnostice výstupem informace, pomocí které lze určit, identifikovat žáka a bude-li se s touto informací systematicky pracovat, bude to považováno za zpracování osobních údajů.

Pedagogickou diagnostiku jako legislativní pojem zákon nezná. Ve školském zákoně se objevuje termín hodnocení. Tento pojem se pedagogické diagnostice přibližuje nejvíc. Diagnostika užívána učitelem by neměla nahrazovat poradenskou službu, učitel by neměl ve smyslu vyhlášky č.72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních používat ty metody, ke kterým neabsolvoval patřičné školení a nebyl na škole zařazen jako speciální pracovník. Např. školní metodik prevence, výchovný poradce, psycholog apod. Tyto metody mohou být aplikovány pouze se souhlasem žáků, respektive rodičů jako zákonných zástupců.

Jaké údaje může učitel shromažďovat za účelem hodnocení? Jak již bylo řečeno hodnocení má v právním rámci k diagnostice nejbliž. Hodnocení je zakotveno i ve školním řádu. Do školního řádu se promítají pravidla hodnocení, obsažená v prováděcích vyhláškách ke školskému zákonu. Školní řád se tak stává východiskem, které informace je potřebné o žákovi pro řádné hodnocení shromažďovat. K naplnění pravidel hodnocení podle školního řádu je tedy nezbytné shromažďovat nezbytné informace o žákovi s cílem dosáhnout relevantního hodnocení průběhu edukace v rámci vzdělávání a výchovy.

Rozsah osobních údajů pro hodnocení žáka, které učitel shromažďuje je zakotven ve školním řádu. Pokud jde o formu zpracovávání a uchovávání to určuje zákon o ochraně osobních údajů § 13 odst. 1 a 2. kde se deklaruje, že škola je odpovědným subjektem za dodržování práv na ochranu osobních údajů a škola má za úkol vypracovat směrnici, podle které jsou pracovníci osobní údaje, či údaje související s hodnocením povinni zpracovávat.

Jaké údaje související s pedagogickou diagnostikou může učitel shromažďovat, jak dlouho, komu mohou být osobní údaje v rámci diagnostiky zpřístupněny? V otázce shromažďování řeší zákon o ochraně osobních údajů § 5 odst. 1. Jsou to údaje odpovídající pouze stanovenému účelu a v rozsahu nezbytném pro naplnění stanoveného účelu. Konkrétní pravidla shromažďování údajů však vyplynou ze školního řádu. Uchovávat osobní údaje je možné pouze po dobu nezbytnou k jejich zpracování. Jakmile tato skutečnost pomine je nezbytné údaje zlikvidovat. Podle § 13 odst. 2. má být pořízena dokumentace o likvidaci. Osobní údaje získané prostřednictvím diagnostiky mimo žáka a jeho zákonného zástupce, mohou být zpřístupněny pouze osobám podílejících se na práci při jeho hodnocení § 13 odst.1 zákona o osobních údajích.

Souhlas se zpracováním osobních údajů není potřeba pokud učitel tyto informace potřebuje k řádnému a individuálnímu vzdělávání žáka. Pokud by byly využívány metody diagnostiky v rámci poradenské služby, nastává opačná situace. Souhlasu není potřeba, pokud se jedná o sběr statistických dat, pokud jsou výsledky skutečně anonymní nebo je prováděno zjišťování

na základě zákonného zmocnění či se jedná o zákonem stanovenou výjimku a škola musí poskytnout informace především orgánům policie, soudům a orgánům sociálně-právní ochrany dětí.

Zabezpečení osobních údajů získaných prostřednictvím diagnostiky by mělo vycházet ze směrnice, kterou škola vydá. Obecně však platí pravidla obsažená v ustanovení § 13 odst.1 zákona o osobních údajích. Stručně řečeno zamezit jakékoli neoprávněné manipulaci se získanými údaji.

Diagnostické metody z tohoto pohledu můžeme rozdělit do dvou skupin:

- Metody využívané vyškolenými pracovníky v rámci poradenské služby.
- Metody běžně sloužící k hodnocení žáka.

První případ užívání metod vychází v souladu s vyhláškou o poradenských službách, ve druhém případě jsou diagnostické výsledky běžnou součástí dokumentace žáka. Rozsah metod, které učitel k diagnostice využívá, vyplývá z nezbytnosti dosáhnout úrovně hodnocení ze školského zákona, resp. ze školního řádu. Které povinnosti musí učitel plnit při práci s osobními údaji, jakou formu musí dodržet, to vychází ze zákona o ochraně osobních údajů, resp. ze Směrnice (Mertlin, 2012).

5 Metody používané v psychologii ve vztahu k učitelské praxi

Psychologická diagnostika detailně zkoumá žáka, zjišťuje jeho schopnosti, inteligenci a povahové vlastnosti. Pedagog k této činnosti nemá kompetenci, ty v tomto případě přebírá psycholog. Problematiku základních psychologických metod by však měl mít pedagog v povědomí, v pedagogické praxi s ní přichází do styku, ať již při prvotním podchycení různých problémů žáka či diagnostických zpráv z psychologické poradny. Pedagogická diagnostika se liší od psychologické diagnostiky tak, že žáka vidíme pouze zúženě a v rámci edukace. Žáka diagnostikujeme zúženě pouze vzhledem k tomu, že ho edukujeme. Pokud ale nastane u dítěte nějaká porucha, nastupuje psychologická diagnostika a dítě potom zkoumá psychologická poradna. Psychologická diagnostika zkoumá pomocí testů, které patří mezi základní metody.

5.1 Metody používané psychology

Diagnostické metody užívané psychology:

- Klinické metody – nestandardizované.
- Testové metody – standardizované.

Klinické metody jsou používány napříč všemi psychologickými disciplínami a pochopitelně i v pedagogické praxi, nemají striktně daná pravidla. Poznávají konkrétního žáka v jeho celistvosti. Nevyužívá se statistické srovnání s vrstevníky, měření má kvalitativní charakter. Mezi klinické metody patří zejména rozhovor, pozorování a analýza výsledků a činností.

Testové metody jsou opakem klinických metod, mají standardizovanou podobu. Atributy těchto metod jsou objektivita, reliabilita a validita. Mají přesná pravidla pro zadávání, vyhodnocování a musí splňovat tyto specifické psychometrické požadavky. Objektivita je nezávislost testu na osobě, která ho vyhodnocuje, reliabilita reprezentuje přesnost testu a validita nám zajišťuje, že test měří skutečně co měřit má. U standardizované metody je také důležitá možnost porovnání s očekávaným výsledkem dané skupiny např. podle věku nebo pohlaví. Testy mají kvantitativní charakter, zaměřují se na poznávání a zmapování obecných charakteristik. Těchto metod je značné množství a vznikají stále nové. Pro náš účel jsou však důležité ty nejběžnější, se kterými se může učitel setkat ve zprávě od psychologa.

Rozdělení testových metod podle skupin:

- Vývojové škály.
- Výkonové testy.
- Testy osobnosti.

Vývojové škály se používají u nejmladších dětí, v prvních letech života. Detekují neuromotorickou zralost dítěte a dokážou včas zachytit vývojové poruchy a smyslové vady. Gesellovy vývojové škály mapují vývojové poruchy i temperament dítěte, jeho sociální dovednosti, emoční stabilitu či frustrační toleranci. Novější škála Bayleyové je tvořena dvěma základními stupnicemi. Mentální a motorickou.

Mezi výkonové testy patří široká skupina metod, které jsou zaměřené na výkon v nějaké konkrétní oblasti. Testy jsou zaměřeny na inteligenci a speciální schopnosti. Testy inteligence mapují buď jednu složku inteligence nebo více složek a popisují tak celkovou strukturu inteligence. Na inteligenci můžeme nahlížet jako na schopnost, která umožňuje člověku řešit problémy, adaptovat se na prostředí a učit se logicky myslet.

Testy inteligence:

Stanford – Binetova zkouška je určená pro děti od 2 do 18 let. Skládá se ze čtyř oblastí. Verbální myšlení, které zahrnuje např. rozsah slovní zásoby, diferenciaci slov, porozumění slovům, nacházení logických souvislostí. Druhá oblast zkoumá abstraktně vizuální myšlení, kam patří např. schopnost vyvozovat vztahy mezi vizuálními podněty a prostorová představivost. Do třetí oblasti zahrnujeme kvantitativní myšlení, reprezentující různé typy početních a logických úloh. Krátkodobá paměť reprezentuje čtvrtou oblast.

