

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Pedagogická diagnostika pohledem začínajících učitelů
The View of Beginning Teachers on Pedagogical Diagnostics

Bc. Libuše Juříčková

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D.
Studijní program: Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika

Odevzdáním této diplomové práce na téma Pedagogická diagnostika pohledem začínajících učitelů potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 12. 7. 2021

Děkuji paní PhDr. Lence Felcmanové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, cenné rady a trpělivý a laskavý přístup. Dále je na místě poděkovat všem respondentům, kteří se podělili o své zkušenosti. A v neposlední řadě děkuji rodině a blízkým, kteří mi poskytli pomoc i oporu.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou začínajících učitelů v oblasti pedagogické diagnostiky. Je rozdělena na teoretickou a výzkumnou část. Teoretická část práce obsahuje tři kapitoly. V první části práce jsou shrnuty teoretické poznatky z oblasti učitelské profese a nároků na začínajícího učitele. Dále jsou stanoveny požadavky na teoretickou připravenost a kompetence učitele s důrazem na potřebu metodického vedení v jeho začátcích i nezbytnost dalšího vzdělávání. Následující kapitola přibližuje téma pedagogické diagnostiky a předkládá její vymezení, úkoly a cíle, předmět pedagogické diagnostiky a definuje diagnostické kompetence učitele prvního stupně základní školy. V poslední kapitole teoretické části jsou specifikovány oblasti dílčích funkcí a charakterizovány jejich projevy a deficity, které může učitel pozorovat v projevu žáka při výchovně-vzdělávacím procesu. Výzkumná část práce se věnuje praktické připravenosti začínajících učitelů na pedagogickou diagnostiku a jejich teoretické přípravě. Kvalitativním postupem s využitím techniky polostrukturovaného rozhovoru jsou vyhledávány odpovědi na výzkumné otázky k připravenosti začínajících učitelů na pedagogickou diagnostiku v rámci vysokoškolského studia, k jejich informovanosti o deficitech dílčích funkcí u žáků, možnosti práce s nimi a ke spolupráci s pracovníky školního poradenského pracoviště. Práce je uzavřena formulováním doporučení, vyplývajících z kvalitativního šetření, která by měla vést k lepšímu porozumění důležitosti pedagogické diagnostiky a včasného rozpoznání deficitů dílčích funkcí jako formy pomoci žákovi.

KLÍČOVÁ SLOVA

začínající učitel, kompetence, pedagogická diagnostika, deficity dílčích funkcí, školní poradenské pracoviště

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the issue of beginning teachers in the field of pedagogical diagnostics. It is divided into theoretical and research part. The theoretical part of the thesis contains three chapters. The first part of the thesis summarizes the theoretical knowledge in the field of teaching profession and the requirements for a beginning teacher. Furthermore, the requirements for the theoretical readiness and competencies of the teacher are set with emphasis on the need for methodological guidance in its beginnings and the need for further education. The following chapter introduces the topic of pedagogical diagnostics and presents its definition, tasks and goals, the subject of pedagogical diagnostics and defines the diagnostic competencies of primary school teachers. In the last chapter of the theoretical part, the areas of partial functions are specified and their manifestations and deficits are characterized, which the teacher can observe in the pupil's speech during the educational process. The research part of the thesis is devoted to the practical readiness of beginning teachers for pedagogical diagnostics and their theoretical preparation. Through a qualitative procedure using a semi-structured interview technique, answers to research questions on the readiness of beginning teachers for pedagogical diagnostics within university studies, their awareness of deficits in pupils, the possibility of working with them and cooperation with counselors from school counseling workplace are sought. The work concludes with the formulation of recommendations resulting from qualitative research, which should lead to a better understanding of the importance of pedagogical diagnostics and early recognition of deficits of partial functions as a form of assistance to the student.

KEYWORDS

beginning teacher, competencies, pedagogical diagnostics, deficits of partial functions, school counseling workplace

Obsah

Obsah.....	6
Úvod	9
1 Učitel ve výchovně vzdělávacím procesu	11
1.1 Vymezení termínu učitelská profese	11
1.2 Vymezení termínu učitel	12
1.3 Příprava budoucích učitelů	14
1.4 Osobnost kvalitního učitele	17
1.5 Kompetence kvalitního učitele	17
1.6 Začínající učitel	19
1.7 Obtíže začínajících učitelů.....	22
1.8 Mentoring	23
1.9 Další vzdělávání učitelů.....	24
2 Pedagogická diagnostika.....	25
2.1 Vymezení termínu pedagogická diagnostika.....	25
2.2 Vymezení termínu pedagogická diagnóza.....	26
2.3 Předmět pedagogické diagnostiky	27
2.4 Úkoly a cíle pedagogické diagnostiky.....	28
2.5 Diagnostické metody	29
2.6 Proces diagnostikování	30
2.7 Diagnostické kompetence učitele	31
2.8 Pedagogická diagnostika v základní škole	33
2.9 Školní poradenství	35
3 Deficity dílčích funkcí v diagnostice	38
3.1 Vymezení pojmu deficity dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu.....	38
3.2 Projevy žáka s deficity dílčích funkcí.....	40

3.3	Jednotlivé dílčí funkce a projevy deficitů.....	41
3.3.1	Dílčí funkce v oblasti sluchového vnímání.....	42
3.3.2	Dílčí funkce v oblasti zrakového vnímání	42
3.3.3	Dílčí funkce v oblasti intermodálního kódování.....	43
3.3.4	Dílčí funkce v oblasti paměti (zraková/sluchová, krátkodobá/dlouhodobá) 43	
3.3.5	Dílčí funkce v oblasti časové posloupnosti.....	44
3.3.6	Dílčí funkce v oblasti vnímání tělesného schématu a prostorové orientace 44	
4	Výzkumné šetření	45
4.1	Cíl výzkumu	45
4.2	Výzkumné otázky	45
4.3	Metodika výzkumu	46
4.4	Etika výzkumu	47
4.5	Charakteristika výzkumného vzorku	47
4.6	Analýza a interpretace dat	49
4.6.1	Teoretická a praktická vybavenost v oblasti pedagogické diagnostiky	49
4.6.2	Využitelnost poznatků ze studia v praxi	50
4.6.3	Obtíže a obavy začínajícího učitele	52
4.6.4	Zjišťování úrovně dovedností na začátku školní docházky	53
4.6.5	Ověření poznatků o pedagogické diagnostice a její využití v praxi	54
4.6.6	Spolupráce se školním poradenským pracovištěm	57
4.7	Zodpovězení výzkumných otázek	59
4.8	Omezení studie	62
5	Diskuze	63
	Závěr.....	66
	Seznam použitých informačních zdrojů	68

Seznam tabulek.....	73
Seznam příloh.....	74

Úvod

*„Řekni mi a já zapomenu,
ukáž mi a já si zapamatuji,
nech mne to udělat a já pochopím.“*

čínské přísloví

Diplomová práce *Pedagogická diagnostika pohledem začínajících učitelů* sdružuje tři zdánlivě nesourodá, přesto navzájem se prolínající témata – učitelství, konkrétně pohled na začínajícího učitele, pedagogickou diagnostiku a deficity dílčích funkcí žáka.

Začínající učitelé se pohybují ve svém povolání krátkou dobu a musí zvládnout všechny úkoly plynoucí z jejich profese, která v sobě nese velké množství rolí a požadavků. Před učiteli stojí úkol vnést do učebních postupů vlastní identitu, být otevřený požadavkům ze strany rodičů, naslouchat radám, spolupracovat se školním poradenským pracovištěm, být dobrým příkladem svým žákům a zároveň naplnit své ideály a představy, se kterými přicházejí. A to vše dělat v zájmu a pro dobro svých žáků.

Jednou ze stěžejních kompetencí učitele prvního stupně je pedagogická diagnostika žáka. Před tím, než se u žáka projeví obtíže v učení, které se mohou časem rozvinout v poruchu učení nebo chování, má učitel možnost pomoci svému žákovi včasnou pedagogickou diagnostikou. Pedagogická diagnostika vede k odhalení deficitů dílčích funkcí, které žákovi i přes všechnu snahu jeho rodiny i žakovou vůlí nedovolí zvládat některé oblasti učení a být úspěšný stejně jako jeho vrstevníci.

Vzhledem k praktické zkušenosti v rámci učitelství na první stupni bylo téma pedagogické diagnostiky vybráno s důrazem na učitele prvního stupně, přesněji na začínající učitele. Vnímám obtížnost pedagogické diagnostiky a opomíjení jejího zařazení v rámci studia při přípravě učitelů na pedagogických fakultách, a proto kladu důraz na její důležitost formou diplomové práce. Skrze ni je možné představit začínajícím učitelům soubor teoretických informací týkajících se pedagogické diagnostiky k rozšíření povědomí o dané problematice, případně je motivovat k jejímu uskutečňování.

Cílem práce je zjistit nejenom teoretickou připravenost začínajících učitelů k realizaci pedagogické diagnostiky, ale především zmapovat praktickou připravenost a jejich vlastní

zkušenosti z praxe. Na základě zjištěných výsledků z výzkumného šetření je možné nabídnout doporučení, která slouží nejenom jako teoretická východiska, ale vedou k užití ve vlastní praxi. Poznatky sdružené v této diplomové práci mohou využít nejenom začínající učitelé, ale i jejich zkušenější kolegové, kteří se podílejí na vzdělávání žáků v nižších ročnících prvního stupně základních škol.

Diplomová práce obsahuje dvě části – teoretickou a praktickou. Teoretická část v sobě shrnuje poznatky čerpané z odborné literatury a je rozdělena do tří kapitol. První kapitola je zaměřena na problematiku začínajícího učitele a jeho pozici ve výchovně-vzdělávacím procesu. Pozornost je věnována přípravě na učitelské povolání, osobnosti učitele, požadovaným kompetencím a možným obtížím, které se mohou u začínajících učitelů objevit. Není opomenuta ani oblast dalšího vzdělávání učitelů. Druhá kapitola je věnována oblasti pedagogické diagnostiky, diagnostickým kompetencím a úkolům, které z ní pro učitele vyplývají. V rámci kapitoly je zmíněna také důležitost spolupráce učitele se školním poradenským pracovištěm. Ve třetí kapitole jsou popsány jednotlivé dílčí funkce a projevy deficitů, které ovlivňují školní úspěšnost žáka a jejichž včasné odhalení pomocí pedagogické diagnostiky může zabránit rozvinutí obtíží v poruchy.

Ve výzkumné části je pracováno s daty z kvalitativního šetření, které bylo zaměřeno na zmapování povědomí, teoretické připravenosti a praktického využití pedagogické diagnostiky ve vlastní pedagogické praxi začínajících učitelů. Diplomová práce by měla sloužit jako zdroj informací a inspirace učitelům, kteří mají zájem dozvědět se více o pedagogické diagnostice a jejím pozitivním přínosu ve výchovně vzdělávacím procesu.

1 Učitel ve výchovně vzdělávacím procesu

Učitel má rozhodující roli v oblasti výchovy a vzdělávání. Změny, které v oblasti školství probíhají, jsou do značné míry závislé na jeho ochotě a otevřenosti ke změnám v oblasti vyučování, vyučovacích metod, přístupu k žákům, stejně jako na jeho osobnosti, vzdělání i schopnostech (Šimoník, 1995). Současné trendy ve vzdělávání totiž upouštějí od pohledu na učitele jako na nedotknutelnou autoritu, ale spíše s ním počítají jako s průvodcem a facilitátorem vzdělávání žáků. Po vystudování oboru v oblasti vzdělávání se formálně stává z absolventa pedagogické fakulty učitel. Pregraduální přípravou však jeho profesní vývoj zdaleka nekončí (Juklová, 2013).

1.1 Vymezení termínu učitelská profese

Učitelská profese je na základě své dynamičnosti profesí velmi charakteristickou. Jejím nelehkým úkolem je držet krok s dobou, sledovat trendy, náladu a kopírovat dynamiku společnosti. Společnost postupem času více vnímá důležitost vzdělání a vzdělávání mladého člověka. S těmito změnami se zvýšily nároky na kvalitu osobnosti učitele, ale vnímání učitelské profese společností je stále specifické a ne příliš přijímající. Vzhledem k tomu, že učitelská profese není příliš prestižní, učitelé se stávají jedinci, kteří jsou plně přesvědčeni o smyslu svého povolání (Řezníček, Rusek, 2014).

Fernández – Hortal (in Lorenzová, 2016, s 262-263) definuje pojem profese jako „...jedinečnou a nenahraditelnou službu společnosti. Je jedinečná v tom, že ji vykonávají pouze k tomu určené odborníci, přesně definována proto, aby veřejnost měla dostatečnou představu, jaké jsou funkce a kompetence jednotlivých profesních skupin, nenahraditelná v tom, že si žádná rozvinutá společnost nemůže dovolit ponechat ji bez prostředků a podpory.“ Aby byl člověk ve své profesi úspěšný, měl by ji brát jako životní volbu, identifikovat se s jejími ideály a být součástí profesní komunity. Rozvoj profesních znalostí a dovedností je samozřejmostí i závazkem (Fernández – Hortal in Lorenzová, 2016).

Pařízek uvádí pohled na profesi v jejím užším pojetí (1988, s. 7). Vymezuje ji tím, „co člověk dělá, jak to dělá, proč to dělá a za jakých podmínek.“ Náhled na učitelství jako profesi se různí. Někteří odborníci o něm hovoří jako o *umění* opírajícím se o potřebu *učitelského nadání a talentu*, jiní ho považují za *řemeslo* (srov. Štech, 1994 in Urbánek, 2005; Soják, 2017).

Smyslem učitelství je předávat vědomosti a dovednosti dalším generacím, a tak se podílet na kulturním dědictví. Učení je pro učitele především odrazem vlastní motivace po „vědění“ a schopnosti se o své vědění dělit se žáky a studenty. Když se člověk rozhodne stát učitelem, zavazuje se také k vlastnímu celoživotnímu vzdělávání. Učitelova práce je zároveň propojena s osobním životem a promítá se do jeho způsobu života, trávení volného času a stejně tak si klade nároky na jeho chování mimo školu. Také proto velká část učitelů považuje své povolání za poslání (Kot'a in Vališová, Kasíková, 2011).

Stěžejní činností učitele je vyučování, které je spjato s množstvím vedlejších úkolů a povinností (Urbánek, 2005). Není proto jednoduché popsat učitelovu práci, protože je ve svém průběhu rozmanitá, proměnlivá a náročná. (Pařízek, 1998) „*Příznačným pro učitelkou profesi je také komplexní charakter tohoto povolání*“ (Urbánek, 2005, s. 24). Urbánek (2005) dále popisuje soubor dovedností a aktivit, které jsou od učitele očekávány:

- široký soubor didaktických dovedností,
- ovládání a znalost vyučovaného předmětu,
- příprava učiva na míru vyučovaných žáků,
- komunikace se žáky a respektování jejich individuality,
- schopnost organizace výuky, skupiny,
- řešení konfliktních situací.
- diagnostika,
- hodnocení.

Z uvedených kompetencí vyplývá řada rolí, ve kterých se učitel v učitelství nachází a musí je zvládat (Urbánek, 2005). Urbánek (2005, s. 24-25) jmenuje některé role učitele: „...*učitel jako vychovatel, utěšitel, terapeut, opatrovník, poradce, facilitátor, konzultant, druh, vypravěč, organizátor, vůdce, posuzovatel, kontrolor, dozorce, soudce, ale i umělec, krotitel, klaun atd.*“

1.2 Vymezení termínu učitel

Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 326) ve své publikaci pojem učitel charakterizují. „*Učitel, vzdělavatel je osoba, která obecně podněcuje a řídí učení jiných osob. Jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelství povolání. Na kvalitě učitelů do značné míry závisí výsledky vzdělávání.*“

Na počátku školní docházky je role učitele klíčová. Jeho úkolem je pracovat s charakteristickými projevy žáka mladšího školního věku a zároveň by měl být oporou v rámci osobního rozvoje a školní úspěšnosti žáka. Dítě mladšího školního věku vše otevřeně prožívá, je odkázaný na pomoc druhého, zažívá zklamání, snaží se rozvíjet svůj potenciál aj. (Franclová, 2013). V průběhu studijních let se dynamicky vyvíjejí jeho mentální schopnosti a každý učitel, i ten s minimální praxí, by měl velmi citlivě rozlišovat přístup k žákům podle věkových skupin (Lacina, Rozmahel, Kominácká, 2016). Při své práci by měl učitel brát v úvahu individualitu žáků a snažit se s ní pracovat. Každý žák je na tom jinak v rámci tělesné zralosti i emočních, kognitivních a motivačních postojů. Především v nižších ročnících je učitel pro své žáky velkým vzorem (Franclová, 2013).

Učitel má možnost žáky nasměřovat ke školním úspěchům. Může mít podíl také na jejich školních neúspěších, např. z důvodu nepochopení projevů dítěte a dětství. Školní úspěšnost nezávisí pouze žákovi nebo učiteli. Opakovaně se potvrzuje, že především v nižších ročnících je školní úspěšnost závislá na rodičích a domácím zázemí dětí (srov. Franclová, 2013; Pařízek, 1988). Škola je novým sociálním prostředím, na něž si dítě musí zvyknout, a protože učitel ve škole nahrazuje rodiče, měl by sledovat žáky, kteří si nejsou příliš jistí, a podporovat je v socializaci s vrstevnickou skupinou (Havlík, 2015). Pokud učitel počítá s odlišnostmi dětství v oblastech prožívání, směřování, odkázanosti na pomoc a rozvoji předpokladů žáka a pracuje s nimi, vytváří možnost pro rozvoj jeho osobnosti i školní zralosti. Je důležité, aby hned od počátku školní docházky, učitel

- vytvářel bezpečný prostor pro všechny žáky bez rozdílu,
- pracoval s individualitou dítěte a poznával také skrze rodinu a spolupráci s ní,
- poskytoval oporu při budování vztahů ve třídě a kolektivu třídy,
- dbal na kontext hodnocení,
- učil práci s chybou a přijímání neúspěchu,
- metodicky vedl rodiče žáka v překonávání možných obtíží v rámci školní docházky,
- rozuměl obtížím s přijímáním a plněním instrukcí, prací v hodinách nebo dodržování nastavených pravidel,
- spoluvytvářel příjemné prostředí třídy,
- dostatečně žáky motivoval k plnění školní docházky a učení (Franclová, 2013).

1.3 Příprava budoucích učitelů

„Hlavní zárukou kvalitního vzdělávání mladé generace jsou vysoce kvalifikovaní a motivovaní učitelé“ (Bendl, 2011, s. 11).

Příprava na učitelskou profesi je ukotvena v zákoně 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, který nastavuje předpoklady k vykonávání činnosti pedagogických pracovníků, dalšího vzdělávání a stanovuje karierní systém. Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, ve znění pozdějších předpisů je legislativním rámcem pro profesní přípravu učitelů a dalších pedagogických pracovníků. Zákon stanovuje kompetence v oblasti obsahu a organizace vzdělávání budoucích pedagogů na vysokých školách. Školy samy si vytvářejí vlastní, autonomní studijní programy akreditované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (Bendl, 2011). Jednotlivé oblasti vzdělávání na vysokých školách definuje nařízení vlády č. 275/2016 Sb., o oblastech vzdělávání ve vysokém školství.

Bendl (2011) uvádí, že je učitelská příprava v ČR sestavena z pěti složek:

- předmětově oborová,
- předmětově didaktická,
- pedagogicko-psychologická,
- univerzitní základ,
- pedagogická praxe.

Vzhledem k vývoji společnosti je možné pozorovat vývoj v oblasti státní politiky, otevřeného světa, nových možností studia i práce. Rychlý rozvoj zaznamenávají také komunikační a IT technologie. S tím se zvyšují i nároky na učitele. Ti by měli umět reagovat na změny, disponovat velkou zásobou znalostí, specifických dovedností a zároveň dokázat v situacích adekvátně reagovat (např. v souvislosti se sociálně patologickými jevy u dětí a mládeže nebo posilující multikulturalitou sociálního prostředí) (Bendl, 2011). Kromě nároků společnosti na učitele rostou také požadavky od rodičů žáků, kteří mají často náročná zaměstnání, jsou časově vytíženi, a tak počítají s tím, že je škola zastoupí nejenom ve vzdělávání, ale také ve výchovném procesu. Učitel tak má být nejenom expertem ve svém zaměstnání, ale i morálně silnou osobností, která půjde dětem příkladem a doprovodí je až do dospělosti (Moore, 2020).

S rostoucími nároky na učitelskou profesi musí být situaci přizpůsobena také příprava budoucích učitelů, jejichž kvalita není dána pouze osobnostními předpoklady, ale i předešlou

přípravou na učitelské povolání. Na kvalitě přípravy budoucích učitelů závisí kvalita škol (Švec, 1999). Vzdělávání budoucích učitelů by mělo zabírat širší úhel pohledu a více mezi sebou propojovat pedagogicko-psychologické disciplíny, aby nedocházelo pouze k vytváření vědeckých poznatků a vzdalování se od potřebné praxe (Švec, 1999). Zároveň by během přípravy budoucích učitelů měl být usnadněn přechod do zaměstnání (Bendl, 2011). Pařízek (1988) uvádí, že příprava kvalitního učitele nezačíná až na vysoké škole, ale již v rámci vlastního vzdělávání od první třídy základní školy. Je dost pravděpodobné, že se učitel může zpočátku řídit vlivem způsobu učení, kterým si sám prošel. K odpoutání se od svých dětských vzpomínek a představ o výuce je žádoucí projít množstvím rozmanitých praxí, případně si zajistit hospitace v hodinách svých kolegů.

