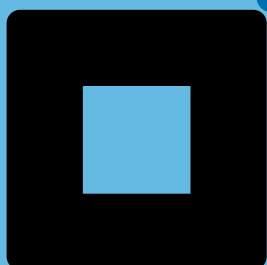


PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA

Studijní text





Pedagogická diagnostika

Studijní text

Marcela Otavová

Katedra primární a preprimární pedagogiky

+420 585 635 110

marcela.otavova@upol.cz

Pedagogická fakulta

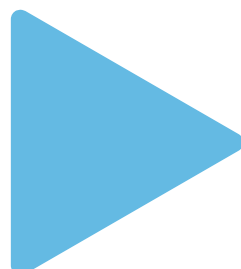
Univerzita Palackého v Olomouci

2025



Pedagogická
fakulta

Univerzita Palackého
v Olomouci



Tato publikace vznikla za podpory projektu *Podpora a zvyšování kvality pregraduální přípravy pedagogů na Univerzitě Palackého v Olomouci*, reg. č. CZ.02.02.XX/00/23_019/0008422.

Oponenti:

doc. PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D., MBA

PhDr. Bc. Karin Fodorová, Ph.D.

Odpovědná redaktorka Tereza Vintrová

Design a sazba vytvořená v rámci projektu Národního plánu obnovy, CIV PdF UP

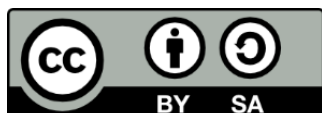
Vydala Univerzita Palackého v Olomouci, Křížkovského 8, 779 00 Olomouc

vydavatelstvi.upol.cz

vupshop.cz

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

Publikace neprošla jazykovou úpravou ve VUP.



Toto dílo je licencováno pod licencí Creative Commons BY-SA (Uveďte původ – Zachovejte licenci). Licenční podmínky najdete na adrese <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.

This work is licensed under a Creative Commons BY-SA license (Attribution – ShareAlike). The license terms can be found at <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

1. Vydání

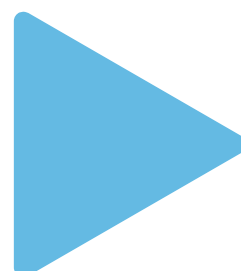
© Marcela Otavová, 2025

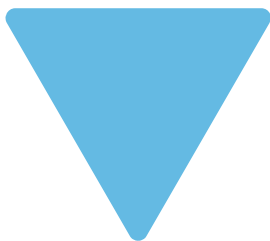
© Univerzita Palackého v Olomouci, 2025

VUP 2024-0487

Neprodejná publikace

ISBN 978-80-244-6526-5 (online: iPDF)

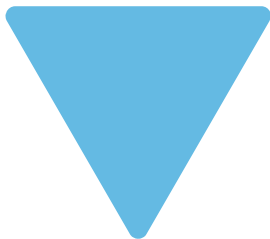




Obsah

Úvod.....	6
1 Pedagogická diagnostika.....	7
1.1 Pojetí a předmět pedagogické diagnostiky.....	9
1.2 Typy pedagogické diagnostiky.....	12
1.3 Etapy diagnostického procesu.....	12
1.4 Diagnostická kompetence učitele.....	13
1.4.1 Diagnostická dokumentace.....	14
2 Metody pedagogické diagnostiky.....	15
2.1 Pozorování.....	17
2.2 Rozhovor.....	20
2.3 Anamnéza.....	25
2.4 Projektivní metody.....	28
2.5 Sociometrické metody.....	31
2.6 Dotazník.....	34
2.7 Didaktický test.....	37
3 Způsobilost dítěte pro vstup do školy.....	44
3.1 Diagnostika školní zralosti a připravenosti.....	46
3.2 Diagnostika předpokladů pro čtení a psaní.....	55
3.2.1 Zraková percepce.....	55
3.2.2 Sluchová percepce.....	58
3.2.3 Jemná motorika a grafomotorika.....	60
3.2.4 Vizuomotorická koordinace.....	62
3.2.5 Lateralita.....	63
4 Diagnostika osobnosti dítěte.....	69
4.1 Diagnostika rozumového rozvoje dítěte.....	70
4.2 Poznávání motivační a zájmové oblasti osobnosti dítěte.....	73
4.3 Diagnostika v oblasti postojů a hodnot.....	77
4.4 Diagnostika sociálně-emočního chování dítěte.....	78
4.5 Sebepojetí školní úspěšnosti.....	80





Obsah

5 Diagnostika školního prostředí.....	83
5.1 Sociální dynamika třídy 1.stupně ZŠ.....	84
5.2 Metody diagnostiky vztahů ve třídě.....	86
6 Diagnostika rodinného prostředí.....	89
6.1 Oblasti diagnostiky rodinného prostředí.....	89
6.2 Výchovné styly.....	91
6.3 Metody diagnostiky rodinného prostředí.....	93
7 Autodiagnostika práce učitele.....	94
7.1 Metody autodiagnostiky.....	95
7.2 Sebereflexe a profesní učení pedagoga.....	96
Literatura.....	100



ÚVOD

Předkládaný text je určen studentům prezenční i kombinované formy studia programů Učitelství pro mateřské školy a Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Praktické využití nabízí také účastníkům rozšiřujícího studia jmenovaných programů i učitelům s různě dlouhou praxí.

Záměrem pro tvorbu studijní opory je předložit ucelený vhled do problematiky pedagogické diagnostiky a jejího uplatňování v praxi učitele v preprimárním a primárním vzdělávání. Studijní text se zabývá vybranými oblastmi pedagogické diagnostiky, akcentuje období přechodu dítěte z předškolního vzdělávání do 1. ročníku ZŠ a diagnostiku školní zralosti a připravenosti. V samostatné kapitole jsou představeny metody pedagogické diagnostiky a možnosti jejich implementace do edukačního procesu se záměrem představit proces diagnostikování jako aktivní přístup učitele k výchovně-vzdělávacímu procesu, k žákovi, k rodičům a kolegům. V textu se věnujeme také autodiagnostice práce pedagoga a sebereflexi jako významné profesní kompetenci učitele v kontextu jeho profesního učení.

Diagnostická činnost učitele mateřské školy a učitele 1. stupně školy základní se vyznačuje množstvím specifických rysů a postupů. Průběžné poznávání dítěte, jeho schopností, vědomostí a dovedností, jeho prožívání a projevů chování umožňuje porozumět podmínkám jeho rozvoje v souladu s vývojovými specifiky i individuálními potřebami.

Proces diagnostikování je organizačně a časově náročný a klade vysoké nároky na diagnostickou kompetenci pedagogů. Nezbytnost spolupracovat v průběhu diagnostikování s kolegy, dalšími odbornými pracovníky, a hlavně rodiči dětí vyžaduje také osvojení potřebných komunikačních kompetencí. Je potřeba si uvědomit, že garantem navázání a udržení efektivní komunikace a spolupráce v průběhu diagnostikování i v implementaci opatření, které jsou jeho výsledkem, je pedagog. Účinná spolupráce s rodiči a kolegy založená na partnerském přístupu umožňuje učiteli zvolené postupy implementovat do školního i rodinného života dítěte.

Věříme, že studenti i učitelé praktici využijí předložený studijní text jako podnětnou pomůcku, která jim umožní používat spektrum konkrétních diagnostických postupů v praxi a osvojit si nové přístupy na cestě k rozvoji svých profesních kompetencí.



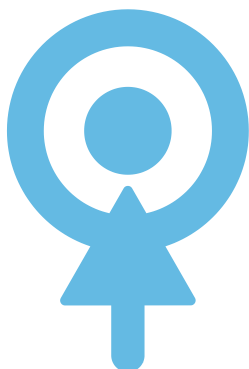
Marcela Otavová

1 Pedagogická diagnostika



Klíčové pojmy:

pedagogická diagnostika, proces diagnostikování, oblasti diagnostiky, etapy diagnostického procesu, diagnostická kompetence, diagnóza



Cíle:

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- vymezit pojem pedagogická diagnostika,
- popsat specifické rysy pedagogické diagnostiky v primární škole,
- jmenovat etapy diagnostického procesu,
- vysvětlit význam diagnostické a intervenční kompetence pedagoga v pedagogické praxi.

Pedagogická diagnostika je komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů. Zabývá se podmínkami výchovně vzdělávacího procesu a jeho výsledky.

Její náplní je zjišťování, charakterizování a hodnocení úrovně rozvoje žáka jako výsledku výchovného a vzdělávacího působení.

Pedagogická diagnostika posuzuje, zda a do jaké míry jsou schopnosti, vědomosti, dovednosti, návyky a další charakteristiky žáka v souladu se záměry edukačního procesu.

Zaměřuje se na obsahovou složku vzdělávacího procesu, tj. posuzování dosažené úrovně kompetencí žáka, a na složku procesuální, která zjišťuje, jakým způsobem je edukační proces realizován a jaký má dopad na žáka.

Pedagogická diagnostika je vědecká disciplína zabývající se teorií a metodologií diagnostikování v edukačním prostředí. (Průcha, 2006)

Na rozdíl od pedagogické evaluace zacílené spíše na kvantitativní posouzení stavu či vývoje jevů a procesů edukační reality se pedagogická diagnostika zaměřuje více na jednotlivé aktéry edukačního procesu a kvalitativní posouzení jejich individuálních zvláštností, které vedou k adekvátním podpurným, terapeutickým a profylaktickým opatřením.

Součástí pedagogické diagnostiky je hodnocení a klasifikace.

Pedagogická diagnostika a její funkce v edukačním procesu:

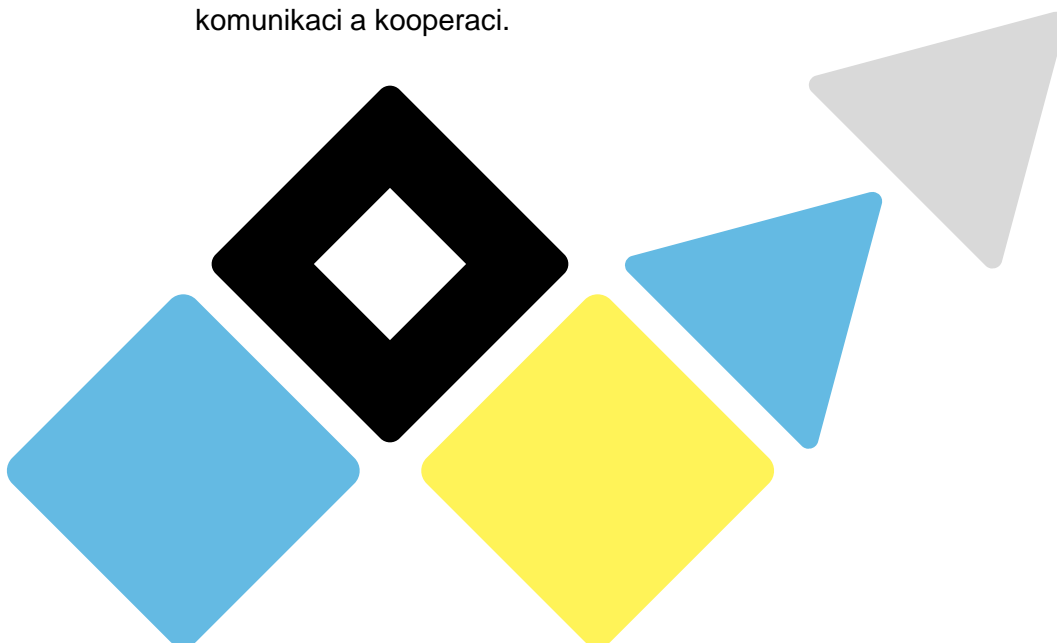
- informativní (vzdělávací) – zpětná vazba o stavu a úrovni vědomostí a dovedností žáka, která vyplývá z interakce učitel-žák
- formativní (výchovná) – realizace rozvoje osobnosti
- diagnostická – poznávání a vyhodnocování stavu a úrovně pedagogického rozvoje žáka a zjišťování možných příčin výchovných a vzdělávacích obtíží
- orientační – vymezení cílů a pedagogické směřování učitelům, žákům a dalším aktérům edukačního procesu
- motivační a stimulační – správná diagnostika vede k tvořivosti a aktivitě učitelů a žáků v edukačním procesu
- kontrolní – porovnávání dosažených výsledků ve vztahu k formulovaným cílům
- socializační – diagnostika jedince a sociálních skupin, jejichž rozvoj, sociální chování, projevy a vztahy jsou navzájem ovlivňovány

Záměrem pedagogické diagnostiky je zjistit výchozí stav, který je odrazovým můstkem pro možné změny ve školní edukaci.

Výchozím bodem pro působení pedagoga na žáka je diagnóza jako hodnotící závěr o úrovni rozvoje žáka. Diagnóza směřuje k formulaci hypotézy dalšího pedagogického postupu, je podkladem pro korekci výchovných a vzdělávacích opatření a aktivit.

Současné moderní pojetí pedagogické diagnostiky jako teoretické disciplíny a diagnostikování jako procesu, diagnostické činnosti lze podle Gavory (2011) charakterizovat několika principy:

- Diagnostikování je chápáno jako prostředek, nikoliv jako cíl práce učitele. Je významným edukačním prvkem, který směřuje k rozvoji a zdokonalování žáka.
- Rozšiřuje se spektrum diagnostikovaných vlastností žáka. Usiluje se o komplexnější a konzistentnější diagnózu.
- Kromě tradičních metod zkoumání skupin žáků, jejich struktury a hierarchie, se diagnostika zabývá také sociálními kompetencemi žáků, které umožňují efektivní komunikaci a kooperaci.

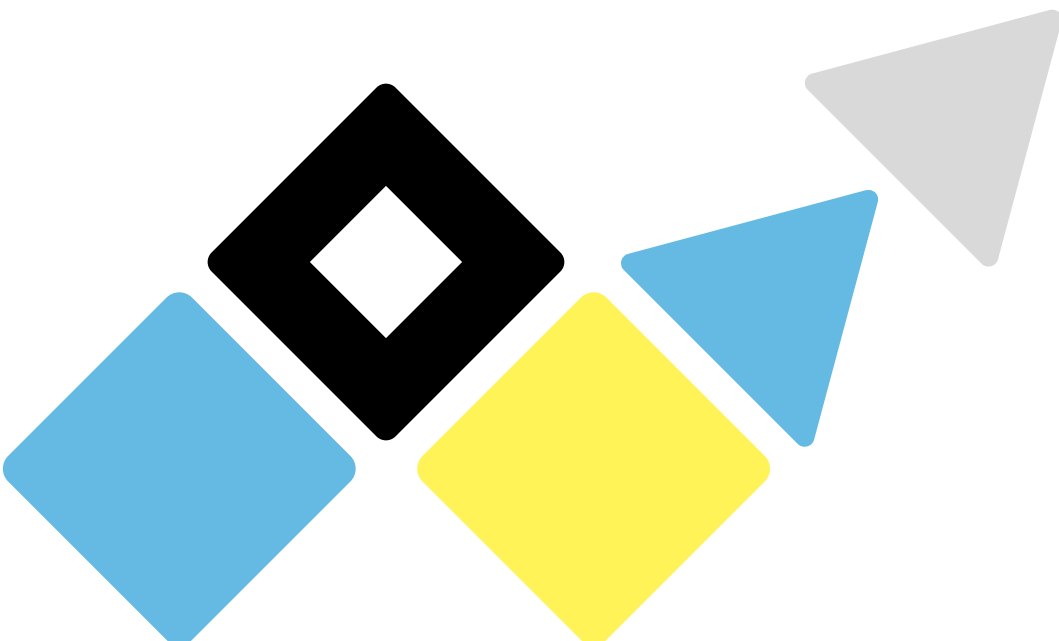


- Roste zájem o docílení mnohovrstevného a širokospektrálního pohledu na produkty žáka v jejich souborné podobě, tzv. portfoliu.
- Zpřesňují se kritéria hodnocení žáka. Do popředí se dostává zásada exaktnější formulace cílů a výkonových požadavků na úrovni a v jazyku žáka. Přesnější zacílení diagnostiky přineslo také vymezení klíčových kompetencí, které se mají vyučováním rozvíjet.
- Upouští se od modelu orientovaného na chybu žáka a pozornost se přesouvá na podporu rozvoje žáka, přičemž chyba a práce s ní se stává významnou diagnostickou informací, kterou žák potřebuje k řízení svého procesu učení.
- Žák se posouvá z role objektu diagnostiky do pozice aktivního subjektu procesu diagnostikování. Učitel podporuje sebereflexi žáka a vede ho k dovednosti sebehodnocení.
- Rozvoj informačních a digitálních technologií usnadňuje proces realizace a vyhodnocení diagnostikování, vede k lepší komunikaci v průběhu diagnostického procesu i prezentaci jeho výsledků.

1.1 Pojetí a předmět pedagogické diagnostiky

Pedagogická diagnostika je nedílnou součástí edukačního procesu. Pedagogická praxe je úzce spojena s procesem zjišťování a vyhodnocování úrovně rozvoje vzdělání a studiem podmínek výchovy. Je to komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení výchovně-vzdělávacího procesu a účastníků tohoto procesu.

Pedagogická diagnostika se zabývá vyhodnocováním úrovně vědomostí, dovedností a návyků, posuzuje průběh výchovně vzdělávacího procesu a jeho vliv na žáka, zaměřuje se na emocionálně-sociální úroveň žáků a úroveň psychických funkcí s akcentem na podmínky, které žáka ovlivňují. Aby edukační proces byl efektivní je potřeba hledat příčiny obtíží a cesty k jejich nápravě. Hlavními úkoly pedagogické diagnostiky jsou tedy rozpoznání stavu, stanovení jeho příčin a navržení opatření.





Problematika pedagogické diagnostiky v historickém kontextu:

17. století

J. A. Komenský, *Informatorium školy mateřské* – analýza otázek předškolní výchovy a podmínek pro vstup dítěte do školy. Komenského didaktický princip individuálního přístupu je teoretickým zdůvodněním nezbytnosti poznání žákovy osobnosti.

2. polovina 20. století

V. Příhoda, C. Stejskal – základy kvantitativních metod hodnocení

40. léta 20. století

O. Chlup – kritika pragmaticky sestavovaných testových metod a kvantitativního vyjadřování jevů kvalitativní povahy

60. léta 20. stol.

M. Hrabal, J. Mareš, P. Dittrich a další – pojem pedagogicko-psychologická diagnostika, změny ve školském systému, rozvoj pedagogického poradenství, rozšíření pedagogicko-psychologické diagnostiky o diagnostiku školní třídy a autodiagnostiku učitele

od 70. let 20. století

L. Mojžíšek, M. Chráska, P. Gavora a další – pojem pedagogická diagnostika, její principy a metody, principy realizace pedagogické diagnózy

F. Kábele, M. Sovák, Z. Žlab – pojem speciálněpedagogická diagnostika

Současnost

V. Spilková, J. Swierkoszová, O. Zelinková a další – důraz na diagnostickou kompetenci pedagogů

Oblasti diagnostiky:

- diagnostika dětí předškolního věku;
- diagnostika žáků základních škol;
- diagnostika žáků a studentů středních a vysokých škol;
- diagnostika dospělých – zjišťování vzdělanostních předpokladů pro výkon určitých profesí, řídicích funkcí a podobně (Průcha, 2006).

Specifické rysy pedagogické diagnostiky v primární škole a mateřské škole:

- *Zohledňování specifík vývoje a jeho nerovnoměrností v tomto období*

Důležitým předpokladem je znalost obecných teoretických otázek vývoje i praktický kontakt s dětmi v cílové skupině z hlediska projevu zdravého vývoje.

- *Posuzování normy a patologie*

Opožděný vývoj neznámá nutně patologii, nutnost odlišit normu a odchylky od této normy u jevů, které jsou pro daný věk typické (dětský negativismus, lhaní atd.)

- *Zohledňování životní situace dítěte*

Učitel se zaměřuje na posouzení podmínek výchovy a úroveň saturace potřeb dítěte.

- *Vytvoření bezpečného prostředí pro diagnostickou činnost*

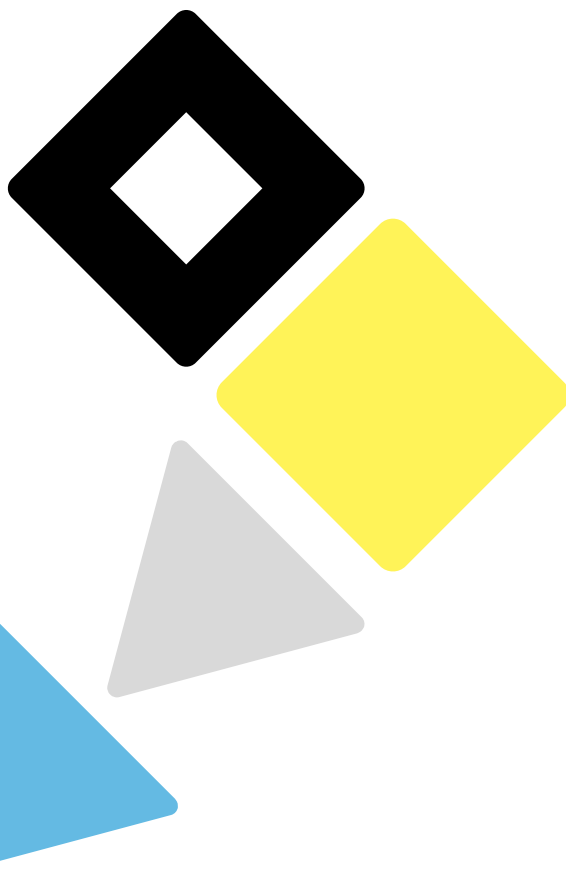
Dostatek času a pečlivé plánování diagnostického procesu odbourávají stres ze zátěže pro diagnostikovaného i diagnostika, a tak i případné zkreslení výsledků a závěrů.

- *Volba diagnostických nástrojů*

Kompetence pedagoga diagnostika se projevuje také ve výběru adekvátních metod vzhledem k oblasti zájmu, ale i věku dítěte. Např. dotazníky jsou v diagnostice dítěte mladšího školního věku téměř nevyužitelné.

Předmět pedagogické diagnostiky:

- osobnost žáka
- skupina žáků
- pedagogické působení školy
- pedagogická činnost učitele
- vliv mimoškolních výchovných činitelů



Specifické přístupy k diagnostikování v oblasti osobnosti žáka vyžaduje diagnostika nadání nebo diagnostika výchovných a vzdělávacích obtíží.

Vývojové hledisko je určujícím kritériem pro diagnostiku školní připravenosti, diagnostiku předpokladů pro čtení a psaní nebo diagnostiku specifických poruch učení.

1.2 Typy pedagogické diagnostiky

Diagnostika normativní

Slouží potřebám společnosti a využívá se tam, kde je nutné porovnat jedince v rámci určitého vzorku populace, např. výsledek zkoušky jednoho žáka je srovnáván s výsledky stejné zkoušky u reprezentativního vzorku žáků stejného ročníku. Pomocí normativní diagnostiky tedy dokážeme posoudit, jestli jedinec dosahuje průměrné normy svých vrstevníků.

Diagnostika kriteriální

V kriteriální diagnostice je jedinec srovnáván s výzkumníkem dopředu zvoleným kritériem. Vnější měřítka (kritéria) vycházejí z analýzy určité dovednosti s cílem stanovit úroveň, na niž se dítě nachází, např. Zvládá – nezvládá pojmenovat druhy ovoce.

Diagnostika individualizovaná (individuální)

Individuální diagnostika je zaměřena na vývoj vybraného jedince. Hodnotí dítě jen ve vztahu k němu samotnému a nedochází k porovnávání se spolužáky nebo vrstevníky. Monitoruje individuální postup každého žáka a porovnává jeho dosaženou úroveň za určitý čas. Je využívána zejména u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, u žáků neúspěšných a v případech, kde došlo ke ztrátě motivace.

Diagnostika diferenciální

Diferenciální diagnostika zjišťuje příčiny obtíží a neúspěchu jedince v určité oblasti. Slouží k rozpoznání obtíží, které mohou mít stejné projevy, ale jsou vyvolány různými příčinami. (Zelinková, 2007).

1.3 Etapy diagnostického procesu

Diagnostické činnosti probíhají v určitých etapách, které na sebe logicky navazují.

1. V úvodu diagnostického procesu je důležitá přesná **formulace cíle a předmětu diagnostického šetření**. Učitel si musí jasně stanovit, co chce zjistit, formuluje diagnostickou otázku a stanovuje předběžnou hypotézu.
2. Nastupuje fáze **získávání diagnostických údajů** pomocí metod pedagogické diagnostiky. Učitel volí odpovídající **diagnostické metody a postupy**. Objektivita výsledků šetření se zvyšuje s využitím více diagnostických metod.
3. **Zpracování** získaných dat, jejich třídění a **analýza** odpovídá komplexní povaze pedagogických jevů a procesů
4. **Interpretace údajů** a jejich **hodnocení** jsou cílem kvalitativního či kvantitativního charakteru analýzy. Učitel interpretuje zjištěná data ve vztahu k diagnostické otázce a předběžné hypotéze.

5. Poslední etapou je **formulace diagnostických závěrů a návrh pedagogických opatření**. Konečná syntéza zjištění zahrnuje prognózu jako odpověď na diagnostickou otázku. Poslední fáze neznamena konec diagnostické činnosti. Předmět šetření se musí nadále sledovat a v určitých časových úsecích je důležité znovu provést diagnostiku, zkontrolovat správnost všech opatření a případně změnit diagnostické postupy.

1.4 Diagnostická kompetence učitele

Pod pojem diagnostické a intervenční kompetence lze zahrnout takové dovednosti pedagoga, které umožní rozkrýt a identifikovat situace, ve kterých je potřeba zasáhnout, ať už změnou ve výchovně-vzdělávacích postupech, nebo podmínkách, v nichž se proces výchovy a vzdělávání odehrává.

Diagnostická kompetence učitele umožňuje pružně reagovat na individuální potřeby dětí, a tak proces výchovy a vzdělávání diferencovat a individualizovat. Pedagog v průběhu diagnostických činností získává podklady pro hodnocení práce dítěte. Posuzování a hodnocení individuálního pokroku žáků na základě důkazů o učení vede ke zvyšování efektivity edukačního procesu.

Učitel využívající prostředky pedagogické diagnostiky je schopen identifikovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, popsat a vyhodnotit jejich aktuální stav a naplánovat sled logicky na sebe navazujících účinných opatření jako součást intervence. Tento komplexní proces vyžaduje dobrou orientaci v oblasti diagnostických metod a schopnost pedagoga volit tyto metody ve vztahu ke stanovenému cíli diagnostického šetření. Proces dále vyžaduje systematizaci v evidenci a analýze shromážděných dat a jejich interpretaci, která povede k rozhodnutí o realizaci konkrétních opatření. Pedagog bere do úvahy životní situaci dítěte, orientuje se v rodinných podmínkách výchovy a úrovni saturaci potřeb dítěte.

Učitel diagnostik je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy dětí, zná příčiny obtíží a možnosti jejich prevence a nápravy. Tento proces nápravy garantuje a je připraven na diagnostickém procesu i následných opatřeních spolupracovat s kolegy, členy školního poradenského pracoviště, externími odborníky, rodiči i dalšími žáky.

Pedagog s potřebnou úrovní diagnostické a intervenční kompetence ovládá třídní management, prostředky zajištění kázně ve třídě a je vybaven strategiemi pro řešení výchovných situací a problémů.

Preventivní funkce diagnostiky spočívá ve včasném podchycení a porozumění individuálním schopnostem dítěte. To vede například k vytvoření podmínek adekvátních pro rozvoj výjimečné schopnosti či nadání dítěte, ale i k vytvoření edukačního prostředí, ve kterém může efektivně docházet k odstraňování obtíží spojených se speciálními vzdělávacími potřebami dětí se zdravotním postižením, sociálním či zdravotním znevýhodněním.

Diagnostická činnost učitele je náročný proces, nicméně jde o nedílnou součást každodenní pedagogické práce.

1.4.1 Diagnostická dokumentace

Pedagogická dokumentace zahrnuje materiály charakterizující instituci i vlastní práci s dítětem. Obsahuje doklady o činnosti škol, učební plány, přípravy, záznamy o žácích. Kromě povinné dokumentace je součástí dokumentace diagnostického procesu **portfolio**. Je to uspořádaný soubor prací dítěte, které je sesbíráno za určitou dobu a předává informace o výsledcích jeho práce.

Velmi významná je kvalita zpracování diagnostického portfolia realizovaného v preprimárním vzdělávání pro období adaptace dítěte na školní prostředí.

Portfolio žáka může obsahovat datované písemné a výtvarné práce, testy, dotazníky, zápisky učitele z pozorování, popisy situací, záznamy z jednání s rodiči, postřehy a komentáře dalších pedagogických pracovníků atd. Podstatné je, aby vzorky prací pocházely z různých prostředí a neomezovaly se jen na prostředí školní. Žákovské práce tedy mohou pocházet také z prostředí domácího, z kroužků, družiny apod.

Portfolio je prostředkem hodnocení podle individuální vztahové normy, kdy je posuzován aktuální výkon žáka vzhledem k jeho výkonu předchozímu. Toto hodnocení ve formativní funkci je hodnocením pokroku žáka a pomáhá vytyčit cesty jeho učení.



Kontrolní otázky a úkoly:

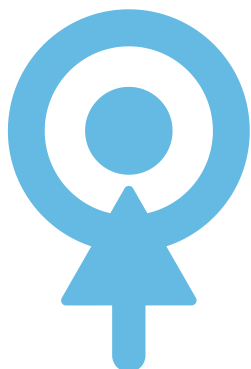
1. Objasněte základní pojmy pedagogické diagnostiky.
2. Čím se zabývá pedagogická diagnostika?
3. Jmenujte oblasti pedagogické diagnostiky.
4. Popište etapy diagnostického procesu.
5. Charakterizujte specifické rysy pedagogické diagnostiky dětí předškolního a mladšího školního věku.
6. Představte požadavky na diagnostickou činnost učitele v kontextu jeho profesních kompetencí.

2 Metody pedagogické diagnostiky



Klíčové pojmy:

diagnostická metoda, pozorování, rozhovor, anamnéza, projektivní metody, sociometrické metody, dotazníky, didaktické testy



Cíle:

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- charakterizovat metody pedagogické diagnostiky: pozorování, rozhovor, anamnézu, projektivní metody, sociometrické metody, dotazníky, didaktické testy;
- vysvětlit, jaké principy mají být dodržovány při aplikování metod pedagogické diagnostiky,
- uvést možnosti a omezení implementace diagnostických metod v praxi preprimárního a primárního vzdělávání.

Předpokladem kvalitní diagnostiky a vyvození správných závěrů z diagnostického šetření je důkladná znalost diagnostických nástrojů a dovednost jejich praktického využití v konkrétní edukační realitě. Využití diagnostických metod v práci učitele v předškolním a primárním vzdělávání odpovídá věkovým zvláštnostem dítěte v inkriminovaném vývojovém období.

V uplatňování diagnostických metod je nutné ověřovat jejich reliabilitu. Posoudit, zda se výsledky diagnostického šetření s využitím zvolené metody jen velmi málo liší ve srovnání s výsledky předcházejícího šetření. Dalším kvalitativním ukazatelem je validita diagnostického šetření. Učitel diagnostik posuzuje, zda zvolená metoda skutečně měří jev, na který se v diagnostickém procesu zaměřuje.

Diagnostika kognitivních vlastností žáka, které bezprostředně souvisejí s vědomostmi, dovednostmi a schopnostmi, je spojená s konkrétními diagnostickými metodami:

- Testy vědomostí a dovedností
- Písemné práce
- Ústí zkoušky
- Testy tvořivosti
- Pojmové mapy
- Slovní asociace

Afektivní rovina žákovy osobnosti, jeho postoje, zájmy, názory, přesvědčení a motivace jsou zjišťovány pomocí dalších diagnostických metod:

- Dotazník
- Diagnostický rozhovor
- Pozorování
- Analýza žakovských produktů

Pro diagnostiku rodinného a školního prostředí a sociálních vazeb dítěte jsou využívány:

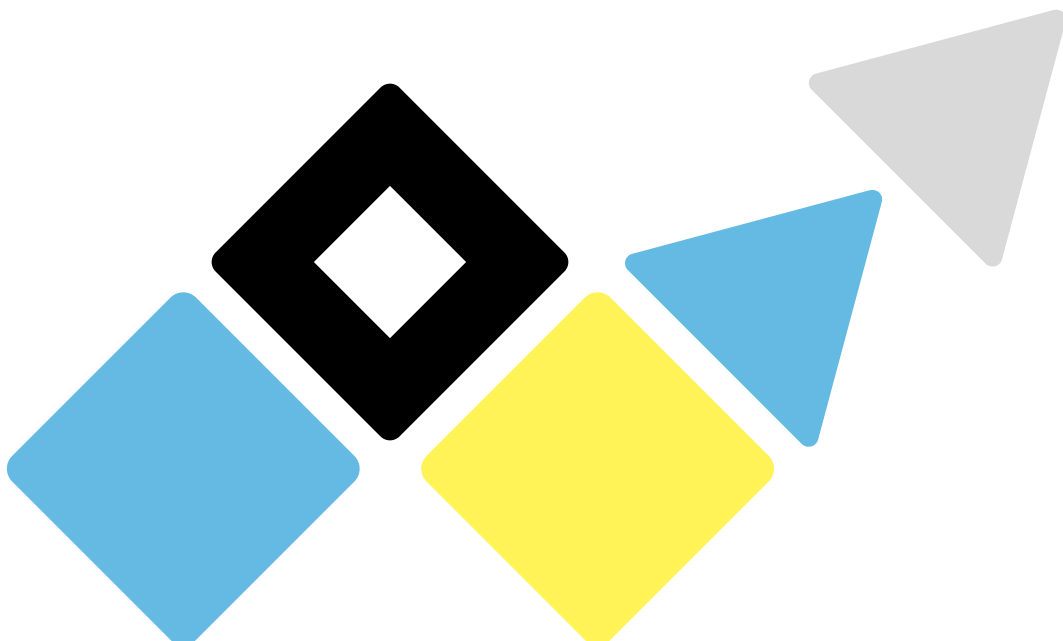
- Projektivní metody
- Dotazník
- Pozorování
- Diagnostický rozhovor

(Gavora, 2010)

Při získávání co nejpřesnějších údajů se v pedagogické diagnostice uplatňují dvě strategie a s odpovídající baterií metod.

Psychometrická strategie se zaměřuje na posouzení kvantity. Vychází z předpokladu srovnatelnosti dispozic zkoumaných subjektů a jejich měřitelnosti. Výstupní údaje psychometrické (edukometrické) strategie jsou kvantifikovatelné a vyhodnocují se statisticky. V pedagogické diagnostice má oproti diagnostice psychologické omezené využití. Jde zpravidla o diagnostiku kriteriální či normativní. Patří sem například didaktické testy.