Mezi jedny z nejnověji používaných metod patří neverbální inteligenční test, který se používá pro děti od 2,5 let do 7 let. Výkon dítěte není nijak závislý na znalostech jeho jazyka. Testování zahrnuje skládání vzoru dle předlohy, doplňování chybějící části obrázku nebo překreslování dle předlohy. Aktuálně jsou často tyto metody využívány v pedagogicko-psychologické poradně.

Wechslerovy testy inteligence jsou určeny dětem od 6 do 16 let. Skládá se z verbální části více závislé na výchovném prostředí dítěte a neverbální části související s nadáním dítěte. Výsledek testu ukazuje případné rozdíly mezi těmito oblastmi a jejich úrovní.

Test struktury inteligence je dalším velkým zástupcem těchto metod. Určen je dospívajícím od 13 let a dospělým. Respondenti zapisují odpovědi do záznamového listu dle určeného časového limitu. Test je náročný na rychlost myšlení a částečně i na kvalitativní čtenářské

dovednosti. Z testu získáváme nejen celkový výsledek inteligenční úrovně, ale hlavně výsledný profil struktury inteligence.

Test kognitivních schopností Woodcock-Johnson je použitelný od 5 let až do dospělosti. Dokáže zmapovat různé oblasti kognitivních schopností, bývá využíván u dětí se specifickými poruchami učení.

Testy speciálních schopností. Mapují schopnosti, které mohou ovlivňovat celkový výkon v širších oblastech např. ve školní práci, patří sem testy lateralit, percepční testy, testy paměti, pozornosti, diagnostika školních schopností a hodnocení sociálních dovedností.

Testy osobnosti se mezi sebou liší tím, jaké funkce, vlastnosti či schopnosti zachycují. Osobnost popisují obecně jako vnitřně jednotnou a strukturovanou z hlediska obsahu duševního života a také jako individuálně odlišnou od ostatních. Rozlišujeme projektivní metody, objektivní testy osobnosti, dotazníky a posuzovací stupnice.

Projektivní metody patří mezi poměrně komplikované a jejich zvládnutí vyžaduje dlouhodobou praxi. Projektivní metody členíme na verbální, grafické a manipulační. Nejznámější a nejnáročnější projektivní metoda je **Rorschachův test** skvrn, který dokáže osobnost popsat v celé její šíři a komplexnosti. Vyšetřované osoby mají uvést co jim jednotlivé skvrny nakreslené na různých tabulích připomínají. **Hand test** je podobný Rorschachově metodě, je tvořen deseti kartami, na nichž je nakreslená lidská ruka, poslední je prázdná. Odpovědi jsou postupně bodovány podle některých z kategorií např. agrese, strach, komunikace, závislost. Test se využívá pro děti od 6 let. Mezi nejužívanější grafické projektivní metody patří **Kresba lidské postavy**, **Test stromu**, **Kresba rodiny** a **Kresba začarované rodiny**. První dva testy se dotýkají vývoje a struktury osobnosti, další se zaměřují především na sociální vztahy mezi členy rodiny. Mezi manipulační projektivní techniky řadíme **Test barevného sémantického diferenciálu**, jehož cílem je vyjádření slov barvami a **Test rodinných vztahů** reprezentovaný papírovými figurkami symbolizujícími rodinné příslušníky a kartičkami s výroky týkajícími se vztahů v rodině. Objektivní testy osobnosti se snaží zachytit určité vzorce chování. Jejich výhodou je zachycení opakovatelných vzorců chování, na druhou stranu mapují pouze určitý rys osobnosti. **Zrcadlové kreslení** mapuje schopnost dítěte vyrovnávat se se zátěží a frustrací. Pomocí speciálního přenosného přístroje na kreslení dítě spojuje body sedmiúhelníku v daném pořadí podle zrcadlové předlohy. Dotazníky tvoří další širokou skupinu psychodiagnostických metod, dělíme je do dvou skupin. Na jeden typ dotazníku odpovídá dítě *ano* nebo *ne*, případně *nevím*. Ve druhém typu dotazníku se dá reagovat v polaritě souhlasu či nesouhlasu. Posuzovací stupnice může mapovat jednání osoby, která ji

vyplňuje tzv. sebesouzení. Nebo je možné ji zadat jedinci, který posuzovanou osobu dobře zná. Typicky je to rodič nebo vychovatel (Mertlin, 2012).

5.2 Nálezy a zprávy z odborných pracovišť

Učitelé se ve své praxi setkávají se zprávami z pedagogicko-psychologické poradny, zahrnující zpravidla výsledky vyšetření rozumových schopností. Sdělení tzv. IQ není pro příjemce však nijak zásadní. Jedná se o pouhé číslo, které může napovídat, co lze od žáka očekávat, ale v důsledku nám pomůže skutečně minimálně. Častější je informace, v jakém pásmu se rozumové schopnosti žáka nacházejí. Za nejdůležitější informace lze pokládat, že zpráva informuje o dílčích projevech žáka, tj. v čem se mu dařilo, co zvládal bez obtíží, kde se naopak ukazují rezervy v rozvoji, případně výraznější oslabení. Většina vyšetření rozlišuje verbální a názorovou složku rozumových schopností.

Verbální zkoušky sledují bohatost slovní zásoby, schopnost formulovat, schopnost přemýšlet o jednotlivých pojmech, nacházet pojmy nadřazené, vysvětlovat, ale také vyjadřovat početní operace apod.

Neverbální oblast schopností naopak sleduje, jak dokáže žák pracovat s podnětovým materiálem, který je prezentován formou obrázků, různých skládanek, symbolů, grafů, znázornění. Testovaná osoba nemusí u řešení úkolu příliš hovořit, potřebuje se naopak zorientovat ve vizuálně prezentovaných informacích, musí zvládnout postřehnout důležité detaily, přemýšlet o logice znázorněných podnětů, zorientovat se v celém zdání, všimnout si znázorněných nápověd, rozdělit podněty na logické části nebo je naopak smysluplně vzájemně propojit.

Testování rozumových schopností se většinou zaměřuje na zmíněné schopnosti a dovednosti prostřednictvím různých úkolů. Samostatně jsou označovány jako subsety, pomocí nichž můžeme vyjádřit jednotlivé výsledky zvlášť.

Zpráva o výsledcích zkoušek rozumových schopností, může učitelům napomoci porozumět žákům a jejich specifickým projevům ve škole.

Žáci, u kterých neverbální schopnosti výrazně převyšují nad verbálními, budou lépe pracovat s materiálem, který nevyžaduje neustálé užívání slov. Tyto úkoly a prezentace informací jim více vyhovují. Podpora verbálního projevu a rozšiřování slovní zásoby však nesmí zůstat stranou.

Jsou-li výsledky vyšetření ve výrazném rozporu se školními výkony, je vhodné se zamyslet nad tím, jak je možné, že žák s nadprůměrnými rozumovými schopnostmi má vysvědčení plné

trojek i čtyřek. Mohou za tím stát skryté obtíže např. dyslexie. Ve třídě mohou určovat normy lepší postavení žáka se špatnou známkou. Stranou nemůže zůstat ani způsob výuky žáka a edukační styl učitelů a na druhé straně stojí podnětnost domácího prostředí a zájem rodičů o vzdělávání svých potomků. Zjištěná skutečnost by nás rozhodně měla vést k hlubšímu prozkoumání okolností vzdělávání dotyčného žáka. Pravděpodobně nejsou jeho možnosti zdaleka využívány a možná ho zbytečně „ztrácíme“.

Protipólem mohou být žáci, jejichž rozumové schopnosti vykazují nižší úroveň než výsledky ve škole. Podnětem takového výsledku může být způsob výuky ve škole a práce s dítětem v domácím prostředí pozitivně přispívající k jeho rozvoji a maximálně rozvíjející jeho potenciál. V takovém případě to můžeme vnímat jako pozitivní zprávu.

O určité dílčí složce projevů žáka informují učitele testy zaměřené na speciální dovednosti, schopnosti a znalosti. Příkladem mohou být paměťové testy, testy pozornosti nebo kreativity. Učitel musí hledat popis projevů žáka, aby dokázal převést informace ze správy do praxe. Jestliže správa obsahuje pouze závěrečné výsledky, je třeba, aby učitel konzultoval at' již s psychologem či speciálním pedagogem, který ji napsal, jaký význam mají tyto zjištěné údaje.