Vzdělávání učitelů prochází po čas fungování učitelských oborů na pedagogických a jiných fakultách obsahovými i koncepčními změnami, které vyžaduje odborná veřejnost. Sledovaným trendem v rámci učitelského vzdělávání se stala profesionalizace učitelského povolání. Jedná se především o zdůrazňovanou potřebu připravit učitele jak empiricky, tak skrze jejich vlastní zkušenosti z pedagogických praxí. Studenti pedagogických oborů by měli být vedeni nejenom k intenzivnějšímu poznání pedagogických situací, ale měli by jim porozumět právě na základě vlastních zkušeností z praxe ve školách (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Podle stati Huty (2008, in Dytrtová, Krhutová, 2009) by měla být pregraduální příprava budoucích učitelů směřována ke kvalitnímu základu profesní identity učitele tak, aby začínající učitel

- byl připraven k převzetí zodpovědnosti za třídu a její organizaci,
- měl profesní a dovedností základ na takové úrovni, aby ho uměl využít ve prospěch (učení – facilitaci) žáka,
- uměl využívat takové metody a volit takové strategie, které by pomohly žákům v procesu učení,
- zvládnul vytvořit dobrou atmosféru sociálních vztahů ve třídě a efektivně komunikovat,
- pracoval na svém profesionálním rozvoji a schopnosti profesionálně se chovat, stejně jako vystupovat,
- byl schopen sebehodnocení i sebeuvědomění (i s pomocí kolegů).

Švec (1999) upozorňuje na problémy a dilemata v rámci pedagogické přípravy budoucích učitelů. Vyplynají z analýz různých tuzemských i zahraničních prací, a to zejména v obsahovém zaměření a procesu pedagogické přípravy, hodnocení její účinnosti a role vysokoškolských učitelů při přípravě budoucích učitelů.

„Činnost učitele má charakter integrované, bohatě členěné struktury, navíc dynamicky proměnlivé. Student však na ni není připravován stejným, integrovaným a komplexním způsobem, ale podle jednotlivých specializací – psychologie, didaktiky, diagnostiky, práva atd.“ uvádí Podlahová (2004, s. 17) a tím poukazuje na jednu z obtíží v rámci vzdělávání budoucích pedagogů, kterou popisuje také Švec (1999). Úkolem pedagoga je v praxi využít integrovaně všechny znalosti, které se naučil a zná je, ale v situaci, kterou zná např. pouze ze svých žákovských vzpomínek nebo z pedagogických praxí. Ocítá se v pozici, když už si sám musí poradit a vést (Podlahová, 2004). Jestli se ze začínajících učitelů stanou pedagogičtí odborníci, záleží nejenom na přípravě v průběhu studia, ale také na péči a pomoci v rámci prvního pracoviště (Čápka, 1979, in Šimoník, 1995).

Maňák, Švec a Janík (2017) se shodují, že do jisté míry jsou budoucí učitelé stále připravováni jako inženýři – jsou syceni nejrůznějšími poznatky, ale při jejich přípravě je potřeba komplexního přístupu, který by zasáhl celou osobnost. Odborná veřejnost se shoduje, že učitelské vzdělávání by mělo být více otevřené zájmům a potřebám studentů. V tom by mohly pomoci také větší možnosti volby předmětů a ne pouze systém založený na striktně vymezených předmětech.

Vztah mezi pedagogickou teorií a praxí je stálým problémem učitelství, ale vyvstává ze společného základu, tedy z výchovně-vzdělávacího procesu, při kterém se aktéři (teorie a praxe) vzájemně ovlivňují. V rámci vzdělávání budoucích pedagogů je možné řešit vztah mezi teorií a praxí např. přiblížením úkolů a problémů v rámci teoretické výuky, s nimiž se budoucí učitelé setkávají při učitelských praxích. Přínosem jsou také reflektivní semináře, při kterých mohou studenti poznávat sebe sama stejně jako reflektovat různé situace a potíže, s nimiž se konfrontovali během učitelských praxí (Maňák, Švec, Janík, 2017).

Pedagogická praxe má ve vzdělávání budoucích učitelů své nezastupitelné místo. Její význam spočívá především v „konfrontaci“ akademické teorie s realitou praxe, zároveň vyvstává z cílů a funkcí pedagogiky, tedy vyučování v praxi (Bendl a kol., 2011). Význam praxe je pro studenty pedagogických oborů nezastupitelný, což se projevuje napříč všemi generacemi (srov. Pařízek, 1988; Maňák, Švec, Janík, 2017).

1.4 Osobnost kvalitního učitele

Jedním z klíčových faktorů, který ovlivňuje kvalitu a efektivitu vzdělávání a zároveň učitelův profesní vývoj, je učitelova osobnost. Osobnostní předpoklady předurčují učitele k úspěšnému výkonu povolání. Z koncepcí různých autorů můžeme uvést pojetí Vašutové (2004, in Juklová, 2013), která uvádí následující osobnostní předpoklady:

- fyzická zdatnost a psychická odolnost
- tolerance a empatie
- hodnotová orientace a osobní postoje
- dovednosti v oblasti řešení problémů, kooperace a kritického myšlení
- zodpovědnost.

Dytrtová, Krhutová (2009, s. 16) uvádí: „...*ti, kdo připravují budoucí učitele na jejich profesi, si musí nutně klást otázku: Jako osobností má být učitel, který se bude podílet na rozvoji dítěte během jeho školní docházky, učitel, který má položit základy jeho perspektivního celoživotního vzdělávání.*“ Mělo by se jednat především o učitele – odborníka, který je otevřený vnímání a formování osobnosti žáka a skrze své pedagogické působení rozvíjí jeho schopnosti (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Jedinečnost osobnosti učitele je záležitostí individuální. Záleží na dynamice jeho osobnosti, náhledu na sebe sama – sebeoceňování, sebepojetí i na úrovni sebehodnocení a vlastních aspirací, motivech svého jednání a chování, dále také na tom, jak se vyrovná s požadavky na svou roli (srov. Novotná, 2014; Juklová, 2013). Očekávání od učitelů jsou taková, že nebudou splňovat jen formální kvalifikační předpoklady, ale především budou opravdovým nositelem kompetencí potřebných k výkonu pedagogické profese (Švec, 1999).

1.5 Kompetence kvalitního učitele

Existuje řada definic kompetencí, které na sebe vzájemně navazují, doplňují se a překrývají. Průcha a Veteška (2014, in Vítěčková, 2018) uvádějí, že v anglosaské literatuře má pojem kompetence dvě synonyma: *competence* a *competency*. Pojem *competence* je charakterizován jako podávání výkonu v určité situaci, a jedná se tedy o způsobilost jedince a jeho neformální kvalifikaci. Naproti tomu pojem *competency* zahrnuje soubor kvalit jedince, které jsou potřebné k podání kompetentního výkonu a zároveň určují, nakolik zvládne řešení určité situace vzhledem k očekávaným výsledkům. Termín kompetence můžeme nahradit i

dalšími ekvivalenty, jako je způsobilost, schopnost, kvalifikace. Všechny tyto termíny vystihují také učitelovu výbavu a připravenost k vykonávání profese (Vašutová, 2004).

Průcha, Walterová, Mareš (2009, s. 129) shrnují termín pedagogické kompetence. Jedná se o „...soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese. Vztahují se k profesní, obsahové a osobnostní složce standardu učitelství.“ Rozvíjení kompetencí v rámci vzdělávacího systému a jejich získávání ať už profesní, nebo životní praxí umožňuje náhled a dává možnost se rozvíjet a osobně nebo profesně se věnovat dané činnosti. Kompetence nám umožňují efektivně a adekvátně jednat v různých situacích (Soják, 2017).

Autoři, kteří se zabývají kompetencemi učitele (Dyrtová, Krhutová, 2009; Kolář, Vališová, 2009, s. 209; Vašutová 2004, s. 92 in Juklová, 2013; Novotná, 2014; Švec, 1999; Vítečková, 2018;) jmenují tyto kompetence:

- pedagogické a didaktické,
- oborově předmětové,
- diagnostické a intervenční,
- komunikační,
- manažerské a normativní,
- sociální,
- psychosociální,
- sebereflektivní,
- informační,
- profesně a osobnostně kultivující.

Z výčtu kompetencí je zřejmé, že před začínajícím učitelem je úkol tato očekávání naplnit. Nicméně různí autoři (srov. Průcha, 2002; in Vítečková, 2018; Kolář, Vališová, 2009) se shodují na tom, že spíše než lpět na jejich striktním plnění, bychom je měli dát do souvislosti s praxí. Nezáleží ani tak na samotných kompetencích, ale na procesu jejich realizace ve vyučování, a tak i jejich rozvíjení a zhodnocování (Kolář, Vališová, 2009).

Řezníček a Rusek (2014) shrnují, jakými kvalitami by se měl učitel prokazovat:

- komunikační schopnosti,
- schopnost naslouchat,
- otevřenost novým myšlenkám,
- důslednost,

- smysl pro humor a duševní uvolněnost,
- poskytování opory,
- dochvilnost.

Když učitel plně ovládne a uplatní komplex dovedností, znamená to, že plně zvládne proces, který je možné nazvat jako *pedagogické myšlení*. Učitel jako by si propojil pedagogickou teorii s osobně zažitými principy i s principy didaktickými (Kolář, Vališová, 2009). „*Vybavení učitele, které se denně realizuje v práci s konkrétními žáky, pak více méně chrání učitele před tzv. vyhořením*“ (Kolář, Vališová, 2009, s. 213-214). Škola potřebuje pro své žáky učitele, kteří se díky svým profesionálním i lidským předpokladům stanou svým žákům vzory (Kolář, Vališová, 2009).

1.6 Začínající učitel

Ze studenta, který řádně ukončí vysokoškolské vzdělávání v oblasti učitelství a nastoupí do pracovně právního profesu, se sice stává učitel, ale je potřeba ho odlišit od plně kompetentního a prakticky i metodicky vybaveného učitele. Proto tito učitelé získali status tzv. začínajícího učitele.

Začínající učitel je na počátku své učitelské profese a přichází vybaven vědomostmi nabytými ze studia pedagogiky a dílčími praktickými zkušenostmi z pedagogických praxí. Zároveň se ocitá ve zcela novém prostředí, kde by měl působit jako autorita a od první chvíle plně vykonávat své profesní povinnosti v jejich plné šíři (kromě třídnictví) (Vítečková, 2018, srov. Podlahová, 2004; Bendl a kol., 2011). Potřebuje se také stabilizovat a adaptovat v nové roli a je závislý na radě a pomoci v situacích, na které nebyl v rámci studia ani pedagogických praxí připravován (Vítečková, 2018).

Průcha, Walterová, Mareš (2009, s. 377) popisují pozici začínajícího učitele jako učitele, „...*který má příslušné pedagogické vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy.*“ V praxi se setkáváme s tím, že ve školách učí také studenti posledních ročníků, kteří si své vysokoškolské vzdělávání ještě dokončují.

V zákoně 563/2004 Sb. se o začínajícím učiteli hovoří jako o učiteli v adaptačním období. Délku období pedagogického *začínání* nelze přesně stanovit, protože každý člověk se adaptuje subjektivně rychle, má rozdílnou podporu svého okolí stejně jako disponuje rozdílným

množstvím zkušeností, ale obvykle se počítá s časovým rozpětím pěti let. Zákon 563/2004 Sb. udává délku adaptačního období dva roky. Jedná se o období od vzniku prvotního pracovně právního poměru až do uplynutí adaptačního období. Adaptační období by mělo být provázáno s plánem profesního rozvoje, který pracuje s individuálními potřebami každého učitele a měl by být vytvářen ve spolupráci s ředitelem školy na dvouleté období. Naproti tomu Vítečková (2018, s. 27) udává, že „...učitelská profese je specifická svou časovou návazností na školní rok, za adaptační období je možné považovat první rok praxe. Další roky pak lze označit za období stabilizace, ukotvení v profesi.“

Zákon č. 563/2004 Sb. stanovuje, že po dobu tohoto období by měl být začínajícímu učiteli určen uvádějící učitel, jehož úkolem je zajistit dostatečnou podporu a pomoc při zvládnutí profesních kompetencí v jednotlivých oblastech.

Během prvního roku praxe se u začínajícího učitele vytvářejí základy jeho pedagogických zkušeností, které jsou následně obohacovány o vlastní postřeh, což může být počátkem tvůrčího rozvoje učitele. V opačném případě, kdy začínající učitel pouze povrchně přijímá stereotypní a schematická řešení nebo metodické postupy, může mít za následek počátek *rutinistství* (Šimoník, 1995).

Adaptační období je následováno mnohými učitelovými obavami. Zejména v zahraniční literatuře se hovoří o fázích pochybností ve zvládnutí různých situací, kterými si začínající učitel prochází při hledání svého místa. V rámci přirozených fází jeho profesního rozvoje se učitel nejdříve zaměřuje na sebe sama – zpočátku potřebuje ve třídě „přežít“ (*survive*) Učitel si hledá své místo, tvoří si profesní identitu, hledá způsob, jak se zhostit své nové učitelské role, poté se učí základním dovednostem a až pak je schopný zaměřit se na učení studentů (Rich, Gray Smith, Alexander, 2020).

Long (1999) se zaměřil na popis fází adaptace u učitelské profese následovně:

- Kariéerní vstup - etapa profesního vývoje odkazující na pojem *přežití*. Začínající učitel se snaží vypořádat s novými povinnostmi, třídou a starostí o ni a zabývá se budováním vztahů mezi žáky. Učitel prožívá nadšení z nabyté autority, odpovědnosti i statutu učitele a to je následováno fázemi šoku a *libánkového období*. Tato fáze by měla být završena pochopením vlastní profesní identity a překonáním obav a pochybností.
- Fáze stabilizace – jistota v profesní rutině, seznámí se se svým okolím i studenty a nabytí jistoty do velké míry souvisí se zvládnutím pedagogické profese a její stabilizací. Učitelova identita je upevněna. V průběhu tohoto období si učitelé začínají více věřit,

nalézají svůj osobitý styl výuky, kladou si dlouhodobější cíle a stávají se více flexibilními. V literatuře se o tomto období hovoří také jako o fázi budování kompetencí učitele. Učitelé, kteří si v tomto období nezvládnou vybudovat potřebné kompetence, jsou frustrováni a nakonec stagnují.

Fuller a Bown (srov; Fuller, 1969; Fuller, Bown, 1975 in Conway, Clark, 2003) shrnují učitelovy obavy v následujících fázích:

- obava o sebe (concerns about self),
- obava o splnění cílů a řešení různých situací (concerns about tasks/situations),
- obava z dopadu na studenty (concerns about impact on students).

V průběhu adaptačního období musí učitel zvládnout těžkosti spojené nejprve se svou osobou, jejichž řešení a překlenutí závisí jak na situaci, tak na jeho osobnosti. Poté přicházejí pochybnosti vůči zodpovědnosti za své žáky a studenty. V této fázi učitelé nejčastěji používají metodu *pokus – omyl* (Vítečková, 2018, srov. Píšová, Duschinská a kol., 2011).

Aby mělo toto období profesního počátku snadný průběh, učitelé by se měli věnovat dalšímu vzdělávání i vzájemné podpoře s ostatními učiteli. Profesní začátky významně ovlivňují také rodina, individuální předpoklady učitele, samostatnost při plnění svěřených úkolů i podpora vedení (Long, 1999).

Učitelův profesní vývoj pokračuje i nadále. Long (1999) uvádí tyto etapy:

- experimentování a diverzifikace - učitel má větší důvěru ve své schopnosti a inovuje svůj materiál i styl výuky,
- přehodnocení - učitel prochází krizemi či rozkošem mezi touhami a požadavky,
- klid a vztahové oddálení - učitelovy ambice sice klesají, zato má velkou míru sebedůvěry a vyrovnanosti, někteří učitelé jsou i v tomto období stále motivováni, jiní už jen *udržují* svoji úroveň,
- uvolnění (postupný ústup při konci kariéry).

Podobně popisuje období utváření učitelské profese Kariková (2015, in Vítečková, 2018):

- výběr a volba učitelské profese (15 – 19 let),
- studium a příprava na učitelskou profesi (19 – 24 let),
- adaptace na učitelskou profesi a přijetí role učitele (24 – 30 let),
- stabilizace a vlastní ztotožnění s učitelskou profesí (31 – 45 let),
- stabilita a ukončování profese (45 let a více).

Věk je pouze prázdná proměnná, nedeterminuje sociální a psychologické chování učitele. Proces, při kterém se z učitele stává skutečně *učitel*, je dimenzí osobnostní. Hledání profesní identity pokračuje i dále v rámci učitelské praxe (Dytrtová, Krhutová, 2009).

1.7 Obtíže začínajících učitelů

Současné a především budoucí školství potřebuje řadu flexibilních učitelů, kteří dokážou pracovat se změnami napříč společnostmi, kulturou, vědou, ekonomikou i politikou (Podlahová, 2004). „*Absolventi vysokých škol se po nástupu do praxe potýkají s řadou problémů objektivního i subjektivního charakteru, jejichž řešení je spojeno s napětím, nejistotou, pochybnostmi a nezřídka též omyly a chybami*“ (Šimoník, 1995, s. 8).

učitelé zaujímají mezi ostatními absolventy specifické místo, protože na rozdíl od ostatních profesí, u kterých se náročnost úkolů zvyšuje, zažívá mladý učitel „profesní náraz“ a hned od prvního dne je od něj vyžadováno plnění všech povinností (Šimoník, 1995, s. 8). Učitelské povolání je odlišné i tím, že učitel nevidí *konečný produkt* – jak si jeho žáci vedou v životě, nakolik jsou úspěšní, zda je jejich úspěch také učitelovou zásluhou, či nikoliv aj. Tato nejistota je pak předpokladem k možnému vytvoření pocitů neuspokojení, marnosti, zbytečnosti a často přechází až do syndromu vyhoření (Podlahová, 2004).

Průcha, Walterová, Mareš (2009) a Podlahová (2004) popisují následující problémy začínajícího učitele:

- od počátku vykonává povinnost v jejich plné šíři,
- při práci potřebuje systematické rady a pomoc,
- jsou na něj delegovány činnosti, na které nebyl v rámci studia připravován,
- může mít potíže s ubytováním nebo dojížděním.

Od začátku přebírá učitel veškerou zodpovědnost, musí zvládat a ovládat všechny stránky učitelské profese a plnit rozdílné úkoly vyplývající z povahy jeho práce (Podlahová, 2004).

Pařízek (1988) naopak považuje za hlavní pedagogické problémy:

- zvládnutí třídy – udržení kázně a pozornosti žáků a jejich motivace,
- komunikační dovednosti,
- didaktické obtíže v oblasti výběru a uspořádání učiva, vyučovacích metod,
- propojení poznatků s praxí.

Potíže začínajících učitelů se mohou projevat nedostatečnou znalostí praxe. Aby měl učitel dobré praktické zkušenosti, měl by se i po ukončení studia nadále vzdělávat. Musí obsáhnout svůj vyučovací předmět, což někdy znamená spojení poznatků z několika vědních disciplín (Pařízek, 1988). „*Nástup mladých učitelů je navíc poznamenán „zářijovým organizačním zmatkem“ na školách*“ (Šimoník, 1995, s. 9).

1.8 Mentoring

Povolání učitele je náročným proto, že probíhá za stále se měnících podmínek, a právě proto je pro učitele důležité (Pařízek, 1988):

- být tvořivým,
- mít prostor pro volbu metod a cest ve vzdělávání,
- dále se, ať už formálně či neformálně, vzdělávat,
- výměna zkušeností s kolegy.

Další formou uvádění začínajícího učitele do praxe může být supervize nebo mentoring. Pojem mentor není legislativně podpořen. Můžeme jej definovat podle Průchy (2009, s. 105-151) jako „...osobu uvádějící do znalosti oboru prostřednictvím vedení v reálných situacích, provádějící supervizi.“ V odborné literatuře můžeme najít i další pojmy, jako je například koučing (*coaching*) nebo poradenství (*counselling*) (Píšová, Duschinská, 2011). Píšová (2005, in Píšová, Duschinská, 2011) uvádí význam mentora v teoretické pozici jako „moudrého rádce“, který je učiteli průvodcem na cestě profesního růstu. Jak bylo výše zmíněno, mentor používá při vedení začínajícího učitele supervizi. Průcha, Walterová, Mareš (2009, s. 250) charakterizují supervizi jako „...formu odborné přípravy na určitá povolání, kdy adept nebo začátečník pracuje v reálných podmínkách pod dohledem, popř. vedením zkušenější osoby“. Podle Kadushina (1992, in Píšová, Duschinská, 2011) zaujímá supervize v pomáhajících profesích vyvážený poměr řízení, vzdělávání i podpory s důrazem na profesní socializaci.

Rozdíl mezi supervizí a mentoringem spočívá v tom, že supervize je procesem, který funguje díky podpůrné a kontrolní činnosti, na rozdíl od mentoringu, který funguje bez potřeby kontroly. Rozdílem je také vztah, který je u supervize stále asymetrický, ale u mentoringu směřuje k partnerství, tedy autonomii podporovaného (Píšová, Duschinská, 2011).

Mentor používá při doprovázení začínajícího učitele různé techniky, např. řízený rozhovor, v rámci něhož jsou využívány různé techniky mentoringu, aktivní naslouchání,

při němž mentor pouze pasivně nenaslouchá, ale snaží se změnit způsob vnímání situace a zároveň svého svěřence stimulovat a motivovat. Smyslem produktivního mentoringu je řízení usměrňování postojů a myšlenek učitele, které ho dovedou až k vlastnímu stanovení cílů. Mezi další formu podpory patří kolegiální náslechy, konstruktivní zpětná vazba, vedení reflektivního deníku nebo týmové (tandemové) vyučování (Lacina, Rozmahel, Kominácká, 2016). Mentor by měl umět také improvizovat, aby učiteli dokázal poskytnout odpovídající podporu (Píšová, Duschinská, 2011).

1.9 Další vzdělávání učitelů

Učitel by měl sám usilovat o zvýšení své kvalifikace a má právo i povinnost dalšího vzdělávání, což je stanoveno vyhláškou 317/2005, o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. Podle zákona 262/2006 Sb., zákoníku práce je povinností vytvářet podmínky pro zvyšování odborné úrovně svých zaměstnanců (Podlahová, 2004). Vyhláška č. 317/2005, o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků stanovuje tři hlavní formy dalšího vzdělávání:

- institucionální na vysokých školách,
- institucionální v zařízeních dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a v dalších zařízeních s akreditací ministerstva školství,
- samostudium.