Kazuisticky-klinická strategie se opírá o kvalitativní zkoumání daného jevu. Je charakteristická svým zaměřením na individualitu diagnostikovaného, u nějž se sleduje co nejširší spektrum jevů – osobnostních rysů, vnějších vlivů, příčin chování apod. Pozorování jako jeden z kvalitativních nástrojů je blízký charakteru běžné pedagogické práce.



Při aplikaci diagnostických metod je podle Porubčanové (2022) potřeba dodržovat několik principů:

- Komplexnost (Diagnostika a následně stanovená diagnóza je výsledkem týmové práce.)
- Všestrannost diagnostiky (Existuje potřeba zaznamenat všechny významné vlastnosti a znaky diagnostikovaného.)
- Dynamičnost (Diagnostika je založena na posouzení aktuálních schopností žáka, ale i jeho potenciálních možností.)
- Modifikace (Diagnostikování je přizpůsobené druhu a stupni rozvoje osobnosti.)

2.1 Pozorování

Pozorování je jedna z nejčastěji využívaných metod pedagogické diagnostiky. Učitel se ve své pedagogické praxi v dovednosti pozorovat, poznatky z pozorování zpracovávat a dále využívat postupně zdokonaluje.

Pozorování v diagnostice je cílevědomé, záměrné sledování určitého jevu nebo změn, ke kterým dochází v důsledku pedagogického působení.

Diagnostické pozorování jako metoda pedagogické diagnostiky směřující ke shromáždění empirických dat se od běžného pozorování liší cílem, intenzitou, obsahem, délkou trvání a způsobem zpracování výsledků.

Pozorování v diagnostickém procesu klade nároky na plánování, systematickosti a objektivitu. Předmět, cíl, způsob a čas pozorování jsou stanoveny dopředu. Pozorování se uskutečňuje organizovaně, v určitém čase či intervalu. Pozorování je v co nejmenší míře ovlivněno subjektivními faktory, názory a pocity diagnostika.

Předmět pozorování

- **Osoby** – aktéři edukačního procesu
- **Předměty** – didaktické prostředky a jejich využívání
- **Prostředí**, ve kterém se činnosti a jevy uskutečňují
- Vzájemná **interakce** komponent edukačního procesu

Typy pozorování

Nestrukturované pozorování nevyžaduje předem stanovený pozorovací systém. Uplatňuje se zejména při prvním kontaktu s jevem. Svou pružností umožňuje prozkoumávat nové nebo do jisté míry skryté jevy. Nestrukturované pozorování má potenciál poskytnout hlubší diagnostiku jednotlivých žáků, ale také porozumět dynamice vztahů ve třídě.

Varianty nestrukturovaného pozorování

1. Terénní zápisy

Pozorovatel zaznamenává všechny jevy, ale uplatňuje selektivní přístup při analýze. Zápisky vznikají častěji na konci pozorování. Lze využít podvojný deník, jehož součástí je podrobný zápis z pozorování a vlastní komentář opřený o subjektivní pocity.

2. Vzorky událostí

Poskytují úplný a přesný záznam všech jevů tak, jak se staly. Je zde patrný odstup pozorovatele a soustředění na vnější ukazatele chování. Učitel pracuje s doslovnými výroky, může využít i možnost technického záznamu situace.

3. Participační pozorování

Odráží snahu o získání hluboké a rozsáhlé znalosti reality. Pozorovatel je integrální součástí procesu, podílí se na činnostech společně s pozorovanými osobami.

Strukturované pozorování

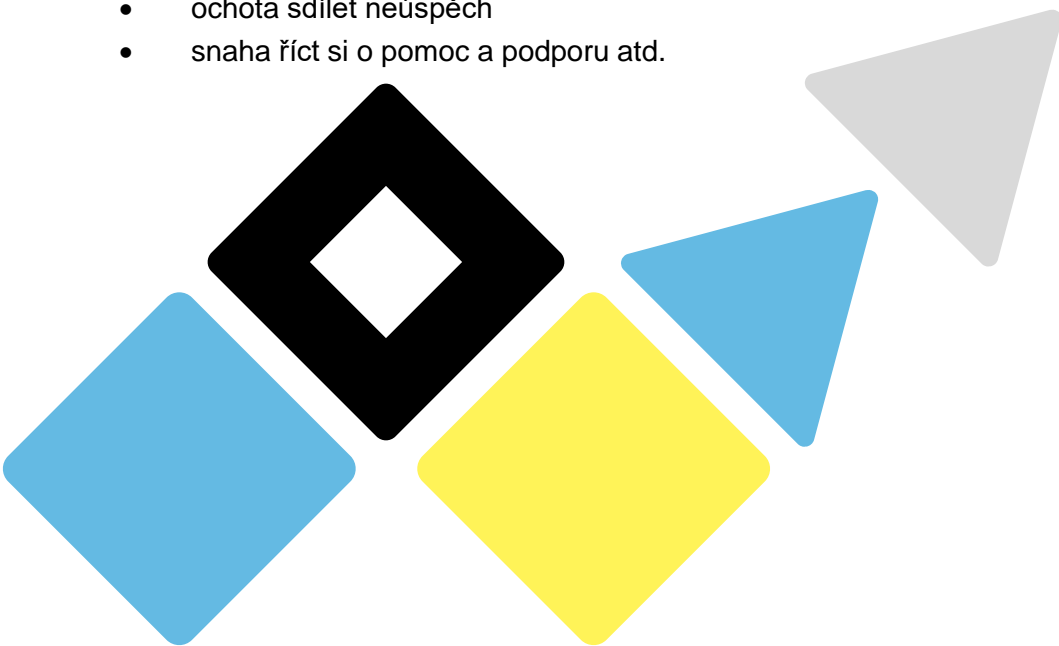
Strukturované pozorování může poskytnout o zkoumané realitě více informací než pozorování nestrukturované. Pozorované jevy jsou přesněji vymezené, lze spočítat jejich frekvenci a je možné je porovnávat mezi sebou. Je možné sledovat také sled jejich výskytu.

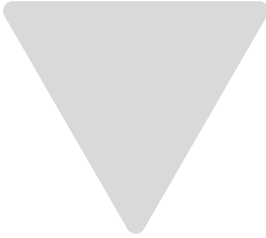
Pozorovatel přesně ví, co a jak bude pozorovat. Stanoví si druhy jevů, na které upře svoji pozornost, využívá pozorovací protokol (záznamový arch). Příkladem záznamového archu strukturovaného pozorování je mapa třídy, schéma rozmístění žáků ve třídě, kam je možné zaznamenávat četnost komunikace učitele s žáky, spolupráci žáků apod.

Díky složitosti pedagogických jevů, které probíhají skrytě a nelze je sledovat přímo, pozorovatel volí tzv. **indikátor jevu**. Rozhoduje se, podle čeho bude daný jev sledován a posuzován. Jevy stejných vlastností nazýváme kategorie. Jde tedy o rozčlenění sledované edukační reality na předem stanovené kategorie.

Pokud chce pedagog posoudit například úroveň motivace žáka, součástí jeho pozorovacího archu mohou být následující ukazatele:

- projev zaujetí žáka během řešení konkrétní úlohy
- projev soustředění během řešení konkrétní úlohy
- kladení otázek během výuky
- využití jiných než nabídnutých didaktických prostředků a studijních zdrojů
- projev rezignace před začátkem práce
- ochota sdílet úspěch
- ochota sdílet neúspěch
- snaha říct si o pomoc a podporu atd.





Další dělení pozorování:

Krátkodobé/dlouhodobé

Přímé/nepřímé

Otevřené/skryté

Náhodné/Zaměřené

Benefity pozorování:

- Učitel je účastník výchovně-vzdělávacího procesu. Díky širokému spektru příležitostí pro pozorování se tedy předpokládá jeho hluboký vhled do edukační reality.
- Pozorování je nejdostupnějším diagnostickým nástrojem s potenciálem pro pedagoga se zdokonalovat v průběhu praxe.
- Pozorování nevyžaduje participaci a aktivní spolupráci diagnostikovaného.
- Pozorování nezávisí na úrovni vědomostí a dovedností diagnostikovaného.
- Pozorování vykazuje relativně vyšší objektivitu i díky požadavku na jeho dlouhodobost a soustavnost.

Úskalí a bariéry pozorování:

- Učitel je účastník výchovně-vzdělávacího procesu. Soustředění na diagnostický proces může kolidovat s jeho rolí garanta edukačního procesu a kvality vyučování.
- Pozorování mohou ovlivňovat subjektivní faktory – haló efekt, předsudky, aktuální rozpoložení pozorovatele, chyby v interpretaci, např. v podobě chyby centrální tendence či chyby mírnosti/přísnosti.
- Při pozorování je diagnostik pasivní, do situace nezasahuje.
- Pozorování je časově a energeticky velmi náročné.
- Kvalitní pozorování je možné pouze u omezeného počtu jevů a v relativně málopočetných skupinách.
- Pozorování je náročné s ohledem na kompetenci výzkumníka pracovat s rozporem mezi vnějšími projevy a postoji dítěte a skutečnými vnitřními vztahy k sobě samému a prostředí (nahodilost projevu versus charakteristický rys).

Pro zvýšení validity a reliability výsledků pozorování je vhodné doplnění diagnostického procesu o další metody. Například:

- rozhovor s žákem, rodičem či učitelem
- analýza žákovských prací
- analýza specifického výkonu či činnosti žáka
- analýza hry (spontánní, didaktická, s pravidly, tematická s rolemi, konstruktivní, senzorická, slovní, dramatická, ...)

2.2 Rozhovor

Rozhovor je klíčová explorační metoda pro kvalitativně orientovanou diagnostiku. Rozhovor je diagnostickou metodou flexibilní, tedy lehce přizpůsobitelnou záměrům diagnostika, a celostní, zaměřenou na globální poznání osobnosti diagnostikovaného. Je to technika shromažďování dat založená na individuálním přístupu a bezprostřední komunikaci s diagnostikovaným. Je to metoda subjektivní. Diagnostikovaný je limitovaný vnímáním a porozuměním sobě samému. Rozhoduje se, co chce anebo dokáže o sobě povědět.

U žáků předškolního a mladšího školního věku se nabízí přirozené propojení rozhovoru s pozorováním. Rozhovor může být také doplňující metodou sběru diagnostických dat k dotazníkovému šetření, uplatňuje se při realizaci dětské kresby či konkrétního výstupu či produktu dítěte.

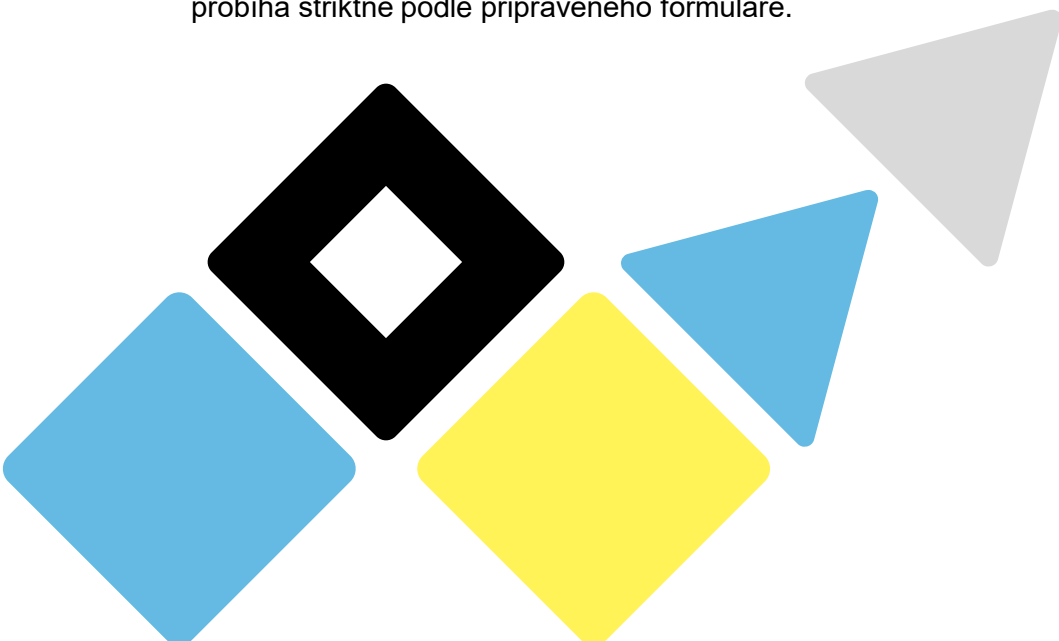
Dobře vedený rozhovor je realizován v atmosféře důvěry, se snahou o porozumění dítěti. Podmínkou efektivně vedeného rozhovoru jsou projevy akceptace a empatie, důležitou úlohu sehrává nonverbální komunikace a dovednost facilitace a aktivního naslouchání. Nezbytnou podmínkou je kompetence diagnostika kontrolovat projevy vlastní verbální a nonverbální komunikace.

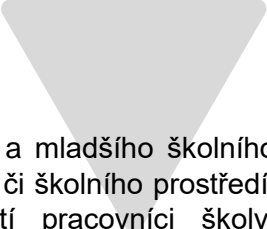
Pro podobu diagnostického rozhovoru existuje škála modifikací v závislosti na věku, pohlaví a účelu s cílem vést rozhovor přiměřeně dlouhý, bez stresu a nedorozumění. Dětem předškolního a mladšího školního věku pomáhají při vedení rozhovoru různé hračky a pomůcky, modifikované prostředí či dramatizace situace.

Rozhovor je nutné vždy připravit. První část rozhovoru bývá méně strukturovaná, s převahou otevřených otázek a umožnění volného verbálního projevu dítěte nejlépe o prožitém úspěchu či pozitivním zážitku. V centrální strukturované fázi rozhovoru přichází na řadu přímé konkrétní otázky korespondující se záměrem rozhovoru. Závěrečná fáze zahrnuje nejčastěji pozitivní či neutrální téma zkldňující interakci.

Členění rozhovoru podle kritérií standardizace a strukturovanosti:

- Rozhovor **standardizovaný** – s pevnou strategií i taktikou. Postup rozhovoru probíhá striktně podle připraveného formuláře.





Tento typ rozhovoru není vhodný v diagnostice dětí předškolního a mladšího školního věku. Svě širší uplatnění nachází v diagnostice rodinného prostředí či školního prostředí, kde respondenty jsou zákonní zástupci dítěte či pedagogičtí pracovníci školy. Zaznamenávání odpovědí zde nepůsobí rušivým dojmem.

- Rozhovor **částečně standardizovaný** – s pevnou strategií a uvolněnou taktikou. Jde o rozhovor, který má jasný záměr a cíl, výzkumník však flexibilně nakládá s formulacemi a pořadím otázek. Aby diagnostik v rozhovoru neopomněl zmínit všechna zamýšlená témata, má připravenou sadu klíčových otázek.
- Rozhovor **nestandardizovaný** (volný) – se zhruba vymezenou strategií a zcela uvolněnou taktikou. Diagnostik má otázky připraveny, jejich formulace i pořadí však ve větší míře korespondují s celkovou atmosférou rozhovoru. Přirozená interakce, komunikace a atmosféra důvěry umožňují bezprostřednější projev dítěte a výzkumník se může k diagnosticky zajímavým momentům v rozhovoru vracet, a poskládat si tak komplexnější obraz prožívání, chování a jednání dítěte v dané situaci.
- Rozhovor **skupinový** – s důležitou rolí moderátora, který přirozeným způsobem stimuluje a faciliteje konverzaci členů skupiny o daném tématu. V prostředí 1. stupně ZŠ je příkladem diskusní kruh.

Proces zaznamenávání diagnostického rozhovoru odpovídá volbě typu rozhovoru, osobnosti diagnostikovaného a podmínkám, které si výzkumník pro rozhovor připraví. Možností je audio či videonahrávka, vyhotovení záznamu bezprostředně po skončení rozhovoru či využití třetí osoby pro zaznamenávání průběhu rozhovoru. Každá z variant má své benefity i jednoznačná úskalí, která mohou průběh i výsledek rozhovoru velmi ovlivnit. Vždy je důležitá kvalitní příprava na rozhovor a zvládnutí techniky jeho vedení.

Zásady správné formulace otázek

- Upřednostnit jednoduché formulace bez cizích slov a odborných výrazů v souladu s percepčními možnostmi dítěte.
- Vyvarovat se víceznačných pojmů a nejasných formulací.
- Nespojovat více otázek do věty.
- Vyhýbat se sugestivním, ovlivňujícím otázkám.
- Využívat širokou škálu otázek (přímé, nepřímé, otevřené, uzavřené, projektivní, alternativní, doplňující, ...)



Otázky

- **Přímé**, bezprostředně se dotýkající zkoumané věci

Př. *Máš ve škole potíže s matematikou?*

- **Nepřímé**, opisem snižujeme nebezpečí sugesce

Př. *Které předměty se ti ve škole líbí a které ne?*

- **Projektivní**, předpokládají identifikaci dítěte se skupinou či osobou

Př. *Které předměty jsou ve třídě (škole) pro děti nejobtížnější?*

- **Otevřené**

Př. *Řekni mi, co rád děláš ve volné čase.*

- **Trychtýř** – soubor otázek zaměřených na jedno téma – jedna všeobecná otázka + doplňující specifické otázky

Př. *Vidáš kamarády po vyučování? Při jaké příležitosti? Jak často?*

- **Uzavřené**, zjišťující fakta, vedoucí ke stručným odpovědím

Př. *V kolik hodin ráno vstáváš?*

Méně vhodné otázky podle Spáčilové (2009)

- Otázky s odpovědí ano/ne
- Dotazy na příčiny, důvody a pohnutky u složitých jevů

Př. *Proč jsi ukradl ty věci?* Vhodnější alternativa: *Čemu měly ty věci sloužit? Na co jsi je potřeboval?*

- Sugestivní a zavádějící otázky, naznačující formulaci odpověď

Př. *Máš rád tatínka, když je na tebe tak přísný?* Vhodnější alternativa: *Co mi povíš o tatínkovi?*

- Nejasné, nelogické a vícevýznamové otázky

Př. *Ve kterých předmětech se ti daří a jakou školu chceš studovat?*

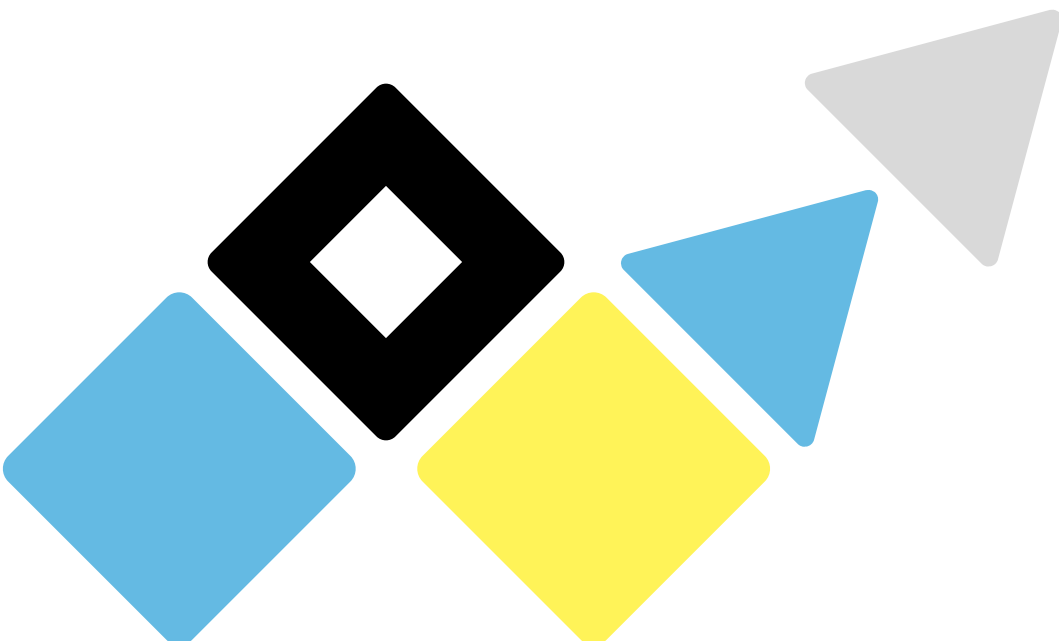
Oblasti pro využití rozhovoru jako vhodného diagnostického nástroje

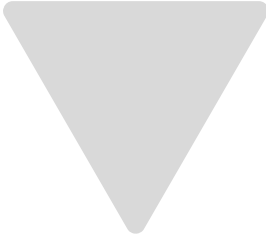
Školní prostředí:

- vztah ke škole
- vztah k učení
- vztah k jednotlivým předmětům (oblíbenost, obtížnost, ...)
- vztah k učiteli
- obsah a forma hodnocení, hodnotící faktory
- odměny a tresty
- vztahy mezi žáky, vliv žáků

Motivace žáků:

- posouzení poznávacích, výkonových a sociálních potřeb
- převládající typ motivace (vliv vnějších i vnitřních determinant)





Rodinné prostředí:

- role členů rodiny
- vztahy mezi členy rodiny
- sourozenecké konstelace
- výchovný styl rodiny
- materiální podmínky
- režim dne
- zájmové zaměření rodiny
- podmínky pro přípravu do školy
- domácí povinnosti a odpovědnost dítěte

Hodnotová orientace:

- důležitost vlastností, hierarchie hodnot
- aspirační úroveň, perspektivní orientace
- vědomí potenciálu žáka

Benefity rozhovoru:

- Rozhovor je pro pedagoga přístupná metoda s širokým využitím, je integrální součástí jeho práce. Efektivita přímého kontaktu se umocňuje za předpokladu bezpečného prostředí v interakci učitel-žák.
- Při rozhovoru lze těžit z bezprostřednosti a přirozenosti situace a přizpůsobovat postup rozhovoru diagnostickým záměrům.
- Rozhovor je možné přirozeně a efektivně kombinovat s pozorováním.

Úskalí a bariéry rozhovoru:

- Údaje zjištěné pomocí rozhovoru lze ověřit jen v omezené míře.
- Při rozhovoru může být diagnostik ovlivněn subjektivními faktory.
- Rozhovor klade na výzkumníka vyšší metodické i časové nároky.
- Komplikované je rozhodnutí diagnostika o technickém záznamu rozhovoru. Audiozáznam může poskytnout doplňující informace k prožívání respondenta v podobě odmlk v řeči, tónu, pauz, váhání apod., písemný záznam během rozhovoru s dítětem může být rušivým momentem a bariérou v přirozené interakci.

2.3 Anamnéza

Anamnéza je jednou z metod, jejíž pomocí získáváme takové informace z uplynulého života žáka, které mohou přispět k objasnění současného stavu (Zelinková, 2001). Prostřednictvím anamnestického vyšetření je možné objasnit trvalejší vlastnosti diagnostikovaného, jeho typické projevy prožívání, chování a jednání, vliv přelomových momentů v jeho životě, které mohly spoluvytvářet jeho osobnost.

Je to záměrná činnost, jejímž cílem je získání, utřídění a analýza údajů, které učitel diagnostikovi nejčastěji poskytují zákonní zástupci dítěte. V tomto ohledu je nezbytnou podmínkou pro zjištění relevantních údajů o dítěti dobře nastavená spolupráce učitele a zákonných zástupců. Zde se naplno projeví důvěryhodné prostředí a vysoce etická profesionalita pedagoga diagnostika. Stejně jako další nástroje pedagogické diagnostiky i anamnéza vyžaduje důslednou systematickou a detailní evidenci záznamů. Takto vedené podklady umožňují efektivní analýzu, stanovení závěrů a volbu odpovídajících pedagogických opatření.

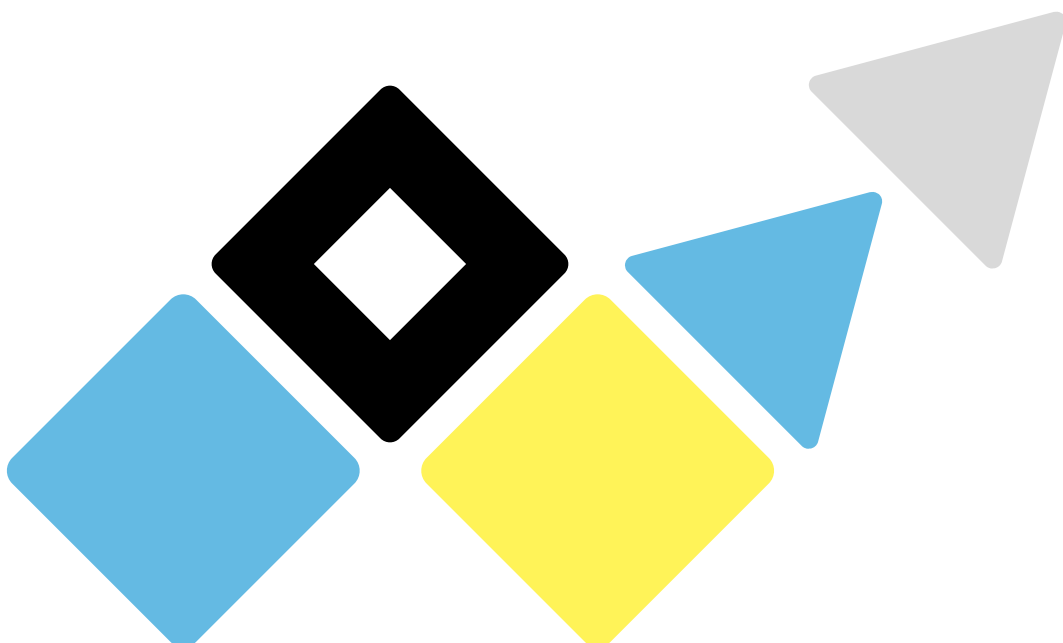
Nejběžnějšími anamnestickými metodami jsou řízený rozhovor a dotazník. Ty mohou být doplněny pozorováním či analýzou výsledků činnosti dítěte, nejčastěji dětské kresby.

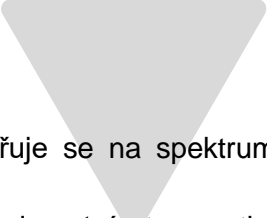
V prostředí školy jsou anamnestické údaje součástí písemné i elektronické evidence v podobě katalogového listu žáka. Diagnostické portfolio plní tuto funkci v předškolním vzdělávání.

Pedagog diagnostik klade důraz na dodržování pravidel při nakládání s osobními údaji o dítěti a zákonných zástupcích dítěte.

V anamnéze rozlišujeme měkká a tvrdá data. Měkké údaje podléhají subjektivnímu zkreslení, například v případě interpretace názorů rodičů na řešení konkrétních výchovných situací. Tvrdá data lze ověřit a mají objektivní platnost, jako například místo a datum narození dítěte nebo nejvyšší dosažené vzdělání rodičů. Validitu získaných měkkých anamnestických dat lze zvýšit využitím dalších diagnostických metod. Objektivizace dat je možná též po analýze a srovnání údajů od více osob.

Podle zaměření rozlišujeme v pedagogicko-psychologické diagnostice anamnézu osobní, rodinnou a školní.





Osobní anamnéza vychází z dosavadního vývoje dítěte a zaměřuje se na spektrum dílčích oblastí. Patří sem:

- prenatální a perinatální období (údaje o průběhu gravidity, zdravotní stav matky během těhotenství, fyziologie porodu, porodní míry, poporodní adaptace, případně komplikace, vrozené vývojové vady, smyslové vady, raná odborná vyšetření, poradny, ...)
- motorika (raný psychomotorický vývoj, lezení, sed, první kroky, samostatná chůze, obratnost, oblíbené pohybové aktivity, jízda na kole, ...)
- řeč (první slovo s významem, první věta, komunikační dovednosti, srozumitelnost, logopedické vady, ...)
- zdravotní stav (prodělaná onemocnění, léčba, medikace, operace, úrazy, rehabilitace, hospitalizace, diety, dlouhodobé či časté nemoci, alergie, spánek, unavitelnost, ...)
- temperamentový a osobnostní vývoj (citové projevy, základní temperamentové črty, sklony k úzkostnému prožívání, labilita, silná vzrušivost, ...)
- návyky (individuální zvláštnosti dítěte při běžných činnostech, vliv rodinného zázemí, rituály, ...)
- vývoj obtíží (mapování potíží od prvních projevů, tendence, reakce na případnou intervenci, ...)
- zájmy (oblíbené věci, hračky, místa, činnosti, hry, ...)

Příklad

...nízká porodní hmotnost, diagnostikována LMD, hyperaktivita. V předškolním věku spíše plačtivý, konfliktní, těžko si zvykal na změny, nepravidelný denní režim, neklidný spánek. Ve školním věku pak nadměrná mrzutost, podrážděnost, zvýšená unavitelnost, výrazná hyperaktivita, neschopnost soustředění a ovládnutí emocí, agrese, časté afekty.
...

Rodinná anamnéza je zdrojem informací o rodinném zázemí dítěte a vlivu na utváření jeho osobnosti. Pedagog jako garant efektivní spolupráce se zákonnými zástupci dodržuje maximální důvěrnost rodiči poskytnutých informací. Díky atmosféře důvěry a vzájemného porozumění poté může navrhnout konkrétní vhodné přístupy, a podílet se tak na jejich uplatňování v rodinné výchově.

Rodinná anamnéza se se zaměřuje zejména na tyto oblasti:

- vztahy v rodině (úplnost rodiny, vztahy mezi rodiči, kvalita rodičovské péče, vztahy k sourozencům, prarodičům, ...)
- výchova (výchovný styl rodiny, osoby ve společné domácnosti, osoby podílející se na výchově, vliv prarodičů, vlastní vnímání rodiny dítětem, emoční zázemí, výskyt závažnějších onemocnění v rodině, závislostí, asociálního chování, ...)
- výchovné obtíže (nápadnosti a obtíže v chování dítěte, přístup rodičů při zvládnutí obtíží, pravidla a jejich dodržování, sankce, ...)
- sourozenci (pořadí a vztahy mezi nimi, jejich podobnosti a odlišnosti, ...)
- příprava na vyučování (délka, systém a rituály domácí přípravy, podpora členů rodiny, kontrola, úroveň komunikace dítěte o školní práci, jeho zájmy, oblíbené a obávané předměty a školní aktivity, ...)

Příklad

Vztahy uvnitř rodiny velmi problematické, časté hádky v rodině, střídavé odchody a návraty otce, občasná přítomnost jiného partnera. U otce zanedbávající rodičovský styl, matka je ve výchově dětí přísná, často však nedůsledná, nemá na děti dostatek času. Rodina žije v pavlačovém domě. Nejstarší bratr byl trestán pro krádež a přepadení, drobné delikty se objevily i u otce a matky. Rodina je pod stálým dozorem sociální kurátorky. V domácnosti se často střídá počet členů. V malé bytě žije rodina pohromadě někdy i s babičkou, jindy se odstěhuje otec a místo něj je zde nový partner matky. Chybí denní režim a řád, což se podepisuje na psychickém stavu F. Volný čas tráví v prostorách pavlačových domů v okolí bez jakéhokoliv dozoru a kvalitní náplně volného času. F. se necítí v místě bydliště v bezpečí, otcem je nabádán, aby se v případě konfliktů nebál použít i hrubé násilí.

Školní (sociální) anamnéza je zaměřená na dosavadní vývoj a navazování sociálních vazeb dítěte s jeho vrstevníky v nejbližším i širším sociální okolí. Je významnou složkou komplexní diagnostiky. Poskytuje vodítka ke konkrétním opatřením a řešení školních obtíží dítěte.

Anamnestická data o školním životě dítěte by měla být nedílnou součástí pedagogické dokumentace. V průběhu předškolního a školního vzdělávání je školní anamnéza díky participaci více pedagogů doplňována a zpřesňována.

Zelinková (2001) rozlišuje zaměření školní anamnézy následovně:

- předškolní věk (délka předškolního vzdělávání, adaptace, reakce na změny, vývoj vztahů v kolektivu vrstevníků, vztah k učiteli, ...)
- počáteční zkušenosti dítěte na základní škole (odklad, počáteční adaptace na roli žáka, úspěšnost, vztah k učení a ke škole, ...)
- vztah k učiteli (vývoj vztahů k učitelce v mateřské škole, učitelce elementaristce, dalším pedagogům, ...)
- zapojení do kolektivu třídy (role ve třídě, vztah ke spolužákům, počet kamarádkých vazeb a jejich kvalita, ...)
- obtíže, přednosti (v čem dítě selhává, v čem vyniká, subjektivní vnímání školní úspěšnosti či neúspěšnosti, postoj rodiny, dosavadní způsoby řešení a podpory, ...)
- spolupráce s rodiči (projevy zájmu o školní výsledky dítěte, participace na řešení problémů, odměny, tresty, ...)
- postoj učitelů (reakce stávajících i předcházejících pedagogů na řešení problémů, typ opatření a vyhodnocení jejich účinnosti, pravidla, sankce, pochvaly, ...)

Příklad

V předškolním věku časté konflikty s dětmi, mrzutost, plačtivost, neschopnost zapojení do kolektivu vrstevníků. Odklad školní docházky. Na prvním stupni diagnostikována dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie. Požadavky základní školy však zvládá. Od čtvrté třídy se objevují výrazné problémy v chování, agrese, nedůvěřivost, podrážděnost. Potřebuje individuální pozornost a podporu. Časté afekty, záškoláctví. Částečně se situace zlepšuje po každém zásahu ze strany školního psychologa a sociálních pracovníků.

Průběžná dlouhodobá a systematická registrace anamnestických údajů je základním východiskem pro jejich kvalitní analýzu, stanovení závěrů a volbu relevantních pedagogických opatření.

2.4 Projektivní metody

Projektivní metody jsou primárně nástrojem psychologické diagnostiky, které však mohou učitelé v preprimárním a primárním vzdělávání sloužit jako doplňující diagnostický nástroj k poznávání dítěte.