Jednou z oblastí speciálních schopností, o níž zprávy často hovoří, je úroveň vnímání. Pokud vyšetření probíhá ve speciálně pedagogickém centru pro osoby se smyslovými hendikepy, pak nás sdělení informuje o míře oslabení zraku či sluchu. Zprávy z pedagogicko-psychologické poradny nesoucí tyto informace mají poněkud odlišný význam. Zrakové i sluchové vnímání, ve zprávách označené jako zraková diferenciacce či rozlišování a sluchová analýza, syntéza a rozlišování, se v prvních letech života vyvíjí a zkvalitňuje a obě schopnosti jsou pokládány za významný předpoklad osvojení čtení a psaní na začátku školní docházky, které by měly být při nástupu do školy přiměřeně rozvinuté.

U žáků se specifickými poruchami učení nebo u žáků s dalšími vývojovými poruchami nebo nižší úrovní rozumových schopností může vývoj stagnovat, zpomalit se či probíhat nevyrovnaně. Na rozdíl od osob se smyslovými hendikepy, zde nejde primárně o oslabení smyslů, ale o zpracování viděných či slyšených informací spíše na úrovni centrální nervové soustavy. Zpráva, která indikuje, že zraková či sluchová percepce je oslabena, tedy znamená, že je vhodné tyto oblasti cíleně podporovat a rozvíjet především prostřednictvím speciálních cvičení. Současně je vhodné tuto informaci respektovat, když pracujeme se žáky ve výuce. Žák s oslabenou zvukovou percepcí může některé informace snáze přeslechnout v běžném ruchu třídy nebo je zabrané do jiné činnosti, hůře si zapamatuje obsah sdělení apod. Je tedy vhodné se zaměřit na to, aby důležité informace byly prezentovány sluchem i zrakem. Když sdělujeme něco důležitého, je dobré sledovat žáka, zda informace zachytil, případně ho upozornit apod.

Z průběhu pozorování vyšetřovaného žáka mohou vyplynout významné informace. Zprávy mohou také obsahovat sdělení, reakce žáka na přidělené úkoly, zda dokázal pracovat samostatně nebo potřeboval podporu dospělého apod. Učitelé jsou před psychologem znevýhodněni, musí se věnovat několika žákům. Pro učitele může být toto sdělení chápáno jako zajímavý podnět, za jakých okolností bude žák lépe pracovat a pokud je to alespoň trochu možné, pokusit se zajistit odpovídající podmínky.

Samostatnou kategorií reprezentuje osobnostní diagnostika, která mapuje projevy osobnosti žáka. Do této oblasti patří zejména temperament, vůle, odolnost vůči zátěži, sklony k impulzivitě či agresivitě, zaměření na sebe nebo okolí apod. Pro tyto účely se často aplikují dotazníkové metody kombinované s projektivními technikami používané psychology. Pro učitele je hlavním přínosem, jestliže zpráva zmiňuje, jak žák reaguje na zátěž, jak se projevuje ve skupině, co je pro něj důležité, aby dokázal pracovat. Výsledky také často popisují žákovo chování, co vytvořil v rámci projektivních technik, tato část zprávy je pro účel školy irelevantní.

Některé základní pojmy, které mohou být ve zprávě z vyšetření jiným odborníkům hůře srozumitelné:

Afektivní stavy. Přehnané emoce neodpovídající reakcím na běžnou situaci.

Diferenciace. Rozlišování. Např. zda vyšetřovaný dokáže odlišit podobně znějící slova.

Floridní. Přetrvávající.

Fonologická manipulace. Schopnost různě manipulovat s hláskami ve slovech, která slyším. Obtíže v této oblasti jsou symptomatické pro specifické poruchy učení, především dyslexie.

Forie. Nálada.

Grafomotorika. Jemná motorika rukou při psaní či kreslení.

Intaktní. Ti, kteří netrpí příslušnými obtížemi.

Komorbidity. Výskyt více diagnóz.

Krátkodobá paměť. Struktura paměti, která uchovává informace po dobu několika vteřin.

Lateralita. Upřednostnění jednoho z párových orgánů.

Lacrimosita. Reprezentuje plačtivost.

Medikace. Podávání léků.

Modalita. Synonymum pro modalitu jsou smysly.

Motorická oslabení. Horní nebo dolní končetiny mohou vykazovat zhoršenou obratnost, někdy můžeme hovořit o pohybových obtížích mluvidel apod.

Pásmo širšího průměru. Užívá se pro vyjádření dolní nebo horní hranice průměru zpravidla intervalové hodnoty.

Pracovní paměť. Složka paměti, do které se při výkonu určité činnosti zaznamenává, co jsme již vykonali, co musíme vykonat, k jakým průběžným výsledkům jsme došli, co musí následovat.

Psychomotorický neklid. Nepozornost, neklid, neposedí, myslí na všechno možné.

Psychomotorické tempo. Rychlost reakcí na zadání úloh.

Sluchová analýza. Rozkládání slov na hlásky.

Sluchová syntéza. Schopnost sloučení slyšené hlásky do slova.

Somatizovat. Tělesné problémy a obtíže mající příčinu v psychických problémech jedince.

Spasticita. Napětí svalů, v některých případech až křečovitost.

Susp. Znamená podezření na určité obtíže nebo diagnózu, zpravidla je součástí nějakého vyšetření.

Symptom. Příznak problému.

Syndrom. Skupina obtíží, které naznačují určitou diagnostickou jednotku.

Vizuomotorika. Schopnost propojit viděné informace s jejich grafickým záznamem, nejčastěji ve spojení, že dotyčný dokáže napsat nebo nakreslit, co má ukázáno v zadání.

Zprávy o vyšetření žáka mohou být zprávami velmi srozumitelnými, obsažnými, které nám sdělí o žákovi množství užitečných informací. Opakem mohou být zprávy, které nám konstatují pouze základní informace. Jestliže chce mít učitel ze zprávy užitek pro sebe i žáka, je vhodné s autorem zprávy komunikovat. Učitel nemusí dopodrobna všem frázím či obrátům v textu rozumět a proto je oprávněné se ptát. Učitel nemusí vědět všechno a jeho otázky mohou napomoci tomu, aby obraty psychologa byly voleny příště vhodnější formou.

(Mertlin, 2012)

II. EMPIRICKÁ ČÁST

6 Zkoumaná problematika, cíl práce

Využívání pedagogické diagnostiky v praxi učitele je v dnešní době nepostradatelná činnost, na kterou jsem se v této práci zaměřil. Pro empirickou část výzkumu jsem zvolil základní školu v okolí Olomouce, na kterou mám vazbu v roli rodiče, jehož dítě si zde plní základní školní docházku.

6.1 Vytýčené cíle a předpoklady průzkumu

Hlavní cíle a předpoklady průzkumu:

- Jakou roli zastává pedagogická diagnostika na zkoumané škole?

Učitelův zájem o žáka, poznávání jeho osobnosti, jeho hodnocení, motivaci, ale i odhalování různých odchylek a poruch chování a učení je na zkoumané škole věnován v rámci pedagogické diagnostiky profesionální přístup učitelů.

- Jaké metody pedagogické diagnostiky mají na zkoumané škole primární postavení?

Stěžejními metodami k poznávání osobnosti žáka na zkoumané škole je pozorování, rozhovor a anamnéza, u diagnostikování klimatu třídy bude převládat sociometrie. Učitelé budou motivovat žáka především pochvalou. U hodnocení žáků bude mít vedoucí úlohu klasifikace.

Vedlejší cíle průzkumu:

- Složení pedagogického sboru.
- Vzdělávání respondentů v oblasti pedagogické diagnostiky.
- Zkušenost s praxí s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami.
- Diagnostika školního klima a osobnosti žáka, motivace.
- Zájem o žáka v sociální a zájmové oblasti pedagogické diagnostiky.
- Využití externích poradenských zařízení.
- Metody hodnocení žáků.

6.2 Popis školy a zkoumaného vzorku

Škola, kterou jsem si vybral pro svůj výzkumný záměr, se nachází nedaleko Olomouce v obci, která má přes 2500 obyvatel. Škola má právní subjektivitu od roku 1993. Jde o úplnou základní školu, její součástí jsou od roku 2002 dvě mateřské školy.

Škola je spádová i pro děti z okolních vesnic. Děti navštěvují školu již od prvního ročníku. Ve škole je školní družina, která se nachází v samostatné budově. Žákům nabízí stravování školní jídelna. Součástí školy je školní pozemek, který slouží žákům při výuce pěstitelských prací, sportovní aktivity se realizují v tělocvičně nebo na školním hřišti.

Jednotlivé části školy:

- Základní škola
- Mateřská škola 1
- Mateřská škola 2
- školní družina
- školní jídelna

Maximální počet žáků školy je 330, kapacita je v současné době zaplněna více jak z poloviny. V některých třídách se vyučují žáci, kteří se vzdělávají dle individuálního vzdělávacího plánu.

