

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno

Možnosti a meze pedagogické diagnostiky žáka

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vedoucí bakalářské práce:
PhDr. Ivana POLEDŇOVÁ, CSc.

Vypracovala:
Ing. Kateřina KRAJÍČKOVÁ

Brno 2010

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Možnosti a meze pedagogické diagnostiky žáka“ vypracovala samostatně a použila jen literaturu uvedenou v seznamu literatury.

Brno 30. dubna 2010

.....

Ing. Kateřina Krajíčková

Poděkování

Děkuji panu doc. Ing. Antonínu Řehořovi, CSc. za shovívavost a vstřícnost při odevzdávání bakalářské práce. Také bych chtěla poděkovat všem svým blízkým a přátelům, kteří mi byli oporou morální a podporou technickou.

Ing. Kateřina Krajíčková

OBSAH

ÚVOD.....	6
1 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA.....	8
1.1 Vymezení pojmů.....	8
1.2 Pedagogická diagnostika z pohledu historického vývoje.....	9
1.3 Obsah a předmět pedagogické diagnostiky.....	10
1.4 Klasifikace pedagogické diagnostiky.....	11
1.4.1 Rozlišení pedagogické diagnostiky z časového hlediska.....	12
1.4.2 Rozlišení pedagogické diagnostiky podle oblast.....	12
1.4.3 Typy pedagogické diagnostiky.....	16
1.5 Základní rysy pedagogicko diagnostického procesu.....	17
1.6 Etapy diagnostického procesu.....	18
1.7 Metody pedagogické diagnostiky.....	19
1.7.1 Ústní zkoušky.....	20
1.7.2 Písemné a grafické zkoušky.....	20
1.7.3 Analýza chybných a vynikajících výkonů.....	21
1.7.4 Analýza výsledků práce žáka.....	21
1.7.5 Didaktické testy.....	22
1.7.6 Pozorování.....	22
1.7.7 Rozhovor.....	23
1.7.8 Dotazník.....	24
1.7.9 Anamnéza.....	24
1.8 Specifické rysy a zaměření pedagogické diagnostiky v primární škole.....	25
1.8.1 Požadavky na učitele.....	26
1.8.2 Učební styl žáka.....	26
1.8.3 Motivace žáka.....	27
1.8.4 Diagnostika školního prostředí.....	28
1.8.5 Diagnostika rodinného prostředí.....	29
2 MOŽNOSTI A MEZE, VYUŽITÍ PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY.....	31
2.1 Individuální vzdělávací plán – Šimon K.....	31
2.2 Vyhodnocení individuálního vzdělávacího plánu – Šimon K.....	37
2.3 Dílčí závěr.....	39
2.4 Dotazník Možnosti a meze pedagogické diagnostiky žáka.....	40

2.5	Dílčí závěr.....	41
	ZÁVĚR.....	43
	RESUMÉ.....	44
	ANOTACE.....	45
	KLÍČOVÁ SLOVA.....	45
	ANNOTATION.....	45
	KEYWORDS.....	45
	POUŽITÁ LITERATURA.....	46
	PŘÍLOHY.....	47

ÚVOD

S diagnostikou se setkáváme v mnoha vědních oborech. Z obecného hlediska je principem jakékoli diagnostiky dlouhodobé i krátkodobé úsilí o zjišťování, rozpoznávání, posouzení, hodnocení a utřídění jistých jevů skutečnosti podle vlastností a kritérií, které diagnosticky sledujeme, a podle systému, který odpovídá dané poznatkové soustavě, dané vědě. Jde současně o hledání příčin konkrétního vývoje a poznání podmínek vzniku sledovaných jevů.

Nelze také přehlédnout, že jednotlivé diagnostiky mají jednak své obecné základy a jednak své oborové, obsahové, speciální základy. Diagnostika může být teoreticky a prakticky rozvíjena z pozice komplexních přístupů, kdy je jev sledován vícehledově z mnoha navzájem integrovaných pohledů a disciplín, může být však rozvíjena i úzce jednooborově, z dílčího a specializovaného pohledu. Příkladem komplexního, integrovaného přístupu je diagnóza pedagogická, kdy se sledují jevy komplexně, víceoborově z mnoha integrovaných aspektů pedagogických, popřípadě jiných specializací.

Vyvrcholením diagnostické aktivity je ústní nebo grafické, písemné vyjádření diagnózy, což je výsledek diagnostického šetření. Diagnostika se může chápat i jako věda o diagnózách a jejím užití v diagnostické praxi.

Existence pedagogické diagnostiky vyplývá z prosté skutečnosti, že vývoj lidské osobnosti se uskutečňuje ve vzájemném působení biologických a sociálních faktorů, a to zejména výchovou v pedagogickém procesu. Každá osobnost je sumou vlastností, zároveň odráží specifické zvláštnosti své doby, kultury, vědy a techniky, národa a má tedy historický charakter. Člověk je nositelem konkrétní a své době odpovídající úrovně vzdělání, je kvalifikován pro práci. Protože výchovou se realizuje rozvoj osobnosti ve smyslu normativních intencionálních požadavků dané společnosti, je nezbytné kontrolovat a sledovat tento její pedagogický rozvoj. [1]

Proto pedagogická praxe byla, je a zůstane vždy nerozlučně spjata s četnými formami a způsoby zjišťování a hodnocení úrovně rozvoje vzdělání a výchovy v užším slova smyslu a se studiem příčin a podmínek výchovy. Výchova se neobejde bez kvalitativního nebo kvantitativního posuzování výchovou rozvíjených zvláštností objektu – žáka, studenta, vychovávaného a vzdělávaného. Společnost vyžaduje plnění konkrétních výchovných úkolů, požadavků učebních osnov, zvládnutí obsahu učebnic,

praktické zvládnutí požadavků morálních kodexů, estetických a somatických výkonových norem a způsobů sociálního fungování objektu výchovy. Aby výchova byla efektivní, hledají se příčiny obtíží a ve snaze tyto obtíže odstranit je pedagogická diagnostika se svým metodologickým aparátem velmi nápomocna.

CÍL

Cílem práce je popsat pedagogickou diagnostiku a ukázat její praktické použití využitím individuálního vzdělávacího programu a pomocí dotazníku pro pedagogy primární školy rozklíčovat možnosti a meze pedagogické diagnostiky.

1 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA

Pedagogická diagnostika je vědeckou disciplínou, která se postupně vyčleňuje z pedagogicko psychologické diagnostiky a vytváří samostatný teoretický i metodologický potenciál pro potřeby pracovníků ve školství a jiných institucích.

1.1 Vymezení pojmů

Pedagogická diagnostika je speciálně pedagogická disciplína, která se zabývá objektivním zjišťováním, posuzováním a hodnocením vnějších a vnitřních podmínek i průběhu a výsledku výchovně vzdělávacího procesu. Na základě těchto zjištění jsou potom vyslovovány prognostické úvahy a navrhnována pedagogická opatření. Pedagogická diagnostika je v tomto smyslu tedy nedílnou součástí složitého výchovně vzdělávacího procesu. Jde o proces zjišťování, rozpoznávání, klasifikování, posuzování a charakterizování úrovně pedagogického rozvoje objektu výchovy nebo také průběhu a výsledku výchovně vzdělávacího procesu s cílem určit současný stav - stanovit *diagnózu*. Diagnóza je tedy hodnotícím zjištěním aktuálního stavu úrovně žáka. Smyslem celého procesu diagnostikování je určit výchovně vzdělávací strategie, navrhnout pedagogická opatření - stanovit *prognózu*. Může jít o rozvoj nedostatečně využitě potenciality, dispozic nebo také změnu vstupních požadavků, případně o kombinaci obojího. Úkolem diagnostiky je tedy především rozpoznání určitého stavu, stanovení jeho příčin a návrh potřebných opatření. Pedagog s pomocí nástrojů a metod pedagogické diagnostiky na základě získaných údajů zahajuje bezprostřední intervenci, navrhuje použití dalších metod a postupů a vypracovává individuální vzdělávací plán. Směřuje se tak k maximálnímu uspokojování vzdělávacích potřeb jedince. [3]

Objektem zkoumání je jedinec od předškolního věku do dospělosti. V předškolním věku se posuzuje dosažená úroveň vývoje dítěte v oblasti kognitivní, emocionální i sociální a zvýšená pozornost se věnuje rozvoji oblastí, které se odchyľují od normy. V závěru předškolního období je diagnostikována školní zralost a školní připravenost. Diagnostika ve školním věku postihuje všestranný rozvoj žáka, především se zaměřuje na optimální využívání intelektového potenciálu žáka. Pro potřeby dalšího studia či rekvalifikace, tedy v období dospívání a dospělosti diagnostika zachycuje aktuální úroveň vědomostí.

Pedagogická diagnostika je prováděna *subjektem* tohoto procesu - pedagog ve třídě, v pedagogicko-psychologické poradně, popř. v poradenských centrech pro matku a dítě nebo v různých neziskových organizacích. Nezbytná je spolupráce s dalšími odborníky, kteří poskytnou speciální informace o zdravotním stavu dítěte (lékař), o jeho rozumové úrovni a osobnostních charakteristikách (psycholog), o sociálním kontextu jeho vývoje atd.

1.2 Pedagogická diagnostika z pohledu historického vývoje

Úvahami o pedagogické diagnostice z historického hlediska by se mohlo nabýt nesprávného dojmu, že jde o novou, doposud nepěstovanou pedagogickou disciplínu. Při studiu historie výchovy se dojde ke zjištění, že úsilí o zjišťování úrovně vzdělání a výchovy a hodnocení či charakterizování žáka z pohledu, jak je dosahováno cílů a úkolů výchovy, a také úsilí o zjišťování příčin obtíží žáků ve výchově a vzdělávání, bylo a je v pedagogice tradiční a je historicky známé již z dob před Janem Ámosem Komenským. Nehovořilo se sice o „pedagogické diagnostice“, více se hovořilo o úrovni vědomostí, píli, mravech, o zkouškách, o pozorování a hodnocení a o hledání příčin výchovných obtíží. Studovány byly podmínky výchovy v rodině a zdravotní zvláštnosti. Jsou-li studovány dějiny pedagogiky, současná teorie výchovy a srovnávací pedagogika, je možno vidět, že pedagogická diagnóza vždy byla a je nedílnou součástí výchovného procesu, prostupuje jím a dává smysl edukativním zásahům.