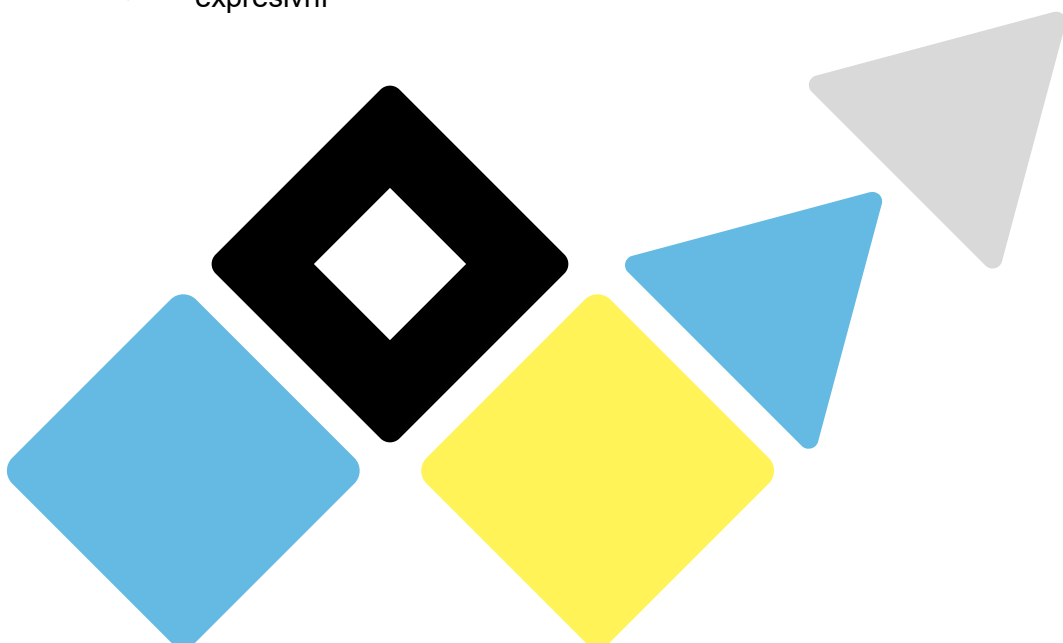
Projektivní metody jsou zaměřeny na odhalování konativních a emocionálních funkcí. Projektivní techniky vycházejí z tzv. projekce čili procesu promítání psychických obsahů – emocí, stavů, motivací a potřeb do vnímaných objektů. Diagnostikovanému jsou předkládány objekty – nejasné podněty, například v podobě obrázků, které poté bezděčně popisuje a interpretuje ze svého úhlu pohledu.

Realizace projektivních technik probíhá v uvolněnější atmosféře a vychází z přirozeného prožívání, chování a jednání dítěte. Oslabují se komunikační bariéry, uplatňuje se zde představivost, fantazie, tvořivost a aktivita dítěte. Přirozené chování dítěte eliminuje míru zkreslení výsledků. V prostředí primární školy jsou nejčastějšími variantami projektivních technik hry či dramatizace, které jsou často nedílnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu.

Pro erudovaného pedagoga diagnostika je zařazení projektivních technik v rámci kooperativních činností příležitostí pro získání škály poznatků nejen o jednotlivcích, ale také o kolektivu třídy a jeho struktuře a dynamice. Interpretace výsledků v podobě pracovních hypotéz bývá obohacena o odborné hledisko školního psychologa, jehož participace je možná a efektivní ve všech fázích procesu, tedy i ve fázi plánování a realizace diagnostiky prostřednictvím projektivních technik.

Podle typu odpovědi na předložený stimul rozlišují Koluchová, Morávek (1990) projektivní metody:

- asociační
- doplňovací
- výběrové a řadící
- konstruktivní
- expresivní



Uvádíme stručný výběr projektivních technik využitelných v praxi pedagogické diagnostiky žáků mladšího školního a předškolního věku.

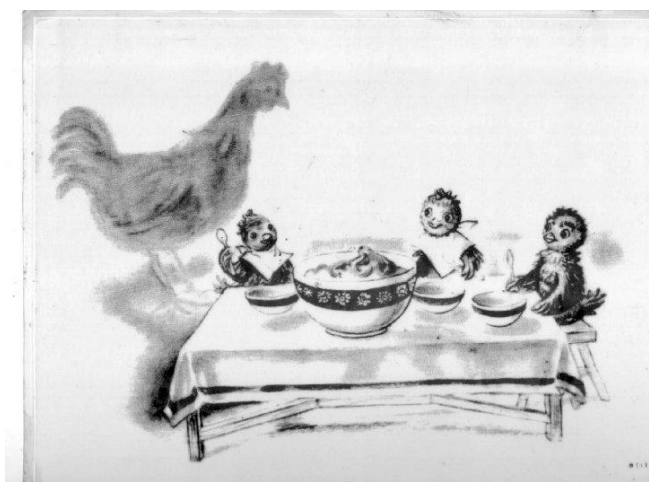
Konstruktivní metody jsou postupy, při nichž má žák za úkol něco vytvořit, zkonstruovat. Lze využít celou řadu tzv. tematických apercepčních technik, při nichž žák vypráví příběh k předloženému obrázku, fotografii nebo dějovému sledu. V interpretaci se žák ztotožňuje s hlavní postavou a promítá do ní své vlastní pocity a potřeby (viz obr. 2.1 a 2.2).

Příklad:

C.A.T (Children Apperception Test) určený dětem od 3 do 10 let, kde nositeli dějů jsou zvířata.



Obr. 2.1 CAT Dětský apercepční test



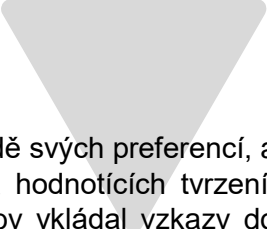
Obr. 2.1 CAT Dětský apercepční test

Podstatou **doplňovacích metod** využitelných při verbálním projevu, hře i dramatizaci je dovyprávění neúplného, nedokončeného podnětu nejčastěji v podobě příběhu nebo povídky z běžného života dětí. Výsledky této techniky mohou přispět k hlubšímu porozumění vztahu dítěte k rodičům, sourozencům a spolužákům, a rozkrýt tak přání, pocity a potřeby dítěte i případné bariéry, které se v utváření těchto vztahů mohou objevit. Patří sem i technika nedokončených vět.

- Mám radost, když...
- Kdybych měla kouzelný prsten, ...
- Těším se na ...

M. Thomasová vydala soubor patnácti povídek pro děti od 6-11 let. Povídky zobrazují běžné situace ze života dětí a jsou vhodné pro diagnostikování vztahů ve třídě.

Př. „*Dítě jde do školy. O přestávce si nehraje s ostatními dětmi, zůstává v koutku. Proč asi?*“

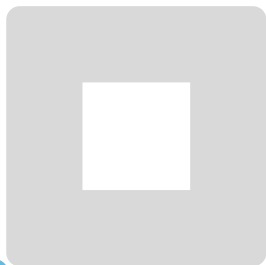


Ve **výběrových** a **řadicích** metodách děti vybírají podněty na základě svých preferencí, a vyjadřují tak svůj vztah k dané osobě výběrem vzkazů, výroků a hodnotících tvrzení. Modifikací pro školní prostředí je hra na poštu. Žák je vyzván, aby vkládal vzkazy do krabiček či obálek těm spolužákům, pro které se daný výrok hodí. Výroky představují pocit, postoj a vztah dítěte k druhým. Tato technika je vhodným doplněním sociometrických metod. Pomáhá odhalovat důvody izolovanosti některých žáků, příčiny negativních vztahů mezi žáky apod.

Východiskem pro toto školní využití je semiprojektivní technika *Test rodinných vztahů* (Bene-Anthony, 1957). Je aplikovaná formou hry a má široké využití v rodinné, klinické a poradenské psychologii. Slouží ke zjišťování kladných a záporných postojů jednotlivých členů rodiny k dítěti a dítěte k členům rodiny. Rozkrývá, jak citové vazby mezi členy rodiny dítě subjektivně vnímá. Obsahuje sadu 20 dvourozměrných figurek lidí různého věku a pohlaví nalepených jednotlivě na krabičkách. Sadu doplňuje pan „Nikdo“. První sada krabiček, která je určena pro děti od 5-7 let, obsahuje 78 karet vyjadřujících kladné či záporné vazby, jejich intenzitu a směr, 12 položek vyjadřuje preferenci určité osoby. Ve druhé sadě pro žáky od 7-14 let je karet 94 s velmi podobným obsahem, zahrnuty jsou však také otázky dělby práce a 7 prázdných karet pro zaznamenání individuálních výroků.

Mezi projektivní techniky patří také **expresivní** (spontánní) techniky. Jsou založeny na volném vyjádření dítěte či skupiny dětí kresbou, hrou, hrou v rolích, pohybem, tancem či dramatizací. Učitel si u kresby skupiny osob (žáků třídy) všímá velikosti postav a jejich umístění na papíře, jejich vzdálenosti od sebe, použití barev apod. Kresba spolužáků může doplnit sociometrické metody v porozumění postavení žáka ve skupině, jeho vnímání struktury a hierarchie třídy, vztahů mezi spolužáky apod. U volné kresby pedagoga diagnostika zajímá její provedení přiměřeně věku, téma, linie, využití plochy papíru, kompozice, barva, kvalita odvedeného výkonu a čas, který dítě kresbě věnovalo. Verbální projev dítěte doprovázející kresbu či reflexe po vyjádření žáků pohybem, hrou v rolích či dramatizací mohou doplnit podstatné informace a projasnit tak celkový obraz sociální skupiny.

Nedílnou součástí diagnostiky školní zralosti a připravenosti je kresba lidské postavy. Kresba mužské i ženské postavy provedená na formát A4 je posuzována z hlediska obsahově symbolického, strukturálního i grafologického. Projektivní diagnostika kresby je nástrojem psychologické diagnostiky a existují detailní psychologické interpretace kresby. Pedagogický přístup odrážející požadavek na vysokou úroveň diagnostické kompetence učitelů mateřských škol a elementaristů směřuje k využití dětské kresby pro posouzení úrovně poznávacích složek vývoje dítěte, zejména pak úrovně zrakové percepce, hrubé motoriky a pohybové koordinace, jemné motoriky a grafomotoriky, senzomotorické koordinace i dalších kognitivních procesů jako je pozornost, představivost, myšlení či paměť.



2.5 Sociometrické metody

Sociometrické metody umožňují prozkoumat vztahy uvnitř sociální skupiny založené na sympatiích a antipatiích. Ditrich (1993) definuje sociometrii jako "základní techniku, která slouží ke zjišťování, popisu a analýze směru a intenzity preference v mezilidských vztazích a malých sociálních skupinách". Odhaluje neformální vztahy ve třídě, sociální pozice žáků i příčiny tohoto postavení. Může rozkrýt faktory, které mají na postavení jednotlivců i malých skupin v rámci kolektivu vliv.

Výsledky sociometrického výzkumu umožňují a jednoznačně vedou k intervenci ve třídě. Sociometrické šetření má mít pro žáky váhu. Jejich volby a rozhodnutí se mají promítnout do reality budování vztahů v jejich třídě. Učitel využívá sociometrii k optimalizaci vztahů ve třídě prostřednictvím zlepšení pozice jednotlivých žáků. Má příležitost ovlivňovat postoje třídy k žákům přehlíženým či odmítaným. Pracuje na rozvoji personálních a sociálních kompetencí jedinců ve prospěch utváření bezpečného klimatu třídy. U tahounů, vůdců třídy pomáhá budovat empatii k ostatním žákům ve třídě, vědomě posiluje jejich pozitivní črty jako je důslednost, pracovitost či organizační schopnosti a potlačuje negativní projevy v podobě prosazování se na úkor druhých či arogance.

Při zjišťování sociometrických údajů jsou využívány rozmanité sociometrické dotazníky obsahující položky, na jejichž základě žák provádí preferenční volby. Je velmi důležité, aby žáci otázkám zařazeným do sociometrického dotazníku dobře rozuměli.

Nejčastějším důvodem pro realizaci sociometrického šetření na 1. stupni základní školy je potřeba zmapování postavení žáků ve třídě.

Dotazníky lze zpracovat do podoby sociogramu, který zahrnuje pozitivní a negativní volby u jednotlivých členů skupiny. Grafické znázornění sociometrických dat tak poskytuje přehledné informace o struktuře skupiny a pozicích jednotlivých členů ve skupině.

Výsledky sociometrie učitel uplatňuje např. ve změně zasedacího pořádku, v cíleném sestavování skupin pro kooperativní výuku či pro plánování skupinových aktivit v pobytech třídy mimo školní prostředí (adaptační výjezdy, školy v přírodě, třídní výlety apod.), zejména však v dlouhodobějším horizontu v naplňování průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova ve výchovně-vzdělávacím procesu. Jeho cílem je zajistit bezpečné prostředí pro všechny žáky třídy, které se vyznačuje vzájemným respektem, efektivní komunikací a dodržováním pravidel.



U žáků mladšího školního věku se vztahy teprve utvářejí, jsou nestabilní a velmi variabilní, ovlivnitelné konkrétními situacemi. V raném stadiu vývoje třídy jsou sociální volby dětí ovlivňovány jejich zkušeností z mateřské školy.

V období 1. - 3. ročníku ZŠ se prvotní struktura třídy, její vnitřní hierarchie a dynamika vztahů formuje prostřednictvím vlivu třídního učitele, jehož názor je ve třídě normou. Přístup učitele k jednotlivým žákům je modelem pro postupné budování vztahů mezi žáky. S přibývajícím věkem žáků se jejich sociometrické volby stávají trvalejšími, ale také diferencovanějšími v pozitivních i negativních preferencích. Roli začnou hrát tělesné atributy, charakterové vlastnosti, intenzita společných zážitků, úspěšnost, chování ve škole, sounáležitost a spolupráce v problematických situacích apod.

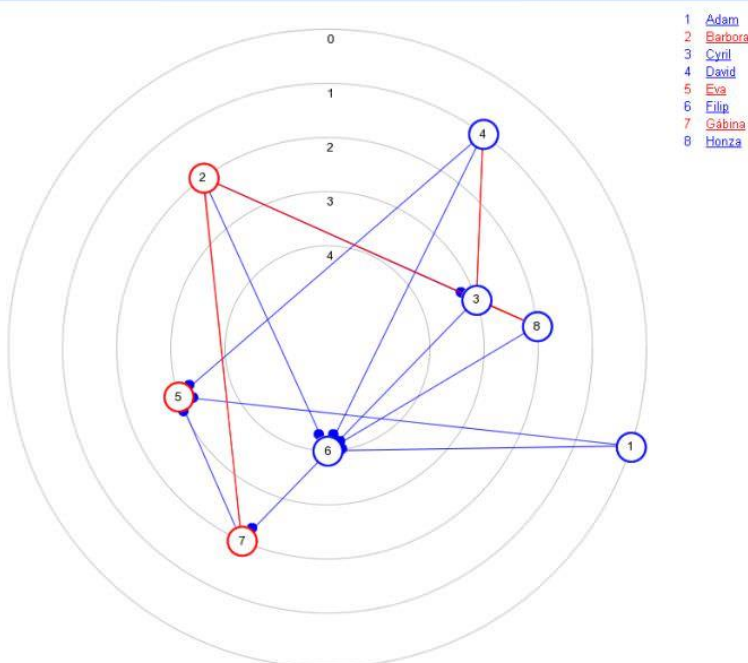
Využití sociometrie je na 1. stupni ZŠ vhodnější a efektivnější v období prvotní koheze třídy, tedy od 4. ročníku. Efektivními diagnostickými metodami pro mapování klimatu třídy u nejmladších školáků je systematické pozorování doplněné o rozhovory.

Pro přechodné období je však možné použít sociometrický dotazník *Naše třída*, který na základě původní verze *My Class Inventory* (Sink, Spencer, 2005) zpracoval J. Lašek. Dotazník slouží k vyhodnocování spokojenosti žáků ve třídě, soudržnosti třídy, mapuje míru kooperace a sounáležitosti žáků, jejich motivaci ke školnímu výkonu, tendence k sebeprosazení a individualizaci výkonu, vnímání obtížnosti učení, případné napětí a třenice ve třídě (viz str. 32).

Dalším nástrojem mapování klimatu třídy je *Sociometrický – ratingový dotazník SO-RA-D* (Hrabal, 2002) umožňující sestavení dvojdimenziálního sociogramu, který vychází z oblíbenosti (potřeby přijetí) a vlivu (potřeby prestiže) jednotlivých členů třídy ve formě indexu oblíbenosti a indexu vlivu. Index oblíbenosti vyjadřuje průměr hodnocení míry a kvality emocionálních vazeb (sympatií). Index vlivu souvisí s tendencí a schopností regulovat interakci a diferencovanost pozic jednotlivých členů skupiny.

Sociogram je grafické znázornění vztahů a postavení jednotlivců ve skupině. Umožňuje názorné a přehledné vyjádření počtu a směru jednotlivých voleb. (viz obr. 2.3).

Graf - Vliv -



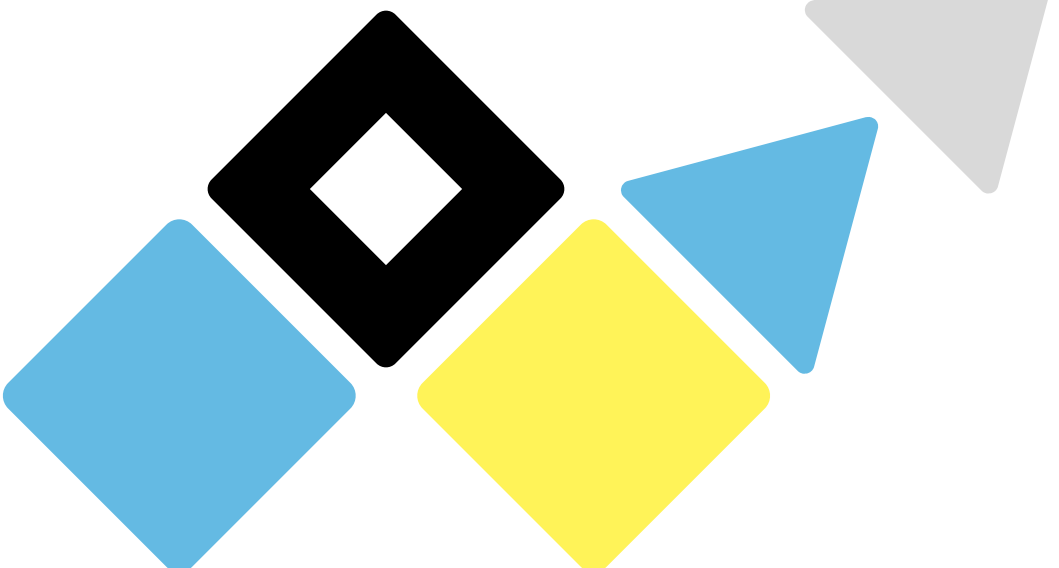
Obr. 2.3 Kruhový sociogram

Dotazník NAŠE TŘÍDA (autor J. Lašek)

ANO

NE

1. V naší třídě baví děti práce ve škole.
2. V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou.
3. V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dověděly, kdo je nejlepší.
4. V naší třídě je učení těžké, máme moc práce.
5. V naší třídě je každý mým kamarádem.
6. Některé děti nejsou v naší třídě šťastné.
7. Některé děti v naší třídě jsou lakomé.
8. Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků.
9. Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci.
10. Některé děti z naší třídy nejsou mými kamarády.
11. Děti z naší třídy mají svou třídu rády.
12. Mnoho dětí z naší třídy dělá svým spolužákům naschvály.
13. Některým dětem z naší třídy je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci.
14. V naší třídě umí pracovat jen bystré děti.
15. Všechny děti z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé.
16. Některým dětem se v naší třídě nelíbí.
17. Určité děti z naší třídy vždycky chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily.
18. Některé děti z naší třídy se vždy snaží udělat svou práci lépe než ostatní.
19. Práce ve škole je namáhavá.
20. Všechny děti z naší třídy se mezi sebou dobře snášejí.
21. V naší třídě je legrace.
22. Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají.
23. Několik dětí z naší třídy chce být pořád nejlepší.
24. Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, umí se učit.
25. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé.



2.6 Dotazník

Dotazník je způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Je to forma psaného řízeného rozhovoru. V pedagogicko-psychologické diagnostice jde většinou o standardizovaný způsob vyšetření. Nestandardizované dotazníky jsou využívány například při sběru anamnestických dat. Pro každé dotazování musí být stanoven jednoznačný cíl. Informační hodnota dotazníku je závislá na kvalitě přípravy, procesu jeho zadávání a vyhodnocování dat.

Výhodou dotazníku je, že umožňuje zkoumat více osob najednou a v relativně krátkém čase nasbírat velké množství informací. Dotazník také zabezpečuje respondentům stejné podmínky a vyznačuje se snadnější administrací. Hlavní nevýhodou dotazníku je subjektivita odpovědí respondentů. U žáků mladšího školního věku nedochází v takové míře ke zkreslení odpovědí díky nevědomé stylizaci, problémem však může být rozdílné chápání významu položek a omezené vyjadřovací schopnosti dítěte. Kvalitní konstrukce dotazníku a formulace položek odpovídající vývojovým specifikům cílové skupiny respondentů mají na věrohodnost odpovědí a tím i validitu dotazníkového šetření velký vliv.

Data získaná dotazníkem lze zpracovat kvantitativně, pro hlubší kontextuální diagnostické poznání pedagogové přistupují k vyhodnocení kvalitativnímu.

Dotazníkové položky jsou zaměřené na zjištění skutečností a informací o respondentovi. Zjišťují fakta tvrdá, tedy informace o věku, pohlaví apod. a fakta měkká, například názory, postoje, potřeby, mínění, záliby, hodnotový systém, představy, prožívání a chování respondenta v různých situacích.

Kašpárková (2009) uvádí kritéria, kterým by měl dotazník vyhovovat:

- Dotazy musí být voleny tak, aby postihovaly zkoumaný předmět;
- formulace otázek musí být stručná a výstižná, otázky nesmějí připouštět různý výklad;
- otázky nesmějí obsahovat neznámé pojmy a nesmějí příliš zasahovat do soukromí; respondentů;
- vyplnění dotazníku musí být časově úměrné.

Kompolt (2010) in Porubčanová (2019) uvádí kritéria následující:

- Každá položka v dotazníku musí sledovat cíl dotazování, musí se vztahovat ke zkoumané problematice;
- dotazník musí mít přiměřené množství položek;
- formulace položek musí odpovídat věku, vzdělání a zkušenostem respondentů.

I s dodržением stanovených kritérií, s přesným zacílením dotazníku a jeho promyšlenou logickou a stylistickou strukturou je doporučováno využívání dotazníkové metody u žáků od 10 let. Pro objektivní zaznamenávání odpovědí respondentem je určující dosažená úroveň řeči a čtenářských dovedností. Dotazník může být anonymní v případech, kdy cílem není zjištění názorů a postojů respondenta, které předpokládá introspekci a sebehodnocení.



Oblasti využití dotazníku v primární škole:

Školní prostředí

- vztah ke škole, k učebním předmětům, školní práci
- vztah k učiteli, komunikace
- hodnocení, klasifikace, pravidla, odměny, tresty
- vztahy mezi žáky

Motivace žáků

- převládající typ motivace na základě poznávacích, výkonových a sociálních potřeb, př. *Dotazník školní výkonové motivace* (Hrabal, Pavelková, 2011)
- sebepojetí školní úspěšnosti, př. dotazník *Myself as a Learner Scale* (MALS) (Burden, 2000), dotazník *Jak se učím?* (Krejčová, 2011)

Rodinné prostředí

- vztahy mezi členy rodiny
- výchovný styl rodiny
- materiální podmínky rodiny
- rodinná rutina, rituály, režim dne dítěte
- příprava na vyučování, podmínky pro domácí přípravu
- povinnosti dítěte

Volný čas a zájmy

- kroužky, zájmová vytiženost
- zapojení rodiny, společně trávený volný čas
- motivy činností, příklady, vzory
- nároky na organizovanost

Hodnotová orientace

- pozitivní a negativní vlastnosti
- popis ideálního člověka

Příklady otázek k posouzení hodnotové orientace:

Kdyby ti zlatá rybka chtěla splnit tři přání, o co bys ji požádal?

- 1.
- 2.
- 3.

Komu bys chtěl splnit přání, kdybys mohl?

Kdyby ti někdo daroval hodně peněz, na co bys je použil?

Čím by ses chtěl stát, až budeš velký?

Pro komplexnější hodnocení žáka jsou určeny dotazníky pro rodiče a učitele. Jsou součástí školní dokumentace žáka nejčastěji v podobě katalogového listu. Prvním takovým dokumentem zařazeným do katalogového listu žáka bývá dotazník pro rodiče vyplňovaný při zápisu dítěte do 1. ročníku. Dotazníky bývají také součástí diagnostického portfolia dítěte. Specifické dotazníky jsou zpracovány také pro případy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Položky v dotazníku lze dělit na otevřené, uzavřené, polouzavřené, projektivní a škály.

Otevřené položky jsou charakteristické volností ve vyjadřování. Jsou vhodné pro zjišťování konkrétních údajů a faktů, méně vhodné se jeví být pro zjišťování názorů a příčin.

Příklady:

Otevřená položka ve formě **otázky**: *Co obvykle děláš, když přijdeš ze školy domů?*

Otevřená položka ve formě **pokynu**: *Popiš, co děláš, když přijdeš ze školy domů.*

Otevřená položka ve formě **nedokončené věty**: *Když přijdu ze školy domů, ...*

Uzavřené položky nabízejí respondentovi volbu mezi dvěma či více odpověďmi. Podle počtu nabízených odpovědí rozlišujeme položky:

- **Dichotomické** (ano/ne) *Máš domácího mazlíčka?*

- **Polynomické výběrové** s možností výběru jedné z variant
Domácí povinnosti plním:
 - a. 1x týdně
 - b. 2x týdně
 - c. více než 2x týdně
 - d. každý den
 - e. nemám domácí povinnosti

- **Polynomické výčtové** s možností zatrhnout více možností
Označ své oblíbené vyučovací předměty (i více možností):
 - a. český jazyk
 - b. matematika
 - c. prvouka
 - d. tělesná výchova
 - e. výtvarná výchova
 - f. hudební výchova

- **Polynomické stupnicové** s požadavkem uspořádání jevů podle stanoveného kritéria
Uspořádej vyučovací předměty podle oblíbenosti od nejoblíbenějšího po nejméně oblíbený.

- **Polouzavřené položky** s nabídkou výčtu variant spolu s možností doplnit variantu vlastní

Který je tvůj oblíbený vyučovací předmět?

- český jazyk
- matematika
- prvouka
- tělesná výchova
- výtvarná výchova
- hudební výchova
- jiný předmět (uved' který)

- **Škály** (hodnotící stupnice) umožňující míru vlastnosti jevu nebo jeho intenzity

Kategoriální škála (*hodně, průměrně, málo*)

Intervalová škála (*stále – velmi často – často – občas – nikdy – nevím*)

Numerická škála (*1 nejvíce, 2, 3, 4, 5 nejméně*)

Grafická škála (*oblíbený-----neoblíbený*)

Pořadová škála (*Př. Očísluj pořadí oblíbenosti předmětů.*)

- **Projektivní položky** nemíří přímo na respondenta, ale umožňují mu specifikaci vlastností osoby pomocí skupiny, s níž se ztotožňuje. Typickým příkladem je metoda doplňování vět (viz Kapitola 2.4 Projektivní metody)

2.7 Didaktický test

Didaktický test je nástroj systematického zjišťování (měření) výsledků výuky. Je to metoda zkoušení zaměřená na objektivní posuzování úrovně zvládnutí učiva u konkrétní skupiny žáků. Je navrhován, ověřován, hodnocen a interpretován podle stanovených pravidel, čímž je dána jeho validita, reliabilita, senzibilita a objektivita.

Didaktický test je „soustava úkolů, které jsou shodné pro určité skupiny žáků. Úlohy jsou vybírány, zadávány a vyhodnoceny tak, aby se rozpoznalo, jaké výsledky má školní učení, jaké jsou tedy vědomosti a dovednosti žáků.“ (Chráška, 1993)

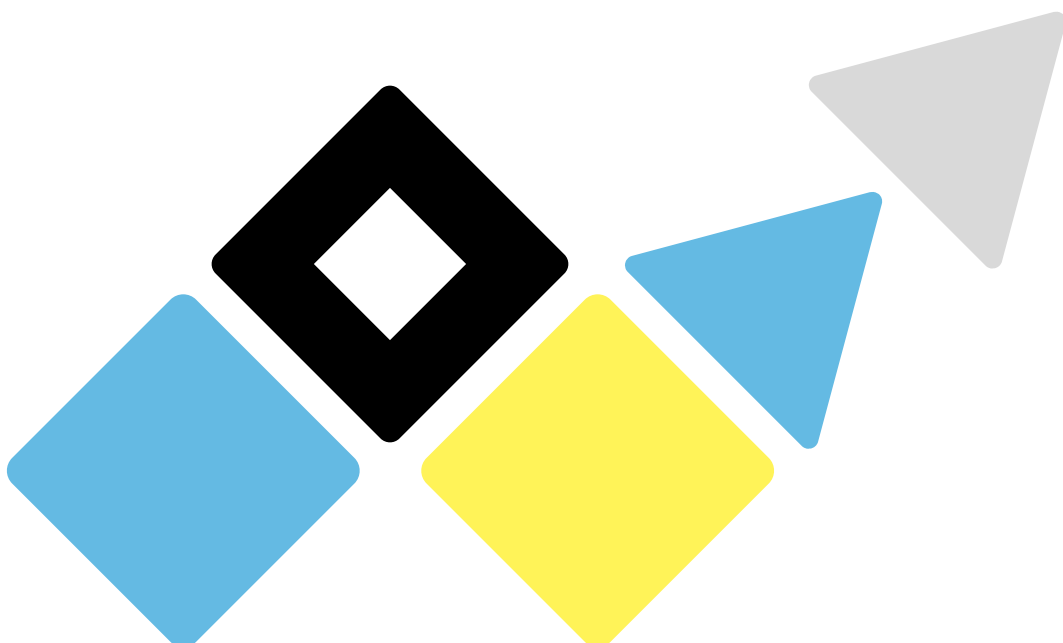
Uplatnění didaktického testu na 1. stupni ZŠ je ovlivněno vývojovými specifiky žáků v cílové skupině a dosaženou úrovní jejich vědomostí a dovedností. Významným kritériem je zde úroveň čtenářských a písařských dovedností, přičemž schopnost porozumět položce v testu a písemně na ni formulovat odpověď není dána výhradně věkem, ale také schopnostmi žáka. Obtíže v práci s didaktickými testy mívají žáci se specifickými poruchami učení či žáci s poruchou pozornosti. Výsledky didaktického testu tak nemusejí vždy přinést jednoznačné údaje o míře úspěšnosti žáků ve zvládnutí učební látky. Mohou být výrazně ovlivněny také únavou, stresem nebo přímo úzkostí žáka v očekávání neúspěchu. U žáků mladšího školního věku je využívání didaktického testu spíše méně využívaným diagnostickým nástrojem, který je navíc doplňován dalšími metodami a formami prověřování. Kompetence učitele připravit kvalitní didaktický test, který eliminuje faktory ovlivňující výsledky žáků, se odráží v jednoznačnosti a srozumitelnosti testových položek, ve vytvoření podmínek pro testování i adekvátním hodnocení testu.

- Obsah i forma testu musí odpovídat věkovým specifikům žáků.
- Vhodné je zaměření na různé činnosti – pamětní složku, pochopení pojmů, zjištění úrovně myšlenkových operací (analýza, srovnávání, klasifikace, rozlišování, ...)
- Je nutné odbourat jednotvárnost, střídat činnosti – doplňování, spojování, výběr správné odpovědi, přiřazování, uspořádávání na základě stanoveného kritéria, ...
- Psaný text je vhodné doplňovat v souladu s testovaným učivem nákresey, mapkami, schémata, diagramy, grafickými prvky a organizéry, obrázky, ...

Při tvorbě didaktického testu lze podle Dittricha (1992) postupovat následovně:

1. **Provést analýzu učiva a stanovit cíle didaktického testu.** Učitel si klade otázku, co chce prostřednictvím didaktického testu zjistit.
2. **Vytvořit položky didaktického testu.** Při tvorbě didaktického testu se učitel neomezuje výhradně na faktografické znalosti, ale zahrnuje i úlohy vyžadující usuzování, aplikaci poznatků a dovedností či tvořivé myšlení.
3. **Stanovit počet položek v testu.** Počet připravených položek by měl být asi 4x větší, než je zamýšlený konečný počet položek v testu. Učitel připravuje více variant didaktického testu.
4. **Vytvořit pracovní (zkušební) variantu testu** s písemnou instrukcí pro žáky. Test učitel vyzkouší v paralelních třídách. Žáci mohou komentovat položky a dotazovat se na to, co jim není úplně jasné. Je tu prostor pro posouzení časové náročnosti testu.
5. **Zpracovat systém hodnocení testu.** V případě bodování by měl být počet bodů odstupňován podle náročnosti řešení, přičemž celkový výkon žáka je hodnocen součtem získaných bodů.

Ukázkou dobré praxe ve využívání didaktických testů jako součásti procesu hodnocení žáka je diagnostické zpracování výsledků testu, které zahrnuje určení frekvence chybných výkonů u jednotlivých žáků i v celé třídě a přesné označení druhu chybných výkonů. Takové závěrečné hodnocení testu umožňuje učiteli modifikovat jeho rozhodnutí o formě a obsahu testů budoucích i podmínkách jejich využití.





V čem tedy lze spatřit **benefity** didaktického testu?

Prostřednictvím testů je možné zjistit stav vědomostí a dovedností rychle a u všech žáků. Prostřednictvím didaktických testů lze současně opakovat i procvičovat učivo.

Výsledky didaktických testů přináší informace o efektivitě práce učitele a jeho dovednosti volit odpovídající metody a strategie výuky.

Testy zmenšují variaci a subjektivitu posuzování.

Díky stejným úkolům, které žáci plní za stejných podmínek, testy umožňují diferenciaci žáků podle výkonu. Tento výsledek testování učitel využívá pro individualizaci ve výuce a v plánování výchovně-vzdělávacího procesu v souladu s individuálními potřebami žáků.

Úskalí ve využívání didaktických testů lze formulovat následovně:

Zjišťují pouze aktuální školní výkonnost.

Zaměřují se na vědomosti a fakta, nemíří k ověřování dovedností.

Jsou náročné pro slabší žáky.

Opomíjejí kreativitu v řešení problémů.

Didaktické testy můžeme třídit podle několika aspektů:

1. **z hlediska toho, co měří**

- testy rychlosti (měříme rychlost, se kterou je žák schopen provést určitý výkon)
- testy úrovně (zjišťujeme kvalitu výkonu, většina existujících testů)

2. **z hlediska přípravy testů**

- testy standardizované (profesionální, ověřené; s testovou příručkou)
- testy nestandardizované (učitelské, neformální)

3. **z hlediska činnosti testovaného**

- testy kognitivní
- testy psychomotorické


4. **z hlediska časového zařazení do výuky**

- testy vstupní (postihují úroveň vědomostí a dovedností, které jsou nezbytné pro úspěšné zvládnutí učiva)
- testy průběžné (poskytují informace potřebné k optimálnímu řízení výuky)
- testy výstupní

5. **z hlediska obsahového zaměření**

- test monotematický (zkouší jediné téma učební látky)
- test polytematický (zkouší učivo několika učebních celků)

(Chráška, 1993)



Druhy testových položek:

Testové položky otevřené

1. doplňovací (akcentují znalost)

Obvykle obsahují tvrzení, ke kterému má žák doplnit slovo, frázi, větu.

Např. Čidlo zraku se nazývá

Např. Doplň tabulku.

samec	samice	mládě
		house
	kráva	
beran		

2. se stručnou odpovědí

Otázka nebo zadaný úkol, na který žák odpoví jedním výrazem, slovem nebo větou, lze použít i nákres.