Škola byla postavena v roce 1959 a nachází se v klidné části obce. Škola nabízí 15 rekonstruovaných tříd, z nichž některé jsou upraveny jako odborné pracovny, které jsou využívány pro výuku fyziky, chemie, hudební výchovy, výuku cizích jazyků, počítačovou učebnu a multimediální učebnu. Učebna cizích jazyků, která je ozvučena, je vybavena interaktivní tabulí a pěti počítači, na kterých žáci mohou pracovat. Interaktivní tabule jsou k dispozici i v dalších učebnách. Škola má svou vlastní knihovnu.

V současné době má škola čtyři interaktivní tabule a tyto učebny jsou vybaveny i dataprojektory. V rámci projektu Interaktivní škola EU peníze školám získala škola další vybavení. Učitelé mohou využívat za tyto získané prostředky školní notebooky, videokamery, fotoaparáty a další. Vybavení školy je dostatečné a je postupně doplňováno a modernizováno. K výuce výpočetní techniky slouží počítačová učebna vybavená počítači a notebooky, multifunkce je učitelům k dispozici ve sborovně školy.

Pro evidenci žáků a tvorbu rozvrhu slouží systém Bakaláři. Ke komunikaci používají učitelé a žáci emaily na vlastní doméně.

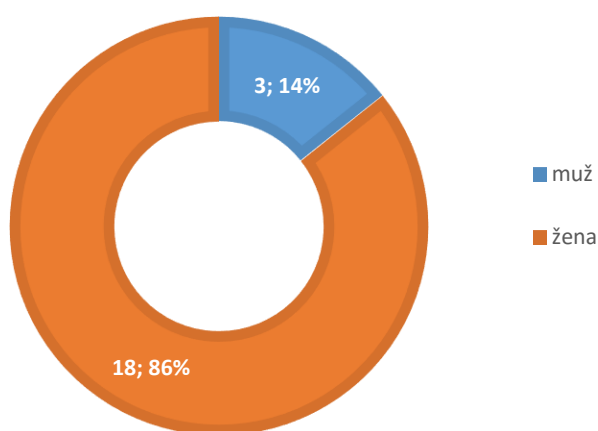
V empirické části jsem dal přednost dotazníkové metodě před rozhovorem. Dotazník je součástí přílohy č.1. Výhodou této metody je časově menší náročnost a poměrně snadné získání hromadných informací. Rozhovor je časově podstatně náročnější, jeho výhodou je však možnost doplňujících otázek. V dotazníku jsem navrhl 14 otázek dle průzkumných cílů, které jsou uzavřené i otevřené. Strukturu dotazníku tvoří většinu polytomické otázky, dichotomické otázky jsou v menšině.

O možnost provedení průzkumu na zvolené základní škole jsem prostřednictvím mailu požádal pana ředitele. Po vyslovení souhlasu jsem pilotní dotazník předal jednomu z učitelů na provedení testu. Zajímalo mě především, zda jsou otázky srozumitelné a respondentů příliš nezatěžují, popř. další nedostatky. Dotazník mi byl vrácen s návrhem úprav a změnou pořadí otázek. Zjištěné nedostatky pilotního dotazníku jsem akceptoval a druhá verze mi byla vrácena již bez připomínek. Následně jsem finální verzi dotazníku distribuoval všem 21 učitelům na zkoumané základní škole včetně pana ředitele. Dotazníky byly vyplněny v poměrně krátkém čase. Odpovědi jsem převedl pomocí tabulek do jednotných, přehledných prstencových grafů, které mají po stránce vyhotovení jednoduchou formu, výsledek pro čtenáře je tak dobře čitelný.

7 Výsledky a výstupy průzkumu

Pro zanesení výsledků z dotazníkového šetření jsem zvolil prstencový graf, který poměrně přehledně znázorňuje rozlišení jednotlivých odpovědí. V horní části je otázka k dané problematice. Následuje prstencový graf. V poměrné výšce grafu nám první číslice určuje počet jednotek, druhá číslice zastupuje procentuální vyjádření odpovědí. Jednotlivé barvy skupin jsou popsány v pravé části grafu. Závěrem je graf vyhodnocen.

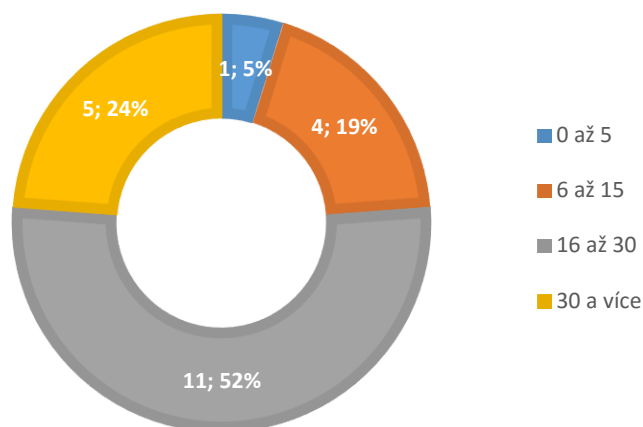
Otázka č.1: Jste muž nebo žena?



Graf 1: Základní diferenciacie pedagogického sboru.

První otázka mi potvrdila, že na testované škole je větší zastoupení respondentů žen. Pouze tři vyučující jsou muži. Poměr 86 % ku 14 % reprezentuje vysokou míru diferenciacie.

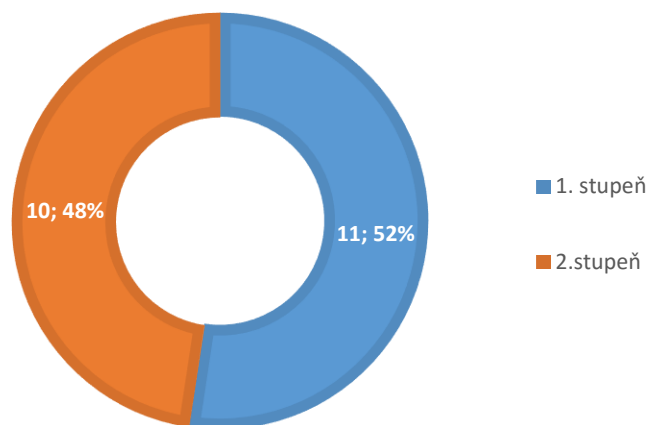
Otázka č.2: Délka Vaší praxe (roky).



Graf 2: Rozložení sboru podle praxe.

Z grafu druhé otázky vidíme rozložení učitelského sboru podle délky praxe, kde převažuje zastoupení zkušenějších pedagogů 16–30 let a více nad kolegy, kteří mají praxi do 15 let v poměru 76 % ku 24 %. Opět jde o poměrně značnou nerovnováhu.

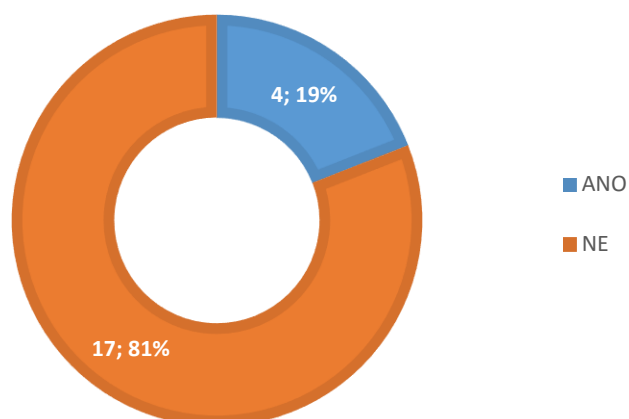
Otázka č.3: Na jakém pracovišti působíte?



Graf 3: Přehled obsazenosti pracovišť.

Další graf ukazuje naopak skoro stejný počet pedagogů na prvním i druhém stupni. Z prvních tří grafů si můžeme udělat představu o složení pedagogického sboru.

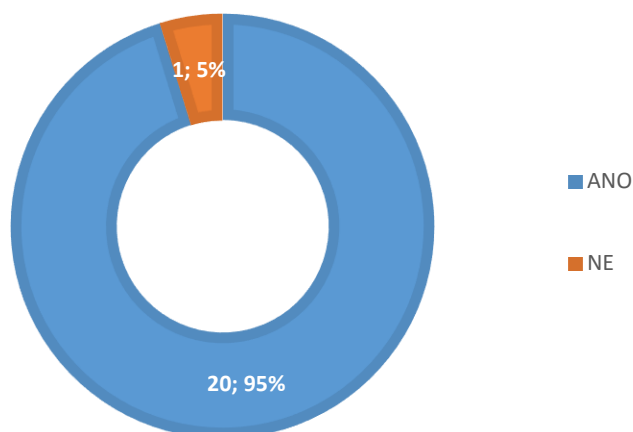
Otázka č.4: Absolvoval/a jste v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků nějaké vzdělávací programy týkající se pedagogické diagnostiky?