Samostudium nebo také sebevzdělávání by mělo být automatickou součástí učitelovy práce na sobě samém, v jeho vlastním zájmu i v zájmu jeho žáků (Podlahová, 2004). Pravidelné, soustavné a odpovědné sebevzdělávání sebou nese řadu pozitivních kvalitativních změn, které se přenesou i do celkového rozvoje osobnosti učitele. Učitel získá nové dovednosti, skrze nové znalosti může změnit pohled na řešení situací, osvojí si nové postoje. Profesionální rozvoj učitele je podle Ševce (2002, in Vítečková, 2018) proces, který není ukončen.

2 Pedagogická diagnostika

K efektivitě učení potřebuje učitel různé profesní dovednosti. „Mezi základní profesní dovednosti učitele patří i poznávání žáka neboli diagnostika. Učitelé se někdy brání, že na ni nemají čas, že jejich hlavní úkol je edukace žáka, tedy vzdělávání a výchova, že diagnostikovat by měli odborníci z poradny,“ uvádějí ve své publikaci Mertin, Krejčová (2016, s. 22) a pokračují dále. „Jako bychom si neuvědomovali, že veškeré edukační aktivity mají v sobě zabudovaný jak intervenční (vzdělávací a výchovný), tak i diagnostický aspekt. Diagnostika je tak zcela přirozenou a nedílnou součástí každé činnosti učitele, rodiče i žáka bez ohledu na to, jestli si to uvědomuje nebo ne a jestli ji tak nazýváme, nebo jestli mluvíme o poznávání dítěte, evaluaci, zpětné vazbě, testování aj.“ Učitel musí mít přehled o učebních předpokladech a zároveň o aktuální úrovni osvojených znalostí svých žáků. Stejně tak je potřebné, aby porozuměl jejich individualitě, vzájemným vztahům ve třídě i žakově rodinném zázemí. Potřebuje ho zkrátka poznat ve všech směrech, aby společná práce fungovala a její výsledky vedly v co největší žákův prospěch (Mertin, Krejčová, 2016).

2.1 Vymezení termínu pedagogická diagnostika

Diagnostika je významným nástrojem k poznávání psychických vlastností člověka. V odborných publikacích se v oboru vzdělávání hovoří o diagnostice psychologické, pedagogicko-psychologické a pedagogické (Opekarová, 2007). Protože je s pedagogickými vědami spojena diagnostika pedagogická, budeme se v diplomové práci věnovat právě jí.

„Pedagogická diagnostika je vědecká disciplína zabývající se otázkami diagnostikování v edukačním prostředí (převážně ve školním prostředí). Formuluje teorii pedagogického diagnostikování, definuje předmět diagnostikování, vytváří odbornou terminologii, předkládá taxonomie diagnostikovaných entit, studuje diagnostické metody a v jejich rámci konkrétní nástroje, navrhuje normy, vytváří systémy pedagogických diagnóz a zkoumá způsoby jejich interpretace“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 189).

Průchovu definici můžeme doplnit poznatky od Zelinkové (2007, s. 12), která uvádí: „...pedagogická diagnostika je komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu jeho aktérů.“ Pozorujeme, jak si žák vede v každé fázi procesu výchovy a vzdělávání, porovnáváme, zda jsou jeho schopnosti, dovednosti i návyky (tj. obsahová stránka) na očekávané úrovni, v souladu s výchovnými a vzdělávacími cíli a

záměry, jak probíhá proces výchovy a vzdělávání (tj. procesuální stránka) a nakolik žáka ovlivňuje (Janderková, 2018). Kromě úrovně vědomostí a dovedností zjišťujeme také žákovu emocionálně-sociální úroveň. V případě, že je žák ve škole neúspěšný, je učitelem provedena diagnostika úrovně psychických funkcí, doplněná anamnestickými údaji. Učitel by neměl opomenout ani autodiagnostiku a diagnostiku využitých metodických postupů. Při diagnostice se zaměřujeme nejenom na výsledek, ale také na proces, při němž sledujeme především pozitivní vývojové momenty, z nichž jsou vyvozovány závěry důležité a potřebné pro plánování následných kroků (Zelinková, 2007).

Pomocí diagnostické činnosti může pedagog stanovit přiměřené výchovně-vzdělávací cíle, vypracovat hypotézy k dalším pedagogickým postupům a zvolit adekvátní pedagogická opatření (Spáčilová, 2009).

2.2 Vymezení termínu pedagogická diagnóza

Výchozím bodem dalšího pedagogického působení na žáka a účelem diagnostiky je stanovení diagnózy (také pedagogické diagnózy) (srov. Janderková, 2018; Vališová, Kasíková, 2011). Kroupová (2016, s. 18) definuje diagnózu jako „*určení, identifikování, rozeznání a pojmenování stavu na základě diagnostiky.*“

„*Pedagogická diagnóza žáka představuje formulování určitého soudu o pedagogickém rozvoji určitého jedince, kde jsou zároveň stanoveny i zdůvodněny eventuální příčiny obtíží a stanoveny podmínky výchovy*“ (Jedlička in Vališová, Kasíková, 2011, s. 366). Při stanovování pedagogické diagnózy je důležité čerpat informace z více zdrojů, protože se jedná o subjektivní hodnocení stanovené v daný čas a na podkladě „omezených“ znalostí (Vališová, Kasíková, 2011).

Dělení pedagogické diagnózy podle Mojžíška (1986, in Zelinková, 2007, s. 13):

- Mikrodiagnóza – okamžitá učitelova reakce na konkrétní žákův projev.
- Základní, denní diagnóza – má spojitost s mikrodiagnózou, ale její pohled je komplexnější. Všímá si žakových projevů v jednotlivých předmětech, jedná se o nejčastější typ diagnózy.
- Dlouhodobá zobecňující diagnóza – jedná se o finální pohled na žáka nebo skupinu.

Podle Mojžíška (1986, in Zelinková 2007) měla vztahovat diagnóza i na běžné dovednosti (úchop psací potřeby) a také úroveň, systém a aplikaci poznatků. Diagnóza by

neměla být pouze *přidělenou* nálepkou, stejně jako by neměla formulaci definitivního verdiktu, díky němuž bude žák po celou dobu školní docházky zaškatulkován (Jedlička in Vališová, Kasíková, 2011, s. 368). Z hlediska žáka může tedy být stanovení diagnózy pozitivem i negativem. Někteří žáci zažívají po jejím stanovení úlevu, že jejich školní neúspěch není způsoben rozumovými nebo volnými vlastnostmi, nedostatkem vedení apod. Naproti tomu může diagnóza posloužit jako výmluva ze strany žáků, rodičů a někdy také učitelů. V současném vzdělávacím systému je stanovení diagnózy potřebné k získání podpůrných opatření a jiných *úlev* ve prospěch žáka, (Zelinková, 2007) ale přesto není její stanovení nezbytné. „*Někdy je velkým pokrokem i dílčí hodnocení nebo stanovení prognózy dalšího vývoje*“ (Janderková, 2018, s. 37).

Kroupová (2016, s. 38) charakterizuje prognózu jako „...*předpověď, předpokládaný vývoj, průběh nemoci, terapie nebo jiných opatření do budoucna na základě odborného a komplexního zkoumání (diagnostiky)*.“ Při stanovení pedagogické diagnózy je důležité formulování pravděpodobných příčin i eventuálních problémů, pedagogická prognóza, tj. odhad možného vývoje včetně různých doporučení pro další činnost. Jedná se například o návrh používaných metod, podmínek, ale také o upozornění na případná rizika (Jedlička in Vališová, Kasíková, 2011).

Kompetencí učitele je poskytnout informace o žákovi včetně jeho postřehů z průběhu školní docházky, konečnou diagnózu ale stanoví poradenský pracovník (Janderková, 2019).

2.3 Předmět pedagogické diagnostiky

„*Předmětem zkoumání pedagogické diagnostiky je především poznávání a hodnocení úrovně výchovy a vzdělávání sledovaného jedince právě vlivem určitého, specifického, záměrného či cíleného působení*“ (Hrabal, 1989, in Opekarová, 2007, s. 10).

Spáčilová (2003) uvádí základní oblasti, které jsou předmětem zkoumání pedagogické diagnostiky:

- žákova osobnost a jeho vlastnosti, chování, školní zdatnost,
- skupina žáků a její struktura, dynamika, vztahy a třídní klima,
- pedagogické působení školy a výchovně-vzdělávací činnost učitele,
- výchovní činitelé, kteří působí mimo školu (vliv vrstevnické skupiny, rodinné prostředí i sociální zázemí).

Každá diagnostická oblast má své dílčí okruhy, které vycházejí ze specifických zvláštností dané věkové skupiny a pedagoga, by se měl soustředit na důležité momenty z nich vyplývající. Například při diagnostice rozumových schopností se kromě diagnostiky vědomostí a dovedností zaměří i na diagnostiku rozvoje poznávacích a myšlenkových procesů stejně jako vytváření a pozorování studijních a pracovních návyků. Diagnostiku žakových potřeb, zájmů a motivů využije při utváření žakova vztahu ke škole a učení. Průběžná diagnostika by se měla týkat vztahů v rámci třídního kolektivu, postavení i vlivu žáka v něm. K diagnostice příčin a podmínek, které mají na žáka vliv, náleží především diagnostika rodinného prostředí. S obdobím mladšího školního věku souvisí diagnostika školní zralosti, specifických vývojových poruch učení a jiných výukových nebo výchovných problémů, diagnostika žaků nadaných a talentovaných v různých oblastech (Spáčilová, 2009).

2.4 Úkoly a cíle pedagogické diagnostiky

K hlavním úkolům pedagogické diagnostiky podle Spáčilové (2009) patří:

- rozpoznat určitý stav,
- stanovit příčiny jeho vzniku,
- navrhnout výchovná opatření k jeho zvládnutí (prognóza).

Podle Zelinkové (2007, s. 22) je „...velmi závažným hlavním úkolem pedagogické diagnostiky zjištění úrovně, na které lze s žákem úspěšně pracovat. Zde je totiž platforma, na které může učitel pracovat a dítě dále rozvíjet.“ Zjištění aktuální úrovně rozvoje určité funkce nebo dovednosti nám umožní zahájit efektivní podporu jejího dalšího rozvoje a současně podpořit motivaci žáka v realizované intervenci, protože realizované aktivity budou odpovídat jeho aktuálním možnostem.

Zelinková (2007) rozlišuje několik typů pedagogické diagnostiky:

- Normativní diagnostika – pracuje s žakovými výsledky a porovnává je s výsledky reprezentativního vzorku v dané zkoušce; odpovídá na otázky, zda žák dosahuje úrovně vrstevníků nebo má obtíže a zaostává za nimi.
- Kriteriaální diagnostika – vychází z analýzy konkrétní dovednosti; směřuje k vymezení úrovně schopností a dovedností daného žáka.
- Individualizovaná diagnostika – směřuje k hodnocení žáka bez porovnávání s vrstevníky; ve středu zájmu je postup a komparace dosažené úrovně za určitý časový

úsek; je vhodná u žáků s postižením i žáků trpících neúspěchem a ztrátou motivace; předpokladem je rozdělení úkolu na dílčí úkoly, které jsou pro žáka zvládnutelné; i malé zlepšení je motivací a ukazatelem žákova progresu.

Kdybychom obecně shrnuli cíle pedagogické diagnostiky, můžeme si podle Hrabala (2002, s. 35) konkrétně odpovědět na tyto otázky: „*Jaký žák je ve srovnání s tím, jaký má být, dále jaký může být a za jakých podmínek a případně jaký bude za změněných podmínek.*“

Spáčilová (2009, s. 13) dále uvádí, že „*...cílem učitelovy diagnostiky je především odhalování potencialit žákovy osobnosti a optimalizace jeho rozvoje, případně odhalování příčin výchovných či vzdělávacích obtíží.*“

V kontextu deficitů dílčích funkcí bude cílem diagnostiky „*...stanovit profil dílčích kognitivních funkcí – zajímá nás, co je rozvinuté přiměřeně, nebo dokonce nadstandardně, a naopak v čem tkví obtíže, kde se objevují nějaké deficity. Cílem diagnostiky je současně stanovit další plán práce s daným dítětem, tedy co je zapotřebí systematicky trénovat a posilovat, aby se projevy deficitů zmírnily nebo zcela eliminovaly*“ (Morávková Krejčová in Valenta, Morávková Krejčová, Hlebová a kol., 2020, s. 21).

Diagnostika je nástrojem, díky němuž můžeme lépe poznat žáka, se kterým začínáme pracovat a chceme jehož potřebám chceme porozumět (Morávková Krejčová in Valenta, Morávková Krejčová, Hlebová a kol., 2020). Při pedagogické diagnostice by se učitel měl řídit pedagogickým citem, dosaženými pedagogicko-psychologickými znalostmi a komplexně posuzovat situace ve třídě (Zelinková, 2007).

2.5 Diagnostické metody

„*Předpokladem diagnostiky je kvalitní orientace v použití diagnostických metod, jejichž volba musí být v souladu s vytyčeným cílem diagnostického procesu*“ (Zezulková, Kovářová, 2013, s. 25). Řadu metod přejímá pedagogická diagnostika z psychologie a upravuje je pro své potřeby. Mimo to ale používá také své vlastní metody, například hodnocení a klasifikaci (Zelinková, 2007).

K nejběžnějším diagnostickým metodám řadíme podle Spáčilové (2009, s. 27-28) „*...pozorování, rozhovor, dotazníky, didaktické testy, metody analýzy výkonů a výtvorů, sociometrické metody, metody analýzy pedagogické dokumentace a anamnestické a retrospektivní analýzy.*“ Dostatečně kompetentní pedagog dokáže posoudit, nakolik si žák

osvojit stanovený vzdělávací obsah, a vybírá adekvátní diagnostické prostředky, tj. metody a techniky. Ty slouží k objektivnímu posouzení rodinného prostředí dítěte, kvality motoriky, smyslového vnímání, úrovně rozumových schopností, řeči, kvality volných a citových vztahů aj. (Zezulková, Kovářová, 2011). Základním kritériem pro třídění diagnostických metod je ve většině případů *stránka obsahová*, tj. co metody zjišťují, a *stránka metodologická*, tj. způsob, jakým zjištění probíhá.

Diagnostickými metodami zjišťujeme (Zezulková, Kovářová, 2011):

- úroveň školních a všeobecných vědomostí,
- úroveň sebeobslužných, hygienických, pracovních, zájmových, sociálních a jiných dovedností a návyků,
- úroveň vývoje mluvené, psané a posunkové řeči,
- úroveň sociálního chování ať už v rodině, škole, při učení nebo při hře a zábavě,
- úroveň písemných, výtvarných, hudebních, pohybových a pracovních výsledků činností,
- úroveň jemné a hrubé motoriky,
- sensorickou a motorickou laterální.

2.6 Proces diagnostikování

V rámci vývoje pohledu na diagnostickou práci učitelů ve škole můžeme pozorovat posun od diagnostiky žákovy osobnosti k diagnostice výchovných a sociálních podmínek žáka (Zelinková, 2007). Celý proces diagnostikování je tvořen několika etapami, které se v praxi navzájem prolínají. Na počátku se stanovuje diagnostická otázka, následně výběr metod sběru dat, jejich analyzování a syntetizování. Základním předpokladem ke splnění stanovených cílů je logická posloupnost celého diagnostického procesu. Výsledkem je stanovení diagnózy a prognózy (srov. Janderková, 2018; Spáčilová, 2003; Hrabal, 2002).

Etapy diagnostického postupu podle Spáčilové (2009):

- Vymezení, upřesnění a formulace diagnostikovaného cíle a předmětu diagnostického šetření - učitel hypotézou stanoví, co bude sledovat; jde o velmi důležitý, ale často opomíjený krok; pokud si učitel důkladně nepromyslí, co bude zjišťovat, hrozí vznik nejasností a nepřesností při volbě a zpracování vhodných diagnostických metod.

- Sběr a získávání diagnostických údajů pomocí zvolených metod – např. pomocí rozhovoru, didaktického testu, dotazníku aj.; někdy jsou získané diagnostické údaje jasné a dostačující, přesto by měly být doplňovány dalšími údaji.
- Zpracování diagnostických dat – tj. analýza a třídění dat; komplexní charakteristika pedagogických jevů a procesů si žádá citlivou analýzu údajů; výběr kvalitativní či kvantitativní analýzy je podmíněn výběrem diagnostické metody.
- Interpretace údajů a jejich hodnocení – závěry musí být jasné, přesně a srozumitelně formulovány a odpovídat položené diagnostické otázce nebo hypotéze; hodnocení může být v podobě známky, soudu nebo písemného sdělení.
- Formulace diagnostických závěrů a návrhy pedagogických opatření – nejsou konečnými a neměnnými; učitel pokračuje ve sledování daného jevu, opětovně diagnostikuje vhodnost pedagogických opatření, správnost postupu a případně diagnostický postup změni (to je důležité u dítěte mladšího školního věku, protože se velmi rychle vyvíjí a mění).

Při diagnostikování by měly být dodrženy tyto principy (Úvod do pedagogické diagnostiky...):

- Dlouhodobost – poznávání žáka, třídy i kolektivu je dlouhodobým procesem, při němž je potřeba zaznamenávat všechny změny.
- Spolupráce – při pozorování je nutností spolupracovat s dalšími pozorovateli, jako jsou ostatní učitelé, rodiče, vychovatelé aj.
- Důslednost – pedagog musí být důsledný při hledání příčin sledovaného jevu.
- Individuální přístup.
- Spojení diagnostického závěru s návrhem pedagogických opatření – jedná se o citlivou záležitost, která je pro učitele perspektivní zpětnou vazbou.

2.7 Diagnostické kompetence učitele

Aby učitel plnil co nejlépe svou roli a v rámci svého pedagogického působení dosahoval očekávaných výsledků, potřebuje znát své žáky. Nároky na jeho kompetence kromě výchovných a vzdělávacích aktivit narůstají především v problematice hodnocení žáků, přeřazování, společného vzdělávání aj. Učitel je první osobou, která se setkává s žákovými obtížemi v učení, a proto by měl umět rozpoznat možné příčiny obtíží žáka ve škole,

kvalifikovaně se podílet na jejich překonání, podle potřeby doporučit k vyšetření v poradenských zařízeních a nadále s ním pracovat (Opekarová, 2007).

Krykorková, Chvál (in Vališová, Kasíková, 2011, s. 345) definují pedagogovy diagnostické kompetence jako „...soubor vědomostí, schopností a dovedností, které umožňují diagnostikování žáka, případně úkolových situací na jednotlivých úrovních, založené na diagnostickém porozumění, na odpovědnosti a oprávněnosti při provádění diagnostických činností.“ Kromě pedagogické a pedagogicko-psychologické odbornosti se od učitele očekává, že bude vybaven diagnostickými schopnostmi, jež jsou základem k diagnostickému poznávání žáků. Je důležité, aby učitel dokázal pedagogickou diagnostikou tvořit přímou část výchovy a vzdělávání (Kykorková, Chvál in Vališová, Kasíková, 2011). V rámci diagnostických kompetencí by měl být pedagog schopen analyzovat a vyhodnocovat podmínky procesu vzdělávání a také dbát na naplňování cílů vzdělávání (Zezulková, Kovářová, 2011).

Učitel by se měl dokázat orientovat v oblasti diagnostických metod a vzhledem k cíli i objektu diagnostického šetření je také vhodně volit. Měl by být schopen provést diagnostické šetření se všemi náležitostmi, tj. formulovat diagnostickou otázku, shromážďovat údaje, zpracovat, vyhodnocovat a interpretovat výsledky a na jejich základě vyvodit odpovídající pedagogická opatření. Při diagnostice učitel musí průběžně sledovat a hodnotit žáka s jeho vnějšími projevy, dále se snažit o poznání jeho osobnostních rysů. Všechny znalosti vycházejí z poznávání žáka v rámci jeho projevů v pedagogické situaci. Jeho diagnostická činnost probíhá na podkladech porovnávání výkonů a projevů žáka s pedagogickými normami. Zaměřuje se tedy více na zjišťování a hodnocení kvality žákových vědomostí a dovedností než na poznávání jeho osobnostních rysů (Spáčilová, 2009).

V případě, že žák nespívá, by učitel měl zvládnout hlubší diagnostiku, na níž naváže diagnostikou příčin. Na základě výsledků pak může stanovit, zda je schopen žákovy obtíže vyřešit v rámci pedagogické podpory a působení školy i rodiny, nebo dítě svěří odborníkům, s nimiž i nadále spolupracuje a realizuje navržená opatření. Hlavní funkcí učitelovy diagnostické činnosti je dopomoci kvalitními údaji odborné diagnostice, sledovat žákovy pokroky či neúspěchy, opětovně provést diagnostiku, upravit své výchovné působení a postupy ve vzdělávání žáka (Spáčilová, 2011).

Diagnostická způsobilost učitele je dána (Vašek. 2004 in Zezulková, Kovářová, 2013):

- charakteristikou jeho osobnosti,
- prostředím a podmínkami pro realizaci pedagogické diagnostiky,

- možnostmi a významem použití diagnostických výsledků ve výchově a vzdělávání.

Diagnostická kompetence učitele je podmíněna:

- odbornými znalostmi,
- morálními předpoklady,
- organizačními schopnostmi (Vašek. 2004 in Zezulková, Kovářová, 2013).

2.8 Pedagogická diagnostika v základní škole

Smyslem základního vzdělávání je usnadnit žákům přechod ze vzdělávání v prostředí mateřské školy k pravidelnému systematickému vzdělávání a pomoci jim utvářet a rozvíjet klíčové kompetence, dále také poskytnout dobrý základ pro všeobecné vzdělání (srov. Zezulková, Kovářová, 2011; Janderková, 2018). Realizace pedagogické diagnostiky na základní škole by proto měla být vykonávána odborníkem, který přímo zasahuje do procesu výchovy a vzdělávání, tj. učitelem, třídním učitelem, vychovatelem nebo výchovným poradcem. Specialista, který přímo a každodenně nepracuje se žáky v rámci konkrétní školy, nemůže s jistotou potvrdit zdroje, které stojí za obtížemi ve výchově a vzdělávání daného žáka, ať už se jedná o obtíže žáka samotného, v jeho rodině nebo zcela jiné zdroje potíží (Opekarová, 2007).