Např. Do jakého živočišného kmene řadíme žížalu obecnou?.....

Např. Jaké jsou typy stonků?

- a.
- b.
- c.

Např.

Uved' tři příklady vyvřelých hornin.,,

3. se širokou odpovědí

Dávají příležitost pro širší vyjádření a vysvětlení souvislostí. Odrážejí více pochopení látky. Problematictější je hodnocení. Roli hraje faktor slovní zásoby a úrovně vyjadřovacích schopností.

Např.

S využitím nákresu vysvětlí proces fotosyntézy.



Doporučení pro formulaci testových úloh s otevřenými položkami:

- Formulace musí být přiměřená věku.
- Položky splňují kritéria stručnosti, jasnosti, srozumitelnosti a jednoznačnosti.
- U položek na doplňování musí vynechané slovo mít ve výroku podstatnou úlohu.
- Zjišťujeme zásadně klíčové termíny či fakta.
- Upřednostňujeme doplnění jednoho slova.
- Nevyžadujeme doslovné citace z učebnice.

Testové položky uzavřené

1. dichotomické

Alternativní odpovědi správně/chybně, ano/ne

Např. *Skokan hnědý je obojživelník: ano – ne*

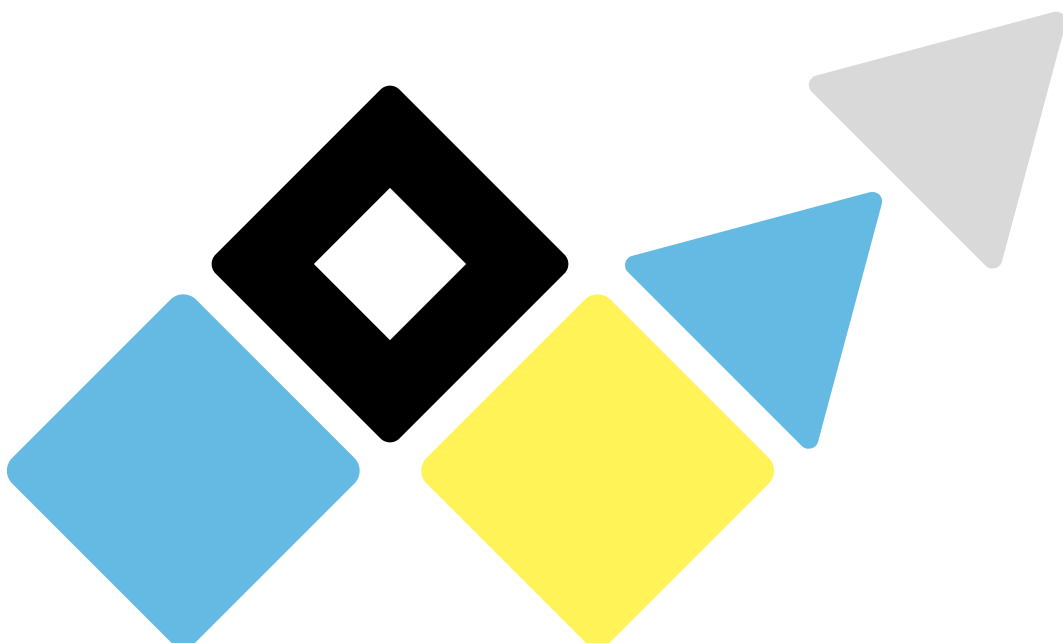
Např. *Mistr Jan Hus byl upálen roku 1515. ano – ne*

Dichotomické položky se snadno navrhují a vyhodnocují. Je potřeba dbát na to, aby tvrzení v úloze bylo jednoznačně správné nebo nesprávné. Nedoporučují se příliš dlouhá tvrzení a užívání zavádějících tvrzení. Problematickým se jeví i zařazování výrazů často, téměř, vždy, nikdy, zřídka apod.

2. polynomické (s výběrem odpovědí)

Obsahují jádro (kmen) s definicí úkolu, tvrzení či problému a několik alternativ, které mohou být vyjmenované, předložené v podobě obrázků, grafických symbolů apod.

Žák vybírá jednu správnou odpověď, která je zařazena mezi tvrzení nesprávná, tzv. distraktory. Optimální počet předkládaných odpovědí je pět. Polynomické položky umožňují testování složitějších myšlenkových operací – porozumění, aplikace, interpretace.





Např.

Mezi krmivé ptáky patří:

- a. *kachna obecná*
- b. *vlaštovka obecná*
- c. *bažant obecný*
- d. *slepice domácí*

Např.

Zatrhni skupinu jehličnatých stromů:

- a. *smrk – jedle – buk – modřín*
- b. *jedle – modřín – borovice – smrk*
- c. *borovice – smrk – modřín – bříza*

Doporučení pro formulaci testových úloh s uzavřenými položkami:

- Měla by být dodržována gramatická konzistence alternativních odpovědí s jádrem, obdobnost formy.
- Distraktory se nesmějí překrývat, jinou formou vyjadřovat totéž.
- Správná odpověď by neměla být výrazně kratší či delší než ostatní.
- Záporny zvýrazňujeme podtržením.
- Nepoužíváme otázky s dvojitým záporem a složité formulace.
- Měníme pozici správné odpovědi mezi distraktory.
- Vyhýbáme se slovům, která napovídají.

3. **výčtové** (s vícenásobnou odpovědí)

Umožňují ověření pochopení pojmů, jejich obsahu i rozsahu, vztahů mezi nimi, uplatnění diferenciací.

Např.

Podtrhni savce:

pes – husa – člověk – delfín – orel – kapr – veverka – včela

Např.

Mezi plže nepatří (zakroužkuj):

- a. *okružák ploský*
- b. *perlodka říční*
- c. *páskovka keřová*
- d. *hlemýžď zahradní*
- e. *škeble rybníčná*

4. **přiřazovací**

Obsahují množiny pojmů a instrukci. Umožňují operaci třídění, seskupování na základě kritéria, kategorizaci apod.

Např.

Spoj čarou ovoce k příslušnému druhu:

malina		višeň
švestka	peckovice	jablko
angrešt	malvice	třešeň
rybíz	bobule	hruška

Např.

Přiřaď k uvedeným názvům států jejich hlavní města.

Německo

Rakousko

Polsko

Slovensko

(Vídeň, Berlín, Varšava, Bratislava)

5. uspořádací

Např. *Seřaď nerosty podle stupně tvrdosti (očíslej, 1 nejměkčí):*

sůl kamenná – fluorit – kalcit – diamant – apatit – křemen – topaz – mastek – živec – korund

Např. *Seřaď uvedené evropské státy podle velikosti (rozlohy). (očíslej, 1 největší)*

Česká republika, Maďarsko, Rakousko, Polsko, Německo, Francie, Lucembursko



Kontrolní otázky a úkoly:

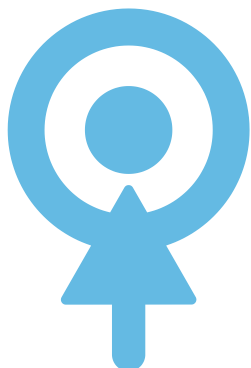
1. Jmenujte principy aplikace metod pedagogické diagnostiky ve výchovně-vzdělávacím procesu.
2. Charakterizujte metodu pozorování.
3. Jaké jsou benefity a úskalí pozorování?
4. Charakterizujte metodu rozhovoru.
5. Jaké typy otázek učitel volí pro rozhovor s dítětem předškolního a mladšího školního věku?
6. Definujte obsahové složky anamnézy.
7. Charakterizujte projektivní metody.
8. Objasněte možnosti a limity využití projektivních metod v rámci diagnostické činnosti učitele mateřské a primární školy.
9. Vysvětlete pojem sociometrická metoda.
10. Charakterizujte dotazníkovou metodu.
11. Jmenujte typy položek dotazníku.
12. Charakterizujte pedagogickou testovou metodu.
13. Uveďte zásady správné tvorby položek didaktického testu.
14. Formulujte možnosti a omezení aplikace diagnostických metod v praxi preprimárního a primárního vzdělávání.

3 Způsobilost dítěte pro vstup do školy



Klíčové pojmy:

školní zralost, školní připravenost, školní způsobilost, zraková percepce, sluchová percepce, grafomotorika, lateralita, vizuomotorická koordinace, elementární čtení a psaní



Cíle:

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- definovat klíčové pojmy diagnostiky školní zralosti a připravenosti,
- popsat oblasti školní zralosti a charakterizovat jejich základní znaky,
- objasnit postupy diagnostiky školní připravenosti,
- jmenovat testové nástroje diagnostiky školní způsobilosti a dílčích psychických funkcí,
- charakterizovat základní funkce podmiňující osvojování dovednosti čtení a psaní.

Školní zralost a školní připravenost mají rozhodující vliv na úspěšný vstup dítěte do školy. Jsou ovlivňovány vnitřními podmínkami i záměrným či nezáměrným působením prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. V předškolním období u dítěte dochází k významným vývojovým změnám, které jsou podmíněny jak zráním, tak učením.

Zrání a učení jsou ve vzájemném vztahu. Zrání je podmínkou dosažení stavu určité připravenosti na učení (Porubčanová, 2019).

Ačkoli jsou obě složky školní způsobilosti dítěte neoddělitelné a jejich posuzování je paralelní proces, který směřuje ke komplexnímu vyhodnocení, liší se cíli, oblastmi, metodami posuzování i kompetencemi odborníků na diagnostiku.

Školní zralost je stav centrální nervové soustavy, která se projevuje odolností vůči zátěži, schopností soustředit se a emoční stabilitou. Je předpokladem úspěšné adaptace na školní režim, což souvisí také s úrovní regulačních kompetencí, které ovlivňují stupeň využití rozumových schopností. (Vágnerová, 2000)

Zralost centrální nervové soustavy má vliv na lateralizaci, rozvoj motorické a senzomotorické koordinace. Je zásadním předpokladem pro rozvoj zrakové a sluchové percepce.

Školní zralost lze považovat za takový stav somato-psycho-sociálního vývoje, který:

- je výsledkem úspěšně dovršeného vývoje celého předchozího období útlého a předškolního dětství,

- je vyznačen přiměřenými psychickými a fyzickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole a je doprovázen pocitem štěstí,
- je dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařazení.

(Langmeier, 1998)

Školní připravenost postihuje oproti biologickému zrání spíše úroveň předškolní přípravy z hlediska schopností, vlivu prostředí a výchovy (Zelinková, 2001). Zdůrazňuje charakteristiky mající vztah k vnějším, společenským činitelům, procesu učení. Zahrnuje předpoklady rozumové, citově-sociální, pracovní a tělesné. Tyto kompetence dítě získává procesem učení a sociální zkušeností v rodině, mateřské škole i širším okolí. Patří sem např. dostatečné sebevědomí, zvědavost, schopnost jednat s určitým cílem, schopnost sebeovládání, schopnost komunikovat a spolupracovat. Důležitý je samozřejmě také obecný postoj rodiny ke vzdělání, který dítě přejímá a je jím ovlivněna jeho motivace ke školní práci (Vágnerová, 2012).

Vstup do školy je důležitým mezníkem v životě každého dítěte. Na dítě jsou kladeny nároky, které se týkají jeho chování, organizace života a obsahu činností. Kmeťová (2019) popisuje změny, které jsou s nástupem do školy spojené:

- herní činnosti ustupují do pozadí;
- musí se podřizovat požadavkům školního života, který je pevně organizovaný a jednotlivé činnosti mají pravidelný rytmus;
- při plnění zadávaných úkolů se kladou vyšší nároky na jeho vytrvalost, senzomotoriku, paměť, intelekt, pozornost a sebeovládání;
- namísto egocentrického chování se vyžaduje spoluúčast na životě třídního kolektivu, vzájemná pomoc a iniciativa v organizovaných činnostech;
- impulzivní chování se musí postupně měnit na disciplinované;
- svět, který dítě obklopoval jako celek, je nyní rozdělený do jednotlivých vyučovacích předmětů;
- témata a oblasti, které dítě zajímaly a kterým věnovalo svou pozornost v předškolním věku, když na ně mělo náladu, jsou nyní povinné a musí se jimi zabývat v čase, o kterém rozhodují jiní;
- vytvářejí se nové vztahy k učiteli i ke spolužákům, které jsou charakteristické nejen přátelstvím, ale i antipatiemi, soutěživostí a agresivitou;
- průběh a výsledky školních činností jsou teď pravidelně hodnocené učiteli, rodiči, spolužáky i dítětem samotným;
- hra má stále důležité místo, přibývají však hry s mnohem náročnějšími pravidly;
- mění se postavení dítěte v rodině, kde se respektuje jeho role žáka a vytvářejí se podmínky pro plnění uložených povinností;
- dítě získává novou sociální roli a status školáka.

„Školsky připravené dítě by mělo dosáhnout určité socializační úrovně, aby bylo schopné zvládnout roli školáka a aby škola mohla splnit svou úlohu a nepředstavovala pro dítě zbytečnou zátěž.“ (Vágnerová, 2000, s. 92)

3.1 Diagnostika školní zralosti a připravenosti

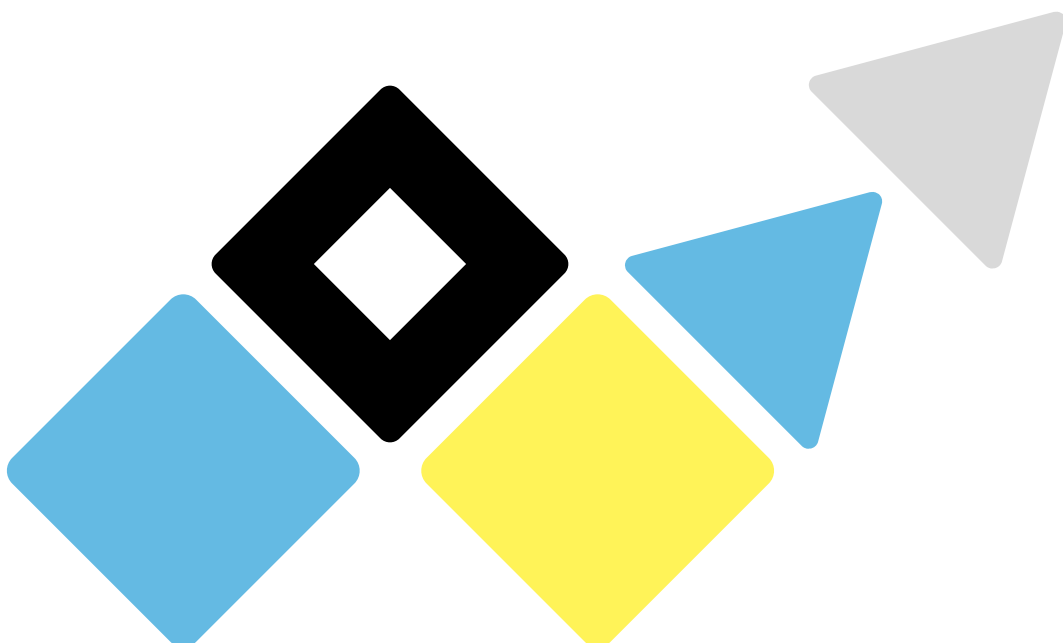
V posuzování školní zralosti dítěte vymezujeme následující oblasti:

- zralost biologická (tělesná, somatická)
- zralost kognitivní (rozumová, psychická)
- zralost emoční, motivační a sociální

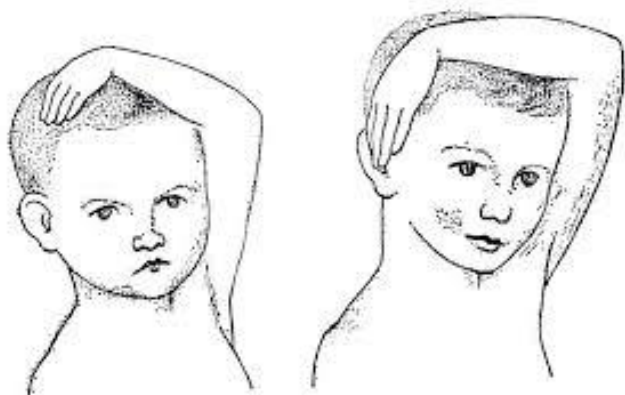
Diagnostiku školní **zralosti v oblasti biologické** provádí pediatr v rámci preventivní prohlídky po dovršení 5. roku dítěte. Náplní prohlídky je psychomotorické hodnocení dítěte, jehož součástí je orientační zkouška školní zralosti zahrnující rozhovor s rodiči i dítětem, rozbor jeho výtvarného a grafického projevu, posouzení úrovně zrakové a sluchové percepce a řečového projevu (slovní zásoba, vyjadřovací schopnosti, výslovnost).

V rámci biologické (tělesné) zralosti jsou posuzovány následující znaky:

- věk dítěte
- tělesný vývoj (výška, hmotnost)
- přiměřenost rozvoje hrubé motoriky a pohybové koordinace
- vyspělost jemné motoriky
- dokončení 1. strukturální přeměny tělesného růstu charakteristické změnami v proporcích postavy podle Filipínské míry (viz obr. 3.1) a Kapitalínova indexu
- osifikace zápěstních kůstek
- výměna chrupu
- míra zralosti centrálního nervového systému ve vztahu k lateralizaci, senzomotorické koordinaci, koncentraci pozornosti, manuální zručnosti apod.
- imunita a celkový zdravotní stav



Tělesné parametry nehrají v komplexní diagnostice školní zralosti určující roli. Pokud je dítě menšího subtilnějšího vzrůstu, neznamená to, že úspěšně nezvládne požadavky školní výuky. V případě výšky a váhy je důležitým faktorem také dědičnost, není tedy nutné ihned uvažovat o odkladu školní docházky. Pokud však z anamnestických údajů vyplývají důvody pro oslabenou tělesnou konstituci dítěte např. v případě perinatálních či perinatálních komplikací či dlouhodobé nemoci dítěte v rané fázi jeho vývoje, je zvážení odkladu na základě těchto poznatků zcela na místě.



Obr. 3.1 Filipínská míra

Kognitivní zralost, úroveň poznávacích funkcí dítěte, je ovlivněna vrozenými dispozicemi i celkovým dosavadním průběhem vývoje dítěte. Významnou roli zde opět hraje rodinné prostředí a výchova.

V souvislosti se střízlivě realistickým chápáním světa jsou pro přechod do školního prostředí charakteristické následující jevy:

- diferencované vnímání související s vývojem zrakové a sluchové percepce
- analyticko-syntetická činnost ve vnímání a myšlení
- přechod od konkrétního, názorného myšlení k obecnějšímu
- pojmové myšlení a počátky logických operací související se schopností chápat a užívat symboly
- odlišení reality a světa fantazie, sklon k realismu
- koncentrovaná, vůlí ovládaná pozornost
- záměrná, převážně krátkodobá paměť
- aktivní přístup ke světu
- kreativita a zájem o nové poznatky
- přiměřená úroveň řečové komunikace

Dítě od 7. roku, tedy na počátku období konkrétních myšlenkových operací, je schopno vnímat situaci nejen ze svého subjektivního hlediska, ale i pohledem druhé osoby. Dokáže třídit a uspořádat předměty podle různých hledisek.

Pozornost je decentrovaná a umožňuje soustředění na více jak jednu dimenzi či znak situace. Důsledkem decentrace je též reverzibilita a konzervace. Střízlivý realismus je patrný v kresbě dítěte, jeho mluvě, písemném projevu, čtenářských zájmech i ve hře. Středem zájmu dítěte jsou realisticky provedené ilustrace a věrné napodobování úloh podle předlohy.

V rámci přiměřeného vývoje řeči by dítě mělo správně vyslovovat všechny hlásky, naučit se krátký text a být schopno vyjádřit své myšlenky. Výslovnost by měla být čistá a srozumitelná, nicméně praxe ukazuje na minimálně 20 až 30 % žáků 1. ročníku s různou závažností logopedických vad.

Projevy nezralosti centrální nervové soustavy podle Vágnerové (2008):

1. Celková reaktivita, nestabilita a nižší odolnost vůči zátěži. Učení není efektivní kvůli problémům se soustředěním a neschopnosti plnit zadaný úkol dostatečně dlouhou dobu. Unavitelnost a vysoká míra dráždivosti vede k významným adaptačním problémům.
2. Nedostatečná koordinace motoriky zahrnující deficity v motorice mluvidel a koordinaci oka a ruky. Nepřesná vizuomotorická koordinace vede k projevům neobratnosti a nešikovnosti a negativně ovlivňuje i proces lateralizace.

3. Opožděný rozvoj zrakového a sluchového vnímání.

Zraková percepce:

- Obtížné rozlišování obrázků a tvarově podobných písmen
- Narušená vizuální integrace – komplementární proces zrakové analýzy a syntézy znemožňující nácvik čtení a psaní
- Nekoordinovanost a nesystematičnost očních pohybů negativně ovlivňující kvalitu vidění

Sluchová percepce:

- Obtížné rozlišování zvuků mluvené řeči zejména u podobně znějících fonémů
- Neschopnost koordinovat činnost mozkových hemisfér (levá nese zodpovědnost za proces vnímání řeči, zatímco pravá za vnímání jednotlivých hlásek)

4. Nedostatečná úroveň regulačních kompetencí, která se projevuje neschopností dítěte oddálit svou aktuální potřebu. Úroveň ovládání chování dítěte neumožňuje efektivní proces učení.

Emoční, motivační a sociální zralost

Emoční zralost dítěte je myšleno dosažení relativní emocionální stability a odolnosti vůči frustracím, schopnosti dítěte prožívat bez úzkosti novou roli žáka a spolužáka. Emočně zralý žák dokáže rozlišit hru od povinnosti, má pozitivní motivovaný přístup ke školní práci, má kontrolu nad svými city, dokáže se vyvarovat impulzivních reakcí, odložit svou aktuální potřebu, volit odpovídající pracovní tempo, začít práci a dokončit ji, přijmout drobný neúspěch, je schopno přiměřené sebekontroly a sebedůvěry.

Pro emočně nezralé dítě není role školáka motivační. Vše se ve škole jeví být příliš náročné a frustrující. Je to odloučení od rodinného prostředí a absence známých rituálů. Dítě není středem pozornosti, nezažívá úspěch a školní povinnosti i vztahy se školním prostředím spojené jsou zdrojem úzkosti. Tyto problémy se stupňují a nezřídka vedou k těžké traumatizaci dítěte a jeho opakovanému selhávání, které může do budoucna vytvořit negativní postoj ke školní práci a učení obecně. Kvalitní diagnostika, cílená prevence možných obtíží a případné rozhodnutí o odkladu školní docházky jsou jedinou správnou cestou. Naopak přerušení školní docházky a návrat dítěte do mateřské školy s pozdějším opakováním ročníku trauma ze selhání dítěte prohloubí.

Nová role žáka je spojená s potřebou pobývat poměrně značnou dobu mimo rodinné prostředí. Dítě je intenzivně konfrontováno s širokým spektrem interakcí a komunikačních situací, a to jak s vrstevníky, tak s dospělými autoritami. Dítě se musí začlenit do skupiny vrstevníků, podřídit se určitému režimu a usměrňovat své vlastní potřeby.

Role žáka dítěti přináší větší sociální prestiž, která je však spojena s vynaložením mnohem většího úsilí a vyšší mírou odpovědnosti a samostatnosti. Požadovaná úroveň sociální zralosti se odráží v míře respektování autority učitele, interakce a komunikace s pedagogickými pracovníky a dodržování základních společenských norem. V roli spolužáka je ukazatelem sociální zralosti dovednost dítěte obhájit svou pozici ve třídě, ať už prezentací svého názoru, schopností se zapojovat bez obav do společných činností, ale i schopností vytvořit si svůj osobní prostor. Sociálně zralý žák nemá problém artikulovat nesouhlas či ohradit se proti nevhodnému chování.

Pozitivní sociální přijetí je jednou ze základních lidských potřeb a pro úspěšné osvojování si nové role žáka a spolužáka je nezbytným východiskem. Pokud dítě nezažívá pocit bezpečí a sounáležitosti, není možné efektivně naplňovat ani potřeby spojené se seberealizací, tedy možnosti se učit, tvořit, zdokonalovat se, naplňovat své vize apod.

Umožní-li učitel žákovi prožívat a projevovat v akceptujícím prostředí své pochybnosti, nedůvěru, obavy a pocity vlastní nedostatečnosti, existuje mnohem větší pravděpodobnost, že si žák v budoucnu zvolí žádoucí hodnoty, než kdyby učitel jím zastávané hodnoty neakceptoval či mu žádoucí hodnoty vnucoval. Dalším důležitým postojem ve vytváření sociálně konstruktivního jednání je pedagogova kongruence neboli rovnováha vnitřního prožívání, aktuálního cítění a vnějšího projevu, postoje. Tato autentičnost má zásadní význam pro zdravý psychický vývoj, schopnost komunikace a budování kvalitních mezilidských vztahů.

Spolu s empatií a bezvýhradnou akceptací žáka učitelem, který rozumí potřebě dítěte individuálně rozvíjet svůj potenciál, je kongruence předpokladem pro budování kvalitních vztahů a partnerské komunikace ve třídě a škole (Šmelová, 2014).

Diagnostika školní zralosti probíhá zpravidla ve dvou etapách:

1. Screening je realizován prostřednictvím pediatrického vyšetření, diagnostikou v předškolním vzdělávání a formou zápisu do školy.
2. Při zjištění jakýchkoliv pochybností a v případě nutnosti některá vyšetření doplnit je doporučeno odborné vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně.

Základními prostředky pro testování školní zralosti jsou dotazníky a hodnotící škály kombinované s řízeným rozhovorem. Hlavním cílem využívání testů školní zralosti je podchytil dítě s určitými vývojovými problémy.

V praxi je nejčastěji využíván *Jiráskův Orientační test školní zralosti*. Tento grafický test je primárně nástrojem psychologické diagnostiky, má však své významné využití také v procesu diagnostiky pedagogické, a to zejména v oblasti posuzování úrovně předpokladů pro elementární čtení a psaní – vyspělost jemné motoriky, vizuomotorické koordinace a analyticko-syntetického myšlení. Test je jednoduchý a časově nenáročný. Psychologové výsledky testu považují za dostatečné pro vyslovení závěru o školní zralosti, pro potvrzení školní nezralosti je díky jeho depistážnímu charakteru platnost pouze částečná a je nutné doplnění diagnostiky, např. o *Test duševního obzoru a informovanosti*.

Orientační test školní zralosti je tvořen třemi subtesty (úlohami), které se svými nároky vzájemně doplňují a dohromady poskytují komplexní obraz schopností a vlastností, které jsou předpokladem pro úspěšný start školní docházky.

1. Kresba mužské postavy – hodnoceno na stupnici 1-5

Dítě kreslí postavu nejlépe, jak umí.

Stupeň 1 - Nakreslená postava musí mít hlavu, trup a končetiny. Hlava je s trupem spojena krkem a není větší než trup. Na hlavě jsou vlasy (případně pod čepicí nebo pod kloboukem) a uši, v obličeji oči, nos a ústa. Paže jsou zakončeny pětiprstou rukou, nohy jsou dole zahnuté. Vyjádřeno je i mužské oblečení. Nutným požadavkem je syntetický způsob zobrazení.

Stupeň 2 - Splnění těchto požadavků jako na jedničku kromě syntetického způsobu zobrazení. Tři chybějící části, (krk, vlasy, jeden prst ruky, ne však část obličeje), mohou být prominuté, jsou-li vyváženy syntetickým způsobem zobrazení.

Stupeň 3 - Kresba musí mít hlavu, trup a končetiny. Paže nebo nohy jsou kresleny dvojdimenzionálně. Tolerujeme vynechání krku, uší, vlasů, oděvu, prstů a chodidel.

Stupeň 4 - Primitivní kresba s trupem. Končetiny, (stačí jen jeden pár), jsou vyjádřeny jednou čarou.

Stupeň 5 - Chybí jasně zobrazený trup, ("hlavonožec" nebo "překonávání hlavonožce"), nebo oba páry končetin.

Ve výkladu věkových zvláštností v kresbách dětí se vychází z koncepce kresebního vývoje, podle které je úzký vztah mezi globalizací ve výtvarném projevu a integrací v psychické činnosti.

2. Napodobení psacího písma – hodnoceno na stupnici 1-5

Dítě podle předlohy napodobuje psací písmo.

Stupeň 1 - zcela dobře čitelné napodobení napsané předlohy. Písmena nejsou dvakrát větší než v předloze. Začáteční písmeno "E" má výrazně patrnou výšku velkého písmene. Písmena jsou dokonale spojena ve tři slova. Nesmí chybět tečka nad "j". Opsaná věta se od vodorovné linie neodchyluje o více než o 30 %.

Stupeň 2 - ještě čitelné napodobení napsané věty. Na velikosti písmen ani na dodržení vodorovné linie nezáleží.

Stupeň 3 - je patrné členění alespoň na dvě části. Lze rozpoznat alespoň 4 písmena předlohy.

Stupeň 4 - s předlohou jsou si podobná alespoň 2 písmena. Celek ještě tvoří řádku "písmena".

Stupeň 5 - čmárání

3. Obkreslení skupiny teček – hodnoceno na stupnici 1–5

Stupeň 1 - téměř dokonalé napodobení předlohy. Tolerujeme jen velmi malé vychýlení jednoho bodu z řádky nebo sloupce. Zmenšení obrazce je přípustné, zvětšení nesmí být o více než o polovinu. Obrazec musí být rovnoběžný s předlohou.

Stupeň 2 - počet i sestavení bodů musí odpovídat předloze. Lze prominout vychýlení až tří teček o půl šířky mezery mezi řádky nebo sloupci.

Stupeň 3 - celek se svým obrysem podobá předloze. Výškou a šířkou ji nepřevyšuje více než dvakrát. Teček nemusí být 10, ale nesmí jich být více než 20 a méně než 7. Toleruje se jakékoli pootočení – i o 180 stupňů.

Stupeň 4 - obrazec se svým obrysem již nepodobá předloze, skládá se ale ještě z teček. Na jejich počtu a na velikosti obrazce nezáleží. Jiné tvary (čáry) nejsou přípustné.

Stupeň 5 – čmárání

U úlohy "napodobení psacího písma" a "obkreslení skupiny deseti teček" dítě musí vyvinout úsilí, přimět se vůlí ke splnění instrukce.

Hodnocení dosažených bodů

Celkový výsledek v testu tvoří součet známek v jednotlivých úlohách, tj. hodnoty od 3 (3 jedničky), do 15 (3 pětky). Výsledek: 3 až 6 představuje nadprůměr a zároveň vysokou pravděpodobnost úspěchu ve škole; 7 až 11 je výsledek průměrný; 12 až 15 je výsledek podprůměrný, v tomto případě je nutné test po třech měsících zopakovat. Pokud zůstává výsledek podprůměrný, je třeba doporučit speciální šetření u praktického dětského lékaře a u psychologa.

(Dandová a kol., 2018)

Testy školní zralosti a dílčích psychických funkcí či schopností:

Vývojový test zrakového vnímání Frostigové

Zkouška vědomostí předškolních dětí dle Matějčka a Vágnerové

Zkouška sluchové analýzy a syntézy (Moseley, Matějček, 1976)

Zkouška sluchové diferenciacce Wepman (1966), Matějček (1993)

Kollárikova orientační zkouška připravenosti na školu

Kondášovo pozorovací schéma na posuzování školní způsobilosti

Škála rizika dyslexie Bogdanowiczové pro předškolní věk

Sheffieldský screeningový test dyslexie pro předškolní věk

Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky Kucharské a Švancarové

Goppingenův neverbální test školní způsobilosti

Sheffieldský screeningový test diagnostiky dyslexie pro předškolní věk

Edfeldtův reverzní test

Rey-Osterriethova komplexní figura pro hodnocení paměti

Roszgerův test

Prediktivní baterie čtení A. Inizana (Lazarová, 1999)

Zkouška laterality Matějčka a Žlaba a další

Jiráskův Test verbálního myšlení

1. Které zvíře je větší – kůň nebo pes?
kůň 0
špatná odpověď -5
2. Ráno snídáme a v poledne ...?
obědváme, jíme polévku, knedlíky, maso 0
svačíme, večeříme, spíme aj. chybné odpovědi -3
3. Ve dne je světlo a v noci je ...?
tma 0
špatná odpověď -4
4. Obloha je modrá, tráva je ...?
zelená 0
špatná odpověď -4
5. Proč se před příjezdem vlaku zavírají podle trati závory?
aby se vlak nesrazil s autem, aby pod vlak nikdo nevběhl 0
špatná odpověď -1
6. Třešně, švestky, hrušky, jablka ... to je?
ovoce 1
špatná odpověď -1
7. Co je Praha, Beroun, Plzeň?
města 1
nádraží 0
špatná odpověď -1
8. Kolik je hodin? Ukázat na papírových hodinách: čtvrt na sedm, za pět minut osm, čtvrt na dvanáct a pět minut.
dobře určeno 4
určeno jen čtvrt, celá, čtvrt a hod. správná 3
špatná odpověď -1
9. Malá kráva je telátko, malý pes je ..., malá ovce ...?
štěňátko (štěně), jehňátko (jehně) 4
jen jeden ze dvou údajů 0
špatná odpověď -1
10. Podobá se pes více kočce nebo slepici? Čím, co je na nich stejného?
kočce, mají čtyři nohy, chlupy, ocas, drápy (stačí jedna podobnost) 0
kočce (bez udání znaku podobnosti) -1
slepici -3
11. Proč má vozidlo brzdu?
dva důvody (brzdit z kopce, zpomalit v zatáčce, 1
jeden důvod 0
špatná odpověď (např. to by nejelo bez brzd) -1

12. Čím se podobají kladivo a sekera?

dva společné znaky (jsou ze dřeva a ze železa, mají topůrko, 3

jedna podobnost 2

špatná odpověď 0

13. Čím se podobají veverka a kočka?

savci nebo uvedení dvou společných znaků (mají čtyři nohy, jsou to zvířata, 3

jedna podobnost 2

špatná odpověď 0

14. Čím se liší hřebík a šroub? Podle čeho bys je rozešel, kdyby tu ležely vedle sebe na stole?