Graf 4: Účast na vzdělávacích programech.

Otázkou č.4 jsem se snažil zjistit, jaké kurzy či školení týkající se pedagogické diagnostiky v rámci dalšího vzdělávání respondenti absolvovali. Výsledek mě trochu překvapil, očekával jsem lepší bilanci. U kladných odpovědí respondenti uvedli: vzdělávání v rámci doktorandského studia v rámci PPP v rámci spolupráce s výzkumy MU Brno, šlo o srovnávací výzkumy obecné školy a základní školy. Prevence sociálně patologických jevů. Regionální konference při PF a akce olomouckého kraje a PPP. Speciální studium prevence sociálně patologických jevů.

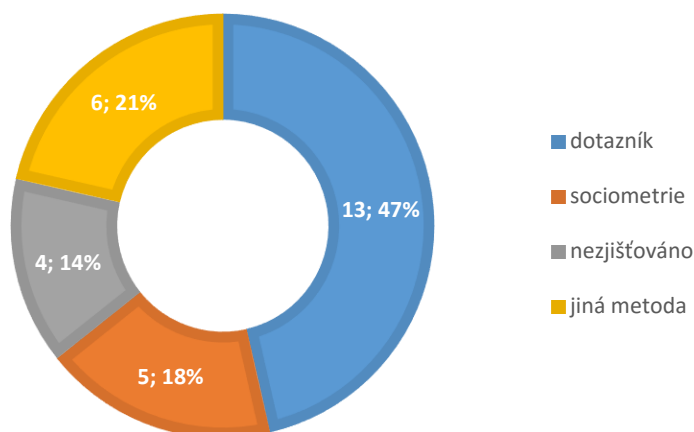
Otázka č.5: Pracoval/a jste někdy ve třídě s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami?



Graf 5: Zkušenosti s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami.

Majoritu kladné odpovědi u této otázky jsem předpokládal. Myslím, že v dnešní době je výskyt poruch učení a různých vývojových poruch u dětí na vzestupné tendenci. Pouze jeden respondent se ve své školní praxi s touto problematikou nesetkal.

Otázka č.6: Jakou metodou zjišťujete sociální klima ve třídě.

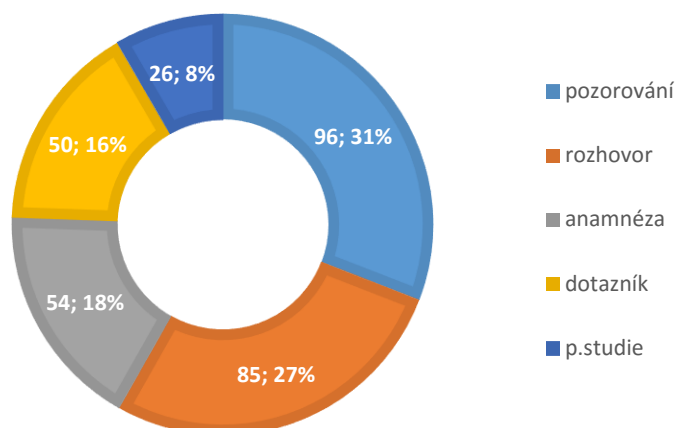


Graf 6: Metody pro zjišťování sociálního klimatu třídy.

U šesté otázky bych očekával vyšší podíl využití sociometrie.

Ve skupině alternativních metod respondenti uvedli: obrázky – strom apod. Dramatizace. Pozorování. Rozhovor.

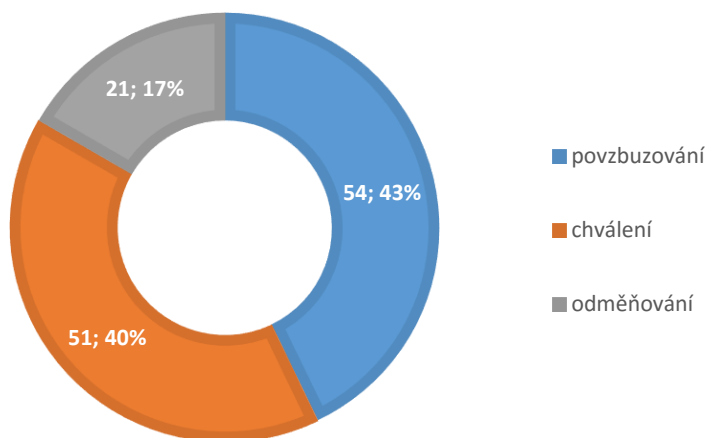
Otázka č.7: Které metody využíváte k poznávání osobnosti žáka? Označte číslicí 1 až 5. Číslo 1 označuje nejpoužívanější metodu, číslo 5 označuje nejméně využívanou metodu.



Graf 7: Metody k poznávání osobnosti žáka.

Otázka č.7 byla uspořádána stupnicově, kdy respondenti vytvořili posloupnost od nejvíce využívané metody po nejméně využívanou metodu. Každá pozice výskytu dané metody v posloupnosti má své ohodnocení sestupně směrem zleva doprava. Vynásobeny počtem výskytů na dané pozici jsou sečteny a celková suma je zanesena do grafu. Jeden z respondentů uvedl posloupnost [1,1,3,5,5], kde postavil pozorování a rozhovor na stejnou úroveň nejvíce využívaných metod. Dotazníku a případové studii přiřadil status nejméně využívané metody. Výsledek jde s očekáváním. Pozorování a rozhovor jsou v poměru 58 % nejpoužívanějšími metodami. Případová studie naopak zabírá pouze 8 % v grafu.

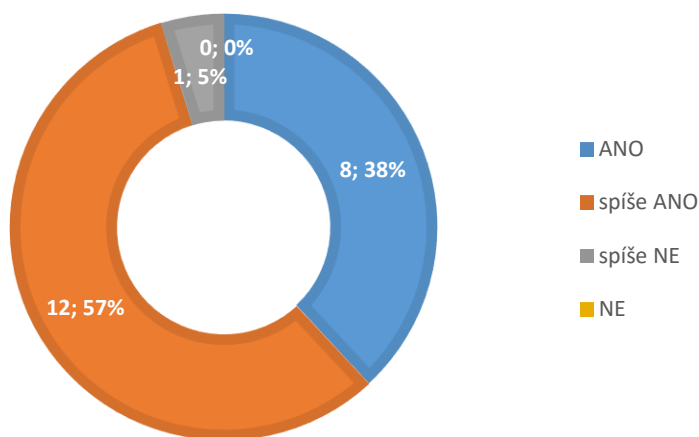
Otázka č.8: Uveďte, jaké metody formativního hodnocení žáků používáte k jejich motivaci při výuce. Označte číslicí 1 až 3. Číslo 1 označuje nejpoužívanější způsob motivace, číslo 3 označuje nejméně využívaný způsob motivace:



Graf 8: Metody formativního hodnocení.

Motivace. To je důležitá položka i v pedagogické diagnostice. Respondenti žáky povzbuzují a chválí zhruba ve stejné míře, na odměňování připadá pouze 17 % grafu.

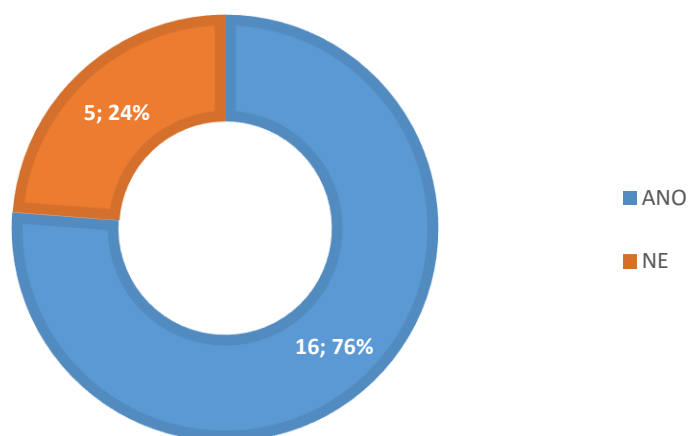
Otázka č.9: Zajímáte se o žáka i mimo vyučování (rodina, volnočasové aktivity apod.)?



Graf 9: Zájem o žáka v mimoškolní oblasti.