Diagnostika v základní škole má specifické rysy, které vyplývají z věkových zvláštností dítěte mladšího školního věku a cílů pro jeho rozvoj v rámci primárního vzdělávání. Dítě se rychle vyvíjí, jeho osobnost se formuje a škola má v tomto procesu stěžejní roli (Spáčilová, 2009). „*V centru pozornosti pedagogického procesu stojí dítě*“ (Zelinková, 2007, s. 20). Morávková Krejčová (in Valenta, Morávková Krejčová, Hlebová a kol., 2020, s. 21) doplňuje: „*Ať už použijeme jakoukoliv metodu či jakékoliv diagnostické principy, je namístě si v první řadě uvědomit, že diagnostika představuje nástroj poznání dětí a žáků. Jejím prostřednictvím identifikujeme zdroje oslabení a v ideálním případě silné stránky dítěte.*“

Různé faktory, které působí na současnou situaci ve škole, můžeme hledat jak u dětí talentovaných a nadprůměrně nadaných, tak i neúspěšných. Aby měly děti se speciálními potřebami kvalitnější život, je důležité hledat na podkladě hlubší diagnostiky, popřípadě konzultace s dalšími odborníky ideální cesty k individuálnímu působení. U diagnostiky jednotlivých psychických funkcí, jako je řeč, motorika, zrakové a sluchové vnímání, které Sindelarová shrnuje a popisuje ve své teorii jako dílčí funkce, musíme pamatovat na to, že

výkon vzniká až ve chvíli, kdy se spojí všechny složky. Ve většině případů se na školním výkonu žáka podílejí i další složky, např. pracovní tempo, žákova motivace, grafomotorická úroveň aj. (srov. Zelinková, 2007; Sindelarová, 2016; Valenta, Morávková Krejčová, Hlebová a kol., 2020). Zelinková (2007) uvádí, že deficit u jedné složky ještě nemusí nutně znamenat obtíže. Morávková Krejčová (in Valenta, Morávková Krejčová, Hlebová a kol., 2020) popisuje, že i jedna jediná obtíž se může promítat v řadě různých oblastí učiva. Pedagogická diagnostika a především změna úhlu pohledu od postupů výuky učitele směrem k žákovi a procesu učení, zpracování informací, porozumění učivu, aplikaci osvojených znalostí a dovedností, může výrazně pomoci při nápravě žákových obtíží.

Z věkových zvláštností dítěte mladšího školního věku vyplývají nároky na diagnostickou činnost prvostupňového učitele. Při diagnostickém procesu musí dodržovat pravidla:

- dlouhodobý charakter pozorování – výhodou diagnostiky ve škole je možnost nepřetržitého pozorování a četného opakování šetření žáka;
- spolupráce s okolím žáka – aby byly diagnostické údaje objektivní, důležité poznatky lze získat především od rodičů a spolužáků;
- respektování vývojového hlediska – poznávání obtíží žáka by nemělo zůstat pouze v rovině konstatování, ale mělo by pomoci k jejich zmírnění na základě pedagogických opatření;
- individuální přístup – učitel by měl počítat s nerovnoměrným vývojem žáků, s jejich rozdílností v tomto období a přistupovat k nim diferencovaně (Spáčilová, 2009).

Na základě obtížnosti pedagogické diagnostiky žáka mladšího školního věku, by měl být učitel kvalitně vybaven znalostmi jak po stránce psychologické, tak znalostmi diagnostických metod. Při diagnostikování aktuálních stavů u žáka a jeho změn musí počítat s vlivem celé řady činitelů. Při stanovování prognózy by se měl zaměřit jen na kratší vývojové období a vyvarovat se předčasným závěrům, které by mohly žáka poškodit (Zezulková, Kovářová, 2011).

Zezulková, Kovářová (2011) uvádějí, že pedagogická diagnostika je v základní škole potřebná mj. z důvodu:

- přípravy školního vzdělávacího programu,
- podpory komplexního přístupu k realizování vzdělávacího obsahu,
- volby ideálních vzdělávacích postupů, metod i forem výuky,
- využití podpůrných opatření v rámci individuálních potřeb žáků,
- tvorby předmětů pro rozvoj individuálních předpokladů a podporu zájmu žáků,

- vytváření příznivého klimatu ve školním prostředí,
- prosazování změn a k širšímu využití slovního hodnocení,
- zachování různorodosti tříd,
- podpory společného vzdělávání, podpory spolupráce s rodiči aj.

V rámci celistvosti pedagogické diagnostiky zatím neexistuje systém, který by objektivně posuzoval obtíže žáků spojené s možnými didaktickými nedostatky a stylem práce konkrétního učitele nebo klimatem třídy, školy (Opekarová, 2007).

2.9 Školní poradenství

Školní poradenské pracoviště je součástí podpůrných poradenských služeb ve školství, jehož účelem je vytváření podmínek pro zdravý rozvoj žáků a naplňování jejich vzdělávacích potřeb. Angažuje se také v oblasti prevence rizikového chování a vzdělávacích a výchovných obtíží. Dále svou činností přispívá k podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků nadaných, žáků z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami. Poskytuje metodickou podporu žákům a pedagogickým pracovníkům, kteří se podílejí na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nadaných žáků (§ 2 vyhlášky č. 72/2005 Sb.).

Psychologická a speciálně-pedagogická diagnostika je na základní škole realizována také v rámci konceptu poradenství. Pedagogické diagnostice se sice věnuje i třídní učitel, ale v rámci školního poradenského pracoviště jsou sdruženi odborníci, kteří by se mj. také diagnostice měli věnovat intenzivněji. Pokud není ve škole zřízeno školní poradenské pracoviště, poradenské služby poskytují pouze školní metodici prevence a výchovní poradci (model základní). Tam, kde poradenské pracoviště existuje, je tým tvořen školními metodiky prevence, výchovnými poradci, dále také školními speciálními pedagogy a školními psychology (model rozšířený). Školy s rozšířeným modelem poradenských služeb, mají s jejich činností velmi pozitivní zkušenosti (srov. Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013; Knotová a kol., 2014).

V legislativě (příloha č. 3 k vyhlášce 72/2005 Sb.) jsou popsány standardní činnosti, které mají jednotliví školní poradenští pracovníci vykonávat, a jsou tedy náplní jejich práce. Standardní činnosti budou ve stručnosti shrnuty.

- Výchovný poradce – jeho stěžejní činností je kariérové poradenství, v rámci něhož koordinuje skupinová i individuální šetření k volbě povolání, poskytuje poradenství zákonným zástupcům a kariérové poradenství žákům. Dále vyhledává a orientačně šetří žáky, jejichž vzdělávání vyžaduje zvláštní péči. Spolupracuje na plánu pedagogické podpory pro podpůrná opatření prvního stupně. Zprostředkovává vstupní i výstupní diagnostiku speciálních vzdělávacích potřeb, připravuje podmínky pro vzdělávání těchto žáků a spolupracuje se školským poradenským zařízením.
- Školní metodik prevence – v rámci metodických a koordinačních činností koordinuje tvorbu, kontrolu, evaluaci a participaci školy na realizaci minimálního preventivního programu a aktivit v oblasti prevence rizikového chování. Zajišťuje metodické vedení a vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti prevence rizikového chování a koordinuje spolupráci školy se zařízeními a institucemi působícími v oblasti prevence rizikového chování. Má na starost informační činnosti a poradenské činnosti, v rámci nichž provádí depistáž v oblasti rizikového chování, poskytuje poradenství z této oblasti žákům, zákonným zástupcům, spolupracuje s třídními učiteli a připravuje podmínky pro vzdělávání žáků se specifickými poruchami chování.
- Školní psycholog – společně se školním speciálním pedagogem se podílí na vytváření programu poskytování pedagogicko-psychologických poradenských služeb v příslušné škole a se školním metodikem prevence spolupracuje na programu primární prevence. V oblasti diagnostiky a depistáže spolupracuje při zápisech do prvních ročníků základního vzdělávání, vykonává depistáž poruch učení a chování, nadaných dětí, při výchovných a vzdělávacích problémech vykonává diagnostiku a zajímá se o klima třídy. V rámci konzultační, poradenské a intervenční činnosti pracuje se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, s podpůrnými opatřeními, ohroženými školním neúspěchem a poskytuje konzultace žákům, rodičům i pedagogům. Metodickou práci a vzdělávací činnost naplňuje metodickou podporou třídních učitelů, učitelů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami i v podobě pracovních seminářů a koordinace poradenských služeb ve škole i spolupráce mimo ni.
- Školní speciální pedagog – společně se školním psychologem se podílí na vytváření programu poskytování pedagogicko-psychologických poradenských služeb v příslušné škole a se školním metodikem prevence spolupracuje na programu primární prevence. Mezi jeho činnosti v oblasti diagnostiky a depistáže spadá spolupráce při zápisu do prvního ročníku základního vzdělávání, depistáž v oblasti rizika vzniku speciálních

vzdělávacích potřeb a volba vhodného preventivního, stimulačního nebo intervenčního programu, vyhledávání žáků se speciálními vzdělávacími opatřeními, diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb, speciálně pedagogická diagnostika při vzdělávacích obtížích a předpokladů pro čtení, psaní, počítání, etopedická diagnostika aj. V rámci konzultační, poradenské a intervenční práce dává intervenční podporu při realizaci plánu pedagogické podpory a vytváření individuálního vzdělávacího plánu, poskytuje individuální péči při naplňování podpůrných opatření pro žáky a zajišťuje úpravu prostředí, speciální pomůcky a didaktický materiál, poskytuje konzultace pedagogickým pracovním i rodičům a spolupracuje s pracovníky dalších poradenských zařízení. V oblasti metodické, koordinační a vzdělávací činnosti zabezpečuje úpravu podmínek vzdělávání dle potřeb žáka, metodicky vede třídní učitele a další pedagogické pracovníky v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a rizikem jejich vzniku. Podílí se na pracovních seminářích, dalším vzdělávání, vytváření potřebné dokumentace školy a tříd a metodicky vede asistenty pedagoga.

Řada škol se stále učí využívat služeb školních poradenských pracovníků a postupem času oceňuje jejich přítomnost (Lazarová, 2008). Školské poradenské pracoviště může třídního učitele podpořit konkrétně při zpracování individuálního vzdělávacího plánu, pomoci mu se zprostředkováním závěrů vyšetření poradenského zařízení, dát náměty k vyrovnávacím opatřením, poskytnout odborné materiály a pomůcky, pomoci pravidelnými konzultacemi a podílet se na průběžném pozorování žákova vývoje a vyhodnocení individuálního vzdělávacího plánu. Přestože se může spolupráce pedagogů se školním poradenským pracovištěm setkat s řadou osobních i pracovních problémů, předpokladem pro dobrou spolupráci je oboustranný respekt. Cílem poradenského pracoviště by mělo být citlivé nabízení možných řešení s respektem k učitelovým limitům i s vědomím vlastních limitů, protože v konečném důsledku jde o prospěch žáka, na němž by spolu učitel i poradenští pracovníci měli spolupracovat (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013).

3 Deficity dílčích funkcí v diagnostice

Správnému rozvoji komplexnějších funkcí i složitějších dovedností, jako je v mladším školním věku trivium (dovednost čtení, psaní a počítání), předchází zrání a harmonický rozvoj dílčích, tj. základních funkcí. Právě deficity dílčích funkcí mohou být jednou z příčin vzniku specifických poruch učení a chování, a proto se nejvíce projevují ve škole (Valenta in Valenta, Morávková Krejčová, Hlebová a kol., 2020). Scharingerová (1999) uvádí, že se deficity dílčích funkcí projevují napříč všemi oblastmi života: někdy dítě působí jako duchem nepřítomné, často se zraní a působí nešikovně, nezvládá se soustředit aj.

Valenta (in Valenta, Morávková Krejčová, Hlebová a kol., 2020) dodává, že deficit každé dílčí funkce se může projevit při vzdělávání žáka obdobným symptomem. Proto by měla náprava dílčích funkcí předcházet kvalitní pedagogická diagnostika, při níž se ukáže, o kterou dílčí funkci se jedná.

3.1 Vymezení pojmu deficity dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu

Nejprve je potřeba v rámci terminologie vymežit pojem *dílčí funkce*, které Sindelarová (2016, s. 8) definuje jako „...schopnosti, které umožňují diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí, jako jsou řeč a myšlení. V dalším vývoji jsou předpokladem, o který se opírá dovednost čtení, psaní, počítání a i přiměřené chování.“ Jak uvádí Jucovičová, Žáčková (2008), ve všeobecném měřítku se jedná o funkce kognitivní (poznávání), percepční (vnímání) a motorické (pohybové). Z těchto funkcí pak vycházejí jednotlivé oblasti a dílčí funkce. Přehledu jednotlivých dílčích funkcí se podrobněji věnují i další autorky (srov. Sindelarová, 2016, Scharingerová, 1999).

Pojem deficity dílčích funkcí, Scharingerovou (1999) označován termínem *dílčí oslabení výkonu*, se v odborné literatuře neobjevuje samostatně, ale především v souvislosti s poruchami učení a chování (Hanáková in Kroupová 2016). Laická veřejnost tyto termíny může zaměňovat, nicméně se nejedná o termínová synonyma (Valenta in Valenta, Morávková Krejčová, Hlebová a kol., 2020).

Termínem *deficit* je vyjádřen nedostatek nebo narušení dané funkce mozku oproti vývoji jiných funkcí mozku. Nejedná se o stav neměnný, ale vhodnou intervencí se může zlepšit, nebo vyrovnat. Přívlastkem *dílčí* rozumíme, že se jedná o část z celkové psychické funkce, chybu v jejím vývoji nebo chybnou komunikaci mezi jednotlivými funkcemi. Přestože se jedná

o narušení určitých funkcí, způsobuje narušení celého systému. Termín *funkce* vyjadřuje způsob chování psychického systému zaměřeného směrem k nějakému úkolu (Hartl, Hartlová, 2000, Scharingerová, 1999). Graichen (1973, in Valenta, Maštalíř, Ludíková, Finková, 2018, s. 9) popisuje deficity dílčích funkcí velmi obecně „...jako snížení výkonu jednotlivých faktorů nebo prvků v rámci většího funkčního systému, který je nezbytný ke zvládnutí určitých komplexních procesů adaptace.“

Některé deficity dílčích funkcí mohou být pozorovatelné již v předškolním věku. Je možné je vidět například v grafomotorické neobratnosti, kresbě, která svým vzhledem neodpovídá věku dítěte, slyšíme v agramatismech, nebo se projevují jako problémy s pravidly apod. (Valenta in Valenta, Morávková Krejčová, Hlebová a kol., 2020). Zároveň, jak popisuje Scharingerová, (1990, s. 23) „...se dítě nemůže spolehnout na své smysly – na to co vidí, slyší, jak vnímá, tedy zrak, sluch nebo hmat, potažmo na schopnost prostorové orientace a nemůže se spolehnout ani na integrující schopnosti mozku, jakými je intermodalita a serialita, takže vlastně nerozumí plně světu kolem sebe.“ Proto by mělo být smyslem předškolní výchovy a časné intervence zaměřit se směrem k předpokladům, na nichž je založeno školní učení. Podařili se u dítěte rozpoznat deficity dílčích funkcí dříve, než se vyskytnou poruchy chování nebo učení, můžeme pomoci k dalšímu harmonickému a bezproblémovému vývoji (Sindelarová, 2016).

Porovnáme termín deficity dílčích funkcí s termínem specifických poruch učení, se kterým je často zaměňován. Deficity dílčích funkcí mohou být pozorovatelné a diagnostikovatelné již v předškolním věku. Čím dříve je začneme vyrovnávat, tím větší má žák šanci na dosažení srovnatelného školního výkonu s ostatními vrstevníky. Naproti tomu „...diagnostika SPU může být provedena až tehdy, když se dítě učí číst, psát, počítat, tedy až v době školní docházky“ (Kucharská a kol., 1997, s. 78). Je nutné brát v úvahu určitou prodlevu, kdy má dítě nárok na selhávání. Dítě potřebuje čas pro fixaci čtení a psaní, a tak se doba vhodná k diagnostice specifických poruch učení prodlužuje (Kucharská a kol., 1997).

Terminologicky má k pojmu deficity dílčích funkcí blízko také pojem dílčí oslabení výkonu, který popisuje např. Scharingerová (1999). Ta také uvádí pět oblastí, v nichž dochází k oslabení:

- optické oslabení,
- akustické oslabení,
- prostorová orientace,

- intermodalita,
- serialita.

Sidelarová (2016) specifikuje deficity dílčích funkcí jako oslabení v následujících oblastech:

- diferenciacie figury a pozadí nebo zaměření pozornosti,
- optická a akustická diferenciacie a vnímání,
- intermodální kódování,
- optická, akustická a intermodální krátkodobá a dlouhodobá paměť,
- serialita,
- vnímání tělesného schématu a prostorová orientace.

„Oslabením kognitivního výkonu rozumíme takové snížení výkonnosti, které ale ještě není na úrovni mentálního postižení, ale přesto znevýhodňuje především při vzdělávání a indikuje podpůrná opatření edukativního (popř. psychosociálního) charakteru“ (Valenta in Valenta, Morávková Krejčová, Hlebová a kol., 2020, s. 13). Výskyt deficitu dílčích funkcí u žáka tedy není závislý na jeho inteligenci, ale ovlivňuje to, co na první pohled za inteligenci považujeme, tj. správnou reakci a schopnost adaptace. Když je žák správně diagnostikován a začne procházet intervencí, může se svému okolí jevit inteligentnějším. Ve skutečnosti práce s žákem jen dopomohla v procesu přijímání a zpracování informací (Scharingerová, 1999).

3.2 Projevy žáka s deficitem dílčích funkcí

Deficity dílčích funkcí mohou, ale i nemusí být již od prvopočátku zřejmé, a proto jim učitel nemusí vždy přikládat dostatečný význam. Může se zdát, že se zpočátku školní docházky nijak neprojevují a žák zvládá školu bez zjevných obtíží, ale to si jen mohl najít své funkční kompenzační mechanismy. Jindy zase čelí určitým problémům, které ale nejsou řešeny (Krejčová, Bodnárová a kol., 2014). Ať už se žákovy potíže projevují v jednom předmětu nebo napříč různými vyučovacími předměty, učitel může pomoci intervenčními přístupy; intenzivnější pozorností, střídáním metodických postupů, používáním různých didaktických pomůcek, spolehnutím se na názornost, zadáváním domácí práce a procvičováním toho, co se žákovi nedaří. U některých dětí taková intervence funguje, jiné ztrácejí motivaci k učení a mají ze školy strach. Všechny tyto zmíněné intervenční přístupy patří do kategorie didaktických

metod a jedná se o různé způsoby, jak žákovi přiblížit učivo pomocí pomůcek, pracovních listů, cvičení aj. (Morávková Krejčová in Valenta, Morávková Krejčová, Hlebová a kol., 2020).

„Mnohdy je ale důležité změnit tuto perspektivu a namísto různých postupů učení je třeba se zamyslet nad tím, jak se učí samotný žák“ (Morávková Krejčová in Valenta, Morávková Krejčová, Hlebová a kol., 2020, s. 15). Žákovy neúspěchy, které mají zdroj v oslabení kognitivních funkcí, se odráží do procesu učení a mohou se projevovat ve všech vyučovacích předmětech. V těchto případech by měl učitel zvolit vhodnou formu intervence. Průcha, Walterová, Mareš (2009, s. 114) vysvětlují termín intervence jako *„...předem plánovaný, systematický odborný zásah, který se snaží řešit určitý problém jedince.“* Při volbě intervence, bychom se měli zaměřit spíše na příslušnou dílčí funkci než na náročné trénování všech školních dovedností. Morávková Krejčová (in Valenta, Morávková Krejčová, Hlebová a kol., 2020, s. 16) dodává, že *„...intervence v oblasti kognice, nikoli pouze školních dovedností, s vysokou pravděpodobností povede ke zlepšení ve všech oblastech, které jsou příslušnou kognitivní funkcí syceny. Čím později během školní docházky dojde k intervenci, tím je většinou náprava složitější, ale nikoliv nemožná.“*

3.3 Jednotlivé dílčí funkce a projevy deficitů

V průběhu osvojování čtení, psaní a počítání jsou dílčí funkce v neustálé aktivitě a v případě oslabení kterékoliv z nich může dojít k obtížím při učení. Deficity dílčích funkcí ovšem nemusí být patrné na první pohled a učitel jim nemusí věnovat dostatečnou pozornost, přesto mají na práci žáka klíčový dopad (Morávková Krejčová, 2020). Sinedlarová (2016, s. 6) uvádí, že *„pokud má dítě problémy při výuce čtení, psaní a počítání, nacházíme příčiny těchto problémů již tam, kde jsou základy těchto schopností.“*

Sindelarová (2016) dělí dílčí funkce do následujících oblastí:

- zrakové vnímání,
- sluchové vnímání,
- intermodální kódování (přepínání mezi zrakovým a sluchovým vnímáním),
- paměť (krátkodobá/dlouhodobá, zraková/sluchová),
- serialita (časová posloupnost),
- prostorová orientace a orientace v tělesném schématu.

Pro přehled doplníme oblasti dílčích funkcí podle Sindelarové (2016) o poznatky z praxe a charakterizujeme jejich projevy a deficity, které může učitel u žáka pozorovat.

3.3.1 Dílčí funkce v oblasti sluchového vnímání

- rozlišování figury a pozadí
- diferenciací hlásek (sluchová diferenciací)
- sluchová paměť

Rozlišování figury a pozadí je schopností, která má žákovi pomoci zaměřit se ze současně působících hluků, zvuků pouze na danou část z celku. Deficit této oblasti se projevuje nesoustředěností žáka, protože na něj působí rušivé elementy z okolí, které nedokáže vyselektovat, např. v diktátu.