Začátky pedagogické diagnostiky tedy sahají až do dob Jana Ámose Komenského, který se zamýšlel např. nad optimálním věkem dítěte pro nástup do školy. Pedagogická diagnostika se jako obor začala významně rozvíjet na počátku 20. století v pracích J. V. Klímy, C. Stejskala a především V. Příhody, který položil základy použití kvantitativních metod hodnocení v diagnostice. Ve 2. polovině minulého století se diagnostikové zaměřují na hodnocení výsledků ve vzdělávání a příčiny neprospěchu (Cipro, Kropáč, Hraše, Váňa, Velikanič). V 80. letech patří mezi významné odborníky V. Hrabal, který k diagnostice žáka připojuje diagnostiku třídy jako sociální skupiny. Pedagogickou diagnostikou se dále zabývají M. Chráska, L. Mojžíšek a další autoři. [2]

S existencí pedagogické diagnostiky jako samostatné vědní disciplíny se setkáváme až od sedmdesátých let dvacátého století. Před touto dobou se pedagogická diagnostika používala spíše na pedagogickou činnost zejména ve škole, na propracování

metod zkoušení a hodnocení. Oblasti výchovy a diagnostika mimoškolních podmínek, ve kterých žák žil a působil, zůstávaly v pozadí.

1.3 Obsah a předmět pedagogické diagnostiky

Vyjde-li se z definic pedagogické diagnostiky, je možné si uvědomit, co všechno sleduje, jaký je její obsah. Jedním z jejích specifických znaků je úzká souvislost s obsahem, cíli a úkoly vzdělání a výchovy a také znalost vlivu činitelů a podmínek na výchovně vzdělávací proces. Z toho nezbytně vyplývá i širší diagnostického šetření, pozorování a sledování objektu výchovy a zaměření se na obsahové prvky výchovy a na podmínkové vlivy. Pedagog realizující diagnostické šetření musí znát proto požadavky učebních osnov, obsah učebnice, etapy rozvoje vzdělání žáků v jednotlivých ročních i měsících školního roku, dále musí znát obsahové požadavky na morální, estetický a tělesný rozvoj a četné další obsahové determinanty, které vyplývají z požadavku spojení školy s praxí.

Nelze proto apriorně zužovat pojetí pedagogické diagnostiky jen na úzký okruh vybraných vlastností žáka, dokonce jen na ty, které jsou uvedeny například v osobních listech žáka základní školy; žáka gymnázia či jiného typu školy. Také pedagogická charakteristika může být sice vodítkem, leč nesmí zužovat určitý pohled na objekt výchovy. Každý učitel ve svém předmětu a z pohledu svého výchovně vzdělávacího působení musí trvale sledovat žáka v plné šíři rozvoje tak, jak je určeno učebními osnovami, výchovnými požadavky, a také musí hledat příčiny obtíží, studovat zvláštnosti podmínek pedagogického rozvoje. Tuto diagnostickou činnost koná učitel průběžně a sleduje všechny důležité projevy žáka. Platná je obecná zásada, podle níž vše, co bylo záměrně pedagogicky rozvíjeno, musí být také záměrně diagnosticky sledováno. Tam, kde jsou obtíže, je nutno odhalit jejich zdroje.

Obsahové zaměření pedagogické diagnostiky vyplývá z teoretické koncepce pedagogického rozvoje osobnosti žáka nebo skupiny, z cílů a úkolů výchovy, z obsahu výchovy, který má být žákem zvládnut. Sleduje se rozvoj vzdělání (všeobecného a odborného), rozvoj morálních vlastností, estetický a pracovní rozvoj, vlastnosti tělovýchovné, sportovní.

U starších žáků jsou v rámci jednotlivých oblastí (složek) výchovy sledovány a hodnoceny vědomosti, dovednosti, návyky, postoje, poznávací procesy, zájmy, nadání

i obtíže, u morálních vlastností výrazné kvality a přesvědčení. Sledován je i předchozí vývoj, zdravotní stav a fyzický rozvoj.

Pedagogika jako vědní disciplína je řazena mezi vědy normativní. Jedná se o ty vědy, které zkoumají, jak působit na změnu určitého stavu, aby odpovídal vytčenému cíli. Ovšem problém každé normativní vědy vzniká při definování tzv. ideální normy, neboť ideální norma je ve své podstatě uměle vykonstruovaná, těžko objektivizovaná, a to z důvodu právě její ideálnosti, protože konkrétní ideální objekt či subjekt neexistují.

Takovou normou je například i dobrý prospěch žáka. Je to cíl, o který je usilováno školou i rodinou. Zde právě vyvstává otázka, co onen dobrý prospěch znamená, jaké vlastnosti, vědomosti a jakou připravenost pro žáka představuje.

Pro fungování pedagogického procesu je nutné zajišťovat v jeho průběhu zpětnou vazbu o dosažených cílech, o tom, kde jich dosaženo nebylo, a také zkoumat příčiny případných negativních výsledků. Předchozí zmíněné je považováno za předmět pedagogické diagnostiky.

V průběhu výchovného a vzdělávacího procesu se setkáváme v projevech dětí s negativními jevy a nezdary. Je tedy pátráno po příčinách pedagogických neúspěchů, kdy je zde potom snaha o odstranění těchto příčin nebo alespoň kompenzaci, tak aby se chování žáka stalo přijatelným. Součástí pedagogické diagnostiky je také analýza činnosti učitele, vychovatele, funkce rodiny a dalších činitelů výchovy, neboť tyto činitele každý svou měrou přispívají v procesu výchovy a vzdělávání dítěte, žáka k jeho rozvoji. Pedagog by měl mít základní psychologickou erudici k rozpoznání vývojové úrovně dítěte, jeho osobnosti a aktuálního psychického stavu. Potom, v případech závažných, se obrací na specializovanější odborníky, kterými jsou psycholog, speciální pedagog nebo psychiatr. Pedagogická diagnóza směřuje k vypracování hypotézy dalšího pedagogického postupu a projektu pedagogických opatření. Pedagogická diagnostika je disciplínou opírající se o psychologii, didaktiku a výchovnou teorii, shrnující tyto poznatky v návod, jak provádět analýzu vyučovacího procesu, činnosti učitele, funkčnosti rodiny ve výchově a účinek všech těchto činitelů na rozvoj osobnosti dítěte.

[5]

1.4 Klasifikace pedagogické diagnostiky

Pedagogickou diagnostiku je možno třídit podle různých kritérií, např. časové hledisko, z hlediska oblasti, kterou se pedagogická diagnostika zabývá.

1.4.1 Rozlišení pedagogické diagnostiky z časového hlediska

Podle časového limitu a podle rozsahu diagnostických postřehů se pedagogická diagnóza uskutečňuje ve třech vzájemně navazujících, integrujících a souvisejících rovinách. Jedná se o mikrobiagnózu, základní - denní diagnózu a dlouhodobou, shrnující a zobecňující diagnózu.

1. *Mikrobiagnóza* je krátkodobá, doslova sekundová, reflexní, je bezprostředně spojena s edukativní mikroregulací objektu. Je uskutečňována se znalostí cílů výchovy, je spojena s bezprostředními diagnostickými postřehy, odhady, s porozuměním atmosféře spolupráce objektu a subjektu. Učitel musí zejména ve vyučování bezprostředně reagovat na žáka, na projevy aktivity, mimiky, gestikulace, napětí a uvolnění, podle nichž usuzuje na porozumění, zájem, prožitek, únavu, nevhodnost svého působení aj. Na základě těchto postřehů atmosféry upravuje tempo výkladu, náročnost slovních formulací, abstrakci, trest, pochvalu a organizuje práci žáků. Na této diagnóze často závisí úspěšnost učitelova působení a citlivost jeho odezvy.

2. *Základní, denní diagnóza* je sice spojena s předchozí, je však komplexnější, klade si složitější a náročnější úkoly při hodnocení objektu. Je spojena se zkoušením, sledováním žáka v jednotlivých předmětech. Je uskutečňována rozborem prací a je jádrem diagnostické práce učitele. Jde o nejčastější typ diagnózy.

3. *Dlouhodobá, skupinou pedagogů sestavená zobecňující diagnóza* je závěrečným, zobecněným výchovným obrazem žáka nebo skupiny. Jsou v ní zahrnuty a zobecněny (je tedy induktivní) výsledky dílčích pozorování, vypracována je pedagogická charakteristika, a to obecných požadavků diagnostiky vůbec. Je mnohohledová, vypracovává ji více učitelů po konzultaci. Je nejobektivnější. [1]

1.4.2 Rozlišení pedagogické diagnostiky podle oblasti zkoumání

1. Podle obecnosti a konkrétnosti řešení problematiky a podle složek výchovy se rozlišuje:

- a) obecná teorie pedagogické diagnostiky,
- b) diagnostika didaktická (rozumového, vědeckého rozvoje žáka),
- c) diagnostika výchovného rozvoje: diagnostika morálního rozvoje, diagnostika estetického rozvoje, diagnostika pracovního technického rozvoje, diagnostika tělovýchovného, sportovního rozvoje,

d) diagnostiky didaktického rozvoje v jednotlivých předmětech diagnostika rozvoje v přírodních, společenských vědách, diagnostika matematického, literárního, historického rozvoje žáka.

2. Podle zaměření na typ školy a výchovné učiliště:

- a) diagnostika dítěte předškolní výchovy,
- b) diagnostika žáka základní školy,
- c) diagnostika žáka; střední školy (gymnázia, odborné školy, učiliště),
- d) diagnostika studenta vysoké školy,
- e) diagnostika speciálněpedagogická,
- f) diagnostika žáků vojenských učilišť,
- g) diagnostika kvalifikačního rozvoje, profesionální odbornosti,
- h) diagnostika v mimoškolní činnosti.

3. Podle objektu diagnostického šetření:

- a) diagnostika žáka - jedince,
- b) diagnostika skupiny žáků (třídy, školy, zájmového kroužku),
- c) diagnostika vzdělání a výchovného rozvoje velké sociální skupiny (národa, etnické skupiny).

4. Diagnostika pro potřeby zjišťování příčin a podmínek pedagogického rozvoje:

- a) diagnostika práce učitele,
- b) diagnostika výchovné práce rodiny,
- c) diagnostika výchovného vlivu kamarádů, přátel, ulice,
- d) diagnostika výchovného vlivu širšího sociálně pedagogického prostředí (televize, tisku, rozhlasu, sociálního klimatu aj.). [1]

Každá z těchto diagnostických oblastí teorie i metodiky je specifická, jejich obecné metodologické principy jsou však společné. Řeší je obecná teorie pedagogické diagnostiky.