O žáka mimo školní prostředí projevují zájem všichni respondenti, což je vynikající výsledek. Pouze jedna odpověď je spíše negativní.

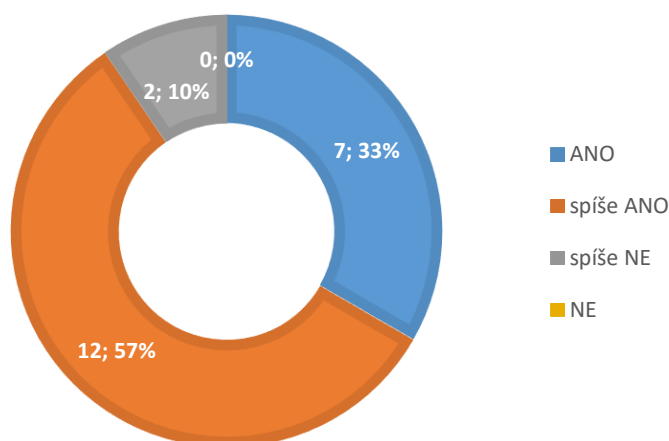
Otázka č.10: Využíváte služeb pedagogicko-psychologické poradny?



Graf 10: Využívání pedagogicko-psychologické poradny.

Služeb pedagogicko-psychologické poradny je na této škole využíváno ve větší míře. V sedmi případech u kladné odpovědi neuvedli respondenti žádný příklad. V dalších případech respondenti uvedli: diagnostika speciálních poruch učení. Potvrzení diagnostiky dětí se speciálními poruchami učení a chování pro specifikaci jejich potřeb. Vyšetřování – dyslexie, dysgrafie. Diagnostika. Vyšetření žáka. Vyšetření a vyhodnocení problému žáka. Vyšetření žáka, doporučení. Vyšetření žáků.

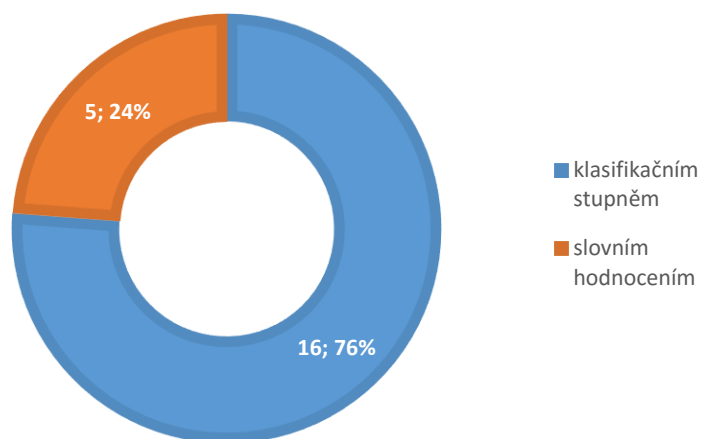
Otázka č.11: Využíváte ke zjištění vědomostí a dovedností sebehodnocení žáků?



Graf 11: Sebehodnocení žáků.

Sebehodnocení žáků jako prostředek zpětné vazby ke zjišťování vědomostí a dovedností žáků používá 90 % respondentů.

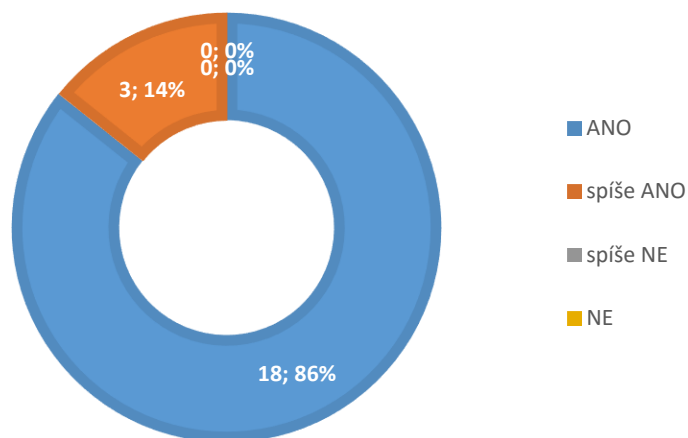
Otázka č.12: Jaké hodnocení výsledků vzdělávání žáka upřednostňujete?



Graf 12: Evaluace.

Klasifikační stupeň jako formální hodnocení upřednostňuje 76 % respondentů. K formativnímu hodnocení se uchyluje 24 % respondentů.

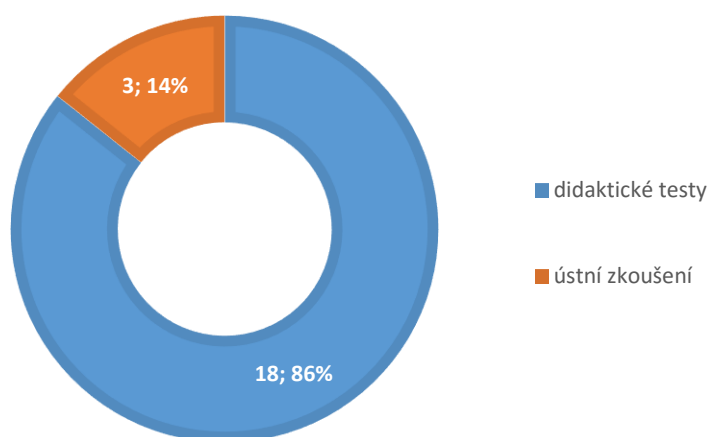
Otázka č.13: Do hodnocení výsledku vzdělávání žáka zahrnují i přístup jednotlivců ke školní práci, spolehlivost, pečlivost, svědomitost, zodpovědnost.



Graf 13: Složky formativního hodnocení.

Třináctá otázka doplňuje otázku předchozí. Nastíňuje pohled na využití složek formativního hodnocení. V porovnání s předchozí otázkou bych očekával větší podíl formativního hodnocení u předchozího grafu.

Otázka č.14: Jakou metodou pedagogické diagnostiky ověřujete znalosti žáka častěji?



Graf 14: Metody ověření znalostí žáka.

V oblasti zjišťování vědomostí žáků většina respondentů zvolila jako primární metodu didaktické testy, které jsou více objektivní a pojmu daleko větší skupinu zkoušených žáků, jsou daleko méně časově náročné. 14 % dotazovaných preferuje na ověření vědomostí časově náročnější spíše formativní metodu ústního zkoušení.

8 Shrnutí a diskuze výsledků průzkumu

Vyhodnocení vedlejších cílů:

Složení pedagogického sboru.

První tři otázky měly zjistit složení pedagogického sboru. Odpovědi kopírují celospolečenský vývoj ve školství. Na škole pracuje převážná většina žen, vyučující zastupují s délkou praxe spíše zkušenější pedagogové, rozložení učitelů na prvním a druhém stupni je rovnoměrné. Za zmínku stojí zastoupení ve skupině učitelů s délkou praxe do pěti let, ta je ve značném nepoměru s ostatními skupinami.

Vzdělávání respondentů v oblasti pedagogické diagnostiky.

U kladných odpovědí jsem registroval: vzdělávání v rámci doktorandského studia v rámci PPP v rámci spolupráce s výzkumy MU Brno, šlo o srovnávací výzkumy obecné školy a základní školy. Prevence sociálně patologických jevů. Regionální konference při PF a akce olomouckého kraje a PPP. Speciální studium prevence sociálně patologických jevů. Odpovědi respondentů ukazují na kvalitu vzdělávacích programů v této problematice, počet respondentů, kteří neabsolvovali žádný vzdělávací program týkající se pedagogické diagnostiky hodnotím jako alarmující.

Zkušenost s praxí s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami.

V praxi se nesetkal ve výuce s dítětem vyžadujícím speciálně vzdělávací potřeby pouze jeden respondent. To naznačuje značný nepoměr s problematikou u cíle s počtem pedagogů, kteří se zúčastnili vzdělávání v oblasti pedagogické diagnostiky, kdy proškolení s metodami v pedagogické diagnostice neabsolvovalo 81 % respondentů, které je v dnešní době již potřebné ke zvládnutí této problematiky.

Diagnostika školního klimatu a osobnosti žáka, motivace.