šroub má závit (vinty, takovou kroucenou čáru okolo, vroubky) 3

šroub se šroubuje a hřebík se zatluče – nebo šroub má matku 2

špatná odpověď 0

15. Kapaná, skok vysoký, tenis, plavání ... to jsou ...?

sporty (tělovýchova) 3

hry (cvičení, cviky, tělocvik, závody) 2

špatná odpověď 0

16. Které znáš dopravní prostředky?

tři pozemní dopravní prostředky a letadlo nebo loď 4

jen tři pozemní dopravní prostředky nebo úplný výčet, ale teprve po vysvětlení..... 2

špatná odpověď 0

17. Čím se liší starý člověk od mladého? Jaký je mezi nimi rozdíl?

tři znaky (šedivé nebo žádné vlasy, vrásky, nemůže už tak pracovat, 4

jeden nebo dva rozdíly 2

špatná odpověď 0

18. Proč lidé pěstují (provozují) sporty?

dva důvody (aby byli zdraví, otužilí, silní,...)..... 4

jeden důvod 2

špatná odpověď 0

19. Proč je nemravné (nesprávné, špatné), když se někdo vyhýbá práci?

vyjádření, že je poškozen někdo jiný 5

je líný, málo vydělá 2

špatná odpověď 0

20. Proč se musí na dopis nalepit známka?

platí se tím za doručení toho dopisu 5

ten druhý by musel zaplatit pokutu 2

špatná odpověď 0

Výsledek Jiráskova testu verbálního myšlení je dán součtem bodů dosažených v jednotlivých otázkách.

+24 a lepší	výrazně nadprůměrný výsledek
+14 až +23	nadprůměrný výsledek
+13 až 0	průměrný výsledek
-1 až -10	podprůměrný výsledek
-11 a horší	výrazně podprůměrný výsledek

Pro posouzení školní zralosti dítěte je od 80. let 20. století využíváno přehledné **Kondášovo pozorovací schéma pro posuzování školní způsobilosti** (1984). Způsobilost dítěte pro školu je posuzována podle konkrétních charakteristik rozdělených do osmi oblastí:

- řeč: výslovnost, komunikace, reprodukce obsahu, vyjadřovací schopnost;
- činnost a hra: vztah a zájem, osvojování nové činnosti;
- motorika: ovládání pohybové aktivity, zručnost, obratnost;
- grafomotorika;
- sociabilita (běžné projevy, vyvolané chování);
- zvládání prvků sebeobsluhy;
- emocionalita;
- chování: samostatnost, aktivita, hravost, disciplinovanost, přizpůsobivost.

Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky (1996) je český diagnostický materiál, který je určen pro děti před nástupem do školy. Obsahuje 56 položek ve 13 subtestech.

Testované schopnosti a dovednosti:

- sluchové vnímání – analýza a syntéza slova, rozeznávání hlásek na začátku, uprostřed a na konci slova, rozlišování a měkkých a tvrdých slabik a délky samohlásek;
- zrakové vnímání – zaměřuje se na zrakové vnímání rytmu a pravolevé orientace, testuje krátkodobou zrakovou paměť a zrakové vnímání pomocí překreslování předlohy;
- artikulační obratnost – hodnotí se, zda je dítě schopné zopakovat slovo správně, bez vynechání hlásky, bez přesmyknutí slabik nebo bez zopakování začátku slova.
- jemná motorika – dítě se snaží co nejvěrněji opsat předlohu zvětšeného písma. Hodnotí se, jak moc se přiblížilo předloze;
- intermodalita – posuzuje, do jaké míry je dítě schopno zapojit více smyslů do jedné činnosti;
- tvoření rýmů – ověřuje, zda dítě dokáže k určitému slovu vymyslet rým.

(Švancarová, Kucharská, 2001)

3.2 Diagnostika předpokladů pro čtení a psaní

Osvojení dovedností dítěte číst a psát je podmíněno souhrou zásadních kognitivních funkcí. Za nejdůležitější je potřeba považovat zrakové a sluchové vnímání, orientaci v prostoru a vnímání tělového schématu, vizuomotorickou koordinaci a funkce intermodality a seriality.

Intermodalita značí schopnost využívat analogie, kombinovat různé informace. Jako základní funkce myšlení a učení znamená vytváření spojů mezi jednotlivými smyslovými vjemy, např. spojení názvu písmene s jeho grafickým symbolem.

Serialitu definujeme jako schopnost správně řadit úkony za sebou, dodržovat pravidla, vytvářet si algoritmy. Pochopení posloupnosti má pro osvojení si čtení a psaní zásadní vliv. Strategie vnímání se rozvíjí v interakci s vývojem rozumových schopností.

Do posuzovacích kritérií školní způsobilosti v oblasti percepce zahrnuje Vágnerová (2008) následující jevy:

- přechod od celostního k diferencovanému vnímání
- konstantnost vnímání
- rozvoj percepční strategie s uplatněním zkušenosti a očekávání při zpracování vizuálních vjemů
- dozrávání sluchové percepce
- celková schopnost analýzy a syntézy v poznání

3.2.1 Zraková percepce

V předškolním vzdělávání je na rozvoj zrakové percepce kladen velký důraz. Děti jsou vedeny k pozorování svého okolí, hledají podstatné shody, podobnosti a rozdíly. Úroveň zachycení a zpracování zrakových vjemů ve školním věku významnou měrou poznamenává čtenářské a další dovednosti. Dobré zrakové vnímání je předpokladem mimo jiné k úspěšnému zvládnutí čtení a psaní písmen, slabik slov, číslic a čísel. Pro rozvoj percepční strategie je stěžejní porozumění skutečnosti, že celek se skládá z jednotlivých částí, mezi nimiž existují určité vztahy.

Vnímání barev

Dítě v předškolním období by mělo zvládnout přiřadit základní barvy ke stejně barevným předmětům, na pokyn ukázat požadovanou barvu a jmenovat odstíny barev. Diagnostická činnost v této oblasti je spojena s manipulací s různými dvourozměrnými a zejména trojrozměrnými pomůckami.

Figura a pozadí

Je to schopnost zrakového vnímání, při níž dítě identifikuje určitý tvar, který je součástí komplexního obrazu. Při vnímání zrakových podnětů dochází zároveň k jejich uspořádávání. Celek je rozčleněn na objekt zájmu (figuru) a jeho okolí (pozadí). Jde o schopnost dítěte soustředit se na potřebný zrakový podnět, což umožňuje také přesnější diferenciaci zrakových podnětů.

Oslabení figury a pozadí může mít u dítěte předškolního a školního věku za následek:

- ztíženou orientaci v ploše při prohlížení složitějších obrázků s více prvky, zhoršenou orientaci na papíře a tabuli, pracovní list nebo stránka v učebnici mohou splývat v jeden celek,
- potíže při zaměření pozornosti na jednotlivé prvky, jejich splynutí s pozadím.

Zadání:

Vyhledat předmět na obrázku. (viz obr. 3.2)

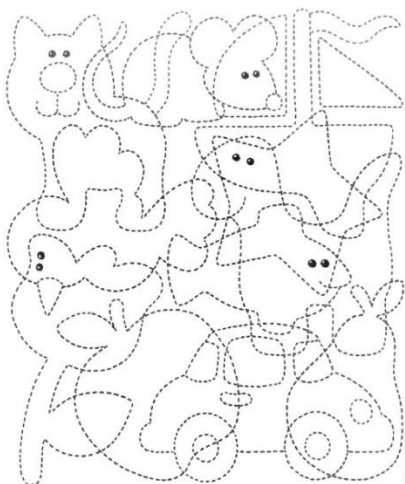
Vyhledat známý objekt na pozadí.

Odlišit dva překrývající se obrázky.

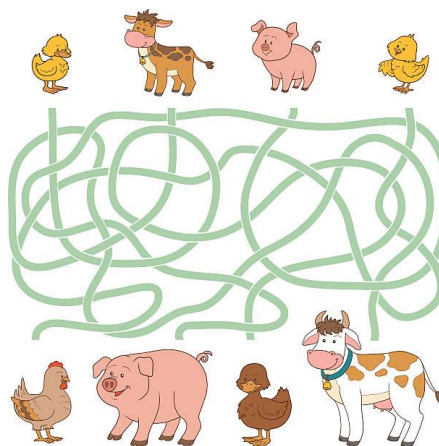
Tužkou sledovat linii mezi ostatními. (viz obr. 3.3)

Orientovat se v bludišti.

Obkreslit překrývající se tvary.



Obr. 3.2 Figura a pozadí



Obr. 3.3 Sledování linie mezi ostatními

Zraková diferenciacie

S konstantností vnímání úzce souvisí rozlišení detailu a polohy. Dítě předmět rozezná bez ohledu na jeho barvu, velikost či polohu na obrázku. V předškolním období je úspěšná diferenciacie spojená s výraznější charakteristickou vlastností prvku. Dítě v mateřské škole by tedy mělo být schopno zrakově rozlišit rozdíly na obrázcích, později v písmenech, slovech a číslech. Dítě předškolního věku se již dokáže záměrně soustředit na dva a více předmětů, vyhledá odlišný obrázek mezi ostatními, určí a pojmenuje jeho změnu. Kromě vizuální diferenciacie detailu učitel předkládá i aktivity na rozlišování horizontální a vertikální symetrie a posuzuje schopnost dítěte nalézt rozdíl, pokud jsou obrázky stejné, ale jinak otočené.

S přibývajícím věkem a s oporou o zkušenost dítěte se schopnost rozlišit i méně významné detaily zvyšuje.

Při diagnostické činnosti je potřeba zohlednit, zda dítě najde rozdíly samo, nebo potřebuje pomoc dospělého, i kolik času na aktivitu potřebuje.

Oslabení zrakového rozlišování může mít u dítěte školního věku za následek:

- záměny písmen, které se liší pouze v detailech – m/n, k/h, ...číslic 3/9 nebo operačních znaků v matematice,
- záměny písmen a číslic lišících se polohou nahoře – dole, např. t/j, b/p, 6/9,
- záměny písmen lišících se polohou vpravo-vlevo, např. záměny d/b, číslic 6/9),
- pomalejší osvojování písmen a jejich zapamatování,
- oproti vrstevníkům pomalejší čtení se zvýšenou chybovostí

Zadání:

Najít na obrázcích rozdíly.

Najít rozdíly v řadě stejných obrázků.

Odlišit, co do řady nepatří podle tvaru, barvy, velikosti, polohy, ...

Vyhledat stejné obrázky.

Analýza a syntéza

Vnímání celku předchází vnímání dílčích částí. Pro předškolní věk je charakteristické vnímání se zaměřením spíše na celek než na jednotlivé části. S postupným rozvojem myšlení se zdokonaluje i zrakové vnímání. Dítě je schopno si uvědomit, že celek je tvořen z částí, které lze vnímat jednotlivě. Chápe důležitost existence detailů pro porozumění celku. Chybí-li některý díl skládačky, nelze ji dokončit. Ovládnutí této funkce je nezbytné pro nalezení slabiky nebo hlásky ve slově.

Zraková syntéza naopak pomáhá jednotlivé části spojit do celku. Před vstupem do školy by mělo dítě být schopno složit celek z devíti částí. Tuto dovednost později dítě využije při sestavování slov, vět a příkladů. (Otevřelová, 2016).

Oslabení zrakové analýzy a syntézy může mít u dítěte ve školním věku za následek:

- pomalejší osvojování písmen a jejich zapamatování,
- častější záměny písmen,
- obtížné skládání písmen do slabik,
- obtíže v matematice, zejména v geometrii,
- obtíže při práci s mapou apod.

Zadání:

Poskládat obrázek ze dvou a více částí.

Složít tvar podle předlohy.

Doplnit chybějící část obrázku.

Zraková paměť

Je to schopnost postřehnout a zapamatovat si více zrakových vjemů. V předškolním vzdělávání jde především o věci a obrázky, v elementárním ročníku poté slova a čísla. Nejvhodnějším obdobím pro rozvoj zrakové paměti je dosažení pěti let dítěte. Dítě předškolního věku by mělo být schopno si vybavit až pět předmětů. Obtíže ve zrakové paměti se ve škole nejčastěji manifestují ve vynechávání písmen při čtení a psaní. Pro rozvoj zrakové paměti i diagnostickou činnost je možné využít široké spektrum aktivit a her, např. pexeso či Kimovy hry, hru na detektiva apod.

Zadání:

Před sebou máš obrázky různých předmětů. Důkladně si je prohlédni a snaž se zapamatovat si vše, co jsi viděl. Teď obrázky zakryji a ty mi řekneš, co sis zapamatoval.

Pohyb očí po řádku

Pro osvojování čtení je důležitý také záměrný trénink vedení očních pohybů zleva doprava. Žák sleduje jeden řádek po druhém, uvědomuje si posloupnosti – čím řádek, slovo, slabika začíná a čím pokračuje.

Oslabení vedení očních pohybů může mít u dítěte ve školním věku za následek:

- obtíže v udržení pozornosti na právě čtený text,
- přeskokování nebo opakování řádků v textu,
- přeskokování částí slov při čtení, domýšlení slov,
- inverze v pořadí písmen (záměny typu až/ža, od/do),
- pomalejší a namáhavější čtení.

3.2.2 Sluchová percepce

Sluchové vnímání je schopnost přijímat, rozlišovat a interpretovat zvuky. K významnému rozvoji zejména sluchové analýzy, syntézy a diferenciací dochází v předškolním období. Dítě je schopno dělit slova na slabiky pomocí tleskání, rozezná první (i poslední) hlásku ve slově. V 1. ročníku rozkládá slova na hlásky, dokáže z hlásek slova vytvořit, rozezná slova odlišující se jedno hláskou.

Naslouchání

- poznávání předmětů podle zvuku
- lokalizace zvuku
- poznávání zvuků z přírody
- poznávání písní podle melodie
- rozlišování tónů různé výšky

Figura a pozadí

Je to dovednost zaměřit se na určitý zvuk a ostatní vnímat jen okrajově. Vztahuje se na zvuky řečové i neřečové a úzce souvisí také se schopností dítěte se soustředit.

Zadání pro řečové i neřečové zvuky:

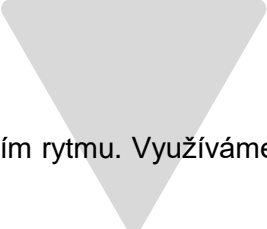
Identifikovat zvuky z ulice.

Poznat konkrétní hlas na pozadí komunikace několika osob.

Reagovat na slovo v plynulé řeči.

Sluchová diferenciací

V předškolním věku a na počátku školní docházky dítěte se zaměřujeme se na rozlišování prvků řeči. Sluchové rozlišování je důležité pro vývoj řeči a správné výslovnosti, ve škole má poté shodný významný vliv na čtení i psaní. Pokud je hláska chybně rozlišena, je posláze i chybně napsána nebo přečtena. Rozlišení slabik di-ti-ni, dy-ty-ny podstatně ovlivňuje uplatnění gramatických pravidel, dosazení správného tvaru u vzorů podstatných a přídavných jmen.



Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek úzce souvisí s vnímáním rytmu. Využíváme dětská říkadla, písničky a pohybová cvičení se zpěvem.

Zadání:

- Urči, zda jsou slova stejná (kos/nos, sůl/půl).
- Urči, zda jsou tvary stejné. (kořeny/koření, dráha/drahá)
- Urči, který tvar je správný. (motýl/motyl)
- Urči, který tvar je správný. (boti/boty)
- Kterou hláskou začíná slovo...?
- Říkej slova, která začínají hláskou...
- Kterou hláskou slovo... končí?
- Vytleskej slabiky.

Analýza a syntéza

Pro správný nácvik psaní je podstatný proces analýzy, aby dítě dokázalo rozlišit hranice slov, ve slovech lokalizovat jednotlivé slabiky a ve slabikách hlásky. Při čtení dítě skládá z hlásek slabiky a ze slabik slova, postupuje tedy synteticky. Obtíže v analyticko-syntetickém procesu mohou směřovat k problémům ve vnímání obsahu přečteného a jeho významu i komolení psaní slov v podobě vynechávání písmen či nedodržení hranic slov v písmu.

Ve zkouškách sluchové analýzy dítě rozkládá slova na hlásky, ve zkouškách sluchové syntézy skládá slova z hlásek.

Zadání:

- Které hlásky slyšíš ve slově ...? Která písmena napíšeme ve slově...?
- Které slovo vznikne z těchto hlásek? Když řekneš tato písmena, které slovo vznikne?
- Vymysli slovo, které začíná slabikou ...
- Vymysli slovo, které končí slabikou...

Sluchová paměť

Děti, které mají nedostatečně rozvinutou sluchovou paměť, mají výrazné obtíže v úkolech bez zrakové opory. Mohou navzdory znalostem výrazně chybovat např. v diktátech. U dětí předškolního věku se zaměřujeme na procvičování krátkodobé paměti, kdy dítě opakuje slyšené ihned. Pro procvičení dlouhodobé paměti zařazujeme delší časový interval, po jehož uplynutí se v otázkách ke slyšenému vracíme. Postupujeme od jednoduchých úloh ke složitějším.

Zadání:

- Opakovat dvojverší.
- Opakovat jednoduchou větu, souvětí.
- Postupně rozšiřovat větu přidáváním dalších slov.
- Přesně zopakovat jmenované pojmy.

Vnímání a reprodukce rytmu

Kvalita vnímání a reprodukce rytmu je dána úrovní percepcí, motoriky, ale také krátkodobou pamětí a soustředěním. Obtíže ve vnímání a reprodukci rytmu se odrážejí v pohybovém projevu dítěte, v jeho řeči, ve čtení a psaní. Významná je korelace mezi obtížemi ve vnímání a reprodukci rytmu a pravolevou a prostorovou orientací. Děti s problémy ve vnímání rytmu vykazují horší výsledky také ve zkouškách sluchové percepcce, zejména diferenciaci krátkých a dlouhých samohlásek.

Zadání:

Rozhodnout, zda jsou rytmické struktury stejné, či ne.

Vyhledat při poslechu odpovídající grafický záznam.

Reprodukovat slyšený rytmus.

Cvičit v daném rytmu.

Rozvíjení sluchové percepcce ve všech jejích složkách je součástí komunikativních dovedností. (Zelinková, 2001)

3.2.3 Jemná motorika a grafomotorika


Rozvoj jemné motoriky je pro úspěšný vstup do školy zásadní. Pro rozvoj jemné motoriky se nabízí široké spektrum činností a her. K intenzivnímu rozvoji dochází zejména při kreslení, modelování, malování, při aktivitách s využitím tělocvičných pomůcek a sebeobslužných činnostech. V mateřské škole a v průběhu elementárního ročníku se uplatňují rozmanité rukodělné a konstrukční činnosti, které jsou pro pedagoga také významným diagnostickým zdrojem (např. navlékání korálků, hra s konstrukčními prvky stavebnic, s kostkami, vytrhávání, skládání, stříhání a lepení papíru, manipulace se zipy, tkaničkami apod.) Do oblasti jemné motoriky patří též oční pohyby, grafomotorika a motorika artikulačních orgánů.

Grafomotorika je ovlivněna úrovní hrubé a jemné motoriky. Mladší školní věk je v oblasti hrubé motoriky charakterizován zklidňováním. Volní i expresivní pohyby dítěte se stávají účelnějšími, přesnějšími a úspornějšími.

Výběr diagnostických prvků:

- jednoduché cviky nápodobou – chůze po čáře, elipse, na mírně zvýšené ploše,
- stoj spatný se zavřenými a otevřenými očima,
- rovnovážná cvičení – stoj na pravé a levé noze se zavřenými a otevřenými očima,
- překonávání překážek výskokem, přeskokem,
- vykonávání jednoduchých rytmických pohybů (s říkankou, písničkou),
- koordinace pohybů celého těla (sebeobsluha, chytání a házení míče),
- jízda na koloběžce, kole, bruslích atd.

Oslabení v oblasti hrubé motoriky a výrazná neobratnost dítěte v povinném ročníku předškolního vzdělávání a na počátku školní docházky implikuje obtíže v oblasti grafomotoriky a osvojování psaní.



Doležalová (2010) uvádí podmínky úspěšného rozvíjení grafomotoriky:

- přiměřenost aktivity (obsahem, tématem, provedením, délkou),
- postupně zvyšovaná náročnost,
- vzbuzení zájmu (hrou, novostí činností i grafického prostředí), navození tvořivosti a experimentování s materiálem,
- začlenění grafomotorických činností do komplexnější situace,
- povzbuzování a kladné hodnocení,
- podnětné a pozitivní sociální klima.

Rozvoj grafomotoriky probíhá systematicky ve fázích, které na sebe logicky navazují. První grafomotorické prvky zařazené do činností předškolního dítěte a jeho přípravy na psaní vycházejí z přirozeného krouživého pohybu zápěstí. Trénují se kolečka, oválky, klubička, spirálky apod., a to v obou směrech. Současně pedagogové kladou důraz na vytvoření správných hygienických návyků při grafomotorických činnostech. Patří sem špetkový úchop psacího náčiní. Horní konec tužky směřuje do oblasti mezi ramenem a loktem, zápěstí je uvolněné díky opoře předloktí o podložku, pohyb vychází z ramenního kloubu. Správné sezení je s rovnými zády a oporou o obě chodidla.

Aktivity rozvíjející grafomotoriku podle provedení:

- realizace ve stoje, na visící velký formát, poté na vodorovné ploše – zpočátku neomezeně
- „psaní“ ve vzduchu, v písku
- obtahování tvarů na křídové tabuli – zraková, sluchová a kinestetická zpětná vazba
- využívání psacího náčiní se širokou stopou
- postupné zmenšování psací plochy na A3, poté A4 – formát pro nácvik konkrétních grafomotorických prvků a dominant grafémů
- nácvik prvků grafémů – vodorovná, kolmá, šikmá, přerušovaná čára, oblouky, horní a dolní kličky z pravotočivých a levotočivých oválů, horní zátrh, dolní zátrh, ostrý obrat – zuby u pily, jako významný diagnostický prvek (Röszgerův test), atd.
- říkanka doplňující grafomotorický prvek za účelem rytmizace pohybu

V 1. ročníku se oslabení v grafomotorických dovednostech žáka demonstruje například těmito způsoby:

- Žák nevyhledává činnosti vyžadující obratnost a koordinaci jemných pohybů (stavebnice, rukodělné činnosti, ...),
- je méně obratný při každodenních sebeobslužných činnostech,
- odmítá kreslení a malování jako nabídku odpočinkové činnosti,
- jeho kresba se vyznačuje kostrbatými liniemi, kdy příčinu lze hledat v nerovnoměrném tlaku na psací náčiní,
- úroveň kresby odpovídá po obsahové i formální stránce dítěti mladšího věku apod.

3.2.4 Vizuomotorická koordinace

Senzomotorika označuje spojení mezi motorikou a smyslovým vnímáním. Audiomotorika je souhra sluchu a pohybu, kterou lze diagnostikovat a rozvíjet v situacích jako je např. chůze v daném rytmu, chůze se změnou pohybu nebo směru na zrakový či zvukový signál apod.

Vizuomotorická koordinace znamená souhru zrakové percepce a pohybu. Týká se pohybové aktivity ruky a zpětné zrakové vazby, tj. koordinaci ruky a oka. Vizuomotorika úzce souvisí s oblastí jemné motoriky, podporuje rozvoj grafomotoriky a psaní. K jejímu intenzivnímu vývoji dochází na začátku školní docházky, přičemž elementární průprava v předškolním věku má pro počáteční čtení a psaní nesmírný význam.

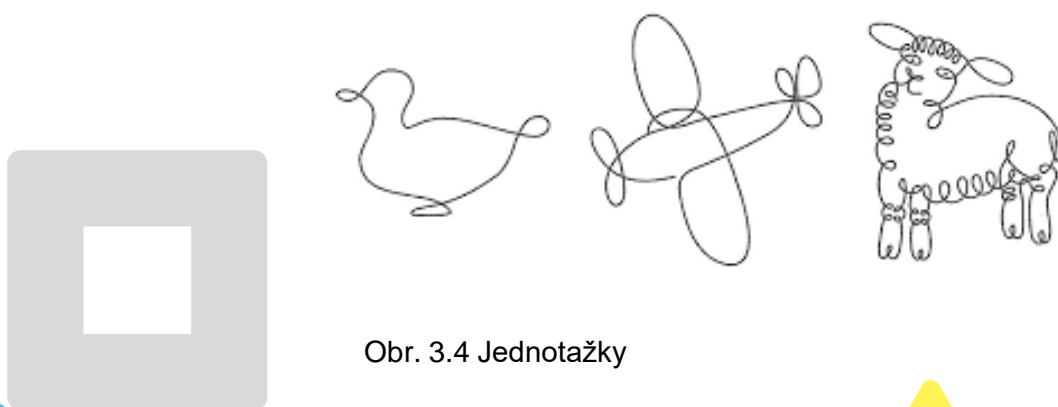
Vizuomotorická koordinace umožňuje dítěti kreslit a psát. Je v úzkém vztahu také se zrakovou analýzou a zrakovou diferenciací i orientací v prostoru.

V souvislosti s psaním mohou žáci se zhoršenou vizuomotorikou vykazovat zvýšený tlak na podložku, kolísání velikosti a sklonu písma a potíže s uchopením tvaru písmen. Tahy mohou být nekonzistentní, je snižená rychlost psaní a zhoršená zpětná čitelnost napsaného, zvýšená je chybovost a vnímání obtížnosti psaní.

V rámci diagnostiky úrovně vizuomotorické koordinace zadáváme dítěti úkoly typu:

- napodobit předlohu,
- dokreslit obrázek podle předlohy,
- spojit bez přerušení dva body,
- obkreslit jednu čáru ve změti čar,
- obkreslit tvar přes průhledný papír,
- sledovat prstem správnou cestu bludištěm atd.

U dětí předškolního věku jsou výjimečným prostředkem pro rozvoj vizuomotorické koordinace i diagnostiku její úrovně **jednotážené cviky** (jednotáčky), viz. obr. 3.4. Během těchto úkolů musí děti sledovat trasu a udržovat směr, přičemž záměrem není přesné vykreslení čar, nýbrž nepřerušovaný a plynulý pohyb psacího náčiní po čáře. Dítě je vedeno pohyb tužkou po linii opakovat, dochází k jeho automatizaci, ale i rytmizaci a uvolnění ruky.



Obr. 3.4 Jednotáčky

3.2.5 Lateralita

Pod pojmem lateralita rozumíme funkční dominanci a přednostní užívání jednoho z párových pohybových či smyslových orgánů. K postupné, diagnostikovatelné stabilizaci laterality dochází až po 4. roce života dítěte. Pokud není lateralita ruky jasná před 6. rokem, mělo by dojít k vyšetření. Diagnostiku provádí speciální pedagog v SPC nebo PPP, orientační učitelé MŠ a elementaristé ZŠ v případě zjištění nevyhraněnosti nebo při podezření na specifické poruchy učení.

Typy laterality:

- praváctví (dextrie)
- leváctví (sinistrie)
- nevyhraněnost (ambidextrie)

Z hlediska motoriky sledujeme a porovnáváme také projevy laterality u tělesných a smyslových orgánů (např. vztah mezi rukou a okem).

- lateralita souhlasná s převahou jedné strany u všech párových orgánů
- lateralita zkřížená, kdy dominantní párové orgány jsou na obou stranách

Pro nácvik čtení a psaní je výhodou, když dominance oka u ruky je stejně lateralizovaná. U malých dětí akcentujeme přirozenou lateralitu, nikdy ji nepřecvičujeme. Násilné přecvičování může být příčinou vzniku poruch ve vývinu řeči, neboť jde o velký zásah do strukturalizace mozku dítěte. Vrozeně aktivní oblasti jsou v důsledku přeučování utlumovány, a naopak jsou aktivovány zatím nepřipravené oblasti v opačné hemisféře mozku. Jemné úkony, kam řadíme psaní, kreslení či malování, praktikujeme s dítětem zásadně jednostranně. K posilování oboustrannosti však může docházet například při osvojování pohybových dovedností.

Leváci provádějí při dodržení špetkového úchopu více pohybů tlakem (oproti tahu specifickém pro psaní rukou pravou). Kompenzace se uskutečňuje prostřednictvím sklonu ruky, typickým dráповitým úchopem, který částečně umožňuje příklon k tažným pohybům. Nácvik psaní levou rukou je shodný s nácvikem psaní praváků.

Test laterality Z. Matějčka a Z. Žlaba (1972)

I. Zkouškové situace pro horní končetiny

▪ **Vkládání korálků do lahvičky**

Krabička (asi 5 x 5 cm) s korálky (průměr 2–3 mm, 10 ks) a lahvička (otvor hrdla o průměru asi 2 cm) stojí na stole (krabička před lahvičkou). Dítě stojí u stolu tak, aby jeho pravá i levá ruka byly přibližně stejně daleko od předložených předmětů.

▪ **Zasouvání kolíčků do otvorů**

Dítě stojí na téže místě u stolu. Položíme před ně dřevěné prkénko s otvory (asi 30 cm dlouhé s pěti otvory) a před prkénko přibližně do středu dáme víčko krabičky, do něhož jsme složili 5 dřevěných kolíčků (asi 5–7 cm dlouhé o průměru asi 1,5 cm). Dítěti dáme pokyn, aby kolíčky do otvorů rychle zasunulo.

▪ **Vkládání klíče do zámku**

Před dítě položíme visací zámek, v němž je zasunut klíč. Dítě vyzveme k vyndání klíče, poté ke strčení zpět a k zamknutí.

▪ **Házení míčku do krabičky**

Na stůl doprostřed postavíme prázdnou krabici a míček (pingpongový či gumový). Požádáme dítě, aby odstoupilo asi 2 kroky a pokusilo se vhodit míček do krabičky – jemně, opatrně, přesně. Pokus opakujeme 3x.

▪ **Jakou máš sílu – stisknutí ruky examinátora**

Na stůl dáme krabičku z dostatečně pevné umělé hmoty (o průměru asi 6 cm) s nasazeným víčkem. Požádáme dítě, aby přistoupilo ke stolu a „ukázalo jakou má sílu.“ Má vzít krabičku jednou rukou a stisknout ji co největší silou – jsme zvědaví, zdali ji dokáže „rozmáčknout“. Pokus se neopakuje.

▪ **Stlač mi ruce k zemi – tlak na examinátorovu ruku směrem dolů**

Dítěti řekneme, že nyní zkusíme jeho sílu ještě jinak. Poodsedneme od stolu a dítě si stoupne proti nám. Spojíme ruce a natáhneme je před něj. Dítě má za úkol stlačit ruce až k zemi, ale jen jednou rukou. Dominantní je paže, která je v aktivitě.

▪ **Sáhni si na ucho, na nos atd.**

Vyzveme dítě, aby poodstoupilo asi o krok a postupně nám ukázalo, jak by se poškrábalo na ucho, na nose, na bradě, jak si sáhne na koleno... Mezi jednotlivými pokyny vždy počkáme, až dítě paži spustí, pak teprve dáme další pokyn. Za dominantní pokládáme tu paži, která byla v aktivitě při všech 4 pokusech. Jestliže dítě aspoň 1x provedlo pokyn druhou paží, hodnotíme jako A. Výjimečně se stane, že dítě použije současně obou paží – v tom případě to pokládáme za A.

▪ **Jak nejvýš dosáhneš – zvednutí jedné ruky do výšky**

Dítě se postaví čelem ke zdi, a to velmi těsně. Dáme pokyn: „Teď mi ukaž, jak nejvýš dosáhneš. Jako kdybys chtěl dosáhnout až ke stropu.“ Dominantní je ta paže, kterou se dítě natahuje do výšky. Výjimečně se stane, že D zvedá obě paže současně – v tom případě hodnotíme jako A.

▪ **Zatleskání**

Vyzveme dítě, aby nám ukázalo, jak umí zatleskat – „tak jako vždy tleská v divadle – jednou rukou do druhé“. Dítě skutečně zpravidla tleská jednou rukou do druhé, tj. tak, že jedna funguje jako podložka a druhá je aktivní. Tu pokládáme za dominantní. Jestliže dítě tleská oběma rukama současně před tělem, tj. ruce sráží, hodnotíme jako A.

▪ **Navlékání niti do jehly**

Vyzveme dítě, aby opět přistoupilo ke stolu, kde mu předložíme jehlu (s tupým ouškem) a silnější nit. Pokyn zní: „Teď zkus navléknout nit do jehly.“ Za dominantní pokládáme tu ruku, která dělá pohyb. Dítě se totiž snaží buď navléknout nit do jehly, nebo navléknout jehlu na nit (méně často). Jedna ruka je tedy aktivní, druhá pasivní.

II. Zkouškové situace pro zjištění laterality oka

▪ Průhled manoptoskopem

Vyzveme dítě, aby si vzalo kornout (z papíru či umělé hmoty, na jedné straně průhled asi 2 cm, na opačné straně otvor pro zakrytí obličeje), který mu podáváme do obou rukou, přiložilo si jej na obličej širším otvorem a podívalo se nám oběma očima na nos. Vhodné je, máme-li po ruce nějaký malý obrázek, který podržíme před svým obličejem asi ve výši nosu – dítě nám pak má říci, co na obrázku vidí. Nechápe-li pokyn, předvedeme mu to. Pokus opakujeme 3x, a to tak, že vždy změním místo, aby se na nás dítě muselo podívat znova. Kornout totiž vždy sejme, podívá se na nás přímo – pak jej znovu nasadí a dívá se průhledem. Dominantní je to oko dítěte, kterým se na nás dívá. Může se totiž dívat jen jedním okem – druhé hledí do papíru. Toho si ovšem není vědomo. Jestliže D oči střídá, hodnotíme jako A. Tato zkouška je zaměřena na **binokulární vidění**. Zjišťuje se směrnost, řízenost oka.

• Průhled kukátkem

Na stůl položíme dětské kukátko (úzký válec, kaleidoskop) a vybídneme dítě, aby si je vzalo a podívalo se, jaký tam uvidí obrázek (obrázky na průsvitné fólii). Dítě přikládá kukátko k jednomu oku – to pokládáme za dominantní. Pokus opakujeme 3x. Jestliže se dítě dívá 1x levým, podruhé pravým okem, hodnotíme jako A. Tato zkouška je zaměřena na **monokulární vidění**. Zjišťuje se zaměřenost oka.

Zhodnocení zkouškových úkonů – horní končetiny

Kvocient pravorukosti = **DQ** (Dexterity Quotient, lat. dexter = pravý) vypočítáme dle vzorce, který vyjadřuje počet pravostranných reakcí v procentech:

$$DQ = \frac{P + A/2}{N} * 100$$

P součet všech pouze pravostranných reakcí

A/2 polovina úkonů, které byly provedeny oběma rukama, pravou i levou, tzn. nevyhraněně

N počet všech úkonů

Stupňová vlastnost laterality je kvalitativně i kvantitativně vyjádřena v následujícím rozložení:

P	vyhraněné, výrazné praváctví	DQ = 100–90
P-	méně vyhraněné praváctví	DQ = 89 – 75
A	nevyhraněná lateralita (ambidextrie)	DQ = 74–50
L-	méně vyhraněné leváctví	DQ = 49 – 25
L	vyhraněné leváctví	DQ = 24–0

Výsledky jednotlivých úkonů zachycujeme do záznamového listu:

N	Horní končetiny	P	L	A	Poznámka
1.	Korálky do lahvičky				
2.	Zasouvání kolíčků				
3.	Klíč do zámku				
4.	Míček do krabičky				
5.	Jakou máš sílu				
6.	Stlač mi ruce				
7.	Sáhni si na ucho				
8.	Jak vysoko dosáhneš				
9.	Tleskání				
10	Jehla a nit				
	Celkem				

Pracuje-li dítě jen pravou rukou/levou rukou, značíme křížkem (x) v rubrice P/v rubrice L záznamového listu. Pracuje-li dítě střídavě levou a pravou rukou nebo začne-li jednou a přejde na druhou ruku, značíme (x) v rubrice A záznamového listu.