Obecná teorie pedagogické diagnostiky je zaměřena na základní principy pedagogické diagnostiky, sleduje cíle, podstatu, úkoly a metodologické principy, všímá si zvláštností a vlastností objektu diagnózy, činitelů, příčin a podmínek pedagogického rozvoje žáka, obecných principů etiologie, návaznosti na pedagogickou prognostiku, pedagogickou převýchovu, pedagogickou terapii. Rozvíjí obecnou teorii metod pedagogické diagnostiky. Sleduje podstatu metod, jimiž lze zjistit příčiny pozitivního či negativního pedagogického rozvoje objektu výchovy. Všeobecná pedagogická

diagnostika studuje také teoretické a metodické principy a předpoklady reálného výchovného a vzdělávacího rozvoje osobnosti žáka a kolektivu, které jsou dány:

1. vnitřním základem učebních možností osobnosti (morálními vlastnostmi, potřebami, ideály, vztahem k učení, ke kolektivu žáků, k učitelům, k objektivní skutečnosti, vývojem intelektu, vůle, emocionální sféry, zkušenostmi, znalostmi, speciálními dovednostmi, návyky v učební činnosti, biologickými zvláštnostmi);
2. vnějším základem reálných učebních možností, které tvoří školní a mimoškolní vlivy a podmínky, které na osobnost působí: materiální podmínky života, vliv rodiny, vrstevníků, kulturní prostředí, aj.

Částí obecné teorie pedagogické diagnostiky je systém diagnostické symptomatologie. Zabývá se popisem, klasifikací, tříděním, etiologií, interpretací vzdělávacích a výchovných symptomů, tj. „příznaků“, též „vnějších výrazů“ v pedagogické diagnostice jde o symptomy naznačující rozvoj vědomostí, dovedností, poznávacích schopností, nadání, návyků, zájmů, motivů, obtíží, morálních a estetických projevů, projevů vztahu k práci, k technickým jevům, k vědeckým oborům, ke sportu. Znalost výchovně vzdělávacích symptomů, symptomů morálního, pracovního a estetického rozvoje je předpokladem schopnosti objektivní interpretace. Symptomy sleduje učitel při zkoušce, při rozboru písemných prací, výtvarných projevů, technických výrobků, při organizování a průběhu kolektivního života dítěte. Každá činnost (hra, učení, práce) prozradí četné výchovou rozvinuté vlastnosti.

Pedagogická diagnóza je spojena s hledáním výchovných i mimovýchovných příčin uspokojivého či neuspokojivého stavu rozvoje vzdělání a výchovy, což se neobejde bez četných pomocných pedagogických a jiných diagnóz. Takovou pomocnou pedagogickou diagnostikou a diagnózou je zjišťování a hodnocení práce učitelů, kteří měli na žáka výrazný, eventuálně dlouhodobý vliv, dále zjišťování a hodnocení výchovné aktivity rodičů, vlivu kamarádů a širšího sociálně pedagogického zázemí. Pomocnou diagnózou je ovšem i diagnóza lékařská, speciálně pedagogická a také psychodiagnóza. Pomocné diagnózy jsou především významné při zjišťování příčin (etiologie) výchovných a vzdělávacích obtíží a podmínek výchovy. Diagnostické šetření bývá proto téměř vždy spojeno s etiologickým průzkumem. Vychází se z teze, podle níž nelze poznat žáka, neznáme-li také jeho učitele, jeho rodinné výchovné prostředí. Mnohé zvláštnosti pedagogického rozvoje žáků mají totiž příčiny v rozdílném charakteru výchovné práce jednotlivých učitelů, rodičů a jiných činitelů, zejména těch, kteří působí výrazně, dlouhodobě a ovlivňují pojetí obsahu, metod a organizace

v pozitivním, ale také v negativním slova smyslu. Je-li tedy záměrem poznat žáka, je zapotřebí při úsilí o jeho diagnózu zamýšlet se také nad jeho učiteli, měly by být poznány difference a specifická jejich práce.

Žádná diagnostická šetření se neobejdou bez použití citlivých diagnostických metod. Jsou zaměřeny na zjišťování úrovně pedagogického rozvoje žáka nebo žákovského kolektivu. Jsou však zaměřeny i na rozpoznání příčin a podmínek rozvoje žáka a mnohdy je nezbytné citlivě sledovat práci učitelů, zejména těch, u nichž má žák výrazné obtíže. Sledována je i práce rodičů a objektem zkoumání je také výchovný vliv sociálního prostředí.

Metodická podstata pedagogické diagnostiky spočívá v rozhovorech učitele s žáky, s rodiči, mimovýchovnými činiteli. Je prováděna systematickým pozorováním, rozborem prací, explorací, dotazníky, pedagogickými testy, je dokumentována v denících a v charakteristikách. Nelze však používat těchto metod bez znalosti jejich vědecké hodnoty, bez gnozeologicky a metodologicky správného zdůvodnění. Proto fundamentálním a principiálním problémem kterékoli diagnostiky, a tudíž i pedagogické, je uvědomit si a rozpracovat její metodologické základy. Není-li hned od počátku ujasněna tato principiální otázka, není-li otázka vědecké metodologie dovedena až do praktického zkoumání, může se snadno stát, že celá diagnostika, veškeré její úsilí může sklouznout do hrubého praktikismu, metodické rutiny. Je ovšem nutno rozlišit *tři roviny pedagogické diagnostiky*:

1. *Pedagogickou vědeckou diagnostiku a diagnózu*, která je maximálně exaktní, analytická a provádí ji vědecký pracovník, který je vyzbrojen metodologicky i znalostí obsahu, znalostí teleologie a také vyhodnocovacích postupů. Zná podmínky utváření osobnosti objektu. Má přehled přes složitý proces výchovy, kde se vzájemně integrují prvky obsahové, cílové (teleologické), prvky metod, organizace a forem, kde objekt je ovlivňován celosobnostně v oblasti vědomostí i dovedností, návyků, postojů, zájmů a charakteru.
2. *Pedagogickou diagnostiku a diagnózu poradenského typu*, která je obdobná předchozí, je také analytická a je zaměřena na poradenskou činnost. Je více praktická než předchozí, směřuje k pedagogické prognóze a ke konkrétnímu pedagogickému zásahu (edukaci, reedukaci aj.). Nesmí zabíhat do obecného schematismu, nic neříkajících konstatování. Musí být provedena se znalostí cílů výchovy, obsahu, metod i prostředků, diagnózy, prognózy i regulace.

3. *Učitelskou diagnostiku a diagnózu*, která by měla být rovněž v základu objektivní, správná, přesná a měla by odpovídat požadavkům běžné školní praxe, a to podle oboru, jemuž učitel vyučuje. Je tedy didaktická, výchovná aj.

Vyústěním pedagogické diagnózy je výchovná prognóza, která naznačuje další možný vývoj osobnosti, nejbližší vývojové zóny a směřuje k určení následujících výchovných zásahů, k převýchově.

Úkolem pomocných pedagogických diagnóz je také studium a hodnocení podmínek, v nichž je nebo byl uskutečňován výchovný a vzdělávací proces. Provádět rozbor a hodnocení učitelovy práce nebo práce celé školy a hledat zde příčiny žakových obtíží, to je úkol z pedagogického hlediska snad nejobtížnější. Ředitelé škol, inspekční orgány, odborní pracovníci pedagogických ústavů, metodici musí zde projevit soudnost, schopnost vidět i drobné metodické a organizační nedostatky v práci matematiků, lingvistů, třídních učitelů a celých učitelských sborů.

Schopnost analýzy učitelských výkonů se rozvíjí dlouholetou pedagogickou praxí, studiem a sledováním praxe jiných učitelů a teoretickými znalostmi. Neodborník, učitel-začátečník není schopen tuto analýzu, a tedy i diagnózu učitelovy metodické práce provádět.

1.4.3 Typy pedagogické diagnostiky

a) diagnostika normativní

Slouží potřebám společnosti. Výsledek diagnostikování je srovnáván s výsledky reprezentativního vzorku celé populace v určitých zkouškách. Zjišťuje tedy, zda žák a jeho výkony jsou srovnatelné s většinou populace stejného věku, zda zaostává apod. Slouží např. k posuzování možností dalšího studia.

b) diagnostika kriteriální

Snaží se určit úroveň, ve které se žák nachází, jaké dovednosti zvládá, opět srovnává s obecně stanovenými měřítky.

c) diagnostika individualizovaná

Neužívá žádné srovnávání, ale sleduje postup a dosaženou úroveň za určitý časový úsek. Je předpokladem pro pozitivní motivaci k dalšímu snažení, rozvoji. Je velmi potřebná u méně úspěšných nebo jakýmkoliv způsobem handicapovaných a znevýhodněných dětí. Správně stanovená diagnóza může předejít vzniku možných problémů ve vývoji.

d) diagnostika diferenciální

Slouží k rozlišení stávajících a přetrvávajících obtíží, které mohou mít stejné projevy, ale různé příčiny. [3]

1.5 Základní rysy pedagogicko diagnostického procesu

1. Smysl a zaměření pedagogické diagnostiky nelze vidět odtrženě od cílů a úkolů výchovy a izolovat ji od konkrétních sociálně ekonomických podmínek, v nichž je výchova dítěte jako cílevědomý proces utváření osobnosti uskutečňována. Pedagogická diagnostika je pokládána za součást pedagogické teorie a musí vycházet z cílů, úkolů, obsahu výchovy. Je součástí obecné pedagogiky, didaktiky i speciálních didaktik a oborů výchovy. Je proto třeba projevy diagnostikovaného subjektu interpretovat v kontextu vnějších vlivů.

2. Diagnostický proces je trvalou a nedílnou komponentou výchovného a vzdělávacího procesu. Pedagogové žáka sledují celosobnostně ve všech předmětech a ve všech situacích a dílčí poznatky postupně zobecňují.

3. Pedagogická diagnostika jakožto teorie a praxe zjišťování, posuzování a hodnocení pedagogicky rozvíjených vlastností osobnosti a příčin rozvoje musí být stavěna na vědeckých metodologických principech, musí především respektovat zákony dialektiky. Nelze poznávat a posuzovat žáka izolovaně od školy, učitelů, od rodiny, od širšího sociálního zázemí, v němž žije. Žáka, který je sledován jako izolovaný činitel, nelze vlastně poznat. Žák má být sledován také z vývojového a z etiologického aspektu. Proto je žádoucí do systému pedagogické diagnostiky zařadit diagnózy zjišťující charakter vlivu činitelů výchovy.

4. Z metodologického hlediska vyplývá i charakter realizace pedagogické diagnózy. V pedagogické diagnóze se vyjadřuje konkrétní stupeň a úroveň žákova rozvoje vzdělání a výchovy v užším slova smyslu a podle potřeby se toto poznání zobecňuje. Postihují se i předpoklady výchovy.

5. Žák se projevuje především v učení, v práci, ve hře, a je proto zkoumán v této činnosti. Činnost žáka je odborně obsahově a pedagogicky analyzována a hodnocena z hlediska znalosti obsahu, výkonů a procesu. Nejde o „neutrální podněty“ a „skleníkové laboratorní podněty“, ale o skutečnou konkrétní činnost, v níž je zajištěna jednota motivace vnějších i vnitřních podmínek, jednání i důsledků.

6. Zejména jsou sledovány základní tendence, zásadní zájmy, motivy, aktivity, výrazné pozitivní a výrazné negativní výkony v učení, v práci, ve hře. Postupuje se od rozpoznávání dílčích vlastností k vlastnostem obecným, širokým, zásadním.