U zjišťování klimatu třídy převažuje se 47 % respondentů dotazník, sociometrie jako nejvíc vhodné metody je využíváno pouze ve 14 % případů, podobně stejný díl z grafu ukrojili respondenti nevyužívající žádnou metodu a u jiných metod uváděli další alternativní metody, jako jsou: pozorování, rozhovor, dramatizace, obrázky – strom. K poznávání osobnosti žáka je nejčastější uváděnou metodou pozorování a rozhovor, následuje anamnéza s dotazníkem a na konec seznamu je zařazena případová studie, která patří mezi nejnáročnější metody. U formy

motivace žáků, vede povzbuzování s pochvalou, odměny mají pouze 17 %. Celkově můžeme vidět využívání odbornějších metod v menší míře jako je sociometrie nebo případová studie, které jsou pro učitele náročnější, přináší však podrobnější výsledky. U motivace žáků je využíváno především povzbuzování a chválení, odměňování hraje méně významnou roli, což je škoda. Motivací žák snáze zdolává vytýčené cíle a zažívá pocit úspěchu, což je pro žáka žádoucí. Odměňování žáků např. v podobě návštěvy zoologické zahrady, oblíbeného filmu v kině apod. patří určitě mezi silné motivační nástroje.

Zájem o žáka v sociální a zájmové oblasti pedagogické diagnostiky.

Diagnostikou žáka v sociální a zájmové oblasti se zabývají téměř všichni respondenti. Učitel by měl mít o žáka zájem i mimo školní prostředí a využít tak zjištěné údaje ve vzdělávacím procesu. Výsledek značně převyšuje mé očekávání.

Využití externích poradenských zařízení.

Poradenských služeb se na testované škole využívá ve větší míře, což koresponduje s cílem zkušenosti s praxí s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami, kdy se značná část učitelů již setkala s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Mezi využívané služby poradny uváděli: diagnostika specifických poruch učení, speciální poruchy učení a chování, vyšetření dyslexie a dysgrafie, diagnostika žáka, vyšetření žáka.

Metody hodnocení žáků.

Poslední čtyři otázky se zaměřují na hodnocení žáků, jako důležitou součást pedagogické diagnostiky. Sebehodnocení žáků učitelé této školy ve významně větší míře zahrnují do svého hodnocení, formální hodnocení klasifikačním stupněm má značnou převahu nad slovním hodnocením, které reprezentuje metodu kvalitativní. Možná větší povědomí o této problematice související s širším proškolením učitelů zjištěných u cíle vzdělávání pedagogů v oblasti pedagogické diagnostiky na této škole, by nahrálo častějšímu používání formativní metody hodnocení. Tato metoda je však pro učitele náročnější na zpracování. V další otázce jsou ve značné míře využívány složky formativního hodnocení což nekorresponduje s předchozí otázkou, učitelé si tak všímají žákovi osobnosti, mohli by tak vypracovat hodnocení slovní, to však většinou zahrnou do jednodušší formy hodnocení – klasifikační známky. Určitým řešením by tak bylo zavedení smíšeného hodnocení, kde by klasifikační známku doplňovalo částečné slovní hodnocení. Klasifikační známka má u nás silnou tradici a ta nebude v budoucnu jen tak prolomena. Proto se mi jeví mnou navržené řešení jako kompromis mezi zastánci obou metod

hodnocení. Ústnímu, formativnímu zkoušení dává přednost před didaktickými testy pouze 14 % respondentů. Myslím si, že didaktické testy jako metoda sumativní, by měla být s ústním zkoušením ve větší rovnováze.

Vyhodnocení hlavních cílů:

Jakou roli zastává pedagogická diagnostika na zkoumané škole.

Učitelé řeší problematiku s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, což se může opřít o výsledky dílčích cílů zkušenosti s praxí s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami a využití externích poradenských zařízení. Zájem o žáka a tím i diagnostiku v sociální a zájmové oblasti projevují téměř všichni učitelé. Učitelé mají povědomí o diagnostických metodách a v různé míře je využívají, motivaci používají spíše v jednodušších formách. V oblasti dalšího vzdělávání učitelů v problematice pedagogické diagnostiky jsem zjistil menší zastoupení kladných odpovědí. Pedagogický sbor je reprezentován spíše zkušenějšími učiteli, kteří mají za sebou více jak 15 let praxe, převahu zde má žena. Zkušenost však může být v negaci se stereotypem a neochotou vzdělávat se novým přístupům, jak již naznačuje dílčí cíl vzdělávání pedagogů v oblasti pedagogické diagnostiky na zkoumané škole.

Myslím si, že respondenti přistupují k problematice diagnostikování profesionálně a pedagogická diagnostika je jejich nepostradatelným pomocníkem.

Jaké metody pedagogické diagnostiky mají na zkoumané škole primární postavení.

Můj předpoklad v úvodu empirické části se naplnil pouze neúplně. Vedoucí úlohu v poznávání osobnosti žáka má pozorování, rozhovor a anamnéza následovaná hned dotazníkem, případová studie jako nejnáročnější metoda je v menšinovém zastoupení. U diagnostikování klimatu třídy bych očekával převahu sociometrie a u motivování žáků dominanci chválení což se nenaplnilo. Formální hodnocení klasifikací a forma testu převažují nad slovním hodnocením a ústním zkoušením.

Závěr

V úvodu teoretické části jsem se snažil přiblížit historii této poměrně mladé disciplíny, kterou nevědomky popisoval již J. A. Komenský. Zaměřil se na žáka jako osobnost, na vliv učitele, hovořil o problémech ve vzdělávání o odměnách a trestech, zamýšlel se nad hodnocením.

Učitel, žák a rodiče, to jsou subjekty výchovně vzdělávacího procesu, které vstupují do vzájemné interakce. Rodiče na žáka působí především výchovou, která pokud směřuje správným směrem podporuje vzdělávací proces učitele. Žák se nachází ve výchovném a vzdělávacím prostředí, které tvoří rodina, škola a zájmová činnost která vyplňuje jeho volný čas. Škola poskytuje žákovi především vzdělání, jehož hlavním výstupem je také hodnocení.

V dalším úseku jsem se zaměřil na samotné metody diagnostikování v pedagogice, zásady jejich používání a pohled zákona na tuto problematiku. Je zajímavé, že zákon pojem pedagogická diagnostika nezná. Stručně jsem se zmínil o metodách používaných v psychologii, pro které však již učitel nemá kompetence. Učitel má pouze aktuální problém identifikovat a podchytit, hlubší psychologickou diagnostikou žáka prozkoumá až psycholog.

Na začátku empirické části jsem si stanovil skupinu dílčích cílů a dva hlavní cíle, které vycházejí z předpokladů odvozených z názvu této práce. Pro reprezentativní šetření jsem si zvolil základní školu v okolí Olomouce. Mé rozhodnutí využít tento vzorek vycházelo ze skutečnosti, že ke zvolené škole jsem ve vztahu v roli rodiče žáka této školy. Za popisem školy následuje průzkumná část, ve které jsou vyhodnoceny výstupy dotazníků prstencovými grafy.

Pedagogický sbor s víceletou praxí má s využíváním diagnostických metod dobré zkušenosti, o žáka se učitelé zajímají ve větší míře i v sociální a zájmové oblasti pedagogické diagnostiky. Protipólem je slabší účast na vzdělávacích programech, souvisejících s pedagogickou diagnostikou a poměrně silná preference hodnocení klasifikací, což jde proti proudu pedagogické diagnostiky. Práci učitele řadím mezi povolání, které je jedno z nejnáročnějších. Učitel by měl především učit, bez dobré znalosti diagnostikování se však již ve své praxi neobejde. Proto bych doporučoval klást větší důraz na vzdělávání v pedagogické diagnostice třeba i pomocí krátkodobých kurzů a školení. Využívání metod pedagogické diagnostiky na zkoumané škole se odchyluje jen v menší míře od očekávání.

Diplomová práce mi přinesla nový pohled na školu, především pak na učitele, kteří ve svém náročném povolání nejenom že musí naše děti naučit novým věcem, musí se však přizpůsobit době a ke zlepšení edukačního procesu využívat všech moderních prostředků. Především pak komunikace učitele a rodičů tvoří důležitou složkou pedagogické diagnostiky. Učitel tak může

pomocí diagnostických metod lépe monitorovat žákovo výchovné prostředí a může snáze odhalit problémy, které mohou komplikovat proces edukace.

Zdroje

Literatura:

BEDNAŘÍKOVÁ, IVETA. *Kapitoly z andragogiky 1*. Olomouc : UPOL, 2012. ISBN 978-80-244-3248-8.

DYTRYCH, ZDENĚK a ZDENĚK, MATĚJČEK. *Krizové situace v rodině očima dítěte*. Praha : Grada, 2002. str. 128. ISBN 80-247-0332-7.

GAVORA, PETR. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno : PAIDO, 1996. ISBN 80-85931-15-x.