Sluchovou diferenciací charakterizuje sluchové rozlišování řeči. Při nácviku čtení se jedná o analýzu a syntézu důležitou při skládání a rozkládání na slova a hlásky a stejně potřebná je i při nácviku psaní. Deficity v této oblasti se projevují např. obtížným rozlišováním tvrdých a měkkých souhlásek, párových souhlásek, délkou slabik, vynecháváním písmen a diakritických znamének při psaní a komolení slov při čtení.

Do oblasti sluchové paměti patří vnímání a porozumění textu. Pokud si žák dokáže odmyslet všechny rušivé elementy, může správně postřehnout nabízené informace, zpracovat je a následně podržet v paměti. Deficity se projevují nesoustředěností, může mít potíže se sluchovou pamětí a uchováním obsahu nebo formy slyšeného v paměti. Často si nepamatuje slovní pokyny nebo jim nerozumí (Pokorná in Kucharská, 1997).

3.3.2 Dílčí funkce v oblasti zrakového vnímání

- zraková pozornost, rozlišování figury a pozadí
- rozlišování tvarů
- zraková paměť

Rozlišování figury a pozadí v oblasti zraku není zaměřeno na zrakovou ostrost, ale na jeho schopnost vyselektovat část z celku a zároveň vnímat jeho celistvost. Žák s deficitem v této oblasti nedokáže vybrat jeden určitý druh předmětu mezi jinými, má potíže sledovat linii čáry ve spleti jiných čar nebo si domyslet celý předmět pouze na základě jedné jeho části.

Zraková diferenciacie nabízí schopnost rozlišit a diferencovat tvary, vnímat je, utvořit si komplexní obraz nebo komplexní představu a zapamatovat si ji. Pokud žák nerozvíjí tuto schopnost a nedosáhne potřebné úrovně již v předškolním věku, ve škole se deficit projeví při psaní písmen a číslic, např. chybnou diferenciací odlišností, podobností i tvarů, což přímo souvisí se záměnou písmen.

Zraková paměť zase mapuje více zrakových vjemů najednou a pomáhá při jejich uchování v paměti, ale také v jeho vybavení a reprodukci (Jucovičová, Žáčková, 2008). Snížená schopnost se projeví obtížnějším zapamatováním tvarů písmen, jejich vynecháváním a jinou specifickou chybovostí v oblasti psaní nebo zapomínám jednotkového označení v matematice (Pokorná in Kucharská, 1997).

3.3.3 Dílčí funkce v oblasti intermodálního kódování

V rámci intermodality spojuje žák obsah z jedné smyslové oblasti s obsahem z oblasti jiné. Vnímá předmět sluchem, může si na něj sáhnout, nebo naopak slyšené spojí se zdrojem zvuku. V oblasti školních dovedností je intermodalita využívána především při spojování názvu písmene a grafického symbolu (Pokorná in Kucharská, 1997). Deficity této funkce se zpravidla projevují při psaní diktátu, v přepisu a opisu (Jucovičová, Žáčková, 2008). Žák při čtení zaměňuje písmena, žije stále v přítomnosti, nemyslí do budoucna ani se neučí z minulosti. Nedovede předvídat a domyslet důsledky svého chování (Pokorná in Kucharská, 1997).

3.3.4 Dílčí funkce v oblasti paměti (zraková/sluchová, krátkodobá/dlouhodobá)

Všechno, co žák pozoruje a vidí, by měl být schopen si nejenom spojit, ale také zapamatovat. Deficity ve zrakové paměti se mohou projevit obtížemi se zapamatováním nebo vybavením tvarů písmen a může dojít k jejich vynechávání. Akustická paměť slouží k zapamatování obsahu a formy slyšeného a následné reprodukci. Deficity v této oblasti se mohou projevit čtením bez porozumění, obtížemi se zapamatováním básní, jednoduchých pokynů nebo výkladu učiva (Pokorná in Kucharská, 1997).

3.3.5 Dílčí funkce v oblasti časové posloupnosti

Skrze serialitu je žák schopen orientace v čase. Jednotlivé činnosti probíhají za sebou a mají určitou posloupnost. Když žák porozumí této posloupnosti, dokáže vyhodnotit také možnou příčinu a následek. Dílčí funkce seriality se projevují v sociálním chování a přijetí sociálních projevů druhých. Ve škole je pozorujeme v činnostech, kdy žák řadí písmena a slova do vět, tvoří si představy o časových úsecích, vnímá číselnou posloupnost a učí se tak rozvržení a organizaci práce. Deficity dílčích funkcí se projevují zaměňováním pořadí písmen při čtení a vkládání písmen, při psaní nebo jejich přehazování a vynechávání. Další obtíže můžeme pozorovat v neschopnosti dodržet postup. V matematice má žák potíže s číselnými řády nebo písemným násobením a dělením (systém práce zprava doleva) (Pokorná in Kucharská, 1997).

3.3.6 Dílčí funkce v oblasti vnímání tělesného schématu a prostorové orientace

Orientaci na vlastním těle i v prostoru se žák učí přirozeně již od dětství. Později se učí vnímat a rozumět prostorovým vztahům mezi věcmi a orientaci v prostoru vnímá skrze hrubou motoriku – běhá, skáče, přelézá a podobně. Učí se odhadovat vzdálenost, hloubku i výšku a má povědomí o rychlosti (Pokorná in Kucharská, 1997). Školní úspěšnost závisí na zvládnutí orientace ať už v makroprostoru nebo v mikroprostoru, a to nejenom v oblasti čtení a psaní, ale také v ostatních vyučovacích předmětech. K orientaci prostoru náleží také nácvik pravo-levé orientace a levo-pravého pohybu očí, což je důležitou kompetencí pro vlastní čtení a psaní (Jucovičová, Žáčková, 2008). Deficity spojené s orientací v prostoru se projevují nedodržováním tvaru a velikosti písma, rozvržením slov a odhadováním délky slova vzhledem ke zbývajícím místu. Prostorová orientace přímo souvisí s matematikou, protože matematická představivost je podmíněna orientací v ploše a prostoru. Žák může mít potíže jak v představách o početních řadách, tak ve vztazích mezi čísly. Stále počítá na prstech, sčítá a odčítá po jedné a při násobení se pohybuje především podle paměťových stop (Pokorná in Kucharská, 1997). Navíc se žák obtížně orientuje v mapách a tápe při cvičení podle sestavy (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Pomáhat žákům vyrovnat se školním neúspěchem je pro učitele komplexním úkolem. Učitel musí nejprve porozumět tomu, o jaké deficity dílčích funkcí nebo jiné obtíže se u žáků jedná, a poté je potřeba, aby vytvořil podpůrné zázemí, s jehož pomocí mohou dosáhnout podobného úspěchu, jako jejich vrstevníci. Dobrý pedagog by měl umět vytvářet rovné příležitosti tak, aby úspěch zažívali všichni žáci (Pokorná in Kucharská, 1997).

4 Výzkumné šetření

Z teoretických poznatků a ze zpracovaných témat v teoretické části klíčové pojmy budeme nadále vycházet ve výzkumném šetření. Výzkum se týká začínajících prvostupňových učitelů, kteří by v rámci své pracovní náplně měli vykonávat také pedagogickou diagnostiku u žáků prvních – čtvrtých ročníků základní školy. Výstupem praktické části bude přehled toho, jaké poněti o pedagogické diagnostice začínající učitelé mají, zda ovládají metody pedagogické diagnostiky a u koho mohou hledat pomoc. Celá práce bude přínosem pro pedagogy, pro odbornou veřejnost, tedy školní poradenská pracoviště a školská poradenská zařízení, kteří mohou být pedagogům v tomto úkolu nápomocni.

4.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit stav informovanosti a připravenosti začínajících učitelů na pedagogickou diagnostiku. K hlavnímu cíli byly přidruženy ještě dva dílčí cíle, které slouží k lepší orientaci v problematice.

Prvním z dílčích cílů je zaměřit se na diagnostiku deficitů dílčích funkcí. Konkrétně zjistit, zda učitelé vědí, z čeho dané potíže vycházejí, jak si v jejich řešení poradit a s kým je možné je konzultovat. Druhý dílčí cíl představuje doporučení, která vyplynou ze získaných odpovědí respondentů a navrhnout, jak by měla správně fungovat spolupráce se školním poradenským pracovištěm.

4.2 Výzkumné otázky

Ve spojitosti s hlavním výzkumným cílem a dílčími cíli byly stanoveny výzkumné otázky:

VO1: Jakým způsobem bylo téma pedagogické diagnostiky zařazeno v rámci vysokoškolského studia?

VO2: Jak jsou začínající učitelé v rámci studia připraveni na pedagogickou diagnostiku?

VO3: Jak jsou začínající učitelé informováni o příčinách, diagnostice a intervenci u žáků s deficitem dílčích funkcí?

VO4: Jakým způsobem a jak často probíhá spolupráce začínajícího učitele s školním poradenským pracovištěm?

4.3 Metodika výzkumu

Pro potřeby diplomové práce byl zvolen kvalitativní výzkum, který Chráska (2016) definuje jako činnost, která je svým charakterem záměrná a systematická. Při této činnosti jsou empirickými metodami zkoumány předem stanovené hypotézy a ověřovány v reálném prostředí pedagogické praxe.

Švaříček (in Švaříček, Šedřová a kol., 2014) uvádí, že „...v metodologických úvahách nad výzkumem provedeným v rámci kvalitativního přístupu je nadmíru důležité vědět, kdo provádí výzkum, jaká jsou jeho výchozí stanoviska, za jakým účelem realizuje výzkum a jak prováděl analýzu dat.“ Zároveň ale doplňuje, že se nezaměřujeme na osobnost původce výzkumné zprávy, ale na způsob jeho výkladu dat.

Jako metodu kvalitativního výzkumu byl zvolen jeden ze dvou typů hloubkového rozhovoru, označovaného jako polostrukturovaný. Polostrukturovaný rozhovor je založen na důkladné přípravě výzkumníka v podobě znalosti tématu a seznamu připravených otázek, jejichž pořadí je možné v průběhu rozhovoru měnit a podle situace také doplňovat (Švaříček, Šedřová a kol., 2014). V rámci přípravy na polostrukturovaný rozhovor bylo vytvořeno devatenáct otázek, které byly v průběhu modifikovány a upravovány tak, aby byly pro jednotlivé respondenty srozumitelné. Zároveň bylo dbáno na ucelenost získaných informací. Rozhovory byly nahrány na diktafon a poté přepsány do písemné podoby.

K transkripci dat a jejich následné interpretaci, konceptualizaci a nové integraci byla použita metoda otevřeného kódování. Metoda kódování pracuje s textem tak, že v datech odhaluje určité podobnosti – témata, která mají vztah k výzkumným otázkám a odborné literatuře, dále podobné pojmy, které užívají respondenti nebo dávají vzniknout novým myšlenkám výzkumníka tím, jak více proniká do hloubky textu (Hendl, 2016). Hendl (2019, s. 251) dále uvádí, že „...celý proces doprovází tvorba poznámek jako podkladů pro zdůvodnění vznikající teorie.“

4.4 Etika výzkumu

Při výzkumu byly dodrženy etické zásady, které popisují Švaříček, Šed'ová a kol. (2014). Byla zajištěna důvěrnost dat, aby respondenti nemohli být v rámci svých odpovědí identifikováni jinými čtenáři. V zájmu zachování anonymity není upřesněno ani na jakých vysokých školách respondenti studovali a z jakých krajů pocházejí. Respondenti dále udělili poučený souhlas s účastí ve výzkumném šetření, přestože jim byla nabídnuta možnost účast ve výzkumu svobodně odmítnout. Na základě předchozí domluvy mohou být výsledky výzkumu účastníkům výzkumu zpřístupněny.

4.5 Charakteristika výzkumného vzorku

Jak bylo výše zmíněno, sběr dat proběhl metodou hloubkového polostrukturovaného rozhovoru s cílem získat potřebná a validní data k následnému kódování. Respondenti byli dopředu informováni o záměru výzkumného šetření, tématu polostrukturovaného rozhovoru a byli požádáni, aby si dopředu připomenuli, jaký podíl zabírala témata pedagogické diagnostiky ve výuce na vysoké škole. Se všemi respondenty jsme se domluvili na tykání. Rozhovory probíhaly na přátelské úrovni proto, aby se respondenti necítili nekomfortně, pokud neznali odpověď na některou z položených otázek. Vzhledem k aktuální situaci a zkušenostem pedagogů s online výukou, byly rozhovory vedeny přes platformu Zoom. Tato platforma umožňuje také nahrávání, které bylo se souhlasem respondentů po celou dobu zapnuto. Rozhovory trvaly v časovém rozmezí 30-60 minut, v závislosti na respondentových zkušenostech s pedagogickou diagnostikou.

Respondenty byli vyhledáváni pomocí nabídek na sociální síti Facebook. Dále byli osloveni i známí, kteří se pohybují v učitelské oblasti nebo mají učitele ve svém okolí. Výzkumu se zúčastnilo celkem šest respondentů.

Výzkumný vzorek byl vybrán na základě záměrného výběru. Podstatou je určení relevantních znaků, tj. konkrétních znaků daného souboru, které jsou svým charakterem pro výzkum podstatné. Při záměrném výběru výzkumník vyhledává osoby vhodné pro své bádání s potřebnými vědomostmi a zkušenostmi (Gavora, 2010). Do výzkumného šetření byl vybrán vzorek učitelů prvního stupně základní školy, kteří neučí déle než tři roky. V rámci vzorku byla vybrána jedna respondentka, která učí první rok po návratu z šestileté mateřské dovolené, s cílem zjistit, zda bude mít oproti ostatním respondentům určitou výhodu v náhledu

na důležitost pedagogické diagnostiky nebo se cítí opět jako začínající učitel. Mezi pěti ženami byl také jeden muž. Jednotliví respondenti jsou charakterizováni v tabulce 1.

Respondent	Pohlaví	Věk	Délka praxe	Vyučuje ročník
R1	žena	26 let	1 rok	2.
R2	žena	25 let	3 roky	2.
R3	muž	27 let	2 roky	3.
R4	žena	34 let	2 roky	1.
R5	žena	25 let	2 roky	3.
R6	žena	30 let	3 roky	4.

Tabulka 1 - Charakteristika respondentů

Další podmínkou výběru vzorku bylo, aby se učitelé v rámci své praxe setkali s pedagogickou diagnostikou, nebo alespoň vyučovali v nižších ročnících a ve své třídě měli žáky s viditelnými obtížemi v učení. To bylo splněno, protože 5/6 účastníků výzkumu byli třídní učitelé, kteří tráví se svými žáky nejvíce času. Aby byl výzkum objektivnější, bylo snahou získat absolventy pedagogických fakult z různých vysokých škol, pocházející z odlišných krajů. Respondenti pocházejí z šesti různých krajů a tří vysokých škol. Všichni studovali prezenčně. Čtyři respondenti vystudovali obor Učitelství prvního stupně. Jedna respondentka vystudovala obor Učitelství prvního stupně a speciální pedagogika. Ve všech případech se jednalo o učitelské obory pedagogické fakulty. Poslední respondentka vystudovala nejprve na filosofické fakultě obor Učitelství českého jazyka a literatury pro SŠ a v současné době dokončuje v rámci programu celoživotního vzdělávání rozšiřující studium prvního stupně základní školy.

Pět respondentů má také kromě učitelství na prvním stupni jiné pracovní zkušenosti. Respondentka č. 2 učila během posledních dvou let studia učitelství prvního stupně a v letošním roce dokončila magisterské vzdělání. Respondent č. 3 pracoval jeden rok po absolvování vysoké školy jako asistent pedagoga. Respondentka č. 4 dokončila první rok po návratu z šestileté mateřské dovolené. Respondentka č. 5 pracovala půl roku jako asistent pedagoga a

půl roku v sociálních službách zaměřených na osoby s mentálním postižením. Respondentka č. 6 vyučovala před nástupem do současného zaměstnání v zahraničí.

Čtyři respondenti pracují ve státní škole. Jedna respondentka pracuje v soukromé škole s alternativními prvky a poslední respondentka pracuje v soukromé škole v Montessori třídě. Všichni učitelé mají ve své třídě minimálně jednoho žáka s obtížemi v učení.

4.6 Analýza a interpretace dat

Hendl (2019, s. 251) dále uvádí, že „...celý proces doprovází tvorba poznámek jako podkladů pro zdůvodnění vznikající teorie.“ Data získaná rozhovorem a převedena doslovnou transkripcí, byla rozdělena podle přidělených kódů. K tomu byla využita technika tužka papír.

Kódování získaných informací dalo vzniknout následujícím kategoriím:

1. Teoretická a praktická vybavenost v oblasti pedagogické diagnostiky
2. Využitelnost poznatků ze studia v praxi
3. Obtíže a obavy začínajícího učitele
4. Zjišťování úrovně dovedností na začátku školní docházky
5. Ověření poznatků o pedagogické diagnostice a její využití v praxi
6. Spolupráce se školním poradenským pracovištěm

4.6.1 Teoretická a praktická vybavenost v oblasti pedagogické diagnostiky

V rámci rozhovoru byli respondenti dotazováni na časovou dotaci a formu vzdělávání v oblasti pedagogické diagnostiky. Součástí bylo také zjišťování subjektivních pocitů o vlastní připravenosti. Na tyto otázky odpovídalo 5/6 respondentů, protože respondentka, která se vrátila po mateřské dovolené, si již nemohla vybavit studované předměty ani jejich časovou dotaci.

Respondenti se dále shodli, že se jim teoretická příprava příliš v paměti neuchovala. Někteří respondenti byli s teoretickou přípravou spíše nespokojeni. Z rozhovorů dále vyplynulo, že téma pedagogické diagnostiky bylo zařazeno spíše jako okrajové téma v rámci jedné nebo více přednášek v jednom semestru. Respondentky č. 2 a 5 byly spokojeny a je důležité podotknout, že nestudovaly na stejné univerzitě. Respondentka č. 5, která studovala učitelství a speciální pedagogiku, navíc uvedla, že téma pedagogické diagnostiky a poradenství bylo rozloženo do přednášek v rámci tří semestrů.

Respondentka č. 5 přesto nepodceňuje ani teoretickou přípravu. „*To je takový můj názor, že je to téma pedagogické diagnostiky docela dost těžké. Ale zase jsou na to materiály a díky studiu vím, kam sáhnout. Jelikož rozumím terminologii, tak v tom mám přehled a určitě mi to pomáhá.*“ Je důležité uvést, že tato respondentka má oproti ostatním výhodu, protože má vystudovanou také speciální pedagogiku. Téma pedagogické diagnostiky, jak sama uvádí, bylo vedeno napříč různými předměty.

Mezi témata, která byla obsahem výuky v oblasti pedagogické diagnostiky, řadí respondenti v různé míře a intenzitě: školní zralost, poruchy učení a chování, testové metody od Matějčka, diagnostika třídního klima, pozice dítěte ve třídě aj. S těmito tématy pracovaly pouze 3/3 respondentů.

Polovina respondentů uvedla, že v rámci jednoho semestru absolvovala diagnostický seminář. Podmínkou jeho splnění byla vlastní aktivita a příprava. Výstupem semináře bylo vytvoření kazuistiky nebo vyzkoušení některé z metod pedagogické diagnostiky. Praktické pojetí seminářů (povinných i nepovinných) bylo díky vyučujícím, kteří měli odborníkům praktické znalosti, pro respondenty přínosnější než přednášky. Tito vyučující propojovali své praktické zkušenosti s teorií a studenti s nimi mohli probírat své vlastní zkušenosti z pedagogických i vlastních učitelských praxí. Jak uvádí respondentka č. 6 „*...díky té výsledné kazuistice, kterou s námi probírali, jsme se mohla s paní psycholožkou poradit ohledně jednoho problémového žáka.*“

Respondent č. 3 uvedl, že v rámci studia nenačerpal žádné praktické zkušenosti. Naproti tomu respondentky č. 2 a 5 hodnotí přípravu na pedagogickou diagnostiku v rámci seminářů velmi pozitivně. Respondentka č. 2 popisuje svou zkušenost: „*Jestli před tím byla přednáška, to nevím, ale seminář byl moc fajn. Z toho čerpám a v portfoliu mám nějaké materiály. V rámci semináře se nám střídali vyučující, takže to bylo takové bohaté. Viděli jsme ukázky z praxe, jak to dělají, dávali nám spoustu rad a vedli nás k tomu, abychom během semestru každý diagnostikovali jedno dítě na praxi. Pak jsme to museli prezentovat.*“

4.6.2 Využitelnost poznatků ze studia v praxi

Získávání poznatků při studiu by mělo vést k jejich uplatnění v praxi. Součástí rozhovorů bylo také zjišťování úrovně teoretických východisek, tedy probraných témat a získaných informací a materiálů k pedagogické diagnostice. Rozhovor se dotkl také subjektivních pocitů respondentů o vlastní připravenosti. V rámci kódování se opakovaly

následující kódy k této oblasti: v praxi neuchopitelné poznatky, minimum základů pro praxi, čerpání od zkušenějších vyučujících, využitelnost výpisků a praktických poznatků z přednášek, hledání odpovědí ve vlastní praxi, aj.