7. Žáka je nutno posuzovat jako člena skupiny. Vytržení dítěte ze skupiny, třídy, školy a takové posuzování jeho vlastností bývá zatíženo chybou izolace a laboratorních podmínek. Vztahy k lidem dítě totiž ovlivňují; hodnocení musí vycházet z hodnocení skupiny, v níž žije. Je zapotřebí si všimnout také vztahů mezi dítětem a kolektivem, jeho rolí, funkcí, pozic aj. Nejdůležitějším kolektivem je zde kolektiv třídy, skupiny společně si hrajících dětí, sportovní klub aj.

8. Je třeba si všimnout pozitivních vývojových tendencí osobnosti, navazovat na ně a o ně se opírat v dalším vývoji.

9. Posouzení má být objektivní. Nelze se opírat o subjektivní domněnky, dojmy nebo dokonce předsudky subjektu diagnostického procesu.

1.6 Etapy diagnostického procesu

1. Formulace diagnostické otázky a vstupní hypotéza.

Vzniklé problémy jsou precizovány a formulovány do otázek, které kladou pedagogičtí pracovníci, případně rodiče nebo sami žáci. Diagnostik vyslovuje předběžnou vstupní hypotézu, volí strategii, postup, stanovuje cíl. Na základě předběžných údajů a samotné otázky tvoří diagnostikující předběžnou hypotézu, tj. dává značně obecnou hypotetickou odpověď, nebo více alternativních odpovědí. [6]

2. Získávání diagnostických údajů, volba vhodných metod

Údaje, které jsou okamžitě k dispozici, jsou často velmi povrchní a pro odpověď na diagnostickou otázku nedostačující. Diagnostik proto vyvíjí aktivitu k získání dalších validních údajů. Využije nejenom klasické pedagogické metody (zkoušení, hodnocení výkonu, klasifikace apod.), ale použije i speciální psychologické metody (psychometrii, kasuistiku apod.).

3. Zpracování, analýza, vyhodnocení a interpretace diagnostických údajů

Analýza je často velmi náročným procesem, protože získané údaje jsou velmi komplexní. Může jít o kvalitativní nebo kvantitativní charakter zpracování. Cílem je interpretace a hodnocení výsledku z hlediska diagnostických otázek a hypotéz.

4. *Syntéza dat, závěr, diagnóza a prognóza*

Jde o odpovědi na diagnostickou otázku. Umožňuje pochopit současný stav, jeho genezi a pomáhá určovat výchovně vzdělávací opatření, stanovit potřebnou prognózu.

5. *Diagnostický závěr*

Zde je potřeba si uvědomit, že definitivní závěr je možno vyslovit až po ověření správnosti navržených postupu, rozhodnutí a různých intervencí. Zpětná vazba, zpětná informace má nezastupitelnou úlohu. V případě neúspěchu je třeba revidovat hypotézy, změnit diagnostický postup, navrhnout jiná opatření apod. [2]

1.7 Metody pedagogické diagnostiky

Jak vyplývá z požadavků praxe, pedagog, tedy učitel, vychovatel, vedoucí zájmového kroužku, instruktor, lektor a trenér, ale také odborný a vědecký pedagog, potřebuje pro diagnostickou práci znát teorii i metodiku používání četných pedagogických diagnostických metod. Pak lze ověřovat efektivitu výchovného působení a hledat příčiny negativního a také pozitivního rozvoje žáků i celých skupin, třídy a školy. Bez dokonalých a průkazných diagnostických metod by učitel ztrácel možnost zajistit zpětnou vazbu a teoretická pedagogika by nemohla své hypotézy ověřovat v praxi. Při přípravě učitelů a také vědeckých pedagogů se nelze spokojit s poučením, které bývalo až do nedávné doby uváděno v učebnicích pedagogiky, v didaktikách. Je potřebné poznat mnohem širší okruh diagnostických metod a také jejich praktické používání.

Vedle klasických písemných a ústních zkoušek, jejichž metodika a teorie jsou historicky dobře zpracovány, jde o metody analytických rozborů žákovských prací, o rozborů výsledků práce, o metodologicky správně koncipované didaktické a širší pedagogické testy, předem vyzkoušené, přesné analytické modelové didaktické a pedagogické zkoušky, dále o systematické pozorování, které již znal i J. A. Komenský.

Pedagogická diagnostika využívá jednak vlastních metod, jednak aplikuje metody příbuzných oborů např. z psychologie. Používanými metodami v pedagogické diagnostice jsou např. pozorování, rozhovor, anamnéza, testy, zkoušení aj.

1.7.1 Ústní zkoušky

Ústní zkoušky patří k nejčastěji používaným diagnostickým metodám. Jejich didaktickou podstatou je učitelova otázka a žákova odpověď. Otázky mohou směřovat k odpovědím různé šíře (široké, úzké), hloubky (analytické), k syntetickým přehledům učiva, k poznatkovým systémům, k definicím, k pojmům, po postižení vztahů, zákonů, pravidel, k popisu utvořených představ a jejich vlastností atd.

Ústní zkoušky mohou být rázu: volných odpovědí, odpovědí řízených, kombinovaných odpovědí, úloh, jimiž žák projeví schopnost myslet, tvořit, řešit problémy.

Vyšší objektivnost a možnost kvantitativního a kvalitativního vyhodnocování ústních zkoušek lze zajistit tím způsobem, že otázky k danému tématu jsou předem připraveny, nejlépe kvalifikovanými a zkušenými pedagogy-lingvisty, matematiky, historiky, a záměrně sestaveny tak, aby jedna skupina otázek směřovala k vědomostním systémům, další pak k analytickým prvkům učiva, jiné k myslivým úlohám, které by prokázaly žákovu schopnost samostatně myslet.

Nevýhodou ústních zkoušek je časová náročnost, neúplný obraz vědomostí a dovedností: lze prověřit jen několik žáků najednou, přitom je mnoho „mrtvého času“, kdy jiní žáci nejsou úplně aktivní. Do úrovně a průběhu zkoušky se může promítnout žákova tréma, zkušenost a pedagogická zralost učitele, zdravotní stav žáka, učitelova nálada, liberálnost, tvrdost, bezohlednost, protekce a temperament, dispozice a zkušenosti s ústní zkouškou. Je proto nezbytné ji spojovat s jinými diagnostickými metodami a nepřeceňovat verbální projev žáka, je nutné odmítat „biflování“, mechanické zvládnutí učiva bez porozumění, dril a verbalismus ve vědomostech. Je třeba zdůraznit analytickosyntetický přístup, na jehož základě lze rozpoznat vědomostní systémy i vědomostní prvky učiva.

1.7.2 Písemné a grafické zkoušky

Písemné a grafické zkoušky bývají obvykle pokládány za objektivnější než zkoušky ústní. V krátké době lze vyzkoušet více žáků najednou.

Tyto metody jsou náročné a žák se nemůže opírat o pomoc učitele. Jsou časově úsporné, neboť lze zkoušet mnoho žáků najednou. Výhodné je, že po náročné přípravě může učitel používat tyto diagnostické metody i později.

Písemnými zkouškami se posuzují nejen vědomosti, ale také žákova schopnost formulovat a písemně vyjádřit vlastní myšlenky. Analýza chyb u analogických úloh (opakované selhání) může odkrýt i specifické poruchy učení.

1.7.3 Analýza chybných a vynikajících výkonů

Metoda analýzy chybných a také ovšem vynikajících výkonů patří k nejrozšířenějším a nejprůkaznějším diagnostickým metodám a je obsažena jako komponenta ve všech základních diagnostických metodách.

Pedagog se v principu téměř neustále zabývá chybnými výkony, a to nejen v písemných pracích, v kresbách apod., ale i při ústních zkouškách, při rozboru výkonů a jejich výsledků i při sledování morálních projevů aj. Nelze však sledovat pouze chybné výkony, objektivita vyžaduje, aby diagnostika sledovala i výborné a vynikající výkony. Je proto přímo profesionálním zaměřením učitelů, vychovatelů, trenérů a odborných pedagogů hledat chyby i optimální projevy, sledovat jejich výskyt, zdroje, genezi, třídit je na závažné a méně závažné, určovat, zda jde o chybu jedince, nebo celé skupiny. Výkon žáka je srovnáván s normovaným ideálním požadovaným výkonem. Jsou však sledovány především ty výkony, které byly již nacvičovány, které byly pedagogickým procesem zprostředkovány žákům. Chyby i pozitivní výkony se identifikují, obsahově třídí a posléze se matematicky vyjádří jejich frekvence a kvalita. Vypracují se přehledy individuálních chybných výkonů a také hromadně se vyskytujících chyb. Uvažuje se o příčinách a podle potřeby se zajistí individuální nebo skupinová korekce.

Chyby mohou být způsobeny nevyhovující metodickou prací učitele, ale i nízkou aktivitou a nezájmem žáka, jeho nechápavostí, únavou, malým nadáním, zdravotním stavem negativním vztahem k učiteli, obsahu učiva nebo ke škole vůbec. [1]

1.7.4 Analýza výsledků práce žáka

Tato metoda patří k nejvíce používaným metodám pedagogické diagnostiky. Výsledkem práce se myslí dokončený výrobek, písemná práce, výkres, model, maketa, hudební dílo, deník, literární dílo a koutek živé přírody, také však uspořádání knihovny, pomůcek, pořádek v lavici aj. Zjišťují se chybné i vynikající výsledky a výkony, posuzuje se výrobek jako celek a také jeho části, hodnotí se prvky výrobku a jejich úroveň, vzájemná spjatost. Výrobek prozradí úroveň vědomostí, dovedností, účast

myšlení a procesu tvořivosti, originalnost, napodobivost, vkus, nadání. U některých prací lze sledovat kulturu práce, přesnost, funkčnost, estetickou stránku, respektování norem a projevy kázně.

1.7.5 Didaktické testy

Setkáváme se s nimi již po první světové válce; jejich podstatou je série otázek daných všem žákům, vyžadujících krátkou, jednoznačnou odpověď z několika možných variant odpovědí. Hovoří se o „přesných zkouškách“, ač právě k jejich přesnosti může být vyslovena řada didaktických pochybností.

Testům didaktického charakteru bývá oprávněně vytýkáno, že málo individualizují zkoušku, že vedou k mechanickému klasifikování, že potom učitelé opomíjejí jiné metody zkoušení a spoléhají pouze na testy. Je kritizováno, že odpovědi mají většinou verbální charakter, který vyhovuje jen některým žákům.