Zhodnocení zkuškových úkonů – oči

Výsledky jednotlivých úkonů zachycujeme do záznamového listu:

	Oči	P	L	A	Poznámka
1	Průhled kukátkem				
2	Průhled manoptoskopem				
	Celkem				

Typy laterality-ruka x oko

Pro vyjádření funkčního stavu mezi dominancí oka a ruky využíváme schéma, které umožňuje rozlišit tři základní typy laterality:

1. lateralita souhlasná
2. lateralita neurčitá, nevyhraněná,
3. lateralita zkřížená.

Lateralita souhlasná:

ruce oko značka

DxQ 100-90 pravé P P souhlasná dominance pravé ruky a pravého oka

DxQ 89-75 pravé P -P méně vyhraněná dominance pravé ruky, oko pravé

DxQ 49-25 levé L -L méně vyhraněná dominance levé ruky, oko levé

DxQ 24-0 levé L L souhlasná, vyhraněná dominance levé ruky a levého oka



Lateralita neurčitá:

ruce oko značka

DxQ 100-75 neurčité P/A ruka pravá dominance oka neurčitá

DxQ 49-0 neurčité L/A ruka levá, dominance oka neurčitá

DxQ 74-50 pravé A/P nevyhraněná dominance ruky, oko pravé

DxQ 74-50 levé A/L totéž, oko levé DxQ 74-50 neurčité A/A nevyhraněná dominance ruky i oka

Lateralita zkřížená:

ruce oko značka

DxQ 100-90 levé PxL zkřížená dominance pravé ruky a levého oka

DxQ 89-75 levé P-xL totéž, ale méně vyhraněná dominance pravé ruky

DxQ 49-25 pravé L-xP zkřížená dominance levé ruky (méně vyhraněná) a pravého oka

DxQ 24-0 pravé LxP totéž, s vyhraněnou dominancí levé ruky

Kromě posuzování školní zralosti lateralitu vyšetřujeme i při neprospěchu dítěte a nápadných výkyvech v jeho školní výkonnosti, dále v případech, kdy je podezření na nevhodný zásah do přirozené laterality dítěte, potížích při orientaci v prostoru či nápadné neobratnosti. Velký význam má zkouška laterality také při podezření na poruchy pozornosti, v diagnostice poruch řeči a specifických poruch učení. Při diferenciální diagnostice je posuzován původ obtíží.

(Swierkoszová, 2005)

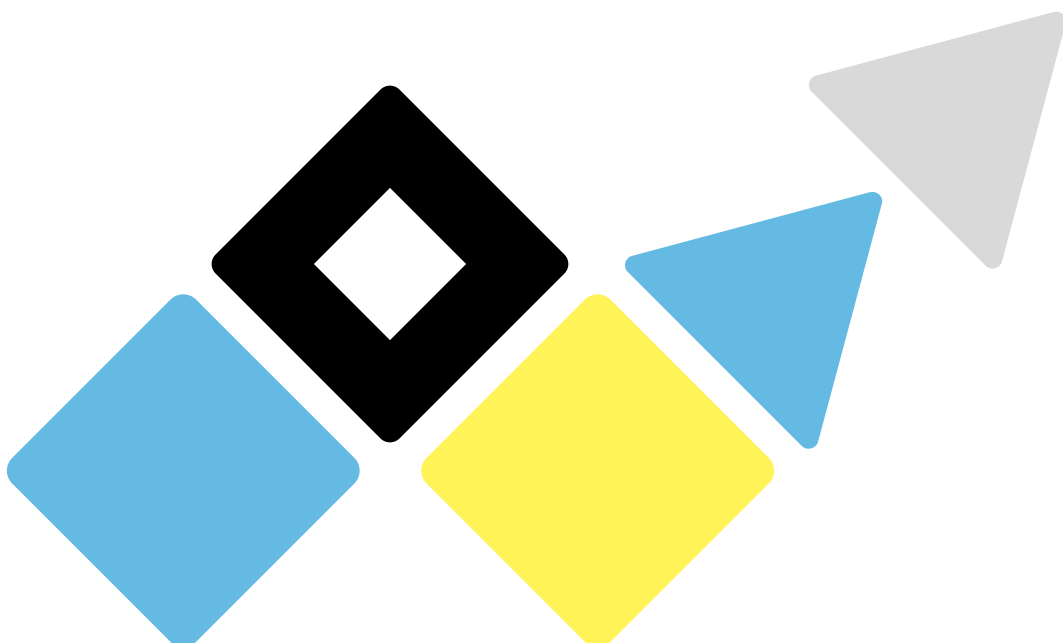
Křišťanová (1998) formulovala soubor zásad, které je nutné v procesu diagnostiky laterality dodržovat.

- Musíme dokonale znát všechny konkrétní úkoly.
- Dítěti nesdělujeme důvod vyšetření.
- Dítě vhodně motivujeme, musí se soustředit na cíl úkolu.
- Vyšetřujeme dítě v klidném prostředí, bez přítomnosti jiných osob, zejména matky či jiných rodinných příslušníků.
- Dítě sedí nebo stojí vždy přímo proti tomu, kdo ho vyšetřuje.
- Musíme mít předem připravené všechny pomůcky.
- Před dítě předkládáme různé předměty tak, aby pravá i levá ruka měla stejnou příležitost, např. k uchopení předmětů a manipulaci s nimi.
- Po skončení, nebo nenápadně v průběhu vyšetření, provedeme pečlivé záznamy do předem připravených záznamových archů.
- Dbáme na přísnou objektivitu zkouškových situací.
- Vyvarujeme se rychlých a ukvapených závěrů.



Kontrolní otázky a úkoly:

1. Co rozumíme pod pojmem školní zralost?
2. Jaké jsou složky školní zralosti?
3. Představte **strukturu a obsah testů školní zralosti a zkoušky laterality**.
4. Uveďte způsoby zjišťování připravenosti dítěte pro školu.
5. Charakterizujte požadované funkce, schopnosti a dovednosti potřebné pro osvojení elementárního čtení a psaní.

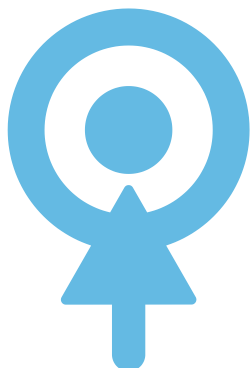


3 Diagnostika osobnosti dítěte



Klíčové pojmy:

osobnost dítěte, rozumový rozvoj, kognitivní styly, učební styly, motivace, postoje, hodnoty, zájmy, sebepojetí školní úspěšnosti



Cíle:

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- vysvětlit aspekty diagnostikování v oblasti rozumového rozvoje dítěte,
- objasnit specifika motivace a utváření zájmů dítěte předškolního a mladšího školního věku,
- charakterizovat oblast diagnostiky postojově hodnotové orientace,
- představit proces diagnostikování sociálně-emočního chování dítěte,
- objasnit pojem sebepojetí školní úspěšnosti.

Komplexní posuzování psychických předpokladů dítěte je úkol spadající do oblasti diagnostiky psychologické, nicméně potřeba pedagogů posuzovat složky osobnosti dítěte v kontextu naplňování jeho role žáka je vysoká. Je motivována snahou o optimalizaci výchovně-vzdělávacích podmínek a individualizaci edukačního procesu v souladu se specifiky osobnosti dítěte.

Psychické vlastnosti jsou dlouhodobější a stálější znaky osobnosti jedince, které ho charakterizují, odlišují od ostatních. Mezi schopnosti dítěte, které determinují úroveň zvládnutí výchovně-vzdělávacích požadavků, patří např. inteligence a kreativita. Intelektuální dovednosti zahrnují jednoduché myšlenkové operace i složitější a komplexnější procesy, které jsou součástí procesu učení. Pro diagnostiku v oblasti rozumového rozvoje žáka je právě proces učení a uplatňování metakognice podstatným východiskem. Další psychické vlastnosti, jejichž poznání umožňuje učiteli individuální přístup k žákovi, jsou charakter a temperament a s postojově hodnotovou a motivační oblastí související zaměřenost dítěte.

Psychické stavy se odrážejí v projevech, kterými jedinec reaguje na různé situace. Pedagog posuzuje zejména úroveň pozornosti a její stálosti, vytrvalosti, selektivity a koncentrace v kontextu rozmanitých podmínek a učebních situací. Patří sem i dlouhodoběji nastavené emoční klima a nálady, které školní práci dítěte také ovlivňují.

Psychické obsahy jsou tvořeny zkušeností dítěte. Rozvoj zkušenostní struktury má v předškolním a mladším školním věku dynamický ráz a pedagog je osobou, která dítěti zkušenost zprostředkovává.

Psychické procesy a jejich diagnostika patří též do okruhu diagnostického zájmu pedagogů. Do této skupiny řadíme procesy poznávací, motivační, adaptační a procesy paměti. V poznávání osobnosti dítěte se tedy zaměřujeme na jeho vnímání, pozornost, představivost, myšlení, tvořivost, paměť, procesy volní a citové i procesy seberozvoje.

Pro dobře realizovanou diagnostiku je důležitá pedagogova znalost psychologických východisek, např. temperamentových typologií, a přesně zacílené pozorování žáků. Dobře stanovené indikátory pozorovaných jevů a široké spektrum situací, ve kterých se na ně zaměřujeme, umožňují např. odlišit projevy nevyrovnaného temperamentu od neukázněnosti. Vrozené osobnostní dispozice dítěte, jeho výjimečné silné stránky i omezení lze diagnostikovat v jeho prožívání, chování a školní práci. Posuzovat lze např. tyto osobnostní rysy:

- introverze či extraverze
- příjem informací pomocí smyslů či intuice
- rozhodování prostřednictvím myšlení či cítění
- zaměřenost na cíl nebo na proces
- aktivita či pasivita
- stabilita či labilita
- dominance či submisivita atd.

4.1 Diagnostika rozumového rozvoje dítěte

V posuzování rozumových schopností dítěte se zaměřujeme na jejich strukturu a úroveň. Zásadními okruhy diagnostického zájmu pedagogů jsou schopnosti poznávací, verbálně motorické a grafomotorické.

Zelinková (2001) v cílové skupině dětí v předškolním a mladším školním věku akcentuje:

- hodnocení úrovně motoriky
- hodnocení vnímání tělového schématu
- hodnocení úrovně percepce
- komunikační dovednosti
- rozumové předpoklady
- laterální
- pravolevou, prostorovou a časovou orientaci
- školní připravenost
- sociální vlivy
- tělesné a duševní vlastnosti
- studijní výsledky – čtení, psaní, počítání
- chování dítěte

Mezi kognitivní procesy, které ovlivňují školní výkonnost žáka, patří paměť, vnímání, pozornost a myšlení. Myšlení je potřeba vnímat jako komplexní proces zahrnující procesy dílčí, od posuzování přes řešení problémů a rozhodování po tvořivost. Diagnostika úrovně myšlení vychází z pozorování procesu myšlení.

Souhra všech osobnostních aspektů, které se na procesu myšlení podílí, vytváří obraz strategie myšlení, individuálního způsobu poznávání a řešení problémů dítěte, který nazýváme učební styl. Podstatnou součástí učebního stylu je kognitivní styl, charakteristický způsob, kterým si dítě zapamatovává informace, myslí a rozhoduje se. Je dán osobním tempem, zaměřením na přesnost a postupy, které používá v učebních situacích.

Dimenze kognitivního stylu:

- Brunerova dimenze **přesnosti** a **přibližnosti** (Nejdříve nashromáždít poznatky, poté úsudek oproti rychlému vytvoření hypotézy, pokus – omyl a návrat na začátek.)
- Kaganova dimenze **uvážlivosti** a **impulzivnosti** (Touha napoprvé odpovědět správně, rozvážnost i obava z chyby oproti „střílení“ odpovědi bez rozmyslu, postupné zpřesňování na základě zpětné vazby učitele.)
- Witkinova dimenze **závislosti** či **nezávislosti na poli** (Globálnost – menší schopnost odlišit v dané chvíli podstatné od nepodstatného, snadnější ovlivnitelnost oproti schopnosti analýzy a menší závislosti na druhých.)

Kolb (2014) uvažuje o učení jako o cyklickém procesu s východiskem v lidské zkušenosti a vytváří typologii čtyř kognitivních stylů, které odpovídají jednotlivým fázím cyklu (viz obr. a tab. 4.1)



Obr. 4.1 Kolbův cyklus učení

fáze Kolbova cyklu	kognitivní styl	charakteristické schopnosti a dovednosti
zkušenost – prožívání	konvergující styl	tvorba pojmů, zobecňování, racionalizace
reflexe – vnímání	divergující styl	představivost, pocity a naslouchání
konceptualizace – myšlení	asimilující styl	shrňování, budování abstraktních teorií
aktivní experimentování – konání	akomodující styl	činnost, ověřování v nových situacích

Tabulka 4.1 Kolbova typologie kognitivních stylů

Další dělení učebních stylů:

Podle dominantního smyslu (Sovák, 1990)

Auditivní

- verbální výklad (přednáška, diskuse, zvuková nahrávka a poté shrnutí)
- pozorné naslouchání a časté kladení otázek (i bez očního kontaktu)
- pečlivé vybírání slov, diskuse, hlasité čtení

Vizuální

- dobré pozorování a uplatnění zrakové schopnosti
- snadné zapamatování a vybavování pozorovaného nebo přečteného
- zájem o obrazové materiály ilustrující či zobrazující látku (barvy, symboly, tabulky, grafy, schémata, grafické organizéry, ...)

Kinestetický (taktilní)

- potřeba pohybu a zážitku při učení (exkurze, bádání, projekty, ...)
- častá gestikulace a změna pozice
- podtrhávání, poznámky
- požadavek na dynamiku učebního procesu vzhledem k udržení motivace
- multisenzoriální přístup

Podle motivace (Mareš, 1998)

- povrchový – pasivní přijímání poznatků, mechanické učení, memorování
- utilitaristický – získat co nejlepší známku, uspět za každou cenu
- hloubkový – porozumět učivu, snaha o tvořivost v řešení úloh

Podle dominance hemisféry (Kohoutek, 2011)

- umělecký (pravoemisférový) – intuice, fantazie, emoce, představy, globální
- racionální (levoemisférový) – logika, systematicčnost, racionální

Diagnostika kognitivního a učebního stylu žáka se uskutečňuje v rámci pozorování i prostřednictvím nepřímých metod, např. analýzou žákových produktů (sešitů, materiálů v portfoliu). V diagnostickém procesu se uplatňuje také rozhovor, projektivní techniky a dotazníky.

Příkladem dotazníku vycházejícího z modelu učebních stylů je LSI *Learning Style Inventory* autorů Dunna a Dunnové (1975), který pro české prostředí upravil Mareš. Dotazník je možné využít už od 3. ročníku ZŠ. Model definuje několik oblastí faktorů, které v různé míře ovlivňují proces učení.

Prostředí

- zvuky
- teplota
- osvětlení
- pracovní místo



Emocionální potřeby

- motivace (vnitřní, vnější)
- zodpovědnost
- vytrvalost
- struktura / flexibilita při učení

Sociální potřeby

- učit se sám
- učit se s kamarády: v páru, ve větší skupině
- přizpůsobení sociálních podmínek situací (kombinovaný styl)
- pod vedením autority

Fyziologické potřeby

- preference určitého smyslu při přijímání informací – zrak, sluch, hmat
- preference denní doby
- potřeba konzumace potravin
- potřeba pohybu

Psychologická oblast

- analytické/globální myšlení
- impulzivita/reflektivnost

4.2 Poznávání motivační a zájmové oblasti osobnosti dítěte

Vnitřním zdrojem motivace pro učení dítěte je sféra jeho potřeb. U dětí předškolního a mladšího školního věku se motivační zaměření a struktura potřeb teprve rozvíjejí. Zájmy dítěte jsou charakteristické svou nestálostí a v převážné míře odpovídají zájmovému zaměření členů rodiny. Do procesu ovlivňování úrovně motivace žáka však významně zasahuje učitel způsobem své pedagogické práce, svou schopností vytvářet podnětné a zároveň bezpečné učební prostředí, ve kterém jsou naplňovány poznávací, výkonové i sociální potřeby žáků.

Posilování poznávací motivace jako klíčového faktoru školní úspěšnosti žáka je jednou z klíčových úloh pedagoga.

Při rozvoji a posilování poznávací motivace je určujícím porozumění a respekt pro:

- základní potřeby dítěte (potřeba bezpečí; bezpečné prostředí – podmínka soustředění a efektivity školní práce)
- sociální kontext (potřeba sounáležitosti dětí ve třídě)
- potřeby k výkonu (pocit úspěchu, respektování zóny nejbližšího vývoje dítěte)
- potřeby poznávací (využití přirozené zvědavosti, AHA efektu a pozitivních emocí s tím spojených, využití rozvoje vnitřní motivace ke kultivaci motivace vnější), viz obr. 4.2



Obr. 4.2 Maslowova pyramida potřeb (1943)

Z diagnostických metod se v zájmové a motivační oblasti uplatňuje zejména pozorování žáků v situacích, ve kterých podávají výkon a jsou hodnoceni, rozhovor a některé projektivní techniky. U starších žáků je možné využít také dotazníky zaměřené na zjištění potřeb žáka a převažujícího typu motivace.

Pedagog vytváří pro diagnostickou činnost podmínky, ve kterých se žáci chovají otevřeně a spontánně. Psychické zvláštnosti mají přímý vliv nejen na postavení žáka ve třídě a utváření jeho role v hierarchii třídy, ale i na jeho školní práci, projevy aktivity a aspirace, iniciativy a vytrvalosti v řešení úkolů, zkrátka školní úspěšnost žáka.

Na začátku školní docházky je učební výkon středobodem života dítěte a školní úspěšnost má významný vliv na život celé rodiny.

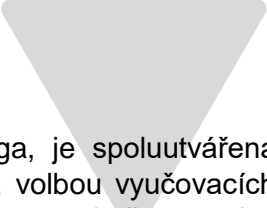
Co se skrývá za tím, že se dítě do školy těší?

- Děti se do školy těší, ale těžko formulují proč, či na co.
- Těší se, že se naučí číst a psát.
- Těší se, že budou dostávat jedničky.
- Bojí se, že budou dostávat pětky.

(Franclová, 2013)

Mezi charakteristiky prožívání a chování dítěte v 1. ročníku základní školy patří nízká schopnost odložení momentální potřeby i naléhavost v uspokojení základních biologických potřeb, jejichž nedostatečná saturace vede k projevům negativních emocí. Se škálou emocí dítěte je elementarista konfrontován také v oblasti výkonové motivace. Chyba je dítětem považována za fatální a teprve postupně učitel svým přístupem k výchovně-vzdělávacímu procesu učiní z chyby prostředek učení a příležitost pro překonávání překážek a vnímání vlastního pokroku.

Vnitřní (intristická) motivace žáka se odráží v jeho zvědavosti. Je charakteristická přijetím problému jako výzvy a snahou o získání větší kompetence či kontroly nad prostředím, ve kterém je proces učení realizován.



Vnější motivace spočívá ve školním prostředí v rukou pedagoga, je spoluutvářena podnětností prostředí, využíváním spektra didaktických prostředků, volbou vyučovacích metod a organizačních forem, ale také způsobem hodnocení, systémem odměn a sankcí a známkováním. Dítě chce vyhovět očekávání učitele a rodičů a o hodnocení má intenzivní zájem. Žáci 1. ročníku považují za úspěch pouze jedničku a silně vnímají odlišnosti ve výkonech svých a ostatních spolužáků i přesto, že je nedokážou kriticky posuzovat. Jiná známka než jednička, poukázání na chybu či srovnávání s ostatními může být provázeno silnými negativními emocemi z důvodu nízké resilience a faktu, že práce s chybou je v úplných počátcích.

První dvojka v 1. ročníku bývá zlomovou událostí nejen pro dítě, ale i pro rodiče. V tomto období může přechodně dojít k oslabení motivace, zájmu dítěte o školu, zhoršení komunikace i vztahu žáka k učiteli, zhoršení spolupráce s rodiči apod. Na druhou stranu je to však i první příležitost pro dítě a rodiče posuzovat úspěch a neúspěch ve vztahu k možnostem a schopnostem dítěte a mít reálná očekávání.

Ukazatele výchovně-vzdělávacího procesu v kontextu poznávací a výkonové motivace:

Motivace krátkodobá

- Probíraná témata nevybočují ze zkušenostního horizontu dítěte. Akcent je kladen na smysluplnost a každodenní zkušenost.
- Dítě si nově naučené užívá. Má dostatek času na osvojení, procvičení a upevnění učiva. Získává zpětnou vazbu od učitele i rodičů.
- Co se dítě naučí, automatizuje se v jeho dovednostech. Ve výuce se pedagog zaměřuje na plné spektrum edukačních cílů, neopomíjí cíle kognitivní, psychomotorické, afektivní ani sociální.
- To, co dítě umí, může sdělit ostatním a sdílet dobrý pocit z naučeného. Významným je prožitek závažnosti a důležitosti školní práce. Ten může být devalvován díky nadužívání hravosti ve výuce.

Motivace dlouhodobá

- Rozvíjí se ve spojitosti se zájmy o určitou oblast. Důležité je plánování, formulace výchovně-vzdělávacích cílů a jejich průběžné vyhodnocování např. s oporou o důkazy o učení v žákovském portfoliu.
- Je kultivována příležitostmi pro sdílení zájmů dítěte. Pedagog vytváří prostředí pro otevřenou komunikaci, spolupráci a společné prožívání žáků.
- Je žádoucí úzká spolupráce s rodiči a jejich zapojení do rozvoje preferované oblasti dítěte.

Mezi motivací a hodnocením existuje jednoznačná korelace. Hodnocení má vliv také na organizaci a průběh učební činnosti, vztah žáka k učení a školní práci, jeho sebepojetí školní úspěšnosti, vztah k učiteli a celkové psychické a emocionální rozpoložení.

Funkce hodnocení:

- a) **informativní (informační)** Jakého výsledku žák dosáhl?
- b) **kontrolní** Byly naplněny cíle vyučování? Na jaké úrovni byly naplněny cíle vyučování?
- c) **diagnostická** Jaký je učební styl žáka? Co stojí za neúspěchem žáka? Jaké jsou specifické vzdělávací potřeby žáka?
- d) **formativní**
- Hodnocení se stává formativním, pokud je informace získaná z hodnocení využita pro adaptaci učení i vyučování za účelem dosažení cílů.
 - Formativní hodnocení je takové hodnocení, které **je součástí učení** a přináší žákům užitečné informace **v průběhu** vzdělávacího procesu, tedy ve chvíli, kdy se stále může zlepšit.
 - Do hodnocení jsou zapojeni i žáci samotní. Je využíváno **sebehodnocení** a **vrstevnické hodnocení**.
 - Hodnocení ve formativní funkci je orientováno na dosažení **společného cíle žáka a učitele**. Podporuje efektivní učení.
 - Formativní hodnocení poukazuje na úskalí i příležitosti, klady i zápory, **nabízí cesty k řešení a postupy**, jak může žák svůj výkon ovlivňovat během učení.

Porovnávací měřítko

- **Sociální norma** – výsledky žáka jsou interpretovány ve vztahu k výsledkům ostatních žáků bez zřetele na jeho individuální předpoklady (píle, potenciál, motivace, kulturní, sociální zázemí apod.)

Příklad hodnocení v rámci sociální vztahové normy – vytvoření výkonnostních skupin žáků ve třídě, **klasifikace, známkování**

- **Kritéria (standard)** – stanovení cílů, kterých má žák dosáhnout, a důkazů o učení, které odhalí, do jaké míry byly cíle naplněny

Kritéria žáci znají dopředu. Hodnocení práce žáka nezávisí na úrovni práce ostatních.

- **Individuální vztahová norma** – posouzení aktuálního výkonu žáka vzhledem k jeho předchozímu výkonu s vytyčením cesty učení, **hodnocení pokroku žáka**

Formativní hodnocení je hodnocení podle individuální vztahové normy a je významným nástrojem pedagogické komunikace.

Hodnocení ovlivňuje kvalitu výchovně-vzdělávacího procesu. Učitel se dozvídá podstatné informace o úspěšnosti své práce, na jejichž základě může plánovat cíle a prostředky jejich naplňování, tedy obsah výuky, volbu metod, forem a didaktických prostředků.

Hodnocení žákům slouží k dosahování co možná nejlepších výsledků učení v zóně jejich nejbližšího vývoje a je zároveň nástrojem a motivací pro rozvoj dovednosti celoživotního učení.

Výlučně informativní funkce hodnocení zastoupená zkoušením a klasifikací se omezuje na posouzení výsledků učební činnosti žáků. Hodnocení tak není integrální součástí učení. Hodnocení samotného procesu vyučování a práce učitele má naopak průběžný formativní charakter a je významným stimulem rozvoje osobnosti žáka.

Zásadním úskalím orientace na známku je odklon žáka od podstaty učení, tedy rozvoje poznání. Přirozená vnitřní motivace je postupně nahrazována motivací vnější. Zámka žákovi nepřináší dostatečné informace o úrovni dosažení cílů výuky či jeho pokroku v daném tématu. Zámka neodhalí příležitosti a cesty ke zlepšení.

Hodnocení ve své formativní funkci není podkladem pro kontrolu a třídění žáků podle úrovně, ale je nástrojem učení. Využití principů formativního hodnocení v pedagogické praxi vede k zefektivňování učení žáků a učitelů. Na základě analýzy učebního procesu prostřednictvím důkazů o učení žáků učitelé plánují svůj profesní rozvoj a smysluplně nastavují cíle jak pro žáky, tak pro sebe. Tento pohled na hodnocení je v rozporu s tendencí nahlížet na hodnocení jako na proces separovaný od učení a vyučování, který stojí na konci cyklu učebního procesu a jehož hlavní úlohou je popis a sumarizace.

O aktuálnosti tématu formativního hodnocení, které je součástí učení, svědčí i fakt, že stále více učitelů základních škol vyhodnocuje svou výuku na základě analýzy důkazů o učení žáků. Tito učitelé připisují velký význam popisné zpětné vazbě v průběhu výuky a efektivitě zapojení sebehodnocení a vrstevnického hodnocení do procesu evaluace. Učitelé, kteří dodržují principy formativního hodnocení, plánují a definují své cíle na základě průběžné evaluace, jsou otevřenější k rozmanitým formátům sdílení svých profesních zkušeností. (Otavová, 2023)

4.3 Diagnostika v oblasti postojů a hodnot

Postojově hodnotová sféra je součástí motivační struktury osobnosti. Sociální a morální rozvoj žáka je jedním ze základních úkolů výchovy. Učitel posuzuje proces utváření postojů a jejich změny ve školním prostředí, přičemž u dětí mladšího školního věku jde o budování základů hodnotového systému. Diagnostický proces v oblasti postojů je zaměřen na prostředí rodiny i školy. Pedagog pozoruje projevy chování dítěte v různých činnostech a v různých sociálních konstelacích. Kromě pozorování jako stěžejního diagnostického nástroje se uplatňuje také rozhovor a dotazník, lze využít postojové škály a některé projektivní techniky, vždy s ohledem na specifické vývojové potřeby dítěte.

Významnými indikátory pro posuzování žáka v oblasti postojů jsou:

- zvláštnosti poznávacích procesů
- vztah k učení
- vůle, snaha o dosažení cíle
- reakce na obtíže v učení
- postoj k vlastním nedostatkům
- chování ke spolužákům atd.

K zásadnímu vývoji v postojově hodnotové orientaci dítěte dochází na počátku školní docházky, která je pro dítě zlomovou událostí. Dítě vstupuje do světa povinností s nároky na kázeň a schopnost odložit uspokojení svých potřeb.

Je vystaveno soustavnému vzdělávacímu působení, uváděno do nových rytmů strukturování času a učí se využívat vlastní zkušenost k učení ve zcela nových situacích. Realizuje svou novou životní roli, orientuje se ve vztazích z této role vyplývajících, je v budování vztahů aktivní a tvořivé.

Sounáležitost má v kontextu sociálních potřeb dítěte významnou roli. Je tvořena:

- potřebou pozitivních vztahů, otevřeného akceptujícího chování (afiliace),
- potřebou sociálního vlivu, budování prestiže,
- potřebou nápodoby orientované na chování,
- potřebou identifikace orientované na osobnost.

Dítě je ve škole konfrontováno s vlastní kompetencí, zažívá úspěch i neúspěch, má možnost vnímat svůj osobní pokrok. Školní prostředí má vliv na resilienci dítěte, jeho schopnost účinně se vypořádávat se zátěží a stresem. Umožňuje dítěti tříbit postoje díky stabilitě pravidel, povinností a vztahů a příležitostem pro vnímání svého osobního pokroku.

Příklady otázek k posouzení hodnotové orientace:

Kdyby ti zlatá rybka chtěla splnit tři přání, o co bys ji požádal?

Komu bys chtěl splnit přání, kdybys mohl?

Kdyby ti někdo daroval hodně peněz, na co bys je použil?

Čím by ses chtěl stát, až budeš velký?

Jak by sis představoval svůj život za 10 až 15 let?

Co je podle tebe nejdůležitější v životě člověka?

a. štěstí

b. zdraví

c. hodně peněz

d. dobré zaměstnání

e. mít někoho, s kým se máš rád

f. něco jiného ...(uved')

4.4 Diagnostika sociálně-emočního chování dítěte

Pro porozumění způsobu a projevů prožívání, chování a jednání dítěte v různých situacích a vytvoření sociálně-emočního obrazu dítěte je z diagnostických metod nejefektivnější využití kombinace pozorování a rozhovoru.

Kromě hledání příčin selhávání a problémů dítěte se zaměřujeme také na situace a oblasti, ve kterých je dítě úspěšné. Prožitek úspěchu a upevňování žádoucího chování už jen tím, že je učitel neponechá bez povšimnutí, jsou důležitými prvky v procesu odstraňování obtíží. Prožitek úspěchu má významný motivační potenciál a může také dobře vyvažovat situace, ve kterých se dítěti nedaří a zažívá frustraci.

Chování dítěte je projevem typologického nastavení jeho osobnosti i vztahu k jeho okolí. Prožívání a chování dítěte se může v souvislosti s prostředím významně měnit, a proto je respektování vzájemného působení všech činitelů, kteří na dítě působí, velmi důležité.

Pedagogické chyby a rizika spojená s posuzováním projevů chování dítěte:

- nedostatečný pocit zodpovědnosti v roli třídního učitele,
- přehlížení různých projevů dítěte,
- formulace předčasných a unáhlených závěrů,
- nechuť ke spolupráci s odborníky,
- absence komunikace se zákonnými zástupci žáka a další.

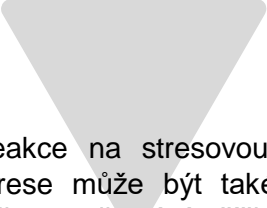
Zelinková (2001) uvádí soubor oblastí, na něž se pedagog v diagnostice sociálně-emočního chování dítěte zaměřuje.

- převládající emoční nastavení dítěte
- sociabilita a navazování kontaktů
- sebeprosazování
- schopnost kooperace
- reakce na konflikty
- schopnost přijímat kritiku
- vnímání sebe sama
- hodnocení sebe sama
- zájem o školu a vyučování
- chování v náročných situacích
- chování při práci, vytrvalost
- koncentrace
- průběh práce
- samostatnost při plnění úkolů
- iniciativa

Pro diagnostiku chování předškolních dětí byl formulován *screeningový dotazník McGuireové a Richnamové* (upravila Portešová, Psychodiagnostika, 1997), který je určen k počáteční identifikaci dětí s citovými problémy a obtížemi v chování ve věku od 2 do 5 let.

Umožňuje učitelům zamýšlet se nad příčinami chování dítěte a intervenovat dříve, než dítě nastoupí povinnou školní docházku. Zaměřuje se na dítě stojící mimo kolektiv, dítě úzkostné či agresivní v kontextu celé sociální skupiny a může sloužit jako základ pro zpracování plánu intervence.

Například v případě posuzování a řešení agresivních projevů dítěte může pedagog snadno podlehnout jednomu z rizik spojených s diagnostikou chování, a to je formulace předčasného a unáhleného závěru. Dispozice k agresivnímu jednání jsou přirozené pro každého, míra se však liší. Zdravý proces socializace v raném dětství, mateřské škole a počátcích školní docházky se odráží také v adekvátních projevech chování vůči druhým a regulaci agresivních tendencí.



Podle Vágnerové (2005) může být agresivní projev formou reakce na stresovou, zátěžovou situaci, kde jiné obranné mechanismy selhávají. Agrese může být také způsobem obrany, formou reakce na psychické či jiné týrání. V diagnostikování příčin agresivního chování dítěte je tedy potřeba sledovat a posuzovat také:

- četnost projevů
- závažnost (míru újmy, kterou způsobují)
- zaměřenost jednání
- motivaci k agresi
- celkový sociální kontext

Prostředí školy a školní třídy má být pro žáka prostředím bezpečným. Základní podmínkou učení je pocit bezpečí. V situaci ohrožení nastupuje stresová reakce a naše pozornost a energie se automaticky upínají ke zdroji skutečného nebo domnělého ohrožení, nikoli k úsilí porozumět a osvojit si nové. (Kopřiva, 2005)

Východiska pro bezpečné prostředí školy a třídy:


- vzájemný respekt
- efektivní komunikace
- aktivní naslouchání
- dodržování pravidel
- možnost volby – postupné budování samostatnosti a autonomie v rozhodování

4.5 Sebepojetí školní úspěšnosti

V kontextu výkonových potřeb dítěte je předškolní období označováno jako **fáze iniciativy**. Základní potřebou dítěte je aktivita, jejíž účelnost je regulována směřováním k cíli. Dítě předškolního věku se zpravidla věnuje těm činnostem, které jsou kladně hodnoceny a které slouží k jeho prosazení. Vnímá uspokojení, pokud může ukázat, co nového umí. Prožitý úspěch posiluje dětskou sebedůvěru a sebeúctu.

Školní věk je definován jako **fáze píle a snaživosti**, která směřuje k potvrzení vlastních kompetencí. V této vývojové fázi platí ohledně přístupu ke školnímu výkonu silný vliv pro dítě významných osob. Žák mladšího školního věku je motivován ke zvládnutí nároků okolí, zejména rodiny. Pokud je dítě úspěšné a zvládá nároky okolí, jeho sebedůvěra se posiluje. Nejistota a frustrace ve chvílích, kdy dítě opakovaně selhává, však může vést k naučené bezmoci jako pasivní obranné strategii. Resilience žáka a úroveň jeho adaptace na školu je ovlivněna jeho individuálními dispozicemi a sociálními vlivy v podobě očekávání a požadavků rodičů.