Na otázky k využitelnosti poznatků z výuky v praxi a dostatku informací k postupům pedagogické diagnostiky, se odpovědi respondentů rozcházejí. Většina respondentů udala, že by potřebovala mít v této oblasti více informací. Získané poznatky jsou podle nich ne příliš uchopitelné v praxi. *„Když mě v praxi něco zarazí nebo něco nevím, tak se ptám. Opravdu z toho, co jsem v oblasti pedagogické diagnostiky pochytala, je využitelnost, řekla bych, asi žádná.“* Dle svých slov získali spíše určitý náhled do praxe: *„...co všechno to obnáší a nad čím vším se potom bude muset člověk jako hotový pedagog zamýšlet,“* uvádí respondent č. 3. Zároveň dodává, že mu studium dalo tak malé základy, že se rozhodl pracovat rok jako asistent pedagoga, aby se *„...něco dozvěděl a dostal se k nějaké praxi, která mu bude platná do budoucna.“* Respondentka č. 4 uvádí, že k jinému pohledu na učitelství a zlepšení jejich pedagogických kompetencí jí pomohly až její vlastní děti. *„Tehdy jsem si nemyslela, že jsem strašná učitelka. Ale zpětně si říkám, jak jsem to mohla dělat takto a proč jsem to neudělala jinak?“*

Respondentka č. 2 uvádí, že *„...vyučování bylo i hodně teoretické, ale měla jsem to vyzkoušené z praxí. V portfoliu mám nějaké materiály, jak jsme si zkoušeli pedagogickou diagnostiku. Teď jsem ráda, že vím, kde to mám hledat.“* Respondentka dále uvádí, že si vyzkoušela dílčí úkoly: vedení polostrukturovaného rozhovoru s žákem o tom, jak se učí, analýza produktu činnosti – písemný projev, kdy měla možnost nahlédnout do žákova měsíčního hodnocení a sebehodnocení, stanovení kritérií a hodnocení žákova referátu, dále také měla vytvořit shrnutí a navrhnout opatření pro rodiče. Proto vyhodnocuje, že *...je to jedno z mála odvětví pedagogiky, kde si myslím, že vím.“*

Respondentka č. 5 hodnotí připravenost v rámci studia pozitivně. Nabyté poznatky a vědomosti využívá v rámci doučování předmětu speciálně pedagogické péče: *„...tam právě má být nějaký cíl, kam žák směřuje, na čem se pracuje. Takže si myslím, že je dobré, že o tom něco vím.“* Sama udává, že díky radám zkušených přednášejících má praktické zkušenosti s testovými metodami, ví, jak založit složku klienta, ale pociťuje rozdílnost v přípravě na diagnostiku jednotlivých oblastí. Přesto si myslí, že má dostatečné teoretické základy k provedení pedagogické diagnostiky. Oceňuje také, že získala velký přehled o pedagogické literatuře a má kvalitní materiály z vysoké školy, takže vždy ví, kam sáhnout. Znovu

upozorňujeme na fakt, že tato respondentka studovala první stupeň a speciální pedagogiku, proto má oproti ostatním větší znalosti v dané oblasti.

4.6.3 Obtíže a obavy začínajícího učitele

V rámci polostrukturovaného rozhovoru byli respondenti dotazováni, zda si dlouhodobě nevědí rady v souvislosti s připraveností žáků na čtení, psaní počítání. Při kódování ovšem bylo odhaleno, že téma obtíží a obav provázelo respondenty napříč všemi otázkami.

Při rozhovoru s respondentkou č. 5 bylo zřejmé její pedagogické nadšení a velká míra sebevzdělávání formou čtení odborných knih. Zároveň daná respondentka prožívá období, kdy konfrontuje svá očekávání s realitou praxe. Uvědomuje si své začátečnické limity a malou zkušenost se žáky s obtížemi v učení nebo již diagnostikovanými poruchami učení a chování, přesto přijala místo speciálního pedagoga v Montessori škole, kam bude v příštím školním roce nastupovat. „*V nové škole bych měla být začleněná více jako speciální pedagog. Ředitel mi řekl, že mě budou začleňovat postupně a že by mě chtěli na této pozici. Myslím, že není jednoduché se do této pozice dostat. Holka po škole se dostane do reality praxe a to je docela náročné v prvních letech.*“ Přestože prožívá obavy i radost ze své nové pracovní pozice, zpětně hodnotí velmi kladně vystudovaný obor. „*Díky studiu vím, kam sáhnout. Jelikož rozumím terminologii, tak mám přehled o tom, kam sáhnout, a to mi moc pomáhá, když pracuji s dětmi s individuálním vzdělávacím plánem. Máme hodně dětí se druhým stupněm podpůrných opatření. Protože pracujeme ve třídě v tandemu, tak pracuji s kolegy. Ale ta vůbec neví, jak má s těmi dětmi pracovat, a tak se pořád ptá. Takže v mém případě je zase dobré vědět, o co se jedná a kam sáhnout,*“ uzavírá respondentka své pedagogické začátky.

Respondentka č. 1 uvádí, že jí bylo přiděleno vyučování první třídy hned po absolvování vysoké školy. „*Tak jsem z toho měla obavy, abych to zvládla. Abych je naučila číst a psát.*“ Respondentku znejistily také otázky jejího laického okolí, typu: „*A ty se nebojíš jít do první třídy? Vždyť to je hrůza, takový velký závazek.*“ Pro respondentku byl v té době velkou oporou ředitel školy, který jí poskytl dostatečné zázemí a pomoc v podobě zkušené uvádějící učitelky. Respondentka se také dopředu připravovala v rámci osnov dané školy pro první třídu.

Respondentka č. 6 uvádí, že od obav z neúspěchu ji vedl fakt, že si pečlivě nastudovala všechny metodické příručky k daným předmětům a řídila se jimi krok za krokem. Zároveň měla supervizi v podobě pravidelných týdenních setkání s výchovnou poradkyní, která ji metodicky vedla a pomáhala jí také s opravou sešitů aj.

Respondentka č. 4 vnímala jako neproblémovější oblast hodnocení žáků, kteří mají nějaké viditelné obtíže. Svou situaci popisuje následovně: „*Já vím, že to líp nenapiše a nechci mu dávat špatné známky, ale vůbec nevím, jak na to. Někdy mám pocit, že je to způsobené až příliš velkou snahou, ale nevím, jak bych mu to měla vysvětlit (...)*“ Také má tato respondentka možnost při obtížích spojených s vlastním učením požádat o radu speciální pedagožku. Její pomoc využívá dlouhodobě především u žáků, s jejichž problémy si dlouhodobě neví rady.

4.6.4 Zjišťování úrovně dovedností na začátku školní docházky

Novela vyhlášky č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů ustanovila povinné plnění předškolního vzdělávání pro dítě, které dovrší věku 5 let. Kompetencí předškolních pedagogů je diagnostika školní zralosti a na tu poté navazují pedagogové na prvním stupni pedagogickou diagnostikou. Zkušený pedagog by si měl již na začátku školní docházky zjistit úroveň dovedností žáků. V této oblasti byla v rámci výzkumného šetření zaměřena pozornost na postup začínajících učitelů. Zjišťovalo se, zda si na začátku ověřují úroveň připravenosti svých žáků, jaké metody k tomu používají a popř. na koho se mohou obrátit o pomoc.

Z rozhovorů se dvěma respondenty vyplynulo, že ředitelé neposílají začínající učitele učit do první třídy záměrně, právě z důvodu nároků na učitelovu zkušenost a diagnostické kompetence. Respondentka č. 5 uvádí: „*Do první třídy bych rovnou asi nešla. I moje paní ředitelka na škole mi řekla, že by nedala začínajícího učitele do první třídy. Je to právě kvůli té diagnostice, což je podle mě úplně nejtěžší rozlišit, jak na tom dítě je a co potřebuje. Myslím, že je to hodně těžké pro začínajícího učitele.*“ Respondentka dále uvádí: „*Přestože mám jenom třetí třídu, můžu říct, že se zajímám o jejich připravenost, protože ve třetí třídě se začíná opravdu hodně projevat, kdo šel do první třídy předčasně atd. Takže se hodně doptávám učitelky, co je měla v první a druhé třídě, jak na tom znalostně byli, co je v té době ovlivňovalo, jaká byla spolupráce s rodiči, jestli už nenavštívili poradnu a samozřejmě se zajímám i o jejich zprávy z poraden.*“

Po příchodu žáků do první třídy někteří učitelé spolupracují s kmenovými učiteli z mateřské školy. Respondentka č. 4 naopak uvádí, že záměrně tuto možnost nevyužívá. „*My jsme měli možnost jít do školky a zeptat se na děti, ale já jsem schválně nešla, protože jsem si nechtěla udělat nálepku, kdo jaký je. Chtěla jsem si na to udělat vlastní názor a zjistit, kdo co umí. Mám pocit, že jsem rozdily ani nepozorovala. Začátek byl pro všechny docela dobrý.*“

Respondentka č. 1 uvedla, že se učení v první třídě obávala, a proto se pečlivě připravovala. „Dívala jsem se na školní osnovy, co spolu mám projít, a zároveň jsem se dívala na různé stránky kvůli inspiraci. Zaměřila jsem se i na činnosti, co s nimi učitelky ve školce dělají a co mají děti pro vstup do školy umět. To jsme pak pořád dokola opakovali. V podstatě se hodně zrcadlilo to, jak na tom ty děti jsou.“

Z odpovědí jasně vyplývá, že učitelé na začátku školní docházky neprovádějí cílené zjišťování úrovně dovedností, ale snaží se řídit metodickými příručkami a radami starších kolegů. Měsíc září a polovinu října věnují opakování a upevňování procvičování oblastí (dílčích kompetencí) podmiňujících úspěšný začátek čtení, psaní a počítání. Oblasti, na jejichž procvičování se učitelé zaměřují, můžeme shrnout v následném výčtu. Jsou seřazeny dle toho, kolik učitelů se o nich zmínilo. V závorce je uveden počet respondentů, kteří tuto procvičovanou oblast zmínili: zrková diferenciacie (4/6 respondentů), předčíselné představy (3/6 respondentů), uvolňovací cviky, správné držení psací potřeby, správné podmínky pro psaní, rytmizace, grafomotorika, zrková analýza a syntéza, sluchová analýza a syntéza, pravolevá orientace (2/6 respondentů), prostorová orientace, figura a pozadí – zrak (1/6 respondentů).

K ověřování (tedy formě) žákovy připravenosti na čtení, psaní a počítání učitelé nejčastěji uváděli užití pracovních listů. Respondentka č. 1 zmínila grafomotorický test, u něhož je posuzován výkon žáka s odstupem časového období, a respondentka č. 5 uvedla diagnostiku čtenářského výkonu uvedenou čtenářským kvocientem. Učitelé prvních tříd se shodli na tom, že v období, kdy začaly být výkonové rozdíly mezi žáky patrnější, přišlo vládní nařízení o uzavření škol společně s distanční výukou a každý žák se rozvíjel dále v závislosti na domácích podmínkách. Respondentky 4 a 1 se shodují, že po návratu do škol požádaly o pomoc speciálního pedagoga/výchovného poradce/školního psychologa, který provedl diagnostiku (v oblasti čtení a psaní) a podle potřeby se žákům individuálně věnoval.

4.6.5 Ověření poznatků o pedagogické diagnostice a její využití v praxi

Výstupy z této oblasti jsou pro celou diplomovou práci nejstěžejnější. Zde bychom si měli odpovědět na výzkumnou otázku, zda jsou učitelé dostatečně informováni o příčinách, diagnostice a intervenci žáků s deficitem dílčích funkcí. Cílem bylo zjistit jejich teoretické povědomí o tom, jaké dílčí funkce stojí za rozvojem specifických poruch učení, rozpoznání

dílčích funkcí v projevu žáka, jejich odhalení v běžných vzdělávacích činnostech žáka a diagnostické nástroje k ověření. Tato oblast nás vedla do jejich vlastní praxe.

Při výzkumném šetření bylo zjištěno, že případné teoretické znalosti nabyté na přednáškách a v semináři při vysokoškolském studiu, neuměli respondenti ve vlastní praxi uplatnit. Téma dílčích funkcí a jejich deficitů nemají v rámci terminologie začínající učitelé vůbec zvládnuto. Potíž spočívá v tom, že nevědí, co si pod pojmem dílčí funkce a deficity dílčích funkcí představit, a neumějí je proto pojmenovat. Proto také nemohli zodpovědět na sebe navazující otázky:

Víte, jaké dílčí funkce a jejich oslabení stojí za rozvojem specifických poruch učení a chování? Dokážete je (dílčí funkce) poznat v projevu žáka? Můžete uvést konkrétní příklad?

Na to navazovala otázka: *V jakých běžných vzdělávacích činnostech žáka můžete deficity dílčích funkcí odhalit?*

Respondentka č. 1 si jako jediná vzpomněla: „*Jsou tam nějaké oblasti – nevím, jestli to teď budu říkat správně, ale je tam například oslabení percepčních funkcí. Například zrakových, kdy nedokáží rozlišovat... A můžou být narušené i sluchové. A pak ještě grafomotorika.*“

Aby během rozhovoru byli respondenti navedeni k zodpovězení další otázky bez nápovědy, byli směřováni k představě žáka ze třídy s viditelnými obtížemi v učení. Ukázalo se, že na základě vytvořené představy dokáží někteří učitelé jmenovat, v jaké vzdělávací činnosti je žákův výkon oslabený.

Je důležité zmínit, že při výčtu žakových obtíží učitelé terminologicky nerozlišovali, zda se jedná o deficity dílčích funkcí, a jmenovali i jiné pozorované obtíže spojené např. s funkčním narušením zraku (žák získal na základě upozornění respondentkou č. 2, brýlovou korekci), kognitivní poruchou (snížená inteligence) nebo poruchami řeči. Respondenti nejčastěji zmiňovali pozorované obtíže vyplývající z oslabení těchto dílčích funkcí: tělesné schéma a prostorová orientace (obtíže v této oblasti zmiňovalo 5/6 respondentů), zrakové vnímání (obtíže v této oblasti zmiňovali 4/6 respondentů), paměť (obtíže v této oblasti uváděli 4/6 respondentů), sluchové vnímání (obtíže v této oblasti uváděli 3/6 respondentů), serialita (obtíže v této oblasti uváděli 2/6 respondentů) a intermodální kódování (obtíže v této oblasti uváděli 2/6 respondentů).

Nejčastěji jmenované obtíže u žáka ve spojitosti s deficity dílčích funkcí: Respondentka č. 5 jmenuje tyto obtíže: problém vyjadřovat se větami a modulace hlasu, potíže se zrakovou diferenciací – rozlišování podobných písmen, působení sociálního prostředí – žák selhává

v některých oblastech z důvodu nepodnětného prostředí, velká unavitelnost, nepozornost, specifická chybovost – zapomínání diakritiky, nezafixovaný tvar písmen, spojování grafému a fonému, neschopnost naplánovat postup, pomalé tempo čtení, špatná orientace v textu a neporozumění čtenému, obtíže v předčíselných operacích (velikost, posloupnost čísel). Dále dodává: „*My v Montessorri pracujeme hodně s pomůckami a někdy to v projevu dítěte nejde ani poznat. Ale může se to projevit v pracovních listech, kde musí rozlišovat, orientovat se, které cvičení děláme, musí se trefit do řádku a zkoordinovat ruku s okem. (...) Na Montessorri se mi líbí, že nevadí, když něco dítě nezvládne do první třídy. V první třídě si to může ještě ujasňovat, trénovat na různých pomůčkách a v situacích a ono to dozraje.*“

Respondentka č. 4 popisuje následující pozorované obtíže v projevu žáka: obtíže při čtení (více nespecifikováno), zapomínání obsahu textu, stálé počítání na prstech, „...nesloží ani 2+3“, přehazování písmen při psaní slov.

Respondentka č. 6 uvádí následující obtíže: „*Tak určitě zaměňuje hlásky p, b, d, má obtíže číst po slabikách a místo toho má tendenci hláskovat po písmenkách, má problém porozumět čtenému textu, protože se spíše soustředí na to, jak čte. V případě, že dokáže text reprodukovat, tak jen ten závěr. Drží křečovitě tužku a nedokáže se to odnaučit. Má problém opustit manipulaci s předměty a počítat jenom z paměti. Ty potíže se projevují i ve výtvarné výchově a v pracovních činnostech, kdy mu to nejde, tak jak by mělo a obrázky se výrazně liší od ostatních. Má problém s prostorovou představivostí – nedokáže načrtnout základní stavbu s kostkami a musí si ji opravdu postavit.*“

Respondentka č. 1 také dokáže jmenovat některé obtíže pozorované v běžných vzdělávacích činnostech žáka. „*Určitě je problém hrubá motorika, že má např. problém při napodobování nějakého pohybu. A i ta jemná motorika – žák má třeba problém napodobit tvary písmen, to souvisí s vizuální percepcí. Při psaní ještě vynechává písmena a nedokáže rozlišit hlásky ve slově. A ještě je problém s úchopem tužky a uvolněností ruky. Taky je problém se zaměňováním písmen b/d a celkově se to projevuje např. při psaní diktátu. Při čtení je potíž ta pravolevá orientace, že se neorientuje na stránce. U počítání jsem se s obtížemi nesetkala nebo je nevidím tak jasně, jako u čtení a psaní.*“ Respondentka č. 2 uvedla, že má ve třídě žáka, který má výbornou paměť a pochopení slovního zadání, ale vnímání, tedy pozornost, má pod průměrem. To se projevuje především během diktátu – žák napíše dvě věty, zatímco jeho spolužáci napíší vět pět. Ve vzhledu písma se projevuje také žákova nevyhraněná lateralita. Respondent č. 3 jmenoval obtíže s formulováním vět a motivací.

Asi nejbliže byla formou své práce vzhledem k intervenci deficitů dílčích funkcí respondentka č. 5. „*Když jsem si přečetla zprávu, trvalo mi dlouho zjistit, jak na tom to dítě je. Ale když už to vím a pracuju s tím dítětem, nezaměřuju se na nějaké konkrétní vyhledávání dílčích oslabených funkcí, ale pozoruju ho a vím, co má napsané v papírech. A když s ním mám doučování, vím, kam sáhnout v materiálech a můžu to s ním procvičovat.*“

S tím souvisí otázka zaměřená na ověřování deficitů dílčích funkcí a využití nástrojů (materiálů) k tomu určených. Kromě analýzy produktu a běžného pozorování žáka při činnosti neuvedli učitelé žádný další diagnostický nástroj. Respondentka č. 1 odpověděla: „*Na to mám jasnou odpověď. Zavolám si speciálního pedagoga, který ty nástroje má, protože já je neznám.*“ Ostatní respondenti se shodují, že největší pomocí při obtížích žáka je školní poradenské pracoviště. To je v potřebě pedagogické diagnostiky zastoupí a doplní případnou nedostatečnost.

4.6.6 Spolupráce se školním poradenským pracovištěm

Tato kódováním selektovaná kategorie je provázána s teoretickou kapitolou, která se věnuje legislativnímu ukotvení školního poradenského pracoviště, jeho systému fungování v rámci školy, náplně práce jednotlivých pracovníků a spolupráci s pedagogy.

Napříč rozhovory se všemi respondenty bylo patrné, že v jejich školách školní poradenské pracoviště funguje a začínající pedagogové i jejich kolegové mohou v případě potřeby využít pomoc výchovného poradce, školního speciálního pedagoga nebo školního psychologa (v závislosti na modelu poradenských služeb, který v dané škole je). Když byli respondenti dotazováni, kde by hledali informace a pomoc v oblasti pedagogické diagnostiky a deficitů dílčích funkcí, zaznívaly jednoznačné odpovědi, že kromě čerpání informací z ověřených webových stránek, stránek poraden, diplomových prací a odborné literatury, jsou školní poradenští pracovníci právě těmi odborníky, ke kterým by si učitelé šli pro radu.

Jak již bylo zmíněno, náplň práce jednotlivých poradenských pracovníků je blíže specifikována v kapitole 3.9 Školní poradenství, ale z výpovědí začínajících učitelů je patrné, že v pedagogické diagnostice jsou učitelé hojně zastupováni právě pracovníky poradenského pracoviště. Respondenti uváděli, že poradenský pracovník přichází do třídy po předchozí domluvě, aby se podíval na konkrétního žáka, který má nějaké obtíže v učení nebo jej chce učitel rovnou poslat do školského poradenského zařízení. Tato spolupráce probíhala také při distanční výuce. Když učitel pozoroval, že má některý z žáků potíže nebo se necítí dobře,

poradenský pracovník navštěvoval online hodiny třídy a popř. se žákovi věnoval i po výuce. Učitel byl s výsledky pozorování nebo testování vždy seznámen a poučen, jak by měl s žákem pracovat nadále. Dále učitelé popisovali, že poradenský pracovník vede na začátku (v průběhu nebo na konci) školního roku určitou formu depistáže nebo diagnostiky a po domluvě přichází do hodin, aby s žáky pracoval. Učitelé uvádí, že se poradenský pracovník většinou zajímá o oblast čtení a psaní. Poté už pracuje jen se žáky, kteří jeho pomoc potřebují. Učitelé uvádějí různou míru spolupráce. Někteří poradenští pracovníci přicházejí do hodin docela pravidelně, jiný navštíví třídu dvakrát, třikrát za rok (dle potřeby).

Poradenští pracovníci pomáhají začínajícím pedagogům také s porozuměním zprávě z poradenského zařízení, vytvářením potřebných podmínek pro vzdělávání žáků, komunikují s rodiči a zapůjčují jim různé metodické pomůcky. Pedagogové se spíše shodují, že doporučení ke vzdělávání z poraden jsou pro ně těžce uchopitelná a ocenili by jejich větší praktičnost. *„Měl jsem už v ruce několik těchto doporučení z poraden. Většinou je to, jakoby přes „kopírák“ a moc se z toho nedozvím. Spíš pracuju podle sebe – jak to vzhledem k žákovi cítím já, co by mohlo pomoci, co potřebuje atd.“* reaguje na otázku využitelnosti doporučení respondent č. 3.

Respondentka č. 5 spatřuje limity doporučení z poradenského zařízení také u samotných učitelů. *„Myslím, že nejdřív tomu doporučení musí porozumět učitel. Porozumět tomu, co se po něm chce. Dítěti se zařídí asistent, nějaké to doučování, nakoupí se materiály, ale ty musí objednávat učitel, který si s tím pořád ještě neví rady. Těch kroků, co k tomu učitel musí zvládnout, je hodně. Myslím, že tam to hodně selhává. Zkrátka bych potřebovala, aby to doporučení bylo více konkrétní a srozumitelné.“*

Také respondentka č. 1 uvádí, že jí doporučení z poradny v přístupu k žákovi příliš neporadilo. Respondentka problém s nesrozumitelností doporučení řešit nemusí, protože se k ní doporučení dostává přes školní psycholožku. Ta z něj vybere konkrétní metody práce, doporučení a vše předá učitelce.