Didaktické testy mají své závažné nedostatky. Žák odpovídá schematicky, bez úsilí o přesnou stylizaci vyjádření, jedná se o výkon vytržený ze širších souvislostí. Učitel při testech nemá možnost intimního vztahu k žákovi, vidí jej „přes test“. Nepozná okamžitou náladu žáka při testu. Žák, ač napíše správnou odpověď, nemusí umět o poznatcích přirozeně a v logických souvislostech hovořit, může jít jen o verbální a také neúplnou znalost.

Učitelé také bývají testy pracovní zátížení, zejména když je používají v mnoha ročních současně.

Kvantitativní analýza, která bývá s používáním testů spojena, zjednodušuje pohled na dítě; kvalita je více než pouhý počet kladných a záporných údajů, které test poskytuje.

1.7.6 Pozorování

Pozorování, zejména v přirozených podmínkách, je jednou z nejvýznamnějších metod. Názory, že jde o málo objektivní metodu, souvisí s pozitivistickými pokusy atomizovat a izolovat výkony žáka a nevidět souvislosti. Pomocí ní lze rozpoznávat především složité vlastnosti, které se projevují průběžně v každé hodině i v prostředí mimo učebnu a mimo školu. Jejím smyslem je syntetizovat dílčí poznatky, vidět souvislosti. Musí být spojena s analýzou výkonů, s explorační a je obvykle prováděna mnoha pedagogy, kteří své poznatky o žácích spojují a zobecňují. Je nutné ji doplňovat

jinými metodami, které jsou zaměřeny úžeji. Jde tedy o cílevědomé, soustavné a plánovité vnímání jevu a procesu, které směřuje k odhalení podstatných souvislostí a vztahu sledované skutečnosti. Diagnostické pozorování má přesně vymezený objekt, je vedeno určitou myšlenkou a zaměřeno k určitému cíli. Je přesně organizováno, probíhá podle stanoveného plánu a pozorované jevy a procesy jsou přesně registrovány. Závěr pozorování tvoří analýza výsledku pozorování. Cílem této metody ovšem není pouze popis skutečnosti, registrace faktu, ale pozorování by mělo vést k zpřesňování nebo tvorbě hypotéz. Pozorování lze rozdělit podle vztahu k objektu na pozorování *přímé* a *nepřímé* a podle délky pozorování na *krátkodobé* a *dlouhodobé*.

Pedagog ve své práci používá tuto metodu prakticky neustále v průběhu svého působení. Cíleně sleduje a také zaznamenává projevy žáků ve všech oblastech jejich školního působení. A to nejen při vlastní výuce, ale i při kontaktu s dospělými, spolužáky, případně při jiných činnostech mimo školní třídu či vlastní pedagogický proces. Pozorování je zaměřeno na projevy, které lze zaznamenat. Určité chování je vždy reakcí na určité vnitřní psychické projevy. Zkušenost a opakované pozorování dovolí diagnostikovi vyvodit správné závěry. Také pozorování vlastních reakcí na žáka se stává důležitým faktorem pro diagnostiku. [3]

1.7.7 Rozhovor

Tato metoda je charakterizována přímou sociální interakcí. Zkoumaná osoba je podněcována cílevědomými otázkami k verbálním informacím. Shromažďování dat je založeno na přímém dotazování, na bezprostřední komunikaci pedagoga a respondenta. Osobní kontakt umožňuje získání rozsáhlých, mnohdy i důvěrných informací. Soubor otázek musí tvořit souvislý celek, myšlenkově skloubený, směřující k určitému cíli.

Rozhovor může být *individuální* nebo *skupinový* (podle počtu účastníků). Podle struktury otázek můžeme rozhovor dělit na *standardizovaný* (předem je stanoven obsah, formulace a poradí otázek) a *nestandardizovaný*. Průběh rozhovoru je vždy ovlivněn způsobem kladení otázek a jejich druhy (uzavřené, otevřené, polootevřené, nepřímé). Metoda rozhovoru se používá většinou v kombinaci s metodou pozorování (je třeba zaznamenávat i neverbální projevy), experimentu a někdy i dotazníku.

1.7.8 Dotazník

Dotazníková metoda je určena pro hromadné získávání údajů. Jde o písemnou formu kladení otázek a získávání odpovědí. Umožňuje v poměrně krátké době získat určité množství informací od většího počtu osob. Problémem může být věrohodnost získaných dat. Vyžaduje pečlivou teoretickou přípravu, zejména formulaci cílu. Z hlediska hypotéz se stylizují pečlivě jednotlivé otázky, které se postupně zaměřují na podstatné stránky zkoumaných jevů a procesů. Otázky musí být stylisticky promyšlené a gramaticky správné. Dotazník bývá *strukturovaný* (uzavřené otázky), *nestrukturovaný* (otevřené otázky) nebo *kombinovaný*. Aby výsledek odpovídal očekávání je nutno věnovat velkou pečlivost přípravě, zadávání a také vyhodnocování získaných údajů.

1.7.9 Anamnéza

Diagnostika usiluje o celkové, komplexní posouzení osobnosti jedince. Proto se na celkové diagnóze mimo pedagoga podílí řada odborníků (lékař, psycholog, speciální pedagog, sociální pracovník). Anamnestické metody se zaměřují na získávání životopisných dat jedince. Lze provádět rodinnou anamnézu, osobní anamnézu, anamnézu životního prostředí, katamnézu a školní anamnézu. Vždy jde o velmi citlivou záležitost.

Rodinná anamnéza je zaměřena na zjišťování všech dostupných údajů o rodičích, prarodičích a sourozencích se zřetelem na možný vliv dědičnosti, výskytu chorob, patologických úchylek, vrozených vývojových vad, nadání, sklonu, výskyt laterality, specifických chorob apod. Je nutno dát pozor na ukvapené závěry, mnoho získaných údajů má velmi intimní charakter.

Osobní anamnéza je pokračováním anamnézy rodinné. Zjišťuje údaje od prenatálního věku až po současnost. Zkoumá vývoj jedince, navazuje zpravidla na odborné lékařské a psychologické posudky.

Anamnéza životního prostředí se týká zjišťování materiálních podmínek v rodině, vztahy mezi členy, způsob trávení volného času, hygienické a estetické podmínky života, míra vlivu okolí apod.

Katamnéza se zabývá zkoumáním příčin opakovaného objevení nežádoucích jevů - recidivy.

Školní anamnéza zahrnuje hodnocení žákových projevů ve vztahu ke všem pedagogickým pracovníkům, případně institucím v minulosti (mateřská škola, I. stupeň základní školy, školní družina, učitelé, vychovatelé, spolužáci, rodiče).

1.8 Specifické rysy a zaměření pedagogické diagnostiky v primární škole

Tato specifika diagnostické činnosti vycházejí zejména z toho, že dítě, které vstupuje do školy, se rychle vyvíjí po všech stránkách, jeho osobnost se utváří a formuje. V tomto směru hraje škola velmi důležitou roli a učitel tak musí dobře znát věkové zvláštnosti dětí v jednotlivých vývojových etapách. Musí mít na zřeteli dynamiku vývoje a průběžně sledovat změny ve vývoji dítěte.

Specifické rysy diagnostiky dítěte mladšího školního věku:

- a) psychický vývoj dítěte je ve srovnání s psychickým vývojem dospělého člověka mnohem rychlejší a jednotlivá věková období jsou kratší. Čím je dítě mladší, tím je obtížnější prognostika jeho vývoje, proto je nutné znát obecné zákonitosti a teoretické otázky vývoje a také děti duševně i tělesně zdravé;
- b) vzhledem k tomu, že vývoj dětí není rovnoměrný, ale probíhá v určitých kvalitativních skocích, tedy stádiích, která mohou být u každého jedince individuální, je mnohem obtížnější odlišit tzv. hraniční stavy - širší normu od pásma patologického. Totiž rozvoj některé funkce dítěte může být jen opožděn, ale nemusí mít patologický charakter;
- c) dítě více než dospělý je závislý na svém sociálním prostředí (rodina), proto je nutné tuto oblast diagnostice podrobovat a brát v úvahu při hodnocení dítěte;
- d) dalším rozdílem mezi diagnostikou dětí a dospělých je v možnosti využití různých metod, neboť určité metody lze u dětí použít v omezené míře, nebo také vůbec nelze (například dotazník, testové metody). Jedná se o to, že tyto metody vyžadují spolupráci a určitou stabilitu chování, ta se ovšem u dítěte teprve utváří.

1.8.1 Požadavky na učitele primární školy

Na základě výše popsaných specifíků diagnostiky dítěte mladšího školního věku je možno odvozovat určité nároky a požadavky na učitele primární školy, který diagnostickou činnost provádí.

1. Poznávání žáka musí být dlouhodobé. V tomto směru má diagnostika ve škole výhodu, neboť je možné provádět nepřetržitá pozorování žáka a opakovaně provádět šetření, aby byla lépe zachycena dynamika vývoje. Učitel primární školy (prvního stupně) má tu výhodu, že tráví se svými žáky většinu dne a má možnost tak sledovat žáka, jeho projevy a výkony v různých učebních situacích i mimo ně.

2. K získání co nejobjektivnějších informací je nutná spolupráce s ostatními posuzovateli žáka (rodiče, spolužáci), toto potom umožňuje hlubší poznání zkoumaného jevu i případné odhalení příčin daného stavu.

3. Diagnostická činnost, obzvláště u dítěte mladšího školního věku, slouží k poznávání žákových obtíží (ale i jeho úspěchů). Toto poznávání ovšem nemůže zůstat na úrovni konstatování dané obtíže, jevu či stavu. Je tedy nutné vypracovat návrh pedagogických opatření, která by vedla k odstranění nebo zmírnění obtíží. K tomu je nutné odhalit příčiny daného stavu. Jedná se o nejobtížnější část diagnostické činnosti. Příčiny jsou způsobeny mnoha činiteli. Kořeny obtíží mohou spočívat v minulém vývoji dítěte či v oblasti, která je z hlediska poznání učiteli těžko dostupná.

4. Při diagnostice a hodnocení žáka mladšího školního věku je důležité mít na zřeteli rychlý a nerovnoměrný vývoj v tomto věkovém období, tedy přistupovat k žákovi individuálně.

Diagnostikování dítěte mladšího školního věku a interpretace výsledků jsou obtížnější než u dospělých. Ani předvídaní dalšího vývoje není snadné. Je proto důležité, aby byl učitel kvalitně připraven po stránce psychologické i metodologické, tedy aby se orientoval ve věkových zvláštnostech žáků a znal diagnostické metody. [7]

1.8.2 Učební styl žáka

Jedná se o optimální techniky učení, které si žák již od vstupu do školy osvojuje. Mezi techniky lze zařadit techniky práce s knihou, informacemi, způsoby zápisu, efektivní zapamatování, také postupy poznávání a řešení problémů aj.