Dalším významným činitelem v sebepojetí žáka je prostředí třídy, její struktura, hierarchie a dynamika vztahů mezi spolužáky. Sebepojetí školní úspěšnosti poté můžeme definovat jako způsob, kterým žák vnímá a hodnotí sám sebe v porovnání s vrstevníky v různých vyučovacích oblastech.



Rozvoj a formování školního sebepojetí jsou ovlivňovány porovnáváním výsledků a prožitků, stavů, které toto porovnávání vyvolává.

- Školní sebepojetí jednotlivce je do značné míry závislé na ostatních žácích.
- Opakované pocity školního neúspěchu vedou ke snižování školního sebepojetí dítěte.
- Žáci, kteří selhávají v konkrétní oblasti z důvodu nízkého školního sebepojetí, často kompenzují svůj neúspěch nežádoucím chováním.
- Podpora změny obrazu žáka o sobě samém může být realizována prostřednictvím sebehodnocení, např. s využitím průběžného sledování vývoje žáka ve formě portfolia.
- Zdravé školní sebepojetí souvisí s přiměřeností nároků na dítě ze strany rodičů a pedagogů.

Diagnostika sebepojetí školní úspěšnosti žáka probíhá s využitím pozorování v reálných pracovních situacích.

- Jak žáci reagují na úkoly, které lze pokládat za náročné?
- Jak reagují na nové situace?
- Jak žáci reagují na soutěže a aktivity, které kladou důraz na porovnávání výsledků? („*To je hloupá soutěž.*“, projevy zloby vůči spolužákům, ...)
- Projevují žáci ambice práci zvládnout, dokončit, naučit se? („*K čemu mi to bude?*“, „*Stejně je to k ničemu.*“)

Využití lze i rozhovor s předem připravenými otázkami, které nemíří cíleně na sebepojetí.

- Zaměřujeme se na projevy chování, nápady, způsoby přemýšlení v dané situaci nebo prožívání dané situace.
- Zahrnujeme aspekty žákova prožívání školního úspěchu či neúspěchu do kontextu třídy, školy a rodiny (atmosféra ve třídě, školní klima, pravidla, sankce, rodinné vazby – rodiče, sourozenci)

Typy otázek:

1. Cirkulární otázky mířící na vlivy, které vzniklá situace má na další osoby. „*Co znamená pro tvé rodiče, když nosíš špatné známky?*“ „*Co pokládají za dobré známky?*“
2. Objasňující otázky upřesňující téma. „*Když se porovnáš s ostatními spolužáky v matematice, kdo má lepší výsledky než ty? Kdo má horší?*“
3. Otázky zaměřené na konstruování skutečnosti se ptají na aktuální stav. „*Jak si vysvětluješ, že jsi dostal z písemky horší známku než Petr?*“
4. Otázky zaměřené na konstruování možností cílí na návrhy k řešení. „*Za jakých okolností se ti stává, že se ti práce povede?*“
5. Otázky na scénáře problémů a scénáře řešení nabízející dvojí východisko. „*Jak budou vypadat tvoje výsledky, až změníš školu?*“

(Schlippe, Schweitzer, 2001)

Mezi dotazníky určené k posuzování sebepojetí školní úspěšnosti patří dotazník *Myself as a Learner Scale*, MALS, Burden, 2000 využitelný pro děti od 8 let (Dotazník *Jak se učím?* Krejčová, 2011.) Položky na pětistupňové škále popisují přístup žáků k učení, jejich postoje, prožitky při učení a zvládání školních povinností.

1. Jsem dobrý (á) při psaní písemek.

2. Rád (a) řeším různé úkoly.

3. Když dostanu zadaný nový úkol, zpravidla věřím, že ho zvládnou.

4. Pečlivé promyšlení práce nebo úkolu pomáhá, aby je člověk lépe zvládl.

5. Když ve třídě o něčem diskutujeme, daří se mi zapojovat do hovoru.

6. Potřebuji, aby mi někdo s úkoly hodně pomáhal.

7. Mám rád (a), když můžu řešit složité úkoly.

8. Znervózním, když mám zadaný nový úkol.

9. Myslím, že řešení složitých úkolů je zábava.

10. Když se mi stane, že si s nějakým úkolem nevím rady, většinou nakonec přijdu na to, jak dál pokračovat.

11. Učení je pro mě snadné.

12. Je pravda, že se mi příliš nedaří řešit složitější úkoly.

13. Rozumím významu mnoha různých slov a pojmů.

14. Většinou důsledně přemýšlím o tom, co musím udělat.

15. Víím, jak řešit složité úkoly, když na ně narazím.

16. Hodně školních úkolů pokládám za složité.

17. Jsem chytrý(á).

18. Umím se učit.

19. Baví mě přemýšlet.

20. Učení je pro mě složité.

Dotazník je hodnocen jedním bodem za možnost E a pěti body za možnost A. Výjimku tvoří tzv. „negativní“ položky, které jsou hodnoceny obráceně, za možnost E získává jedinec pět bodů, za možnost A jeden bod. Negativní položky jsou vyznačeny tučně.



Kontrolní otázky a úkoly:

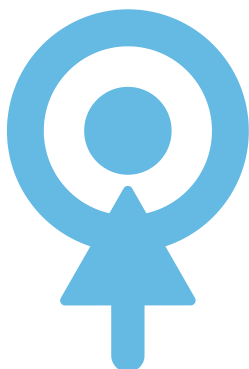
1. Představte učební styly žáka v kontextu rozumového rozvoje žáka.
2. Jmenujte metody diagnostiky sebepojetí.
3. Objasněte pojem sebepojetí školní úspěšnosti žáka.
4. Uveďte specifika motivace žáka mladšího školního věku.
5. Vysvětlete vztah mezi hodnocením a motivací žáka.
6. Jmenujte indikátory pro posouzení žáka v oblasti jeho postojů.
7. Definujte sociálně-emoční chování dítěte.

5 Diagnostika školního prostředí



Klíčové pojmy:

klima školy, sociální skupina, školní třída, sociometrická metoda, sociální dynamika, cykly vývoje třídy, bezpečné klima třídy



Cíle:

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- charakterizovat třídu 1. stupně ZŠ jako sociální skupinu,
- jmenovat ukazatele bezpečného klimatu třídy a školy,
- popsat metody diagnostiky vztahů ve třídě.

Mezi významné sociální činitele, které působí na žáka, patří sociální skupina, jejímž je členem. Školní třída běžné základní školy je náhodně vzniklá sociální skupina s přirozenými sociálními procesy charakteristická svou strukturou, vnitřní hierarchií a dynamikou vztahů. Důležitou rolí učitele je přejímat odpovědnost za osobnostní a sociální rozvoj žáků, a vědomě tak pracovat na dobrém psychosociálním třídním klimatu.

Termín psychosociální klima třídy označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Aktéry těchto jevů jsou žáci celé třídy, skupiny žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále všichni učitelé vyučující v dané třídě a také učitelé jako jednotlivci. Jde o ustálené postupy vnímání, prožívání a hodnocení toho, co se ve třídě už odehrálo nebo právě odehrává; jsou to názory jednotlivých aktérů školního vyučování (Fraser, 1998; Dunn, Harris, 1998; Mareš, 2001; Průcha, 2002).

Podle Švece (1996) je psychosociální klima charakteristické dlouhodobějším emocionálním naladěním, zobecněním postojů a vztahů ve třídě, mírou integrity, spolupráce a pohody ve třídě, kterou vnímají specifickým způsobem žáci i učitelé.

V ovlivňování třídního klimatu učitelé slouží jako východisko klima školy, které lze definovat jako:

- celkovou kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů ve škole,
- úroveň komunikace a interakce mezi všemi aktéry procesů vzdělávání ve škole,
- relativně ustálené způsoby jednání založené na hodnotách a pravidlech života ve škole.



Mezi klíčové oblasti pozitivního školního klimatu patří:

- hodnoty školy
- vědomí silných stránek i problémů
- pravidla a zodpovědnost
- péče a respekt
- pozitivní očekávání
- podpora učitelů
- prostředí naplňující osobní i profesní potřeby

5.1 Sociální dynamika třídy 1.stupně ZŠ

Třídní kolektiv je dětská sociální skupina, která je charakteristická svou vnitřní strukturou a dynamikou.

Podle způsobu vzniku lze třídy rozdělit na:

- **náhodně vzniklé** (přirozené, s běžnými očekávatelnými sociálními procesy)
- **diferencované** (podle schopností dětí, např. třídy sportovní)
- **výběrové** (s existencí přijímacího kritéria, např. osmiletá gymnázia)

Dynamika vztahů v diferencovaných a výběrových třídách bývá ovlivněna úrovní motivace a ambicemi dětí a jejich rodičů, u žáků bývá běžnější kompetitivní nastavení v interakci se spolužáky.

Školní třída plní v životě dítěte nezastupitelnou socializační roli a během let povinné školní docházky prochází vývojem, který lze rozdělit do tří stádií s významně se odlišujícími charakteristikami.

- prekohezní (rané) stádium (1. – 3. ročník)
- stádium prvotní koheze (4. – 6. ročník)
- kohezní stádium (7. – 9. ročník)

S ohledem na cílovou skupinu našeho zájmu si představíme první dvě stádia.

Prekohezní, rané stadium začíná prvním ročníkem a trvá zpravidla do konce ročníku třetího. Do procesu budování prvotních vztahů ve třídě vstupuje kromě vlivu rodinného prostředí také sociální zkušenost z mateřské školy, přičemž roli hraje i doba, kterou dítě v mateřské škole stráví.

Prvotní hierarchie a diferenciací ve třídě je tvořena určujícím přístupem učitele, který je pro žáky v tomto věku klíčovým vzorem, a jeho chování, jednání a komunikace normou.

Dyadické vztahy se vytvářejí v rámci stejného pohlaví, mezi chlapci a děvčaty jsou běžné třenice. V partách, vznikají-li, je členství dítěte ovlivněno výhodností či atraktivitou skupiny a bývá přechodné a krátkodobé.

Stadium **prvotní koheze**, které pokrývá 2. období 1. stupně a 6. ročník základní školy, je charakteristické vznikem veřejného mínění třídy. Sociální hierarchie a dynamika vztahů mezi žáky se rozvíjí bez ohledu na názor učitele. Názor učitele má nyní hodnotu informace, která je východiskem pro diskusi. Dochází k testování autority učitele. Pro žáky 4. a 5. ročníku nabývá důležitosti role vrstevníka, spolužáka. Žáci při společné školní práci zažívají intenzivnější pozitivní pocity soudržnosti a spolupráce.

Status (pozice) žáka v hierarchii třídy je ovlivňován vnějšími i vnitřními faktory. Mezi vnější faktory patří např. zdravotní stav, fyzický vzhled či rodinné zázemí žáka. Vnitřní faktory souvisejí s aktivitou a angažovaností žáka ve třídě, jeho sebedůvěrou, studijní úspěšností, kreativitou, emoční a sociální inteligencí, adaptabilitou a flexibilitou v řešení problémů, úrovní komunikace, schopností navazovat kontakty atd.

Pozice žáka v hierarchii třídy je ovlivněna také cíli a hodnotami třídy, jejím složením a velikostí, ale i činnostmi, které se ve třídě odehrávají.

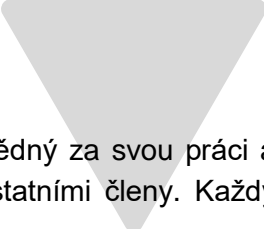
Hrabal (2002) odlišuje následující pozice žáků v hierarchii školní třídy ve vztahu k jejich vlivu a oblíbenosti:

- neoblíbený, nevlivný a školsky málo úspěšný žák (projevy žáka vedou k jeho odmítání třídou)
- izolovaný žák (žák bez vlivu a výrazných projevů přijímání či odmítání třídou, pro žáky „neviditelný“)
- žák ve vedoucí pozici (svými charakteristikami nejlépe odpovídá potřebám, normám a hodnotám třídy)
- vlivný, méně oblíbený žák (často s dobrou organizační kompetencí, vůdčími schopnostmi, někdy i s nižší úrovní empatie)
- oblíbený, méně vlivný žák (charakteristický empatií, altruismem, sociální inteligencí, humorem)
- žák v nevýrazné pozici (nejpočetnější skupina žáků, vzhledem k rozvoji a proměnlivosti osobnosti se status žáka ve třídě 1. stupně v čase mění)

S pozicí žáka ve třídě souvisí jeho **role**, kterou lze charakterizovat jako soubor specifického, skupinou očekávaného chování, určeného normami a souvisejícího se specifickými úkoly jedince. Jde o očekávání třídy, jak se žák má projevat.

Ve stádiu prvotní koheze žáci zažívají pozitivní pocity v různých společných činnostech, rádi sdílí, společně prožívají a otevřeně komunikují. Příznivá konstelace v rozvoji personálních a sociálních kompetencí v cílové skupině žáků středního školního věku se odráží i v efektivitě školní práce, je-li založena na sdílení a vrstevnickém učení. Pro budování dobrých vztahů ve třídě učitel ve výchovně-vzdělávacím procesu vědomě podporuje třídní interakci a zařazuje různé příležitosti pro sdílení a spolupráci. V rámci diagnostiky třídy poté může učitel kromě dalších charakteristik odhalit úroveň naplňování principů kooperativního učení.

- ✓ **pozitivní vzájemná závislost** – Všichni členové týmu spolupracují na splnění společných cílů. Aby skupina uspěla, musí uspět každý člen skupiny. Členové vzájemně spolupracují, sdílejí studijní materiály, vyměňují si názory, pomáhají si v učení a vzájemně se podporují.

- 
- ✓ **individuální zodpovědnost** – Každý člen skupiny je zodpovědný za svou práci a jeho příspěvek ke společné práci je pravidelně hodnocen ostatními členy. Každý člen demonstruje splnění úkolu.
 - ✓ **přímá interakce** – Každý člen skupiny se podílí na splnění úkolu, může přímo diskutovat s ostatními členy. Interakce je možná v každém okamžiku, každý může ihned získat pomoc ostatních.
 - ✓ **sociální a kooperativní dovednosti** jako prostředek i výchovný cíl – Tým funguje efektivně, jestliže členové vzájemně komunikují, důvěřují si, vzájemně si pomáhají, naslouchají si, kontrolují řešení a ověřují porozumění.
 - ✓ **reflexe a hodnocení** – Efektivní tým potřebuje adekvátní čas a prostor pro reflexi, hodnocení osobního růstu a pokroku všech členů. Princip je naplňován stanovením kritérií hodnocení.

(Kasíková, 2010)

5.2 Metody diagnostiky vztahů ve třídě

Mapování vztahů ve třídě je běžnou součástí pedagogické práce a mnoho metod, které učitel ve třídě využívá, má diagnostický přesah. Pro posouzení třídy jako kolektivu a charakteru sociálních vazeb ve třídě je důležitý zevrubný průzkum charakteristik jednotlivých žáků. Učitel však bere do úvahy také velikost třídy, počet chlapců a děvčat a vnější činitele např. v podobě rodinného zázemí žáků, aktivit mimo školu apod.

Mezi důvody, proč učitel na 1. stupni ZŠ přistupuje ke komplexnější diagnostice třídy, patří:

- seznámení učitele se třídou
- narušení vztahů žáků, ztráta vnitřní koheze
- zjištění žákovy pozice ve třídě
- ověření přítomnosti sociálně patologických jevů
- plánování preventivních aktivit

V diagnostice školní třídy se kromě sociometrických metod, včetně uplatnění dynamické sociometrie s využitím metod a technik osobnostní a sociální výchovy, uplatňuje také pozorování v různých situacích a činnostech ve škole i mimo vyučování, dotazník, rozhovor, narativní techniky i vybrané projektivní metody.

Pro šetření klimatu u žáků 1. a 2. ročníku je vhodný skupinový rozhovor, který je doplněn o možnost neverbálního vyjádření žáka, jeho výtvarný projev nebo pohyb. Platí obecné pravidlo pro vedení rozhovoru s dítětem mladšího školního věku, a sice dostatek času a vhodné podmínky.

S ohledem na nestálost a proměnlivost charakteru, kvality a intenzity vztahů mezi žáky ve třídách 1. stupně ZŠ je potřeba vývoj třídního klimatu sledovat průběžně a kombinovat metody pro sběr sociometrických dat.



Dotazníky vhodné pro žáky 1. stupně:

Braunovy dotazníky

Dotazník B-4 je určený pro žáky 2. - 3. třídy. Staví proti sobě kladné a záporné body z preferencí ve třídě a zároveň sonduje spokojenost žáka se svou třídou.

Dotazník B-3 lze využít od 4. třídy. Má podobnou konstrukci jako dotazník B-4, odhaluje také sebevnímání dítěte v kontextu třídy.

Dotazníky lze zpracovat do podoby sociogramu, který zahrnuje pozitivní a negativní volby u jednotlivých členů skupiny.

Dotazník MCI My Class Inventory (Fraser, Fisher, 1986), **Naše třída**, upravil Lašek (1988).

Dotazník je určen pro žáky ve věku od 8 do 12 let a umožňuje posoudit sociální klima třídy podle pěti hledisek a pěti proměnných

1. Spokojenost ve třídě – zjišťuje se vztah žáků ke své třídě, míra spokojení, pohody.
2. Třenice ve třídě – zjišťují se komplikace ve vztazích mezi žáky, míra napětí, sporů, rvaček
3. Soutěživost ve třídě – zjišťují se konkurenční vztahy mezi žáky, míra snah po vyniknutí, prožívání školních neúspěchů
4. Obtížnost učení – zjišťuje se, jak žáci prožívají nároky školy na ně, kolik se jim zdá učení namáhavé
5. Soudržnost třídy – zjišťují se přátelská a nepřátelské vztahy mezi žáky, míra pospolitosti dané třídy

Dotazník Socioklima – komplexní online diagnostika školní třídy je určena pro žáky od 3. ročníku ZŠ. Dotazník je obrázkový a žáci vybírají z galerie 27 obrázků opatřených popisky. Své volby mohou doplnit textovým komentářem. Dotazník **mapuje** oblast chování vrstevníků, základní orientace v přijímaných a odmítaných sociálních rolích a projevech chování, poskytuje včasné signály o potencionálně ohrožených žácích a pravděpodobný vývoj skupinových norem třídy, je východiskem pro cílený preventivní plán pro skupinu.

Dotazník KLIT – měření klimatu školní třídy (Lašek, 2001) pro žáky 2. stupně, uplatnitelný v 5. ročníku ZŠ. Dotazník o 27 otázkách se snaží postihnout tři prvky klimatu školní třídy: **suportivní** klima, kde žáci popisují vztahy ke třídě a mezi spolužáky, míru kooperace a soudržnosti, dále **motivaci k negativnímu školnímu výkonu**, vyjadřující míru zájmu nebo nezájmu žáků o školu, tendenci nevynikat, vyhybat se neúspěchům apod. Poslední třetí prvek je **sebeprosazení**, který představuje tendenci k individualizaci výkonu, ale i spoléhání na sebe, nižší míru kooperace, touhu vyniknout.

Projektivní techniky:

- kresba
- metoda nedokončených vět (*Naší třídě by pomohlo..., V naší třídě oceňuji...*)
- vytvoření erbů třídy
- formulace charty třídy atd.

Zásady pro realizaci diagnostiky ve třídě:

- Diagnostika je vždy prvním krokem, následují nápravné kroky (intervence).
- Diagnostiku nelze provádět anonymně.
- Zjišťování vztahů ve třídě vyžaduje etiku.
- Diagnostika tříd je vždy týmová práce.
- Všechny kroky a výstupy diagnostiky třídy je potřeba dokumentovat a archivovat.
- Vhodný čas pro mapování vztahů ve třídě je první čtvrtletí školního roku.



Kontrolní otázky a úkoly:

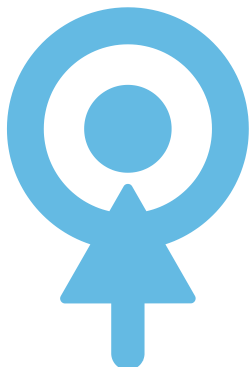
1. Vysvětlete, proč je důležité diagnostikovat vztahy ve třídě.
2. Čím se zásadně odlišuje prekohezní stadium vývoje třídy od stádia prvotní koheze?
3. Jmenujte metody diagnostiky školní třídy.
4. Uveďte příklady dotazníků vhodných pro mapování vztahů ve třídách 1.stupně ZŠ.

6 Diagnostika rodinného prostředí



Klíčové pojmy:

rodina, rodinné vztahy, výchovné vlivy, výchovné styly



Cíle:

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- představit oblasti diagnostiky rodinného prostředí dítěte,
- charakterizovat výchovné styly v rodině,
- jmenovat typy dysfunkčních rodin,
- popsat metody diagnostiky rodinného prostředí.

Pro pedagoga je porozumění podmínkám a vztahům v rodině dítěte velmi důležité. Rodinné prostředí dítěte se odráží v jeho školní práci a v kontaktu s vrstevníky a pedagogy. Ovlivňuje postoje, které si dítě k učení vytváří. Pedagog by si měl uvědomit, že rodiče mohou významným způsobem přispět ke školnímu úspěchu dítěte tím, že se o školu aktivně zajímají, využívají příležitosti pro aktivní zapojení do společných akcí, spolupracují. Spolupráce rodiny a školy je jedním z podstatných ukazatelů kvality školy a často bývá integrální součástí rozvojových plánů škol s konkrétně nastavenými cíli, přístupy a formami. Proces rozvoje efektivní spolupráce rodiny a školy je podrobován průběžnému vyhodnocování.

Školní socializace dítěte může být pozitivně ovlivňována postojem rodičů ke vzdělání, které pro ně představuje silnou hodnotu, jejich vůlí a ochotou dítě v učení podporovat a tento proces komunikovat s pedagogy.

Garantem navázání a udržení efektivní komunikace a spolupráce je pedagog. Pokud rodiče respektují pedagogické dovednosti učitele a mají důvěru v jeho rozhodování, pozitivně se to odrazí i v míře jejich zapojení.

6.1 Oblasti diagnostiky rodinného prostředí

Diagnostika rodinného prostředí je komplexní proces, při kterém pedagog získává o rodině dítěte údaje z několika oblastí:

- základní údaje o rodině (věk, vzdělání rodičů, zdravotní stav rodičů, počet dětí, úplnost rodiny apod.)
- materiálně ekonomická a sociální situace v souvislosti také s prioritami a hodnotovým žebříčkem rodičů, trávením volného času

- způsob rodinného života (kulturní úroveň, participace rodičů na trávení volného času dětí a zájmové činnosti, společenská angažovanost, otevřenost ke spolupráci se školou, vlastní iniciativa, vytiženosti rodičů apod.)
- postavení dítěte v rodině (rodinné vztahy a vazby, sourozenecké konstelace, role v rodině, úkoly a odpovědnosti, vztahy k prarodičům a širší rodině apod.)
- charakteristika výchovy (cíle, výchovný styl, výchovné metody, výchovné problémy, režim dítěte, povinnosti, pravidla, sankce, odměny, osoby podílející se na výchově dítěte apod.)

Fungování rodiny ovlivňuje její velikost, počet členů. S příchodem dítěte do rodiny se mění její struktura i dynamika, zavedený řád i pravidla. Rodiče i dítě se s každým příchodem nových sourozenců musí vyrovnat s mnoha změnami, aby mohli dále spořádaně fungovat.

Sourozenecké konstelace jsou jedním z hlavních faktorů utvářející osobnost člověka, což učitel reflektuje i u žáků své třídy.

Podle Adlera (1999) je sourozenecké pořadí ukazatelem budoucích postojů a vzorců chování dítěte.

Pozice dítěte v rodině a jejich charakteristika:

- prvorozené děti (požadavek na zodpovědnost, vyspělost i častější ústupky ve vztahu k mladším sourozencům, určující kontakt s dospělými nikoliv s vrstevníky)
- druhé či prostřední děti (snazší životní cesta díky staršímu sourozenci v roli vzoru a ochránce, zkušenější rodiče)
- nejmladší děti (bezstarostnost, orientace na snazší cíle mimo konkurenci starších sourozenců)

Leman (2008) rozdělil sourozenecké konstelace následovně:

- jedináčci (superprvorození) – opečovávaní a chránění před realitou, s pocitem nadměrné důležitosti. Pokud rodiče plánovali mít pouze jedno dítě, bývají přísní, vytváří malého dospělého, který musí být brzo zodpovědný a chovat se přiměřeně. Jedináčci touží po dokonalosti.
- prvorození – narození do rodiny jako první, nemusí se o pozornost dělit. Pro rodiče je všechno nové, bývají trpělivější. Vyšlapávají cestu pro další sourozence, nastavují laťku s velkými očekáváními a nároky na zodpovědnost.
- prostřední – bez zvláštních privilegií a zacházení. V rodině se jim nedostává tolik pozornosti, častěji tráví čas s vrstevníky.
- nejmladší (benjamínci) – netrpěliví, vzpurní. V rodině bývají typičtí extraverti, rádi se předvádí, bývají dobří manipulátoři. Snaží se jakkoliv zaujmout, aby byli bráni vážně (i zlobením).

Znalost charakteristik sourozeneckých konstelací žáků umožňuje učiteli lépe porozumět jejich vzorcům chování v různých situacích, jejich potřebám určujícím míru sdílení a spolupráce, motivaci ke školní práci, dynamice vztahů ke spolužákům a učiteli apod.

6.2 Výchovné styly

Významným činitelem úspěšného vývoje dítěte je vhodný styl rodinné výchovy. Výchovný styl je celkový způsob výchovného působení, kterým rodina svým charakteristickým způsobem dlouhodobě uplatňuje svůj výchovný vliv. Problematika typologického vymezení výchovných stylů je akcentovaným tématem od 1. poloviny 20. století (Lewin, 1939; Maccoby, Martin, 1983; Čáp, 1996; Langmeier, Krejčířová, 2006 a další).

Autokratický výchovný styl (autoritativní, dominantní vedení) je charakteristický nedostatkem respektu rodiče k potřebám a přáním dítěte. Je založen na kontinuální kontrole plnění úkolů a udělování trestů za výkony, které neodpovídají požadavkům rodiče. Bývá spojen s různě intenzivními projevy verbální a fyzické agrese vůči dítěti. Pouze žádoucí chování dítěte si zaslouží projevy přijetí a lásky ze strany rodiče. Ve školním prostředí se autoritativní styl rodinné výchovy u dítěte často projevuje v podobě porušování pravidel, zlobení a nedostatku respektu k prožívání druhých, neboť dítě si spojuje žádoucí chování pouze s autoritativním řízením svého rodiče. Pedagog může být se svým respektujícím přístupem a snahou o otevřenou komunikaci pokládán za nedostatečnou autoritu, protože žák je schopen reagovat v situacích založených na striktních příkazech a zákazech, bez potřeby kontext rozhodování objasnit. Tento styl výchovy směřuje k nesamostatnosti, neschopnosti vlastního nezávislého úsudku a podřízenosti v dospělosti.

Liberální výchovný styl (slabé vedení, laissez faire) nenabízí téměř žádné hranice. Rodič nestanovuje mantinely, ve kterých se má dítě bezpečně pohybovat a sbírat své životní zkušenosti, nepracuje vědomě s pravidly, která toto bezpečí pro objevování v životních situacích vytvářejí. Liberální výchova je nahodilá, intuitivní a ovlivňovaná převážně aktuálními potřebami a náladami rodiče. Dítě tak nemá pevný řád či rutinu, zcela chybí důslednost rodiče, a to může dítě vnímat jako nezájem a lhostejnost. Výsledkem liberální výchovy může být jedinec s problémy v navazování a udržování symetrických vztahů, nezdravě sebevědomý, nespolupracující a prosazující se na úkor druhých.

Demokratický výchovný styl (sociálně integrační, kooperativní) ponechává dítěti jeho práva a důstojnost, je založen na respektu a symetrické komunikaci. Rodič dítěti projevuje důvěru, v jednoznačně nastavených pravidlech mu vytváří podmínky pro postupné samostatné kroky, tvořivost a autonomii v rozhodování a přejímání zodpovědnosti. Dítě má pocit bezvýhradného přijetí a rodiče vnímá jako vzor a průvodce v osvojování životních dovedností. Z dítěte vychovávaného sociálně integračním stylem vyroste s velkou pravděpodobností nezávislý, samostatný a kriticky myslící jedinec, který má úctu k sobě i k druhým, dokáže spolupracovat, tvořivě a s rozvahou přistupovat k řešení interpersonálních problémů a respektovat pravidla.

Pozitivní výchovné styly jsou podle Zelinkové (2001) charakteristické:

- důrazem na možnost rozvoje dítěte,
- posilováním významu životní perspektivy dítěte,
- akcentem na hodnotu lidských vztahů,
- upevňováním zdravého sebepečení a sebevědomí dítěte,

- podněcováním jeho tvořivého myšlení a jednání,
- přesvědčením o povinnostech a odpovědnostech členů rodiny vůči sobě navzájem.

Funkčnost rodiny rozdělil Dunovský (1986) do čtyř pásem:

- funkční rodina: nenarušená, schopná zabezpečit dítěti dobrý vývoj a prosperitu
- problémová rodina: s výskytem poruch některých funkcí, které však vážněji neohrožují rodinný systém a vývoj dítěte v něm. Rodina je schopna řešit tyto problémy sama nebo s pomocí jiných
- dysfunkční rodina: s výskytem vážnějších poruch některých nebo všech rodinných funkcí, které bezprostředně ohrožují rodinu jako celek, a především vývoj dítěte; tato rodina potřebuje soustavnou pomoc ze strany odborníků
- afunkční rodina: poruchy jsou takového rozsahu a kvality, že rodina přestává plnit svůj základní účel. Dítěti závažným způsobem škodí nebo dokonce ohrožuje jeho existenci; řešením je umístění dítěte v náhradní rodinné výchově

Dysfunkční rodinné prostředí bývá určující příčinou výchovných a výukových problémů dítěte.

Langmeier, Krejčířová (2006), Helus (2007) definují nejčastěji se objevující typy dysfunkčních rodin:

- **nezralá rodina** nejčastěji příliš mladých rodičů, kteří se teprve sami hledají
- **přetížená rodina** strádající například ekonomickými problémy či konfliktním prostředím (v širší rodině, na pracovišti apod.)
- **ambiciózní rodina** směřuje k uplatnění osobních ambic rodičů, zabezpečení materiálních statků na úkor saturace emocionálních potřeb dítěte
- **perfekcionistická rodina** klade na dítě často nesplnitelné nároky v jedné či více oblastech, nerespektuje jeho zájmy a reálné možnosti vzhledem k věku a individuálním vlastnostem, dítě přetěžuje
- **rozmazlující rodina** je typická nezdravým lpěním rodiče na dítěti a jeho snaze ho k sobě připoutat. Rodiče nedovolují dítěti se postupně osamostatňovat, nekladou na něj žádné nároky a podřizují se jeho přáním a náladám.
- **nedůsledná, improvizující rodina** se vyznačuje chybějícím řádem, rodič kolísá mezi přísností a povolností. Patří sem i střet různých přístupů k výchově matky, otce a prarodičů.
- **odkládající rodina** přenechává výchovu prarodičům a dalším členům rodiny s důsledkem citové deprivace dítěte
- **disociovaná rodina** je charakteristická narušením vnějším vztahů, společenskou izolovaností a konflikty s okolím
- **zavrhující rodina** dítě omezuje, utlačuje a často trestá. Rodiče projevují vůči dítěti nevraživé postoje například v případě, kdy jim dítě již svou pouhou existencí připomíná jejich životní selhání či zklamání.

- **nadměrně ochraňující rodina** brání dítěti v získání dovedností na cestě k samostatnosti. Rodiče dítěti přehnaně omezují rizika, neposkytují mu potřebnou volnost a možnost vlastní iniciativy.
- **zanedbávající, týrající, zneužívající rodina** je charakteristická nedostatečnou či absentující saturací potřeb dítěte, častými a intenzivními tělesnými tresty, psychickým týráním či sexuálním zneužíváním. Dítě je ohroženo po psychické i fyzické stránce s fatálními důsledky pro jeho další život.

6.3 Metody diagnostiky rodinného prostředí

Mezi často používané diagnostické nástroje patří dotazník, který učitelé přinese mnoho podstatných faktografických údajů. Dotazováním a anketováním rodičů může učitel zjistit např. jak rodiče řeší konflikty mezi sebou, jaký typ komunikace s dětmi je pro ně typický apod.

Dotazováním žáků můžeme zjišťovat např. jejich podmínky pro učení v domácím prostředí, kdo se s nimi učí, komu se svěřují, na co se doma těší, jak společně tráví čas apod.

Příkladem takto zaměřeného materiálu je standardizovaný *Dotazník stylů výchovy pro děti od 8 do 12 let* (Čáp, Čechová, Boschek, 2000). Umožňuje určit výchovný styl dítěte na základě posouzení dvou základních dimenzí: emočního vztahu a řízení. Dotazník v kombinaci s údaji dalších metod podstatně přispívá k získání obrazu o rodině dítěte, o rodinné komunikaci a výchově i o osobnosti dítěte. Je použitelný při řešení nejrůznějších výchovných i prospěchových problémů dětí ve věku od 8 do 12 let.

Oblast poznávání výchovného stylu však prostřednictvím dotazníkového šetření není možné detailně prozkoumat. Odpovědi rodičů navíc mohou být záměrně či zcela nezáměrně zkresleny. Pro učitele v preprimárním a primárním vzdělávání, kteří jsou v kontaktu s žáky každý den a s jejich rodiči velmi často, v různých situacích a formách spolupráce, se jeví být výhodným diagnostickým nástrojem participativní pozorování doplněné o rozhovor s rodičem i dítětem. Data z pozorování může učitel získat také od nezávislých pozorovatelů, jiných učitelů, sousedů, přátel rodiny, příbuzných, vedoucích kroužků apod. Uplatnění her, dramatizace či projektivních situací a technik pomůže pedagogovi vytvořit si ucelenou představu o vlivu rodinného prostředí na dítě.

Cílem analýzy výchovných situací v rodině je lepší porozumění pro vzorce chování dítěte a volba relevantních výchovných opatření. Interpretace výsledků a komunikace závěrů našeho šetření rodičům je velmi citlivý proces, který klade vysoké nároky na komunikační kompetenci pedagoga. Učitel striktně dodržuje profesionální přístup a akcentuje diskrétnost.



Kontrolní otázky a úkoly:

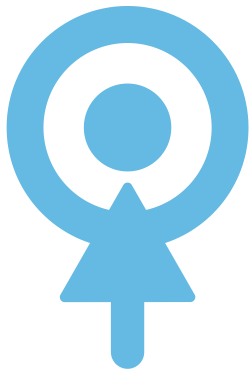
1. Které oblasti zajímají učitele při diagnostice žáka?
2. Jmenujte a charakterizujte styly rodinné výchovy.
3. Objasněte pojem dysfunkční rodinné prostředí.
4. Jmenujte metody diagnostiky rodinného prostředí dítěte.