Učitelé si celkově spolupráci s poradenským pracovištěm v rámci své školy pochvalují. Respondentka č. 1 popisuje výhody spolupráce se speciálním pedagogem *„Určitě si myslím, že je fajn mít ve škole někoho, který má odborné znalosti a měl by umět učiteli poradit, co by měl dělat, jak ještě může pomoci tomu dítěti a případně pak udělá diagnostiku.“* Podobně hovoří také respondentka č. 5. *„Speciální pedagožka je v naší škole skvělá. Jsme téměř každý týden v kontaktu, a když potřebuji, tak se za ní zastavím. Rozhodně oceňuju, že má zkušenosti a ví, co jak funguje, takže si ráda nechám poradit. Ona ta její doporučení opravdu fungují.“* Respondentka č. 2 dodává: *„Musím říct, že po návratu z online výuky je její pomoc potřeba*

o to více. Doma má každý úplně jiné podmínky na učení, tak se to snažíme sjednotit. Mám pocit, že když už to začne vypadat, že se některým dětem daří a je to na dobré cestě, tak se zavřou školy a začínáme úplně od začátku.“

Respondentka č. 5 přináší jiný pohled na spolupráci s poradenským pracovištěm a její výpovědí bychom mohli toto téma uzavřít. *„My máme sice výchovného poradce, který nám pomůže se zprávou, co přinese dítě z poradny, ale na tu diagnostiku je tam učitel sám. Nemáme speciálního pedagoga, takže pak už je to na tom učiteli, aby se doptal kolegů, co může dělat. Zato máme podporu školního psychologa, který se stará i o klima třídy a podporu třídního kolektivu. Myslím, že je to mnohem efektivnější mít psychologa, a ne speciálního pedagoga. Protože začínající učitel potřebuje zvládnout práci s emocemi a vlastními hranicemi. To je pro něj dost zásadní a potřebuje si o tom s někým popovídat.“*

4.7 Zodpovězení výzkumných otázek

Na začátku kvalitativního výzkumného šetření byly stanoveny výzkumné otázky, které nejprve pomohly k vytvoření otázek pro polostrukturovaný rozhovor se začínajícími učiteli, a v této části práce a základě dat z výzkumného šetření budou zodpovězeny. Je možné dodat, že byly již parciálně zodpovězeny v rámci popisu jednotlivých kategorií, které vznikly na základě otevřeného kódování.

VO1: Jakým způsobem bylo téma pedagogické diagnostiky zařazeno v rámci vysokoškolského studia?

Tato otázka byla podrobněji zodpovězena v kategoriích 1: Teoretická a praktická vybavenost v oblasti pedagogické diagnostiky v rámci studia a 2: Využitelnost poznatků ze studia v pedagogické diagnostice a praxi. Jednotlivé poznatky se v rámci kategorií doplňují a navazují na sebe.

Nejčastější formou přiblížení tématu pedagogické diagnostiky v rámci výuky bylo její dílčí zařazení v rámci jedné nebo více povinných přednášek. Respondenti uváděli, že se téma pedagogické diagnostiky prolínalo napříč různými přednáškami, a tak pro ně bylo náročné pochytit téma jako celek. Téma pedagogické diagnostiky nebylo zařazeno více než v rámci dvou semestrů a respondenti se shodli, že bylo situováno do posledních ročníků studia. Jedna respondentka uvedla, že absolvovala také jeden volitelný předmět zaměřený na poruchy učení.

V rámci přednášek získali respondenti nejčastěji povědomí o tématech: školní zralost, poruchy učení a chování a diagnostika třídního klimatu.

VO2: Jak jsou začínající učitelé v rámci studia připraveni na pedagogickou diagnostiku?

K zodpovězení této výzkumné otázky byly opět využity poznatky z kategorií 1: Teoretická a praktická vybavenost v oblasti pedagogické diagnostiky v rámci studia a 2: Využitelnost poznatků ze studia v pedagogické diagnostice a praxi.

Dvě respondentky absolvovaly seminář věnovaný pedagogické diagnostice nebo školnímu poradenství, kde měly možnost vyzkoušet si pedagogickou diagnostiku žáka a tvoření kazuistiky na téma poruchy učení, poruchy chování. Mají připravené portfolio s pracovními listy, vytvořené povědomí o odborné literatuře a v případě potřeby a dle vlastních slov „...*vědí, kam sáhnout*“.

Protože výuka probíhala především v rámci teoretických přednášek, ze kterých, dle svých slov, nemají respondenti dostatek informací, na pedagogickou diagnostiku nejsou dostatečně připraveni. To se také odrazilo v kategorii 3: Obtíže a obavy začínajícího učitele, kde si někteří učitelé uvědomují své limity a nebojí se je ukázat. I v následujících kategoriích se ukázalo, že učitelům schází praktická připravenost na pedagogickou diagnostiku a celkově povědomí o teoretických znalostech terminologie a praktických schopnostech v oblasti diagnostiky. Když během rozhovoru došlo praktické zjišťování povědomí o pedagogické diagnostice a diagnostice deficitů dílčích funkcí, nevěděly si rady ani respondentky, které si do té chvíle myslely, že v rámci seminářů načerpaly dostatek vědomostí.

Chybějící příprava a nedostatek praktických poznatků se odráží také ve zjišťování připravenosti na nácvik čtení, psaní a počítání. Učitelé nejsou informováni o tom, v čem tkví důležitost a podstata včasné práce s žákem a jaký pozitivní vliv na něj má. Učitelé nejsou zvyklí ověřovat si připravenost žáků ihned po jejich nástupu do prvního ročníku. Zároveň jim chybí povědomí o metodických materiálech, které mohou využít při zjišťování připravenosti a případnému odhalení deficitů dílčích funkcí

VO3: Jak jsou začínající učitelé informováni o příčinách, diagnostice a intervenci u žáků s deficitem dílčích funkcí?

Na tuto výzkumnou otázku byly odpovědi hledány napříč kategoriemi 4: Zjišťování úrovně dovedností na začátku školní docházky a 5: Měření poznatků o pedagogické diagnostice a její využití ve vlastní praxi. Zpočátku se zdálo, že se jedná o chybně formulované otázky, ale i po jejich zjednodušení a citlivém vedení respondentů výzkumníkem, se nepodařilo od respondentů zjistit dotazované informace.

Respondenti, začínající učitelé nedokázali spojit teoretické zkušenosti s prakticky nabytými zkušenostmi ze své praxe a aplikovat je. Jak sami konstatovali, některé oblasti v rámci pedagogické praxe už zastává školní poradenský pracovník, např. zjišťování školní připravenosti na začátku školní docházky, popř. prováděním pedagogické (ne-li speciálně pedagogické) diagnostiky podle potřeby. Začínající učitelé dokážou u svých žáků zpozorovat obtíže v učení a porovnávat výkonové rozdíly, ale neznají příčiny, které tyto rozdíly způsobují.

VO4: Jakým způsobem a jak často probíhá spolupráce začínajícího učitele s školním poradenským pracovištěm?

Téma spolupráce s poradenskými pracovníky bylo opět zmiňováno napříč kategoriemi, konkrétně se mu věnuje kategorie 6: Spolupráce se školním poradenským pracovištěm.

Spolupráce začínajícího učitele s pracovníky školního poradenského pracoviště probíhá nejčastěji formou metodické podpory. Učitel s pracovníkem spolupracují individuálně v rámci předem domluvených konzultací, které se odvíjejí od toho, s čím si učitel neví rady, jaký žák podle něj potřebuje odbornou pomoc nebo radu aj. Podle potřeby nahlíží poradenský pracovník přímo do vyučovacích hodin. Také v období distanční výuky pokračovali někteří poradenští pracovníci ve spolupráci s učiteli i žáky. Většina učitelů popisovala, že po návratu z online výuky zpět do škol, potřebují mnohem větší míru pomoci poradenského pracovníka. Kromě přímého metodického vedení a půjčování didaktických pomůcek, pomáhá poradenský pracovník začínajícímu učiteli při odesílání žáků na vyšetření do poradenského zařízení i následným zařazením podpůrných opatření, vytvořením vhodného prostředí pro podporu a vzdělávání žáka s obtížemi v učení a celkovému porozumění obsahu zprávy z poradenského zařízení.

Míra spolupráce záleží na domluvě poradenského pracovníka s pedagogem. Část pedagogů uvedla, že se s poradenským pracovníkem setkávají pouze několikrát do roka, jiní konzultují pravidelně, i několikrát do měsíce. Žádný z respondentů neuvedl, že by cítil nedostatečnou podporu a zůstal na vzdělávání žáka s obtížemi v učení sám.

4.8 Omezení studie

Je velmi důležité uvést, že výsledky by mohly být zkresleny v neprospěch začínajících učitelů na základě několika faktorů.

Při výzkumném šetření byl použit malý výzkumný vzorek složený ze šesti respondentů. Výstupy pedagogického šetření reprezentují názory a zkušenosti začínajících pedagogů z výzkumného vzorku a nelze je zobecňovat.

Výzkumné šetření probíhalo v době, kdy se žáci i učitelé vrátili po opětovném uzavření škol a (pro některé) již třetí fázi distanční výuky za sebou (netýká se vyučujících prvního ročníku). Učitelé tak téměř neměli možnost vyučovat prezenčně převážnou část školního roku. V rámci online výuky nebylo možné využít potenciál vysokoškolsky nabytých znalostí. Při každém návratu do školy, učitelé i žáci, jakoby znovu začínali a prožívali adaptační období. Za tento školní rok se museli adaptovat třikrát – v září, prosinci a v dubnu/květnu.

Dalším omezením studie mohla být zvolená metoda sběru dat v podobě online rozhovoru. Online prostředí sebou nese výhody i limity. Účastník rozhovoru je limitován v přirozené verbální i neverbální interakci, potřebné k vytvoření celkového pohledu. Posledním omezením může být doba vedení výzkumného šetření, a to na konci června, kdy jsou učitelé zahlceni povinnostmi spojenými s ukončováním školního roku a zároveň se na nich podepisuje únava.

5 Diskuze

Hlavním cílem výzkumné části práce bylo *zjistit stav informovanosti a připravenosti začínajících učitelů na pedagogickou diagnostiku*. Tento cíl se podařilo splnit. Z pedagogického výzkumu je patrné, že se při kódování je hlavní výzkumná otázka představena hned ve třech kategoriích. Výzkumné šetření potvrdilo, že jsou začínající učitelé velmi málo informováni o důležitosti pedagogické diagnostiky a zjišťování deficitů dílčích funkcí. Chybí jim také praktický náhled na její uplatnění ve výchovně-vzdělávacím procesu v prvním období prvního stupně základní školy. Respondenti se domnívali, že když si ze seminářů odnášejí portfolio s dokumenty, jsou k diagnostikování připraveni.

Aby byl vytvořen ucelený náhled na pedagogickou diagnostiku ve spojení se začínajícími učiteli, byly stanoveny další dva dílčí cíle: *Zaměřit se na diagnostiku deficitů dílčích funkcí a zjistit, z čeho dané potíže vycházejí, jak si v jejich řešení poradit a s kým je možné je konzultovat*.

Respondenti potřebovali teoretické základy k tomu, aby mohli položeným otázkám porozumět a relevantně na ně odpovědět. Z výzkumného šetření bylo zjištěno, že studentům chybí základní terminologické povědomí v oblasti dílčích funkcí a deficitů dílčích funkcí. Termín pedagogická diagnostika sice znají, ale postrádají jeho propojenost s praxí. Začínajícím učitelům také chyběl přehled základních diagnostických metod.

Do budoucna by bylo možné výzkumný vzorek rozšířit a zjistit tak povědomí a praktické využívání pedagogické diagnostiky napříč všemi věkovými skupinami učitelů. V roce 2020 bylo v rámci projektu Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi (Role pedagogické diagnostiky ve školách...) provedeno výzkumné šetření s cílem zjistit, zda jsou pedagogové schopni realizovat pedagogickou diagnostiku sami bez pomoci poradenského pracovníka. Ze zapojených základních škol bylo zjištěno, že 76 % pedagogů zvládne diagnostikovat samo. Opět zde vyvstává prostor pro pedagogické šetření v oblasti zjišťování povědomí o pedagogické diagnostice a deficitech dílčích funkcí vedené mezi studenty závěrečných ročníků učitelských oborů.

Možností, jak doplnit teoretické mezery, je několik. Například projekt Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi (Role pedagogické diagnostiky ve školách...), se cíleně zaměřuje na zvyšování vědomostí a kompetencí učitelů. V rámci tohoto projektu mají učitelé dále možnost vzdělávat se „...v oblastech sociálních vztahů mezi dětmi, diagnostice třídního klimatu nebo v oblasti komunikace s rodiči“ (Role pedagogické diagnostiky ve školách...).

Zjištění, že absolventi pedagogických fakult by mohli být nedostatečně připraveni na pedagogickou diagnostiku, může představovat problém. Pokud si představíme, že absolventi odcházejí ze škol s minimálními poznatky v této oblasti, bude v poradenských pracovištích velké množství žáků s poruchami učení a chování. V rámci výsledků výzkumného šetření bylo zjištěno, že si začínající učitelé na začátku školní docházky během první třídy neověřují žákovu připravenost na čtení, psaní a počítání. Jak uvádí Sindelarová (2016), smyslem včasné diagnostiky je rozpoznat deficity dílčích funkcí dříve, než se rozvinou v poruchy učení a chování. Právě na základě včasné diagnostiky, která vede k odhalení deficitů daných funkcí, se může učitel cíleně zaměřit na procvičování oslabené funkce, a zabránit tak neúspěšnosti žáka. Eminli (2011) upozorňuje, že již od začátku školní docházky je důležité žáka cílevědomě a systematicky rozvíjet. Je potřeba věnovat se žákovi s předstihem, a ne až v momentě, kdy začne selhávat.

Ingenkamp, který v Německu vedl výzkumy v oblasti pedagogické i psychologické diagnostiky, zastává názor, že pedagogická diagnostika je stejně důležitá jako všechny ostatní činnosti v rámci výchovně-vzdělávacího procesu. Uvádí, že učitel, který pravidelně učí a dokáže hodnotit žákův výkon také diagnostickým pohledem, je mnohem lépe připraven na potíže, které se u těchto žáků mohou projevit, a dokáže s nimi lépe pracovat (Ingenkamp, 1991, in Eminli, 2011).

Druhý dílčí cíl je formulován spíše jako doporučení, které by mělo vyplynout ze získaných odpovědí respondentů, tj: *Ukázat, jak by měla správně fungovat spolupráce se školním poradenským pracovištěm.*

Ve výzkumném šetření se potvrdilo, že spolupráce mezi začínajícími pedagogy a školním poradenským pracovištěm může fungovat dobře. Z odpovědí respondentů vyplývá, že poradenští pracovníci jsou pedagogům přístupní a na základě předchozí domluvy jsou schopni učiteli individuálně poradit, navštívit třídu a pozorovat žáky v jejich přirozeném prostředí, tam s nimi také pracovat, nebo se jim věnovat individuálně. Poradenští pracovníci mohou pedagogům pomoci také při komunikaci s rodiči i se ŠPZ. Dále mohou být nápomocni při porozumění obsahu zprávy z ŠPZ a aplikaci uvedených doporučení. Tato doporučení společně s učitelem často modifikují a upravují s individuálním přístupem k žákům. Z výzkumu dále vyplynulo, že potřeba spolupráce se školním poradenským pracovištěm byla mnohem intenzivnější po návratu žáků z distanční výuky

Při spolupráci pedagoga a školního poradenského pracovníka, je důležité mít na paměti, že spolupráce může fungovat a přinášet různé výhody, když je (Lazarová, 2008):

- nedirektivní,
- založená na respektujícím přístupu obou stran,
- transparentní (čitelná).

Jak uvádí Zapletalová (Školní poradenská pracoviště...), v současné době se ukazuje, že školy mají zvýšenou potřebu pedagogicko-psychologických služeb a stejně tak rostou nároky na učitele, a to zejména v oblasti pedagogicko-psychologických kompetencí. Proto se domníváme, že by na sebe mohla vzít školní poradenská pracoviště úlohu v edukaci učitelů prvního stupně v oblasti diagnostiky a rozvíjení dílčích funkcí. Rozvoj kompetencí učitelů je důležitý.

Z kvalitativního výzkumu vyplývá, že v teoretické přípravě na pedagogickou diagnostiku se u vzorku začínajících učitelů objevily rezervy v oblasti znalostí, na které by bylo potřeba reagovat. V diskuzi bylo navrženo několik doporučení, která by mohla pomoci učitelům v jejich budoucím profesním rozvoji. Pokračování ve výzkumu v oblasti diagnostických kompetencí napříč různými věkovými skupinami i u skupiny učitelů s různou délkou praxe by přinesl objektivnější výsledky.

Závěr

V diplomové práci jsme se zaměřili na téma pedagogické diagnostiky očima začínajících pedagogů. Od zkušených pedagogů se očekává, že si již za svá léta praxe vytvořili nejenom potřebné pedagogické dovednosti, ale i materiální a personální zázemí. Zároveň se od nich očekává, že se podělí o své pedagogické zkušenosti, zvládají se individuálně věnovat žákům dle jejich potřeb a umí k tomu v případě prvních ročníků prvního stupně základní školy využít také potenciál pedagogické diagnostiky jako jedné z forem pomoci žákovi, který nezažívá školní úspěchy.

Diplomová práce se zaměřuje na méně zkušené pedagogy, kteří jsou na počátku profesní kariéry. První kapitola je proto věnována charakteristice začínajícího učitele. V rámci terminologie vymezuje termíny učitel a učitelská profese, ze kterých i nadále vychází v rámci akademické přípravy budoucích učitelů. Kapitola teoreticky shrnuje očekávání od budoucího učitele, představuje ty, kteří mohou v počátcích zaměstnání učiteli pomoci, a také obtíže, které začínajícího učitele mohou provázet.

Druhá kapitola je věnována poznatkům z oblasti pedagogické diagnostiky. Terminologicky jsou vymezeny pojmy pedagogická diagnostika a pedagogická diagnóza. Blíže specifikovány podstatné části diagnostiky, jako jsou úkoly, cíle, diagnostické metody, učitelovy diagnostické kompetence a předmět diagnostiky. Ve stručnosti je v kapitole zahrnut pohled na pedagogickou diagnostiku v základní škole, také je zdůrazněna spolupráce se školním poradenským pracovištěm. Tato potřeba a výhody plynoucí z fungující spolupráce se prolínají celou výzkumnou částí, což vyplývá z rozhovorů s respondenty.

Teoretická část práce je završena třetí kapitolou, ve které je shrnuta důležitost poznatků v oblasti dílčích funkcí a jejich deficitů, oslabení kognitivního výkonu. Z praktického pohledu jsme se zaměřili na jednotlivé dílčí funkce a projevy deficitů v oblasti výkonu a školní úspěšnosti žáka prvního stupně základní školy.

Druhá část diplomové práce je věnována kvalitativnímu šetření, do kterého bylo zapojeno šest začínajících učitelů s vlastní pedagogickou praxí v nižších ročnících prvního stupně základní školy. Podmínkou záměrného výběru respondentů bylo, aby učitelé nepůsobili praxi déle než tři roky. Výzkumné šetření se dotýkalo právě problematiky informovanosti a připravenosti začínajících učitelů na schopnost vést pedagogickou diagnostiku.

Šetřením bylo zjištěno, že začínající učitelé nemají dostatečné povědomí o terminologii v oblasti dílčích funkcí a jejich deficitů a nejsou připraveni vědomostně ani prakticky na vykonávání pedagogické diagnostiky. Data byla relevantní také díky poctivosti učitelů zapojených v šetření. Přestože respondenti byli předem informováni o hlavním tématu výzkumu, kterého se budou otázky týkat, nijak se na téma nepřipravovali. Z výsledků šetření vyplynulo, že příprava začínajících učitelů v oblasti diagnostiky zaostávala již na akademické úrovni. Do těchto spekulací se ovšem nebudeme pouštět, protože pracujeme pouze s odpověďmi respondentů a jednotlivé pedagogické katedry nemají možnost oponovat a uvést data na pravou míru. Aby byla data relevantnější, respondenti doplňovali své vzpomínání na předměty s tematikou diagnostiky, poradenství a poruch učení a chování, díle také informacemi ve vysokoškolských diplomech v seznamu absolvovaných předmětů.

Výzkum se dále zaměřil na zjišťování, zda začínající učitelé poznají projevy deficitů dílčích funkcí u žáka a jaké diagnostické metody k tomu využívají. Také v této oblasti nebyli učitelé úspěšní a nevěděli si rady. Učitelé měli potíže především s terminologií a nevěděli, co si pod jednotlivými pojmy představit. Když měli možnost popsat pozorované obtíže u některého ze svých žáků vlastními slovy, bylo pro ně téma deficitů dílčích funkcí srozumitelnější. Můžeme zmínit, že kromě včasné diagnostiky deficitů dílčích funkcí u žáka je důležité začít také s včasnou intervencí. Tak je možné předejít vzniku možných poruch učení, chování a jiných obtíží. Velmi pozitivně hodnotíme další zjištění, které vyšlo z dat výzkumného šetření, a to v oblasti spolupráce začínajících pedagogů a školního poradenského pracoviště. Respondenti byli za přítomnost poradenských pracovníků ve škole a jejich pomoc převážně rádi a hojně ji využívali.

Vytvoření této práce považujeme za přínos pro pedagogickou praxi. Svým seskupením kvalitní odborné literatury by měla sloužit jako zdroj cenných a ověřených informací, ve kterém mohou pedagogové najít ucelené informace v oblasti pedagogické diagnostiky a deficitů dílčích funkcí.

Seznam použitých informačních zdrojů

BENDL, S. a kol. *Klinická škola: místo pro výzkum a praktickou přípravu budoucích učitelů: výzkumný záměr. Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7290-517-1

DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M., *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2009. ISBN 978-80-247-2863-6

FRANCLOVÁ, M. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2013. ISBN 978-80-247-4463-6

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X

HAVLÍK, R. *Úvod do sociologie*. Praha: Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-2843-1

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HRABAL, V., st., HRABAL, V. ml. *Diagnostika. Pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0319-5

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.