Vstupem do školy si žák musí zvykat na nový systém požadavků v rámci vyučování a postupně si budovat svůj vlastní způsob jejich zvládnání. Úloha učitele je v tomto směru velmi důležitá, neboť právě pedagog může díky diagnostice zjistit jednotlivé aspekty, které žáka ovlivňují, a na základě toho ho vést a radit mu, jak učivo co nejefektivněji zvládat. Diagnostikování by mělo být zaměřeno na pamětní dispozice, úroveň pozornosti, vnímání apod.

Znalost diagnostického závěru o učebním stylu může pedagogovi sloužit jako cenná informace pro další jeho pedagogickou činnost. Napomáhá mu při výběru učiva a jeho didaktickém zpracování, při volbě vyučovacích metod, při vlastní prezentaci učiva, v procesu opakování a prověřování.

1.8.3 Motivace žáka

Motivace žáka je v popředí zájmu pedagogické diagnostiky. [7] Důvodem je, že žákova školní úspěšnost není ovlivněna pouze úrovní rozumových schopností, i když míra této úrovně je velmi významná, ale i jinými složkami ze sféry emociálně - motivační. Učitel by tedy měl být seznámen s charakteristikou motivačních a emocionálních procesů, neboť hraje velmi důležitou roli v rozvoji pozitivního motivačního zaměření a potřeb žáka a jeho zájmů.

Vnitřním zdrojem motivace žáka je oblast jeho potřeb, pro rozvoj osobnosti je tedy nutné poznat zejména potřeby poznávací, výkonové a sociální.

K získání diagnostických informací o motivačním zaměření a sféře zájmu žáka může učitel použít rozhovor se žáky, pozorování reakcí žáků v situacích, kdy podávají výkon a kdy jsou hodnoceni. Je možno je sledovat, jak se chovají, jakým způsobem řeší úkoly a překonávají překážky. Pokud učitel zná motivační oblast a potřeby jednotlivých žáků, napomáhá mu to v jeho individuálním přístupu motivování dětí.

Součástí motivační struktury osobnosti je také postojoově hodnotová sféra. Tato sféra ovlivňuje vztah dítěte k sobě samému, ostatním lidem, stejně tak k hodnotám materiálním i nemateriálním, projevuje se v jeho chování a jednání. Rozvíjení postojoově hodnotové sféry je jedním ze základních úkolů výchovy. Aby mohl pedagog působit na utváření osobnosti, měl by dobře znát věkové zvláštnosti jejího formování a individuální rysy každého dítěte.

U dítěte mladšího školního věku se utvářejí základní kameny jeho hodnotového systému. V tomto období začínají sehrávat stále větší roli učitelé a spolužáci, neboť dítě

se učí vlastním způsobům chování už nejen od svých rodičů, ale jsou ovlivňováni svými pedagogy a spolužáky.

Z diagnostických metod lze použít pozorování, rozhovor, postojové škály, dotazníky. Při jejich použití musí být brán zřetel na věkové zvláštnosti žáka, je nutno pečlivě zvážit, co lze sledovat v nižších ročnících a co ve vyšších. Například u žáků v první třídě se nelze zaměřit na zjištění sebepojetí dítěte, neboť ještě není schopno sebehodnocení.

1.8.4 Diagnostika školního prostředí

Jak již bylo zmíněno, na rozvoj žáka působí také školní prostředí. To zahrnuje školní třídu, tedy skupinu spolužáků, kteří tvoří kolektiv třídy, a pedagog, zvláště učitel primární školy, který je jedním ze stěžejních činitelů ovlivňující úspěšnost výchovně vzdělávacího působení na žáka a jeho rozvoj. V následujících kapitolách jsou popsány diagnostiky školní třídy a autodiagnostika pedagogické práce učitele.

Školní třída a její diagnostika

Analýza vztahů ve třídě, sociálních pozic jednotlivých žáků, jejich sociálních rolí v rámci třídy a poznání přijatých skupinových norem je podmínkou pro úspěšné působení učitele a východiskem pro řešení případných konfliktů a negativních projevů. Diagnostika školní třídy je důležitá v tom, že třída je sociální prostředí, které žáka ovlivňuje např. ve způsobu navazování kontaktů a komunikace na úrovni rovnocenných partnerů. Mezi další významné činitele, kteří ovlivňují vývoj i charakter třídy patří věk žáků, početnost, složení třídy podle pohlaví, dále složení třídy z hlediska úrovně dispozic jednotlivých žáků a jejich individuálních charakteristik.

Důležité jsou informace o třídě jako o sociální skupině (pozice jednotlivých žáků, jejich oblíbenost a vliv, hierarchie sociálních vztahů ve třídě), také údaje o existujících podskupinách (jejich vůdci, vztahy mezi těmito podskupinami), o hierarchii hodnot a norem.

Ke zjišťování takových informací lze použít hlavně pozorování a sociometrické metody, popřípadě dotazník, rozhovor. S přihlédnutím k věku (mladší školní věk) je třeba si uvědomit, že vztahy se často mění a jejich kvalita a charakter se neustále vyvíjí. Doporučuje se proto vývoj vztahů průběžně sledovat. Výhodu v tomto směru mají

učitelé prvního stupně primární školy, neboť žáci učí několik let a mohou je sledovat v různých předmětech i činnostech mimo přímé vyučování a poté tyto poznatky aplikovat při svém výchovně vzdělávacím působení na třídu i jednotlivce.

Autodiagnostika pedagogické práce učitele

Protože učitel je jedním z hlavních činitelů, kteří ovlivňují úspěšnost výchovně vzdělávacího procesu a rozvoj žáka, je důležité, aby byl schopen diagnostikovat úroveň své práce v jednotlivých oblastech. Jedná se o kompetenci učitele, které je v současnosti věnována zvýšená pozornost. [7]

Sebereflexe učitele je zejména nutná v případě, že se u žáka objeví změna prospěchu k horšímu. Vliv může mít učitelova nedostatečná odbornost, nepřiměřenost požadavků, nedostatečná metodická dovednost, nevhodný způsob komunikace se žáky, nevhodný způsob motivace žáků k učení, nevhodné způsoby hodnocení, také neuplatňování individuálního přístupu k žákům, osobnostní rysy učitele apod.

Důležité je, aby si učitel dokázal uvědomit své případné nedostatky a na základě toho usměrnil své postupy a působení na žáky. Cílem sebereflexe pedagoga je umět optimálně využívat své silné stránky, naučit se uplatňovat celý repertoár svých možností a snažit se zdokonalovat v těch oblastech, kde se projevují jeho slabé stránky.

1.8.5 Diagnostika rodinného prostředí

Diagnostika podmínek a vztahů v rodině je u dítěte mladšího školního věku obzvláště důležitá, protože dítě je úzce citově spjato s rodinou a jeho rodinné prostředí se odráží i na jeho školní práci, vztahu ke škole, k učiteli, k učení. Rodina může být zdrojem pozitivních vlivů, stejně tak i četných vlivů negativních, ale i tyto negativní projevy má dítě tendence přebírat, neboť právě podle členů rodiny si utváří své postoje a návyky a ve svém věku není schopné samostatně rozlišovat, jestli takové chování či jednání je v pořádku nebo nikoli.

Zejména u dětí s výukovými a výchovnými obtížemi je nutná spolupráce s rodiči, to znamená, že by se v tomto případě měl učitel zaměřit na diagnostiku rodinného prostředí a na vytvoření kladných vztahů s rodiči.

K diagnostice rodiny lze použít různých metod. Dotazník je možno použít pro získání faktografických informací o rodině. V dotazníku budou méně objektivní

odpovědi na otázky týkající se např. výchovného stylu. Pozorování může uplatnit učitel, který je s dětmi v denním styku a často přichází do kontaktu i s rodiči. Pozorování lze kombinovat s rozhovorem. Specifickou metodou je kresba rodiny s následným rozhovorem.

Na základě těchto zjištění si učitel utvoří obrázek o vlivu rodinného prostředí, případných problémech a může vhodně působit na rodiče. Může odhalit i příčiny určitých potíží žáka ve škole.

2 MOŽNOSTI A MEZE, VYUŽITÍ PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY

Sledování a hodnocení rozvoje žáka je jednou z nejvýznamnějších trvalých komponent vyučování a výchovy. Klade se navíc důraz na zjišťování obtíží v práci a výchově a na hledání příčin těchto obtíží. Učitel musí objevovat a sledovat silné i slabé stránky osobnosti žáka, a to v jeho vnímání, pamatování, myšlení, pozornosti a vůli.

Pedagogická diagnostika má zjišťovat příčiny zaostávání, charakter těžkostí, má sledovat, v jakých podmínkách žák pracuje doma i mimo školu. Musí rovněž sledovat sklony žáka, jeho zájmy, schopnosti a nadání a rozvíjet kladné vlastnosti osobnosti. Zdůrazňuje se, že dobrý učitel se zabývá především obtížně vychovatelnými žáky, hledá jejich kladné stránky, pomáhá rozvíjet sebedůvěru ve vlastní síly, hledá a odstraňuje příčiny negativního přístupu, nechuti, obav, strachu aj.

Zjišťování, posuzování a hodnocení rozvoje žáků je široce zaměřeno a týká se celé osobnosti žáka (tj. stránky rozumové, citové, volní, také znalostí, morálních zvláštností atd.). Obsahuje pedagogické, psychologické, fyziologické a sociologické aspekty.

Toto úsilí je v pedagogice spojeno s diagnostickým vyšetřováním. Diagnóza musí umožnit porozumění příčinám, nalézt zdroje nedostatků a popřípadě směřovat k nápravě. [1]

2.1 Individuální vzdělávací plán - Šimon K.

Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálně pedagogického vyšetření, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, popřípadě doporučení registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost nebo odborného lékaře nebo dalšího odborníka, a vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. Je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. [8]

Žák:	Šimon K.
Třída:	II.- 3.ročník
Škola:	ZŠ Holubov

Datum posledního vyšetření: 14. 3. 2007

Základní údaje o žákovi [10], dg. :

Po konzultaci třídní učitelky (TU) Mgr. K. Kočvarové s rodiči a Pedagogicko-psychologickou poradnou (PPP) v Českém Krumlově bylo doporučeno pracovat se Šimonem podle individuálního vzdělávacího programu (IVP), dle nového školského zákona je možné přistupovat k chlapci jako k žákovi se zdravotním znevýhodněním.

Šimon absolvoval první vyšetření 14. 3. 2007 v PPP v Č. Krumlově na žádost TU (Mgr. L.Křížové) z důvodu podezření na specifické vývojové poruch učení (SVPU) a ADD – syndrom snížené pozornosti. Tato domněnka byla potvrzena pouze částečně. U Šimona se jedná o celkově nízké rozumové schopnosti, s nimiž souvisí i problémy s udržení pozornosti a paměti.

Na doporučení TU, Mgr. K. Kočvarové, dochází Šimon v současné době k Mgr. J. Kouřilové do Soukromé praxe pedagogicko psychologického poradenství v Českých Budějovicích.