HROTOVÁ, MILADA. *Žurnál Univerzity Palackého v olomouci. Odborníci z pedagogické fakulty zkoumali, jak na děti působí Minecraft*. Olomouc : UP, 2017. 3. ISSN 1804-6754.

CHRÁSKA, MIROSLAV. *Základy výzkumu v pedagogice*. Olomouc : Univerzita Palackého, 1993. str. 257. ISBN 978-80-247-1368-4.

JAN, PRŮCHA a kol. *Pedagogický slovník*. 7. Praha : Portál, 2013. str. 395. ISBN 978-80-262-0403-9.

KÁRNÍKOVÁ, JITKA. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Praha : Supro, 1969. str. 283.

KREJČÍ, VLADIMÍR. Diagnostika a diferenciacie v činnosti učitele. *In Pedagogická diagnostika '99*. Ostrava : Pdf OU, 1999. stránky 76-78. ISBN 80-7042-160-6.

MERTLIN, VÁCLAV a LENKA, KREJČOVÁ. *Metody a postupy poznávání žáka*. Praha : Wolters Kluwer, 2012. str. 344. ISBN 978-80-7357-679-0.

MLČÁK, ZDENĚK. *Dysfunkční rodina: teoretické a diagnostické aspekty*. Ostrava : Atelier Milata, 1996. str. 22. ISBN 8086058581.

MUSILOVÁ, MARCELA. *Pedagogická diagnostika cvičebnice*. Olomouc : Psychologická a výchovná poradna, 2015. str. 56. ISBN 978-80-904822-9-6.

MUSILOVÁ, MARCELA. 2015-2. *Pedagogická diagnostika. Přednáška*. Olomouc : UPOL, 16. 10. 2015-2.

MUSILOVÁ, MARCELA. *Případová studie jako součást pedagogické praxe*. 2. Olomouc : Univerzita Palackého, 2003. str. 42. ISBN 80-244-0749-3.

NAVRÁTIL, STANISLAV. Pojetí profesní kompetence učitele. *Pedagogická orientace*. 1997. stránky 5-16. ISSN 1211- 4669 .

PÁVKOVÁ, JIŘINA a kol. *Pedagogika volného času*. Praha : PORTÁL, 2002. 3, str. 231. ISBN 80-7178-711-6.

POKORNÁ, VĚRA. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. Praha : Portál, 2001. str. 333. ISBN 80-7178-570-9.

PRŮCHA, JAN. 2000. *Přehled pedagogiky*. Praha : Portál, 2000. str. 270. ISBN 80-7178-399-4.

SAWREY, JAMES M. a kol. *Educational Psychology*. 3. Boston : Allyn and Bacon, 1968. LCCCN: 68-21470.

SKALKOVÁ, JARMILA. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha : SPN, 1983.

SOBOTKOVÁ , IRENA. *Psychologie rodiny*. 2. Praha : Portál, 2007. str. 176. ISBN 978-80-7367-250-8.

SPILKOVÁ, VLADIMÍRA. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historickosrovnávací perspektivě*. Praha : Pdf UK, 1997. ISBN 80-86039-41-2.

TOLLINGEROVÁ, DANA. *Bellackova metoda mikroanalýzy a její formální zápis. Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1971. ISSN 0555-5574.

TRNA, JOSEF. Rozvoj kompetence učitele diagnostikovat a hodnotit. *In pedagogická diagnostika '97*. Ostrava : Pdf OU, 1997. stránky 72-77.

VAŠUTOVÁ, JAROSLAVA. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004. str. 192. ISBN 80-7315-082-4.

Webové stránky:

STUDIUM PSYCHOLOGIE. *Etapy psychického vývoje: vstup dítěte do školy, mladší školní věk*. [Online] 2017. [Citace: 29. Březen 2017.] <http://www.studium-psychologie.cz>.

Legislativa:

ČESKO. Vyhláška č. 72 ze dne 9. února 2005. *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.* ve znění pozdějších předpisů. In: ASPI, Praha : Wolters Kluwer ČR.

ČESKO. Zákon č. 101 ze dne 4. dubna 2000. *o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů.* ve znění pozdějších předpisů. In: ASPI, Praha : Wolters Kluwer ČR.

ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004. *Školský zákon.* ve znění pozdějších předpisů. In: ASPI, Praha : Wolters Kluwer ČR.

ČESKO. Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004. *o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.* ve znění pozdějších předpisů. In: ASPI, Praha : Wolters Kluwer ČR.

ČESKO. Zákon č. 89 ze dne 3. února 2012. *občanský zákoník.* ve znění pozdějších předpisů. In: ASPI, Praha : Wolters Kluwer.

ČESKO. Zákon č. 94 ze dne 4. prosince 1963. *o rodině.* ve znění pozdějších předpisů. In: ASPI, Praha : Wolters Kluwer.

Seznam schémat

Graf 1: Základní diferenciacie pedagogického sboru.....	52
Graf 2: Rozložení sboru podle praxe.....	53
Graf 3: Přehled obsazenosti pracovišť.	53
Graf 4: Účast na vzdělávacích programech.....	54
Graf 5: Zkušenosti s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami.....	55
Graf 6: Metody pro zjišťování sociálního klimatu třídy.	55
Graf 7: Metody k poznávání osobnosti žáka.	56
Graf 8: Metody formativního hodnocení.....	57
Graf 9: Zájem o žáka v mimoškolní oblasti.	57
Graf 10: Využívání pedagogicko-psychologické poradny.	58
Graf 11: Sebehodnocení žáků.....	58
Graf 12: Evaluace.	59
Graf 13: Složky formativního hodnocení.....	59
Graf 14: Metody ověření znalostí žáka.	60

Seznam příloh

Příloha číslo 1 - Dotazník pro učitele.

Příloha číslo 1. - Dotazník pro učitele.

DOTAZNÍK

Primárním úkolem tohoto dotazníku v rámci mé diplomové práce “Metody a postupy učitele základní školy k diagnostice žáka“ je zjistit, jaké metody pedagogické diagnostiky jsou využívány na Vaší základní škole. Jsem si vědom Vašeho časového vytížení, přesto si Vás dovoluji oslovit k vyplnění tohoto dotazníku. Zjištěná data budou poskytnuta pouze k tomuto průzkumnému účelu. U odpovědí označené písmeny zakroužkujte vždy jednu z možností. Předem děkuji za Váš čas.

1. Jste muž nebo žena?

- a) M
- b) Ž

2. Délka Vaší praxe (roky).

- a) 0-5
- b) 6-15
- c) 16-30
- d) 30 a více

3. Na jakém pracovišti působíte?

- a) ZŠ 1. stupeň
- b) ZŠ 2. stupeň

4. Absolvoval/a jste v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků nějaké vzdělávací programy týkající se pedagogické diagnostiky?

- a) ANO
- b) NE

Pokud ANO, uveďte jaké:

5. Pracoval/a jste někdy ve třídě s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami?

a) ANO

b) NE

6. Jakou metodou zjišťujete sociální klima ve třídě.

a) dotazníkem

b) sociometrií

c) nezjišťuji

d) jinou metodou, uveďte.....

7. Které metody využíváte k poznávání osobnosti žáka? Označte číslicí 1 až 5. Číslo 1 označuje nejpoužívanější metodu, číslo 5 označuje nejméně využívanou metodu.

pozorování

rozhovor

anamnéza

dotazník

případová studie

8. Uveďte, jaké metody formativního hodnocení žáků používáte k jejich motivaci při výuce. Označte číslicí 1 až 3. Číslo 1 označuje nejpoužívanější způsob motivace, číslo 3 označuje nejméně využívaný způsob motivace:

povzbuzování

chválení

odměňování

9. Zajímáte se o žáka i mimo vyučování (rodina, volnočasové aktivity apod.)?

a) ANO

b) spíše ANO

c) spíše NE

d) NE

10. Využíváte služeb pedagogicko-psychologické poradny?

a) ANO

b) NE

Pokud ANO uveďte jaké:

11. Využíváte ke zjištění vědomostí a dovedností sebehodnocení žáků?

- a) ANO
- b) spíše ANO
- c) spíše NE
- d) NE

12. Jaké hodnocení výsledků vzdělávání žáka upřednostňujete?

- a) klasifikačním stupněm
- b) slovním hodnocením

13. Do hodnocení výsledku vzdělávání žáka zahrnuji i přístup jednotlivců ke školní práci, spolehlivost, pečlivost, svědomitost, zodpovědnost.

- a) ANO
- b) spíše ANO
- c) spíše NE
- d) NE

14. Jakou metodou pedagogické diagnostiky ověřujete znalosti žáka častěji?

- a) didaktické testy
- b) ústní zkoušení

.....