JANDERKOVÁ, I. *Pedagogická diagnostika a vybrané problémy na 1. stupni ZŠ*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe s. r. o., 2018. ISBN 978-80-7496-389-6

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-474-8

JUKLOVÁ, K. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus., 2013. ISBN 978-80-7435-266-9

KNOTOVÁ a kol. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4502-2

KOLÁŘ, Z., VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2009. ISBN 978-80-247-2857-5

KUCHARSKÁ, A. ed. *Specifické poruch učení a chování. Sborník 1996*. Praha: Portál, 1997. ISSN 1211-670X

KUCHARSKÁ, A., MRÁZKOVÁ, J., WOLFOVÁ, R., TOMICKÁ, V. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0497-8

KREJČOVÁ, L., BODNÁROVÁ, Z. a kol. *Specifické poruchy učení. Dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Brno: Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0600-0

KROUPOVÁ, K. a kol. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5264-8

LACINA, L., ROZMAHEL, P., KOMINÁCKÁ, J. *Průručka mentoringu*. Brno: Barrister & Principal., 2016. ISBN 978-80-7485-067-7

LAZAROVÁ, B. *Netradiční role učitele. O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido, 2005. ISBN 978-80-7315-169-0

LORENZOVÁ, J. *Kontexty vzdělávání v postmoderní situaci*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta., 2016. ISBN 978-80-7308-650-3

MAŇÁK, J., ŠVEC, V., JANÍK, T. *O vzdělávání a učitelství a tak trochu i o pedagogice. Rozhovory na průsečíku tří generací*. Brno: Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-8495-7

MERTIN, V., L. KREJČOVÁ a kol. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2016. ISBN 978-80-7552-014-2

MOORE, D. *Teachers on the Waves of Transformation: Czech School Culture Before and After 1989*. Praha: Charles University, Karolinum Press., 2020. ISBN 978-80-246-4377-9

NOVOTNÁ, J. *Vybrané aktuální otázky obecné pedagogiky v historickém kontextu: studium: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů 2. stupně ZŠ a SŠ, Učitelství v ZUŠ, SOŠ a konzervatoři, kurz: Obecná pedagogika a dějiny pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta., 2014. ISBN 978-80-7290-675-8

OPEKAROVÁ, O. *Kapitoly z výchovného poradenství*. Univerzita Jana Amose Komenského Praha., 2007. ISBN 978-80-86723-35-8

PAŘÍZEK, V. *Učitel a jeho povolání*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1988. ISBN 14-563-88

PÍŠOVÁ, M., DUSCHINSKÁ, K. a kol. *Mentoring v učitelství: Výzkumný záměr. Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta., 2011. ISBN 978-80-7290-518-8

PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. Praha: TRITON, s. r. o., 2004. ISBN 80-7254-474-8

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6

ŘEZNÍČEK, J., RUSEK, M. *DidaEtika: opora pro studenty na souvislých pedagogických praxích pro začínající učitele*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta., 2014. ISBN 978-80-7290-794-6

SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-108-5

SPÁČILOVÁ, Hana. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. Skripta (Univerzita Palackého). ISBN 80-244-0568-7.

SOJÁK, P. *Osobnostní a sociální rozvoj*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0342-3

ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita., 1994. ISBN 80-210-0944-6

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6

ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2

URBÁNEK, P. *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, 2005 ISBN 80-7083-942-2

VALENTA, M., MAŠTALÍŘ, J., LUDÍKOVÁ, L., FINKOVÁ, D. *Dynamika dílčích funkcí u předškoláků a žáků mladšího školního věku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5400-9

VALENTA, M., MORÁVKOVÁ KREJČOVÁ, L., HLEBOVÁ, B. a kol. *Znevýhodněný žák: deficitní dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2020. ISBN 978-80-271-0621-9

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. (eds.). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2011. ISBN 978-80-247-3357-9

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

VÍTEČKOVÁ, M. *Začínající učitel: Jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido., 2018. ISBN 978-80-7315-269-7

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál., 2007. ISBN 987-80-7367-326-0

Internetové zdroje

CONWAY, P. F., CLARK, C. M. The journey inward and outward: A re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development. In: *Teaching and Teacher Education* 19 (5):465-482. [cit. 25. 6. 2021]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/223323081_The_journey_inward_and_outward_A_re-examination_of_Fuller%27s_concerns-based_model_of_teacher_development

EMINLI, T. Statement of the Problem of Pedagogical Diagnostics in Literature on Pedagogy and School Practice. In: *Asian Social Science*. 7 (8): 260 [cit. 8. 7. 2021]. Dostupné z: <https://www.ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/view/10700>

FRIEDMANN, Z. Úvod do pedagogické diagnostiky [online]. Brno: Masarykova univerzita. Poslední aktualizace neuvedena. [cit. 25. 6. 2021] Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/wtech/elearning/Pedag_diagnostika.pdf

FULLER, F., BOWN, O. Becoming a teacher. In *K. Ryan (ed.), Teacher Education (74th Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part 2, pp. 25-52)*. Chicago: University of Chicago Press. 1975. [cit. 25. 6. 2021]. Dostupné z: <https://cupdf.com/document/becoming-a-teacher-by-frances-fuller-oliver-bown-1975.html>

LONG, R. 20/20 Hindsight: Teacher change and advice. In: *The Internet TESL Journal*, 1999, 5.11: 1-11. [cit. 25. 6. 2021]. Dostupné z: iteslj.org/Articles/Long-TeacherChange.html

Nářízení vlády č. 275/2016 Sb., nařízení vlády o oblastech vzdělání ve vysokém školství. [cit. 25. 6. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-275>

Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi, APIV B, 2020 [on-line]. „Role pedagogické diagnostiky ve školách“. Aktualizace: 10.6.2020. [cit. 21.7.2012]. Dostupné z: https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://www.inkluzevpraxi.cz//files/APIV/UN16-20_web_20-merged.pdf

RICH, G., GRAY SMITH, L., ALEXANDER, K. Teacher Candidates as the Teacher of Record Assists Partner School Districts With the Teacher Shortage. In: *Educational Renaissance* 9 (1): 41-55. [cit. 25. 6. 2021]. Dostupné z: <https://educationalrenaissance.org/index.php/edren/article/view/131>

SCHARINGEROVÁ, J. Dílčí oslabení výkonu in *Speciální pedagogika*, 1999, 9 (1): 20 – 28, ISSN 1211-2720. [cit. 25. 6. 2021]. Dostupné z: <http://dspace.specpeda.cz/bitstream/handle/0/1105/20-28.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vyhláška č. 14/2005 Sb., vyhláška o předškolním vzdělávání. [cit. 25. 6. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-14>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. [cit. 25. 6. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce. [cit. 25. 6. 2021]. Dostupné z: https://ppropo.mpsv.cz/zakon_262_2006

Zákon č. 119/1998 Sb., zákon o vysokých školách a o změně a doplnění a dalších zákonů (zákon o vysokých školách). [cit. 25. 6. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-111>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. [cit. 25. 6. 2021]. Dostupné z: https://ppropo.mpsv.cz/zakon_563_2004

ZAPLETALOVÁ, J. Školní poradenská pracoviště. In: *Národní ústav pro vzdělání*. [online]. Poslední aktualizace neuvedena. [cit. 8. 7. 2021]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste?highlightWords=v%C3%BDzkum+%C5%A1koln%C3%AD+poradensk%C3%A1+pracovi%C5%A1t%C4%9B>

ZEZULKOVÁ, E., KOVÁŘOVÁ, R. Speciálně pedagogická diagnostika v praxi. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7368-975-9. [cit. 25. 6. 2021]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/1439671-Specialne-pedagogicka-diagnostika-praxi.html>

Seznam tabulek

Tabulka 1 – Charakteristika respondentů

Seznam příloh

Příloha 1 – Otázky k polostrukturovanému rozhovoru

Příloha 2 – Ukázka transkripce polostrukturovaného rozhovoru

Příloha 3 – Ukázka kódování

Příloha 1 – Otázky k polostrukturovanému rozhovoru

1. Jak konkrétně bylo téma pedagogické diagnostiky začleněno ve výuce a studijních materiálech, které jste v rámci studia obdrželi?
2. Vybavíte si přibližnou časovou dotaci věnovanou tématu pedagogické diagnostiky?
3. Jak bylo vzdělávání v oblasti pedagogické diagnostiky pojato?
4. Jaká témata byla obsahem výuky pedagogické diagnostiky?
5. Odnesli jste si nějaké poznatky do praxe nebo to bylo spíše teoretické?
6. Z pohledu potřeb ve Vaší praxi, získali jste v rámci studia dostatek informací k postupům pedagogické diagnostiky?
7. Když pracujete s žáky v prvním ročníku, zajímáte se o jejich připravenost na nácvik čtení, psaní, počítání? Na co se zaměřujete?
8. Ověřujete si žákovu připravenost na čtení, psaní a počítání? A jakým způsobem?
9. Víte, jaké dílčí funkce (jejich oslabení) stojí za rozvojem specifických poruch učení a chování?
10. Dokážete je (dílčí funkce) poznat v projevu žáka? Můžete uvést konkrétní příklad?
11. V jakých běžných vzdělávacích činnostech žáka je možné deficity dílčích funkcí odhalit?
12. Jak si můžete deficity dílčích funkcí ověřit? Jaké nástroje (materiál) k tomu můžete využít?
13. Kde byste hledali informace o deficitech dílčích funkcí a možnostech jejich diagnostiky?
14. Víte, na koho se případně v oblasti pedagogické diagnostiky a deficitů dílčích funkcí obrátit?
15. Je v souvislosti s připraveností žáků na čtení, psaní a počítání něco, s čím si dlouhodobě nevíte rady?
16. Jsou materiály a doporučení ze ŠPZ dostatečně konkrétní? Propisuje se to do oslabeného výkonu žáka v každodenní výuce?
17. Spolupracujete s pracovníky školního poradenského pracoviště (např. výchovným poradcem, školním speciálním pedagogem...) v souvislosti s včasnou diagnostikou a podporou žáků s deficity dílčích funkcí? Pokud ano, jak často a jakou formou?
18. Přináší tato spolupráce efekt nebo ne?

Příloha 2 – Ukázka transkripce polostrukturovaného rozhovoru

Respondentka č. 6, délka rozhovoru 37:26 min.

Pohlaví; věk; délka praxe; v jaké třídě teď učí; studium – obor a forma

Žena, 30 let, 3 roky učí na 1. stupni ZŠ, nyní učí 4. třídu, studium - Učitelství českého jazyka a literatury pro SŠ, prezenční studium; CŽV: rozšiřující studium 1. stupně ZŠ

1. Jak konkrétně bylo téma pedagogické diagnostiky začleněno ve výuce a studijních materiálech, které jste v rámci studia obdrželi?

R6: Každý semestr jsme měli předmět speciální pedagogika nebo předmět, který se takto jmenoval. Ale je pro mě těžké si na něco vzpomenout, protože jsem tam kvůli koruně už téměř dva roky fyzicky nebyla... Matně si vybavuju... Nevím, jestli se to dá nazvat diagnostikou, ale měli jsme tam jeden seminář, na který jsme zpracovávali... Výstupem byla výsledná kazuistika, která pak s námi byla probíraná, takže já jsem se díky tomu mohla poradit ohledně jednoho problémového žáka, kterého učím. Měli jsme zpracovat kazuistiku buďto: z hlediska jeho chování nebo nějakých specifických poruch učení. A to byl ten výstup. Ale tam bylo hrozně těžké, že my jsme vždycky u každého semináře měli třeba jen dvě setkání během půlroku. Takže v podstatě ty semináře byly vedené v podstatě formou přednášky a výstupem byla kazuistika. Pak si matně vybavuju, že jsme měli ještě jeden, kde jsme měli za úkol zpracovat nějakou seminárku... tam byly upřesněné nějaké podmínky, ale už si nevzpomenu... Přednášky, přednášky, přednášky... to byl jeden slide za druhým. Ta učitelka si do toho nenechala skočit. A jelikož byla doba Covidu, tak nám jenom napsala, že je to OK., v pořádku, zapisuju vám zápočet. Takže bych to shrnula, že asi kromě jednoho jediného semináře, kdy ta kazuistika s námi byla podrobně rozebíraná a ty situace, které se dějí u nás ve třídě nebo se kterými si nevíme rady, protože to byla vlastně i školní psycholožka, tak asi ne. Za celé ty tři roky. Ale to je způsobené i tou situací.

L: A vy jste měli dělat kazuistiku ohledně chování nebo prospěchu ve škole?

R6: Měli jsme si vybrat jednoho žáka.

2. Vybavíte si přibližnou časovou dotaci věnovanou tématu pedagogické diagnostiky?

R6: Opravdu to vždycky byl předmět, který se jmenoval speciální pedagogika a něco... nebo psychologické poradenství a vždy to bylo tříhodinové setkání. Teď si uvědomuju, že na nás ta vyučující zapomněla, takže to bylo jednou. Takže je to takové vtipné na tom celoživotním vzdělávání.

3. Jak bylo vzdělávání v oblasti pedagogické diagnostiky pojato?

R6: Něco bylo, ale s nízkou časovou dotací a nikdo nás nepřipravil v podstatě na nic. A jelikož to byly jen 3 setkání za půlroku...

4. Jaká témata byla obsahem výuky pedagogické diagnostiky?

R6: Můžeš to prosím trochu specifikovat?

L: Tak např. školní zralost, specifické poruchy učení...

R6: Aha, tak školní zralost - to vůbec. Specifické poruchy učení - trochu, specifické poruchy chování to taky, ale jen okrajově... Jo, ale do hloubky jsme neměli čas zacházet. A potom ta poslední přednáška, to byla ta paní, co si do toho nenechala ani skočit, tak...

5. Odesli jste si nějaké poznatky ze studia do praxe nebo to bylo spíše teoretické?

R6: Teoretické, velmi teoretické. Kromě toho jednoho jediného semináře, kdy jsme teda zpracovávali tu kazuistiku a paní je psycholožka, kdy opravdu působí na školách a mohla mi třeba říct svůj názor na problémového žáka a mohla mi i poradit. Byl to jen ten jeden seminář a jinak vůbec. Jinak to jsou všechno věci, když člověk dělal státnice z pedagogiky, ví, protože to má načtené z knížek a je mu to na nic.

6. Z pohledu potřeb ve Vaší praxi. Získali jste v rámci studia dostatek informací k postupům pedagogické diagnostiky?

R6: Ne!

7. Když pracujete s žáky v prvním ročníku – zajímáte se o jejich připravenost na nácvik čtení, psaní, počítání? Na co se zaměřujete?

R6: No, u čtení, tak tam bych zkoušela, jestli pozná podobné obrazce, to je vlastně příprava na čtení písmen. Pak u psaní bych se zaměřila určitě na úchop tužky, na to, zda je to pravák/levák. No a matematika... Při zápise po dětech vyžadujeme, aby napočítaly do deseti... Tak třeba, aby napočítali určitý počet korálků... Nevím, jestli jsem ti odpověděla správně...

8. Ověřujete si žákovu připravenost na čtení, psaní počítání? A jakým způsobem?

L: Tady se v podstatě jedná o formu, co k tomu ověřování používáš... Máš nějaký materiál nebo si pozveš speciálního pedagoga...

R6: To si teda nejsem vůbec jistá. Tak třeba bych použila nějaký pracovní list, kde si mají spočítat určitý počet geometrických tvarů? A zapsat je číslem, teda jestli už umí zapsat číslo... nebo třeba zapsat stejný počet čárek. Co se týče čtení... tak určitě, jestli pozná nějaká písmenka. Tak a co se týče psaní... Tak určitě, jestli zvládne nějaké základní uvolňující cviky, točení nějakých klubiček, děšť...

9. Víte, jaké dílčí funkce (jejich oslabení) stojí za rozvojem specifických poruch učení a chování?

R6: To asi momentálně nevím.

L: To je v pořádku, nevadí.

10. Dokážete je (dílčí funkce) poznat v projevu žáka? Můžete uvést konkrétní příklad?

R6: To taky nevím.

11. V jakých běžných vzdělávacích činnostech žáka je možné deficity dílčích funkcí odhalit?

L: Zkus si představit toho svého problémového žáka a popsat jeho obtíže.

R6: Tak zaměňoval souhlásky p, b, d, špatně se mu četlo, vlastně měl problémy číst po slabikách a místo toho měl tendenci číst po písmenkách a nešlo mu to spojovat dohromady do slabik. Když se to potom naučil spojovat, tak měl porozumět tomu čtenému textu, protože se soustředil jen na to, co čte. V případě, že dokázal text reprodukovat, tak dokázal vlastně reprodukovat jen závěr. Nemohl si vzpomenout, co bylo na začátku. Potom jsem tam měla žáčka, který odešel po 1. ročníku a který držel tužku křečovitě, nedokázal se to odnaučit. Taky je to vidět na tempu, že ho měl mnohem pomalejší než ostatní děti. Jo, a co se týče počítání, tak měl problém opustit manipulaci s předměty a počítat jenom z paměti. No a ještě na konci ročníku nedokázal počítat, pořád jen dělal toto (třepe prsty, jako ten žáček), takový plamínek, ale neuměl pořádně používat ty prsty. Případně se to u toho žáka projeví i ve výtvarné výchově a v pracovních činnostech, že když něco úplně nejde tak, jak by to mělo být. Nebo se ten obrázek nějak výrazně liší od těch ostatních. No pak třeba ještě co se týče prostorové představivosti, někdo má větší představy. Třeba zvládne načrtnout nějakou základní stavbu s kostkami, ale někdo si to opravdu musí postavit, tu stavbu a bez toho to prostě nezvládne.

12. Jak si můžete deficity dílčích funkcí ověřit? Jaké nástroje (materiál) k tomu můžete využít?

R6: Hm.. takže u toho psaní určitě úchop tužky a vlastně nějaký, no... třeba náčrt kapiček, šneci. No, co se týče počítání, tak např. nevím, počítat počet geometrických předmětů – žlutých, oranžových atd. No a co se týče čtení... Jo, ještě u toho psaní určitě, že by se uměl umět podepsat... A co se týče čtení, jestli zvládne přečíst nějaká základní písmenka, třeba aspoň ta, co jsou v jeho jménu.

13. Kde byste hledali informace o deficitech dílčích funkcí a možnostech jejich diagnostiky?

R6: Jo, takže buď to na internetu nebo případně od kolegyň.

14. Víte, na koho se případně v oblasti pedagogické diagnostiky a deficitů dílčích funkcí obrátit?

R6: Tak na pedagogicko-psychologickou poradnu. Samozřejmě bych to nejdříve konzultovala s rodiči a doporučila bych jim návštěvu a vyplnila ten vstupní dotazník. A u nás na škole – metodik prevence a speciální pedagog. S nimi teda primárně.

15. Je v souvislosti s připraveností žáků na čtení, psaní a počítání něco, s čím si dlouhodobě nevíte rady?

R6: To rozhodně ne, protože jsem měla to štěstí, že jsem měla se školním výchovným poradcem metodáky každý týden, takže když jsem měla s čímkoliv problém, tak jsme to hnedka řešily. Vlastně v začátcích a zároveň jsem měla do písmenka nastudované metodiky a jela jsem přesně podle toho, jak co se týče čtení, tak psaní, tak počítání.

L: To je skvělé, že jsi měla takové dobré zázemí, to každý nemám.

16. Jsou materiály a doporučení ze ŠPZ dostatečně konkrétní? Propisuje se to do oslabeného výkonu žáka v každodenní výuce?

R6: Ne to vůbec ne. Někdy mám pocit, že to jen vzali a jako kdyby to zkopírovali. Vůbec se to podle toho nedá držet. Já to chápu, že to dítě vidí jenom jednou, ale vůbec se podle toho nedalo pracovat! Mě tam vůbec nic u toho problémového žáka nefungovalo.

L: Aha, to je zajímavé. Mám docela podobné zkušenosti.

17. Spolupracujete s pracovníky školního poradenského pracoviště (např. výchovným poradcem, školním speciálním pedagogem...) v souvislosti s včasnou diagnostikou a podporou žáků s deficitem dílčích funkcí? Pokud ano, jak často a jakou formou?

R6: Ano, opravdu v té první třídě to bylo každý týden a formou konzultací, rozhovorů.

18. Přináší tato spolupráce efekt nebo ne?

R6: Spíše ano.

L: Tak to jsem ráda, že máš takové kvalitní zázemí ve škole. Moc ti děkuji za rozhovor

Příloha 3 – Ukázka kódování

Respondentka č. 6

1. Teoretická a praktická vybavenost v oblasti pedagogické diagnostiky
interaktivní seminář, žák v seminární práci, otevřenost vyučující, rady z praxe, praxe a poznatky, nedostatečná časová dotace, pomoc s učitelskými obtížemi, ochutnávka témat, nedostatky CŽV
2. Využitelnost poznatků ze studia v praxi
chybějící příprava na vlastní praxi, okrajovost témat, letem-světlem, praktický názor vyučující jako pomoc, v praxi neuchopitelné poznatky, teoretická plochost,
3. Obtíže a obavy začínajícího učitele
nejistota, opora
4. Zjišťování úrovně dovedností na začátku školní docházky
obrazce, pokus-omyl, příprava na čtení, předmatematické představy, nejistota, práce s plochou, ověřování dovednosti, domácí příprava, základy abecedy, uvolňování ruky
5. Ověření poznatků o pedagogické diagnostice a její využití v praxi
sluchová diferenciacce, obtíže se čtením slabik, sluchová paměť, soustředěnost na text, obtíže se sluchovou pamětí, zlozvyky, pomalé tempo, potíže s prostorovou orientací, jinakost, motorická neobratnost, grafomotorika
6. Spolupráce se školním poradenským pracovištěm
poradenská opora, systematická práce, metodické vedení, vlastní samostudium, práce s manuály, nepoužitelnost doporučení, potřeba podpory žáka, funkční spolupráce