Další kontrolní vyšetření se předpokládá v dubnu v PPP v Českém Krumlově.

Domácí příprava pod vedením matky trvá denně několik hodin.

Diagnóza:

Žák s celkově nízkými rozumovými schopnostmi. S tím souvisí i problémy s udržení pozornosti a paměti. Osobnostně se jedná o žáka velice citlivého, který trpí svou neúspěšností, což se projevuje ztrátou motivace a aktivity. Komunikace matky se školou funguje, rodiče jsou ochotni spolupracovat.

Zásadní opatření:

Žák bude vzděláván v souladu se vzdělávacím programem Obecná škola ve II. třídě (2. a 3. ročník). Výuka bude vedena s respektem k jeho diagnóze. IVP má platnost do konce I. stupně.

Učební plán:

Žák bude plnit učební plán I. stupně Obecné školy.

Personální zajištění:

Třídní učitelka II. třídy (2.a 3. ročníku) Mgr. Kateřina Kočvarová, kvalifikace pro výuku na I. stupni ZŠ se zaměřením na AJ a speciální pedagogiku, 1 rok praxe, povede II. třídu do konce školního roku.

Pracovník Pedagogicko-psychologické poradny v Českém Krumlově, se kterým lze průběžně spolupracovat a konzultovat individuální výchovně vzdělávací program je Mgr. Jakub Průcha – vedoucí odloučeného pracoviště. Tel. číslo poradny 380 711 505.

Soukromá psycholožka Mgr. Jana Kouřilová (Soukromá praxe pedagogicko-psychologického poradenství v Českých Budějovicích). Tel. číslo poradny 386 350 777.

Není potřebná účast dalšího pedagogického pracovníka k zajištění nezbytné pomoci Šimonovi v průběhu vzdělávání.

Organizace výuky:

Žák navštěvuje II. třídu, kde je společně 2. a 3. ročník. Celkem 24 žáků, z toho 8 žáků 2. ročníku a 16 žáků 3. ročníku. Sloučené ročníky působí negativně na udržení Šimonovy pozornosti. Na škole je dyslektický kroužek pod názvem „Zábavné čtení“, vedený TU Mgr. Kateřinou Kočvarovou, který Šimon navštěvoval ve 2. ročníku.

Vždy ve výuce ověřit, zda Šimon zadání porozuměl a ví si rady s vypracováním úkolu. Jestliže ne, opětovně vysvětlit a zkusit první příklad/ větu společně. Tolerovat pomalejší tempo práce, nevyžadovat vyplněná celá cvičení – jen tolik, kolik Šimon zvládne. Ponechávat více času na vypracování úkolů. V průběhu vyučování mu umožnit protáhnout se, projít se, odpočinout si, aby byl schopen déle udržet pozornost. Redukovat známky, občas použít slovní vyjádření k jeho výkonu.

U Šimona je zřejmé, že má obtíže s abstraktními pojmy, proto se je snažit vysvětlovat na věcech spojených s reálným životem, nabízet mu práci s konkrétním materiálem (počítadlo, žetony, příklady ze života atd.).

Jelikož se jedná o velmi citlivého chlapce, je potřeba zaujmout laskavý a trpělivý přístup, nestresovat ho vyžadováním odpovědi před celou třídou, nezvyšovat na něj hlas.

Co se týče posazení žáka při výuce, osvědčila se první lavice, která umožňuje učitelům blízký kontakt a vzhledem k poruše pozornosti je dobré např. poklepat na lavici, ukázat cvičení, které je probíráno a udržovat ho tak v dění.

Formy a metody výuky

Český jazyk

1. Čtení a vztah k literatuře:

Ke čtení zadávat kratší texty, zaměřit se na porozumění obsahu čteného. Při čtení používat záložku, aby žák neztrácel řádek (slovo). Při čtení delších slov se u Šimona objevuje tzv. dvojí čtení (tj. nejprve si přečte problematické slovo potichu a až poté ho vysloví nahlas). Tento nedostatek je nutné postupně odstraňovat. Šimon musí být uveden do klidu a je nutno mu neustále opakovat, že není důležitá rychlost, ale správnost čteného. Proto mu také umožnit číst obtížnější slova vázaně po slabikách. Zařazovat úkoly, kde se cvičí pravolevá a prostorová orientace, vizuomotorická koordinace. Při hodinách zadávat individuální práci, případně práci ve dvojici, aby nedocházelo k předčasné únavě a ztrátě zájmu o aktivitu.

Materiální podpora výuky:

Záložka, počítačové didaktické programy, starší učebnice a různé texty, obrázky apod. Podle vlastní volby Šimona zařazovat do projektu Televize Srdíčko – nácvik vyjadřování, vyprávění svých zážitků před třídou, postupně před školou, nácvik a přednes básní, vtipů apod.

2. Psaní:

Je nutné respektovat pomalejší pracovní tempo, vždy ověřovat, zda Šimon rozumí zadanému úkolu. Za každý úspěch pochválit. Nechat dostatek času na kontrolu napsaného textu, ale vyžadovat důslednou sebekontrolu. Zadávat kratší cvičení, diktáty ob větu, slovo nebo formou doplňovacích cvičení.

Zadávat kratší domácí úkoly. Při psaní úkolů, opravách cvičení a diktátů je vhodná pomoc rodičů, aby Šimon pochopil pravidla pravopisu a správně odůvodňoval. Obtížně vyhledává chyby. Je potřebné mu pomoci, protože koordinace všech těchto činností může být pro Šimona únavná.

Úchop psacího náčiní není zatím v pořádku. Ve škole i doma dbát na správné držení pera.

3. Pravopis, gramatika:

U Šimona se neobjevují specifické gramatické chyby, problém je v zapamatování si pravidel a v jejich následné aplikaci. Nutné je opět porozumění významu slov - např. slova příbuzná k vyjmenovaným slovům, rozpoznání kořene slova aj.

Šimon obtížně aplikuje gramatická pravidla, psaní y/ý po tvrdých souhláskách, i/í po měkkých souhláskách, psaní párových souhlásek na konci slov. Někdy to může souviset s nedostatečným osvojením pravidel, ale může se také objevovat ztráta motivace a obava z neúspěchu. Je tedy potřeba ho neustále povzbuzovat a chválit i za drobné pokroky.

Preferovat doplňovací cvičení před přepisem, neboť tak se může soustředit pouze na jeden jev. Tato cvičení volit tehdy, kdy ostatní píše diktát.

Pokud je potřeba volit přepis, pak preferovat kratší text. Výpadky ve výkonech je potřeba ověřit. Zjistit, zda neúspěch nebyl zapříčiněn neschopností se v dané chvíli soustředit či koordinovat více činností najednou, nebo skutečnou neznalostí gramatického pravidla. Znalosti chlapce lze občas ověřovat ústní formou, ale bez přítomnosti spolužáků.

Materiální podpora výuky:

Namnožené texty, kde může Šimon využívat doplňovacích cvičení. Dřevěná a molitanová tabulka s i/y, skládanka se slovy (sestavování vět), didaktické pomůcky: Pracujeme s podstatnými jmény, Pracujeme se slovesy, abeceda, nástěnné tabule s psacími písmeny.

Matematika

Kontrolovat pochopení zadaného úkolu, zejména u slovních úloh, pomoc učitelky nebo zdatnějšího spolužáka při přečtení úlohy. Učitelka musí kontrolovat správnost postupu při řešení, neboť chyba v konečném výsledku může nastat díky záměně zřetelově podobných číslic, záměny znamének, přehozením čísel nebo špatně sepsaných číslic pod sebe. Hodnotit nejen konečné výsledky, ale i jednotlivé kroky postupu. V geometrii chápat, co je bod, přímka a úsečka. Vše prezentovat na reálných věcech.

Pomůcky, materiální podpora:

Kostky, geometrické tvary, magnetická tabulka, řady násobků, číselná osa, zábavné počítání, výukové programy na PC.

Ostatní předměty

Výukové potíže se objevují i v ostatních předmětech. Chlapci se musí vždy pomoci, být tolerantní a vysvětlovat i opakovaně zadání úkolů. Ústní formou ověřovat znalosti a dovednosti.

Komunikace s rodiči, dohoda mezi školou, rodinou a chlapcem

- pravidelné konzultace rodičů, TU, případně ostatních pedagogických pracovníků sboru

Škola:

třídní učitelka bude postupovat dle vypracovaného individuálního vzdělávacího programu s využitím metodických materiálů. Dále bude spolupracovat s rodiči žáka, s pracovníky PPP v Českém Krumlově Mgr. Jakubem Průchou, s psycholožkou Mgr. Janou Kouřilovou, s ředitelkou školy Mgr. Drahomírou Bodlákovou a bude informovat i ostatní učitelky, které žáka vyučují, a vychovatelku školní družiny.

Rodina:

pravidelně docházet na konzultace, pomáhat při učení a opravách chyb, každý den se věnovat školní přípravě, ale nepřetěžovat ho. Ponechat mu více času na odreagování, fyzickou aktivitu, dětské hry. Povídat si se Šimonem o tom, co prožil.

Dbát na zdravou životosprávu (správné stravování, dostatek tekutin, spánku, odpočinku, pohybu atd.).

Kontrolovat chlapce, zda má všechny pomůcky a učebnice připravené v aktovce podle rozvrhu na další den, kontrolovat úkolníček, žákovskou knížku. Případné zprávy podepsat, aby byla zpětná vazba pro učitelku.

Žák:

nosit učební pomůcky v pořádku, domácí úkoly, chystat si učení podle rozvrhu hodin. Nosit školní sešity domů, aby si v klidu a za pomoci rodičů mohl opravit chyby, jak ústně, tak i písemně. Ve škole si značit domácí úkoly. Každý den vyprávět rodičům, co se naučil a prožil ve třídě a mezi kamarády. Co se mu povedlo, z čeho měl radost nebo naopak, z čeho prožíval úzkost, nepříjemný pocit.

Finanční zajištění: pracovní sešit, ostatní pomůcky, výukové programy na PC

Datum: 9. 1. 2008

Na vypracování se podíleli:

třídní učitelka II. třídy (2. a 3. ročník) Mgr. Kateřina Kočvarová

rodiče žáka: matka Jana K.

otec Pavel K.

Kontrola plnění IVP: ředitelka školy Mgr. Drahomíra Bodláková

Individuální vzdělávací program četli a souhlasí s jeho obsahem:

třídní učitelka Mgr. Kateřina Kočvarová

ředitelka školy Mgr. Drahomíra Bodláková

další vyučující Mgr. Ludmila Křížová

Mgr. Jana Blažková

vychovatelka ŠD Jaroslava Němečková

pracovník PPP v ČK Mgr. Jakub Průcha

rodiče žáka matka Jana K.

otec Pavel K.

žák Šimon K.