7 Autodiagnostika práce učitele



Klíčové pojmy:

autodiagnostika, sebereflexe, hodnocení, zpětná vazba, profesní učení



Cíle:

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- vymezit pojem autodiagnostika,
- orientovat se v metodách, které lze v autodiagnostice využít,
- představit cyklus profesního učení založený na vyhodnocování vzdělávacích potřeb žáků.

Autodiagnostika je proces posuzování vlastního pedagogického působení. Je to proces, v jehož průběhu učitel cíleně a systematicky získává, analyzuje, zobecňuje a hodnotí zpětnovazební informace. Metodologická východiska pedagogické autodiagnostiky jsou založena na analýze výsledků práce učitele, průběhu jeho interakce s žáky ve vyučovacím procesu a analýze hodnocení žáků.

Je důležité, aby byl učitel schopen na základě získané zpětné vazby projektovat plán zvyšování efektivity své práce.

Základem autodiagnostiky učitelovy pedagogické činnosti se sebereflexe, která umožňuje učiteli analyzovat a srovnávat předchozí a aktuální pedagogickou zkušenost.

Při posuzování své pedagogické práce učitel postupuje tak, že:

- stanoví oblasti, které bude hodnotit (např. zavádění kooperativních strategií ve výuce, práce s pravidly soužití ve třídě apod.);
- provádí analýzu získaných poznatků;
- vytváří návrh zlepšení;
- svůj návrh uplatňuje v praxi;
- vyhodnotí, zda se řešení osvědčilo.

7.1 Metody autodiagnostiky

Dotazník

Příkladem dotazníku jako nástroje autodiagnostiky je *Dotazník interakčního stylu učitele* (QTI Questionnaire on Teacher Interaction, Wubbels, 1993). Prostřednictvím tohoto dotazníku složeného ze škálových položek lze získat údaje o interakci učitele z pohledu žáka, prozkoumat shody a rozdíly mezi těmito hodnoceními a učitelovým sebehodnocením. Wubbels definuje pro využívání QTI dotazníku následující pravidla:

1. administrace nejméně 10 žáků ve třídě
2. distribuce v jedné třídě maximálně 1x za rok
3. nepoužívat dotazníky v prvních týdnech na začátku školního roku, jelikož se teprve utváří interakční styl učitele k dané třídě
4. zajišťování charakteristiky učitele nejméně u dvou různých tříd

Deník sebereflexe

Frekvenci a detailnost záznamů v deníku si pedagog stanoví sám dle svých potřeb. Možné je zaznamenávání každý den po skončení vyučování, na konci týdne apod.

Zpětná vazba od kolegy

Je výsledkem pozorování, kdy si pedagog stanoví kategorie, k nimž chce získat zpětnou vazbu. Jde o kolegiální hospitace se zakázkou, jejichž významnou součástí je reflektivní rozhovor učitele a kolegy.

Zpětná vazba od žáků

Sběr zpětovazebních dat od žáků bývá realizován prostřednictvím dotazníků, osvědčují se i rozhovory.

Analýza videozáznamů

Rozbor zaznamenaných učebních situací je možný individuálně i s participací kolegy.

Řešení modelových situací

Tento model skupinové reflexe, který se zaměřuje na analýzu učebních situací, se uplatňuje zejména v rámci spolupráce pedagogických týmů s různým zaměřením.

Analýza žákovských prací

Umožňuje učiteli posoudit, jak se úroveň práce žáků blíží stanoveným cílům výuky. Pedagog systematicky vyhodnocuje důkazy o učení a naučení žáků.

Analýza hodnocení

Jde o příležitost pro posouzení procesu hodnocení žáka, efektivity využívaných způsobů hodnocení. Může jít o analýzu klasifikace i práci s portfoliem žáka jako nástrojem hodnocení ve formativní funkci.

Dotazník pro rodiče

Zpětnou vazbu od rodičů žáků může učitel získat nejen ve formě dotazníku, ale i v rámci reflektivního pohovoru např. po realizaci otevřené hodiny, které se rodiče účastní.

7.2 Sebereflexe a profesní učení pedagoga

Sebereflexe je významná profesní kompetence, která pokládá základy pro reflektivní praxi. Je založena na zkoumání, posuzování a vyhodnocování vlastní práce učitele. Je odpovědí na otázku „Jaký jsem učitel?“ a stavebním kamenem profesního učení.

Kdy lze považovat učitele za reflektivního praktika? Korthagen (2011) formuluje následující charakteristiky:

- Reflektivní učitel je schopen vědomě strukturovat situace a problémy a považuje tuto činnost za důležitou.
- Reflektivní učitel používá při strukturování zkušenosti určité standardní otázky.
- Reflektivní učitel snadno odpoví na otázku, čemu se chce naučit.
- Reflektivní učitel umí adekvátně popsat a analyzovat své fungování v interpersonálních vztazích.

Učitelovo profesní učení bude efektivnější:

- je-li řízeno vnitřní potřebou učícího se,
- má-li kořeny ve vlastních zkušenostech učícího se,
- bude-li učitel prvotně reflektovat své zkušenosti.

(Korthagen, 2011)

Příležitosti pro efektivní sebereflexi



Porozumění vlastní profesní typologii



Uvědomění si vlastních silných a slabých stránek

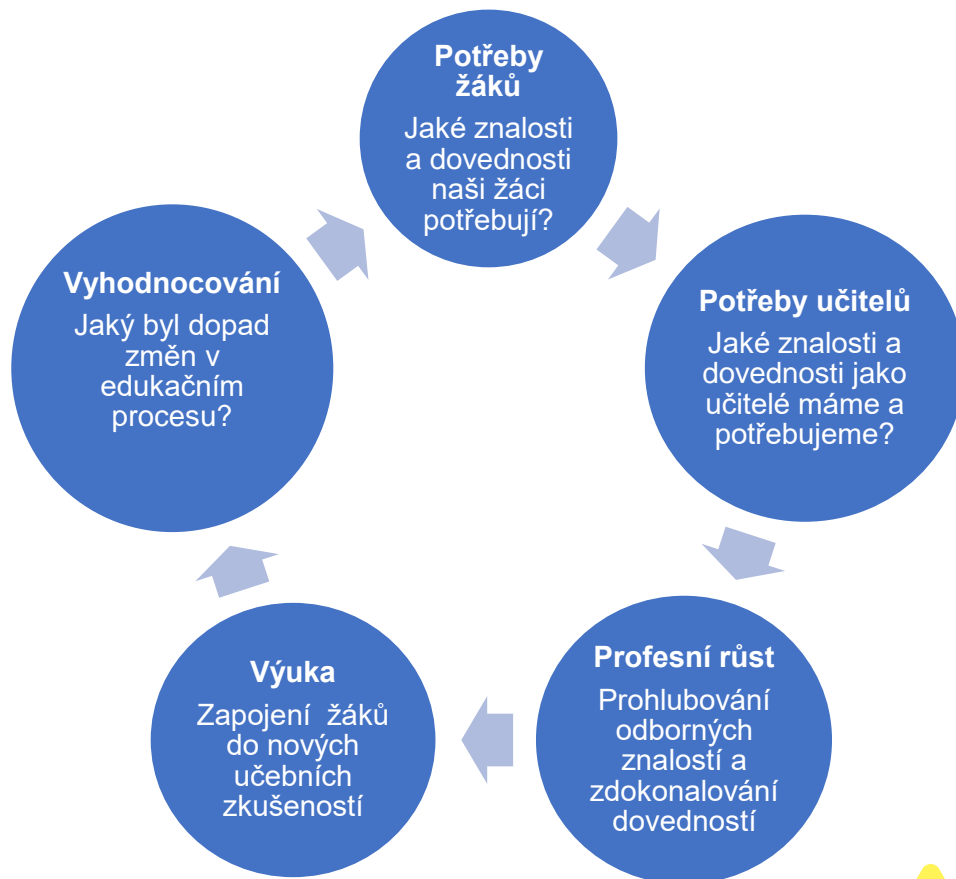


Využití profesního učení a kolegiální spolupráce ke zvyšování kompetencí

Bariéry v sebereflexi

- nedostatečná odbornost
- nepřiměřenost požadavků
- nedostatečná metodicko-didaktická kompetence pedagoga
- neadekvátní způsob interakce a komunikace s žáky
- nevhodný způsob motivace žáků
- nevhodný způsob hodnocení
- absence individuálního přístupu k žákům
- osobnostní nastavení učitele

Badatelský cyklus profesního učení (*Teacher Inquiry and Knowledge-Building Cycle*) definuje pět vzájemně se ovlivňujících dimenzí a ukazuje způsob, jak může učitel prostřednictvím porozumění potřebám žáků a potřebám svým průběžně vyhodnocovat svou pedagogickou práci. (obr. 7.1) Je příkladem využívání principů formativního hodnocení v pedagogické praxi, které vede k zefektivňování učení žáků a učitelů. Na základě analýzy učebního procesu a důkazů o učení žáků učitelé plánují svůj profesní rozvoj a smysluplně nastavují cíle jak pro žáky, tak pro sebe. Cyklus nabízí možnosti pro zevrubnou analýzu žakovských výstupů tak, aby docházelo ke zlepšování výsledků žáků a zároveň bylo možno odkrývat nový potenciál pro vlastní profesní růst.



Obr. 7.1 Badatelský cyklus profesního učení (*Teacher Inquiry and Knowledge-Building Cycle*), Timperley, 2011

První dimenze: Potřeby žáků

První dimenzí cyklu je odhalování současného stavu žákových kompetencí a vzdělávacích potřeb. Cyklus začíná identifikací znalostí a dovedností, které žáci potřebují ke zmenšení prostoru mezi tím, co vědí a mohou udělat, a tím, co potřebují znát a umět, aby uspokojili požadavky kurikula, standardy nebo jiné výsledky ceněné komunitou, ve které žijí a učí se. Co již žáci vědí? Jaké důkazy o učení byly použity? Co se žáci musí naučit? Jak budeme jako učitelé stavět na tom, co studenti vědí? Současně učitelé zjišťují, co se potřebují naučit, aby zlepšili učení svých žáků. Prostřednictvím tohoto procesu se jejich zapojení do učebního procesu řídí porozuměním potřeb žáků v dosahování pokroku.

Druhá dimenze: Potřeby učitelů

Druhá dimenze cyklu nabádá učitele, aby definovali své potřeby nutné pro zvýšení efektivity v oblastech, které žáci potřebují rozvíjet. Smysluplné je využití odborné podpory při identifikaci vlastních vzdělávacích potřeb tak, aby měly dopad na žáky.

Třetí dimenze: Profesní růst

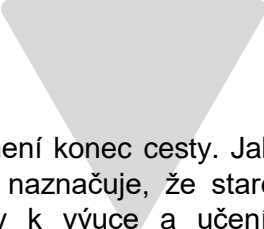
Třetí dimenze cyklu je zaměřena na profesní růst a shromažďují se zde důkazy o potřebách učení žáků, o potřebách učení učitelů a o tom, které metody a strategie s největší pravděpodobností řeší konkrétní potřeby učení žáků. Tradiční přístupy k učení a rozvoji začínají v tomto okamžiku, tj. bez zapojení prvních dvou částí cyklu. Identifikace potřeby osvojit si specifické znalosti a dovednosti je často určována externím subjektem nebo vedením školy. Učitelé se tak mohou stát pasivními účastníky agendy někoho jiného s doprovodnými problémy nedostatku motivace a angažovanosti. Procesy zahrnuté do první a druhé dimenze, které identifikují potřeby učení žáků a učitelů, umožňují, aby aktivity ve třetí dimenzi cyklu odpovídaly těmto potřebám.

Čtvrtá dimenze: Výuka

Čtvrtá dimenze akcentuje výuku. Změny v přesvědčení, znalostech a dovednostech učitelů, které byly nabyty prostřednictvím profesního učení, musí vést ke změně učebních postupů. V této fázi cyklu je důležité systematické a kontinuální vyhodnocování. Je pouze malá pravděpodobnost pozitivní změny v učebním profilu žáka, jeho pokroku a výsledcích, pokud nedojde ke změně výuky. V této fázi cyklu je proto důležité, aby učitelé i ti, kteří jim pomáhají, opakovaně systematicky a kontinuálně vyhodnocovali, co se děje během každodenního učení. Cílem pozorování se stává posílení schopnosti učitelů odpovědět na tři formativní otázky: Kam mířím? Jak to dělám? Jaký bude můj další, bezprostřední krok? Čím více se zaměřujeme na pozorování praxe, tím více požadavků na znalosti a dovednosti učitelů a pozorovatelů objevujeme.

Pátá dimenze: Vyhodnocování

V páté dimenzi přichází na řadu vyhodnocování. Jak efektivní bylo to, co jsme se naučili a co jsme učinili při podpoře učení a pokroku našich žáků? Tato otázka se opírá o vizi učení jako procesu vývoje učitele, jako učícího se, přizpůsobivého odborníka, který ví, jak získat, organizovat a aplikovat odborné znalosti na specifické problémy výuky a učení, který kvalifikovaně posuzuje přínos fungující rutiny, stejně jako nové pedagogické výzvy.

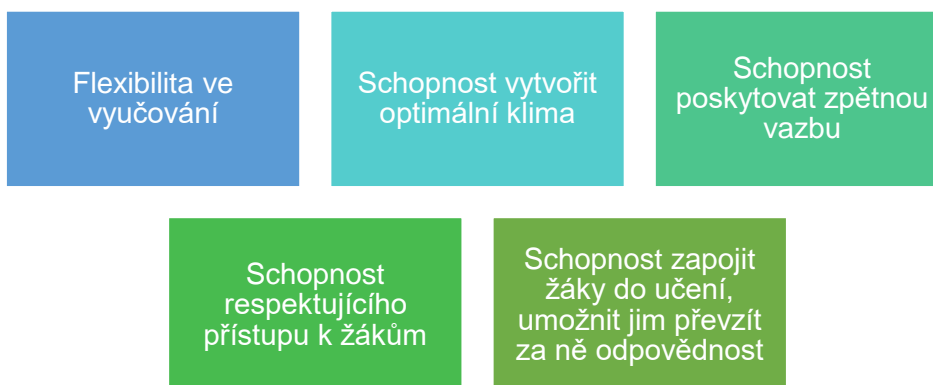


Opětovné zapojení do cyklu profesního učení Posouzení dopadu není konec cesty. Jak ukazuje schéma, šipky udržují cyklus. Pokud posouzení dopadu naznačuje, že staré problémy přetrvávají, může být zapotřebí přijmout jiné přístupy k výuce a učení. Na druhou stranu, pokud je dosaženo pokroku směrem k cílům pro žáky, pak je třeba identifikovat nové cykly, protože požadavky na výuku se vyznačují svou dynamikou. Nejdůležitější je analyzovat, zda všichni žáci těží ze změny vedoucí ke kvalitě. Obvykle se tyto cykly stále konkrétněji zaměřují v souladu s tím, jak se zvyšuje dovednost učitelů vyhodnocovat důkazy o učení žáků, a s jejich schopností sebereflexe. (Timperley 2011, upraveno Otavová, 2019)

Oblasti vymezené kompetencemi, na které lze v sebereflexi cílit formuluje Kyriacou (2008):

1. Řídit práci dětí v individuální, skupinové i hromadné formě vyučování.
2. Diferencovat pedagogické přístupy podle schopností a dosahovaných výsledků jednotlivců a třídy.
3. Využívat širokou škálu vyučovacích metod.
4. Přizpůsobovat výběr vyučovacích metod individuálním zvláštnostem žáků.
5. Vytvářet dobře fungující vztahy s žáky a bezpečné prostředí třídy.
6. Komunikovat s žáky jasně a srozumitelně.
7. Hodnotit efektivitu vlastního vyučování podle reakcí žáků a vhodným způsobem svou pedagogickou činnost upravovat.

Dimenze expertnosti učitele, Hattie, Wiliam (2016)



Kontrolní otázky a úkoly:

1. Definujte autodiagnostiku.
2. Představte metody autodiagnostiky učitele.
3. Jmenujte oblasti sebereflexe učitele.
4. Popište badatelský cyklus profesního učení učitelů.
5. Obsahově vymezte dimenze expertnosti učitele.

Literatura

- ADLER, Alfred. *Porozumění životu: úvod do individuální psychologie*. Vyd. 1. Praha: Aurora, 1999. 158 s. ISBN 80-85974-76-2.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina et al. *Školní zralost a její diagnostika*. 1. vydání. Praha: Raabe, 2017. 146 stran. Školní zralost; 1. ISBN 978-80-7496-319-3.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 3. vydání. V Brně: Edika, 2022. iii, 100 stran. Moderní metodika pro rodiče a učitele. Předškoláci. ISBN 978-80-266-1751-8.
- BRAUN, Richard. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. 117 s. ISBN 978-80-7290-656-7.
- ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. 325 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2742-4.
- ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. 184 s., [8] s. obr. příl. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4640-1.
- ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. 1. vyd. Praha: ISV, 1996. 302 s. Psychologie. ISBN 80-85866-15-3.
- DANDOVÁ, Eva et al. *Školní zralost a odklady školní docházky*. 1. vydání. Praha: Raabe, 2018. 146 stran. Školní zralost; 2. ISBN 978-80-7496-373-5.
- DITTRICH, Pavel. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. 2., upr. vyd. Jinočany: H & H, 1993. 121 s. ISBN 80-85467-06-2.
- DOLEŽALOVÁ, Jana. *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2016. 166 stran. ISBN 978-80-262-1146-4.
- DOSTÁL, Antonín Maria a OPRAVILOVÁ, Eva. *Úvod do předškolní pedagogiky: Vysokošk. učebnice pro stud. pedagog. fakult stud. oboru Učitelství pro mateřské šk. ...* 2., dopln. vyd. Praha: SPN, 1988. 263 s. Učebnice pro vys. školy.
- DUNN, R., DUNN, K., PRICE, G.E. *Dotazník stylu učení (Learning style inventory – LSI)*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství, 2004, s. 77
- DUNOVSKÝ, Jiří. *Dítě a poruchy rodiny*. 1. vyd. Praha, 1986.
- DVOŘÁKOVÁ, Miloslava. *Pedagogicko-psychologická diagnostika I*. Vyd. 2., upr. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2000. 192 s. ISBN 80-7040-402-7.
- DVOŘÁKOVÁ, Miloslava. *Pedagogicko-psychologická diagnostika II*. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1999. 169 s. ISBN 80-7040-282-2.
- FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Vydání 1. Praha: Grada, 2018. 282 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0289-1.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2014. 383 s. ISBN 978-80-262-0741-2.
- FRANCLOVÁ, Marta. *Zahájení školní docházky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. 169 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4463-6.
- GADUŠOVÁ, Zdenka. *Nástroje hodnotenia kompetencií učiteľa*. Vydanie: prvé. [Bašť]: Verbum Praha, 2019. 197 stran. ISBN 978-80-87800-53-9.
- GAVORA, Peter. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1996. 130 s. ISBN 80-85931-15-x.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

GILLERNOVÁ, Ilona a kol. *Sociální dovednosti ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 247 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3472-9.

HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana. *Diagnostika a práce se skupinou: manuál diagnostiky a intervencí pro práci se skupinou*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2009. 32 s. ISBN 978-80-7372-562-4.

HATTIE, John. *Visible Learning or Teachers Maximizing Impact on Learning*. 1. vyd. New York: Routledge, 2012.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 280 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1168-3.

HRABAL, Vladimír. *Jaký jsem učitel? metody získávání poznatků o vlastní vzdělávací činnosti*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 156 s. Knihovnička učitele. Pedagogická teorie a praxe.

HRABAL, Vladimír a HRABAL, Vladimír. *Diagnostika: pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. 199 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0319-5.

CHRÁSKA, Miroslav. *Základy výzkumu v pedagogice*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1993. 257 s. ISBN 80-7067-287-0.

JIRÁSEK, Jaroslav, ŽLAB, Zdeněk a MATĚJČEK, Zdeněk. *Poruchy čtení a psaní: vývojová dyslexie*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966. 167, [1] s. Na pomoc učiteli.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. 141 s. ISBN 978-80-247-4750-7.

KÁBELE, František et al. *Speciální pedagogika pro učitele 1. stupně základní školy*. Vyd. 1. Praha: SPN, 1988. 175 s. Učebnice pro vysoké školy. Knižnice speciální pedagogiky.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010. 151 s. ISBN 978-80-7367-712-1.

KASÍKOVÁ, Hana. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. 2., rozš. vyd. Kladno: AISIS, 2009. 143 s. Dokážu to?. ISBN 978-80-904071-6-9.

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

KMEŤOVÁ, Jana. *Diagnostika pripravenosti dieťaťa na školské vzdelávanie: z materskej školy do základnej školy*. Prvé vydanie. Bratislava: Wolters Kluwer, 2019. 87 stran. ISBN 978-80-571-0051-5.

KOLB, David A. *Experiential learning. Experience as the source of Learning and Development*. Pearson Education, NJ. 2014. ISBN13: 9780133892406

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, ed. a PUPALA, Branislav, ed. *Předškolní a primární pedagogika = Predškolská a elementárna pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. 455 s. ISBN 978-80-7367-828-9.

KOMPOLT, Pavol. *Pedagogická diagnostika: Skriptá pre Filoz. fak. UK*. 1. vyd. Bratislava: Univ. Komenského, 1992. 98 s. ISBN 80-223-0449-2.

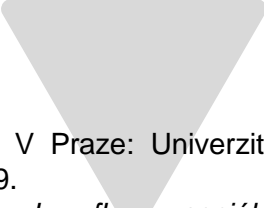
KOLUCHOVÁ, Jarmila a MORÁVEK, Svatopluk. *Psychologická diagnostika dětí a mládeže*. Vyd.1. Olomouc: Univ. Palackého, 1990. 175 s.

KOŽUCHOVÁ, Mária, GAVORA, Peter et al. *Pedagogická diagnostika v primárnom vzdelávaní*. 1.vydanie. SPN – Mladé letá, 2011. ISBN 978-80-10-02053-9

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Vyd. v nakl. Academia 2. Praha: Academia, 2007. 132 s. Europa; sv. 5. ISBN 978-80-200-1451-1.

- KOPŘIVA, Pavel et al. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. 286 s. ISBN 978-80-904030-0-0.
- KORTHAGEN, F. A. J. et al. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. 293 s. ISBN 978-80-7315-221-5.
- KOŽUCHOVÁ, Mária a kol. *Pedagogická diagnostika v primárním vzdělávání*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 2011. 134 s. ISBN 978-80-10-02053-9
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana a kol. *Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele 1. stupně základní školy*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2015. 177 stran. ISBN 978-80-210-7894-9.
- KŘIŠŤANOVÁ, Ladislava. *Diagnostika lateralit a metodika psaní levou rukou*. 4. upr. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998. 45 s. ISBN 80-7041-914-8.
- KUCHARSKÁ, Anna. *Riziko dyslexie: pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. 1. vyd. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. 267 s. ISBN 978-80-7290-784-7.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy: obratnost a kresba, smyslové vnímání, řeč a početní představy, výchova, školní zralost a její posouzení*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. 204 s. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-3246-6.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2008. 155 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7367-434-2.
- LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.
- LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. 161 s. ISBN 978-80-7435-220-1.
- LEMAN, Kevin. *Sourozenecké konstelace: nové, přepracované vydání*. Vydání první. Praha: Portál, 2016. 308 stran. ISBN 978-80-262-1100-6.
- LIPNICKÁ, Milena. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní: preventivní program, který napomáhá předcházet vzniku dysgrafie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2015. 62 s. ISBN 978-80-262-0880-8.
- LUKÁŠOVÁ, Hana. *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. 1. vydání. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. 106 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-7454-552-8.
- MAREŠ, Jiří a JEŽEK, Stanislav. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 39 s. Evaluační nástroje; 15. ISBN 978-80-87063-79-8.
- MATĚJČEK, Zdeněk a ŽLAB, Zdeněk. *Zkouška lateralit*. Psychodiagnostické a didaktické testy, 1972
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Třetí, upravené vydání (ve Vyšehradu první). Praha: Vyšehrad, 2017. 353 stran. ISBN 978-80-7429-797-7.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2005. 182 s. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.
- MERTIN, Václav a kol. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. 2., doplněné a aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2016. 398 stran. ISBN 978-80-7552-014-2.
- MERTIN, Václav, ed. a GILLERNOVÁ, Ilona, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. 247 stran. ISBN 978-80-262-0977-5.
- MERTIN, Václav a kol. *Problémy s chováním ve škole – jak na ně: individuální výchovný plán*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013. 198 s. ISBN 978-80-7478-026-4.

- MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Základy pedagogické diagnostiky*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 206 s. Pedagogická teorie a praxe.
- OTAVOVÁ, Marcela. *Využití badatelského cyklu učení ve zvyšování profesních kompetencí učitele primární školy*. Pdf UP, 2019. ISBN 978-80-244-5475-7.
- OTAVOVÁ, Marcela. *Efektivní strategie zvyšování profesních kompetencí pedagoga v primárním vzdělávání*. Magister: Reflexe primárního a preprimárního vzdělávání ve výzkumu 2/2017. ISSN 1805-7152
- OTAVOVÁ, Marcela. *Role pedagogického mentora ve zvyšování profesních kompetencí učitele základní školy*. E-Pedagogium III/2016. ISSN 1213-7758
- OTAVOVÁ, Marcela. *Vzájemné učení jako efektivní strategie ve zvyšování profesních kompetencí učitele primární školy*. 2016. sborník. ISBN 978-80-244-4989-0 (online)
- OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost*. Vydání první. Praha: Portál, 2016. 142 stran. ISBN 978-80-262-1092-4.
- PASCH, Marvin et al. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 416 s. ISBN 80-7178-127-4.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2013. 562 s. ISBN 978-80-262-0367-4.
- PIAGET, Jean a INHELDER, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Vyd. 6., V této edici 1. Praha: Portál, 2014. 142 s. Klasici. ISBN 978-80-262-0691-0.
- PLEVOVÁ, Irena a PUGNEROVÁ, Michaela. *Dětský výtvarný projev: v pedagogické praxi*. Vydání 1. Praha: Grada, 2022. 208 stran. ISBN 978-80-271-0218-1.
- PORUBČANOVÁ, Dáša a ZAPLETAL, Ladislav. *Pedagogická diagnostika*. II. rozšířené, doplnené vydání. České Budejovice: Nová Forma, 2022. 170 stran, 35 nečíslovaných stran. ISBN 978-80-7612-396-0.
- PORUBČANOVÁ, Dáša. *Pedagogická diagnostika v edukačnej teórii a praxi*. Vydanie: prvé. Týn nad Vltavou: Nová Forma, 2019. 182 stran. ISBN 978-80-7612-137-9.
- PRŮCHA, Jan. *Srovnávací pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. 263 s. ISBN 80-7367-155-7.
- PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2006. 271 s. ISBN 80-7178-944-5.
- PRŮCHA, Jan a kol. *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Vydání první. Praha: Wolters Kluwer, 2016. 254 stran. ISBN 978-80-7552-323-5.
- PUGNEROVÁ, Michaela a DUŠKOVÁ, Ivana. *Z předškoláka školákem*. Vydání 1. Praha: Grada, 2019. 156 stran. ISBN 978-80-271-0573-1.
- PŘÍHODA, Václav. *Problematika předškolní výchovy*. 1. vyd. Praha, 1966.
- SCHLIPPE, Arist von a SCHWEITZER, Jochen. *Systematická terapie a poradenství*. 1. čes. vyd. Brno: Cesta, 2001. 251 s. ISBN 80-7295-013-4.
- SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 173 s. Studium. ISBN 80-7178-559-8.
- SOKOLOVÁ, Hana, POKORNÁ, Alena a FIŠEROVÁ, Markéta. *Školní zralost a nadané dítě*. 1. vydání. Praha: Raabe, [2020], ©2020. 150 stran. Školní zralost; 6. ISBN 978-80-7496-453-4.
- SOVÁK, Miloš. *Elementární logopedická diagnostika, terapie a prevence*. 1. vyd. Praha, 1978.
- SOVÁK, Miloš. *Učení nemusí být mučení*. Praha: SPN, 1990. 117 s. ISBN 80-04-24306-1.
- SPÁČILOVÁ, Hana. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. 119 s. Skripta. ISBN 978-80-244-2264-0.



SPILKOVÁ, Vladimíra a kol. *Kvalita učitele a profesní standard*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010. 257 s. ISBN 978-80-7290-496-9.

SVOBODOVÁ, Eva a kol. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Vydání první. Praha: Portál, 2017. 199 stran. ISBN 978-80-262-1243-0.

SWIERKOSZOVÁ, Jana. *Pedagogická diagnostika dětského vývoje pro učitele primárního vzdělávání: distanční text*. 2., upr. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2005. 77 s. ISBN 80-7368-084-X.

SYSLOVÁ, Zora, KRATOCHVÍLOVÁ, Jana a FIKAROVÁ, Táňa. *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Vydání první. Praha: Portál, 2018. 125 stran. ISBN 978-80-262-1324-6.

ŠEĎOVÁ, Klára, ŠVARŤÍČEK, Roman a ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana. *Komunikace ve školní třídě*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012. 293 s. ISBN 978-80-262-0085-7.

ŠEĎOVÁ, Klára et al. *Jak se učitelé učí: cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Vydání první. Brno: Masarykova univerzita, 2016. 325 stran. ISBN 978-80-210-8462-9.

ŠMELOVÁ, Eva a kol. *Online aplikace jako nástroj pedagogické diagnostiky a intervence v práci učitele mateřské školy s akcentem na školní připravenost*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2021. 121 stran. ISBN 978-80-244-5962-2.

ŠMELOVÁ, Eva a kol. *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 312 s. Monografie. ISBN 978-80-244-3345-5

ŠMELOVÁ, Eva a kol. *Individualizace ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. 152 stran. Monografie. ISBN 978-80-244-5115-2.

ŠVANCAROVÁ, Daniela a KUCHARSKÁ, Anna. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. 1. vyd. Praha: Scientia, 2001. 27 s. ISBN 80-7183-221-9.

ŠVEC, Vlastimil, ed. *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2000. 233 s. ISBN 80-85931-87-7.

TIMPERLEY, Helen. *Realizing the Power of Professional Learning*. 1.vyd. Maidenhead: Open University Press, 2011.

TIMPERLEY, H. *Using Students' Assessment for Professional Learning*. Melbourne: Department of Education and Early Childhood Development, 2011.

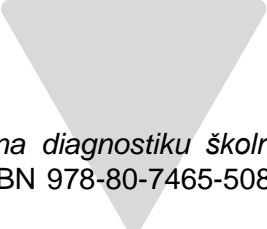
URBANOVSKÁ, Eva a kol. *Školní připravenost pohledem speciálního pedagoga*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. 137 stran. ISBN 978-80-244-5660-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. 430 s. ISBN 80-246-1074-4.

VÁGNEROVÁ, Marie a KLÉGROVÁ, Jarmila. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2008. 538 s. ISBN 978-80-246-1538-7.

VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. 542 stran. ISBN 978-80-246-4961-0.

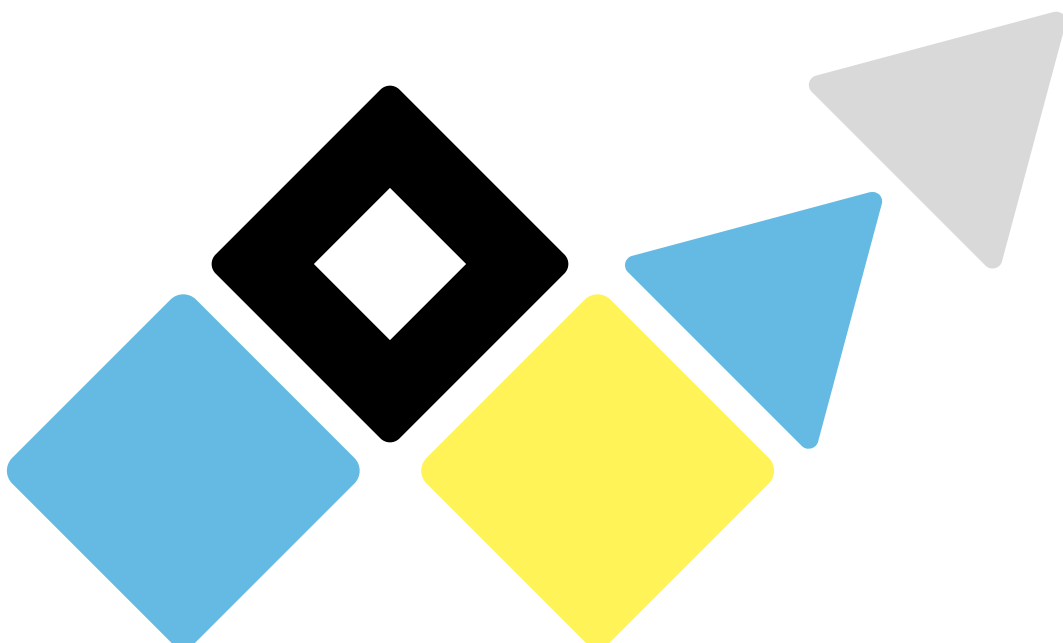
VALENTA, Milan a kol. *Znevýhodněný žák: deficity dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu*. Vydání 1. Praha: Grada, 2020. 218 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0621-9.



VÍTOVÁ, Jitka, MANĚNOVÁ, Martina a WOLF, Janet. *Pohledy na diagnostiku školní připravenosti*. Červený Kostelec: Pavel Merart, 2021. 130 stran. ISBN 978-80-7465-508-1.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. 207 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-262-0044-4.

ŽÁČKOVÁ, Hana a JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. 5. vyd. Praha: D + H, 2007. 48 s. ISBN 978-80-903869-3-8.



Vysvětlivky k ikonám

Cíle

Na začátku každé kapitoly najdete konkrétně formulované cíle. Jejich prostřednictvím získáte přehled o tom, co budete po nastudování příslušného tematického celku umět, znát, co budete schopni dělat.



Pojmy k zapamatování

Na konci každé kapitoly najdete klíčové pojmy, které byste měli být schopni vysvětlit. Jde o důležitý terminologický aparát, který je nezbytné znát. Po prvním prostudování kapitoly si je zkuste sami pro sebe objasnit, vraťte se k nim i při dalším studiu a opakování, dokud si je dostatečně nezařadíte v paměti.



Kontrolní otázky a úkoly

Prověřují, do jaké míry jste učivo pochopili, zapamatovali si podstatné informace a zda je umíte aplikovat. Najdete je na konci každé kapitoly. Jejich prostřednictvím zjistíte, jestli jste splnili formulované cíle. Jsou velice důležité, věnujte jim proto náležitou pozornost. Odpovědi na ně můžete najít ve více nebo méně skryté formě přímo v textu.