2.2 Vyhodnocení individuálního vzdělávacího programu - Šimon K.

Žák: Šimon K.

Třída: ukončen 3. ročník

Škola: Základní škola a mateřská škola Holubov

Implementace [10] (realizace, uskutečnění)

Realizace IVP probíhala v souladu s plánem. Šimon měl úlevy co do kvantity zadávaných úkolů. K žákovi bylo učitelkou přístupováno individuálně vždy, když byla potřeba. Místo diktátů mu byla zadávána doplňovací cvičení i přesto, že u Šimona nebyly zjištěny SPU. Chlapci byla učitelkou několikrát nabízena vysvětlení a procvičení látky po vyučování, nikdy však nepřišel.

Evaluace (hodnocení)

Pro evaluaci byly zvoleny tyto nástroje: pozorování třídní učitelky i ostatních kolegyň pedagogického sboru, poznatky Šimonovy matky.

Zjištění

Během vyučovacích hodin bylo Šimonovi ponecháváno více času na vypracování i kontrolu zadaných cvičení. Chlapec býval však s úkoly poměrně brzy hotov. Jeho vypracování ale neodpovídalo požadovaným výsledkům práce.

Po pololetí se učitelka domluvila s matkou na větších úlevách a měsíční redukci známek (Šimon byl hodnocen pouze jedničkami a dvojkami). U Šimona se totiž začaly objevovat každou neděli psychosomatické obtíže. K žákovi je třeba přistupovat velice citlivě. Pro dosažení lepších výsledků a tedy i zvýšení sebevědomí byla volena velmi jednoduchá cvičení (v M i ČJ).

Šimonovo čtení je kvalitní, problém mu dělá odpovídat na otázky k textu či krátce převyprávět obsah.

V písmu se neobjevují žádné specifické chyby, pouze sklon je nesprávný. Pro nápravu používal ve velké písance pomocné linky. Je třeba dbát na správně natočený sešit.

V českém jazyce má žák veliké problémy jak s pravopisem, tak s pochopením grafů vět a hlavně s jednotlivými pojmy (věta holá; vyjmenované slovo, příbuzné slovo; slovní druhy; základní skladební dvojice atd.). Jediné, v čem si je chlapec jistý, jsou tvrdé a měkké slabiky (učivo 2. ročníku).

Učivo matematiky se Šimonovi jeví jako nepřekonatelný problém. Chlapec stále počítá na prstech, neorientuje se v řadě čísel ani pojmech (stovky, desítky, jednotky aj.), v hodinách mívá k dispozici kolečka pro znázornění a pochopení příkladu, ty však ani neumí použít. Šimon si nepamatuje ani postupy pro výpočty příkladů. Šimona je potřeba chválit za jakýkoli pokus o výpočet. Někdy se mu však daří a je schopen vypočítat i jednoduché slovní úlohy.

V geometrii se výrazně projevuje nepochopení pojmů. Ani barevné znázorňování a názorné ukázky příliš nepomáhají. Není si jistý pojmy bod, přímká, úsečka.

Anglický jazyk je pro chlapce velice obtížný. Hodiny probíhají formou her, často jsou střídány činnosti, i přesto se však žák nesnaží udržet svoji pozornost. V prvním pololetí třídní učitelku mile překvapil tím, že první slovíčka si rychle zapamatoval a dokonce je uměl i napsat.

Matce třídní učitelka navrhovala změnu školy, zpočátku zaujala odmítavý přístup, v průběhu druhého pololetí však pochopila, že její syn se ve škole trápí. Případnou změnu s ním doma probírala, Šimon však reagoval tím, že by z jiné školy hned utekl. Nemá rád změny, je zvyklý na školu, vyučující i děti. Proto se TU s matkou dohodly, že se pokusí dovést chlapce do 5. ročníku a odešel by tak současně se svými vrstevníky. Z pohledu TU i psycholožky Mgr. Kouřilové, ke které Šimon docházel, si TU nemyslí, že by chlapci pomohlo opakování některého z ročníků. Matka se stále Šimonovi plně věnuje, společně se snaží o zlepšení školních výsledků.

Hodnocení

IVP byl vyhodnocen jako účelový. Šimona je potřeba nadále sledovat a postupovat dle doporučení PPP v Č. Krumlově.

Rozhodnutí

TU doporučuje k chlapci nadále přistupovat individuálně a umožnit mu úlevy, na které je zvyklý. Pokud jde o posazení Šimona ve třídě, ponechání v první lavici umožní lepší kontakt, pomoc a kontrolu.

V Holubově 25. června 2008

třídní učitelka Mgr. Kateřina Kočvarová

ředitelka ZŠ a MŠ Holubov Mgr. D. Bodláková

2.3 Dílčí závěr

Na výše uvedeném do praxe implementovaném individuálním vzdělávacím programu, který byl určen Šimonovi K. je možno demonstrovat aplikaci pedagogické diagnostiky, se všemi jejími složkami a možnostmi, které zahrnuje a o kterých je

v bakalářské práci zmiňováno – např. etapy diagnostického procesu, speciální konzultace s jinými odborníky (např. pracovníkem PPP v Českém Krumlově), individuální přístup TU ve sféře motivace žáka a ve stanovení učebního stylu, učebních nároků na něj.

2.4 Dotazník Možnosti a meze pedagogické diagnostiky žáka

V české pedagogice se diagnostika žáků obvykle vztahuje k těmto oblastem [9]:

- a) diagnostika dětí předškolního věku;
- b) diagnostika žáků základních škol;
- c) diagnostika studentů středních a vysokých škol;
- d) diagnostika dospělých.

Vzhledem k obsahu a úkolům pedagogické diagnostiky žáků základních škol viz kapitola 1.8, byl sestaven dotazník Příloha č. 1 pro učitele primární školy, kteří působí indiferentně na obou stupních tohoto typu školy.

Dotazník byl zpracován po nastudování problematiky pedagogické diagnostiky žáka v primární škole. Dotazník je kombinovaný, co se týká formy otázek, obsahuje 15 otázek. Byl anonymní. Byl rozdán do dvou základních škol v Prostějově a v Čelechovicích na Hané. Celkem bylo poskytnuto podle počtu členů učitelských sborů na 38 kusů dotazníku. Počet vyplněných dotazníků, které se vrátily, je 13 viz Příloha 2. 10 pedagogů vyplnilo dotazník v základní škole v Čelechovicích na Hané a 3 učitelé potom v základní škole v Prostějově.

Výsledky analýzy odpovědí, které byly získány z dotazníků, jsou uvedeny na následujících řádcích.

Nejobtížnějšími etapami pedagogického procesu podle respondentů jsou sbírání a získávání dat, dále zpracování diagnostických dat a také formulace diagnostických závěrů a návrhy pedagogických opatření.

Mezi metody, které dotazovaní učitelé ve své praxi používají nejčastěji, jsou rozhovor, hodnocení a pozorování.

Aby se respondenti vyhnuli při hodnocení osobnosti žáka tzv. haló efektu, využívají metody dlouhodobého pozorování pro zajištění objektivity.

Většina dotazovaných používá pedagogickou diagnostiku jako prostředek pro usměrňování a ovlivňování učebního stylu žáka, což je zejména úkolem prvního stupně primární školy.

Pro zjišťování informací o motivačním zaměření a sféře zájmů žáka pedagogové nejvíce využívají rozhovor.

Nejčtenějším důvodem, proč učitelé diagnostikují rodinné prostředí, je problémové chování žáka, dalším důvodem je potom také, že považují za nezbytné pochopit osobnost žáka.

S otázkou diagnostikování rodinného prostředí bezpochyby souvisí spolupráce v této oblasti mezi učitelem a rodiči. 7 pedagogů odpovědělo, že rodiče v tomto směru spolupracují, 6, že spíše nespupracují. Vzhledem k výše napsanému (nejčtenějším důvod diagnostikování rodinného prostředí – problémové chování žáka), je možno tento poměr očekávat, protože rodiče si neradi přiznávají, že jejich děti mohou mít problém.

Jako možnost pedagogické diagnostiky spatřují učitelé její využití pro zlepšení výchovně vzdělávacího procesu, k usnadnění zvládnání problémových dětí a jako prevenci výchovně vzdělávací potíží.

Podle dotazovaných učitelů patří mezi meze pedagogické diagnostiky čas, ve smyslu časové náročnosti diagnostikování, a také vnímají jako mez zasahování do soukromí žáků.

Pedagogové jednoznačně konzultují případné potíže žáků se školním psychologem či výchovným poradcem.

Při výskytu nežádoucích jevů ve třídě řeší tyto problémy jak s jednotlivci, tak i v rámci celého kolektivu.

Pokud byl dotazovaný třídním učitelem, potom organizuje třídnickou hodinu nejen pro zjištění třídního klimatu 1 x za 14 dní.

Pokud by se pedagogům dostávalo času, rádi by používali metodu dlouhodobého pozorování, ale vzhledem k povinnostem, které jsou na ně kladeny, zůstává toto prakticky přáním.

2.5 Dílčí závěr

V pedagogické diagnostice se studuje žák jako člen skupiny se svými osobnostními vlastnostmi a neznalost podmínek jeho života je možno pokládat za chybu diagnostiky.

Pedagogická diagnostika se zaměřuje na zjišťování individuálních zvláštností žáků, na dlouhodobé a plánovité sledování vývoje zájmů, schopností a nadání, jakož i na zjišťování charakterových vlastností. Vyžaduje se, aby učitel směřoval diagnózu

také ke zjištění příčin neúspěchu žáka. Pomocí diagnózy tak učitel může odpovědně realizovat individuální přístup.

Pedagogickou diagnostikou lze ovlivňovat motivační sféru osobnosti žáka a pomáhat mu utvářet učební styl

Nejdramatičtější mezí, kterou může být pedagogická diagnostika postižena, je nedodržení zásady objektivnosti pedagogické diagnózy. [1] To bývá způsobeno několika činiteli s procesem pedagogické diagnostiky spojenými – samotný subjekt procesu. Činitelé vzdálení žákovi, kteří jej poznávají „z druhé ruky“, nebo kteří nemají možnost sledovat jej denně, nemohou citlivě diagnostikovat a vůbec ne bez pomoci učitelů předmětů a třídních učitelů. Jak vyplývá z dotazníku, tomuto se učitelé snaží předcházet použitím dlouhodobého pozorování, tedy dostatečným sbíráním informací před vyslovením soudu.

ZÁVĚR

Pedagogická diagnostika se v současnosti stává samostatnou vědní disciplínou. Má nelehký úkol, a sice prostřednictvím svého metodologického aparátu objektivně zjišťovat, posuzovat a hodnotit vnější a vnitřní podmínky i průběh a výsledek výchovně vzdělávacího procesu, na základě těchto zjištění potom vyslovovat prognostické úvahy a navrhnout pedagogická opatření.

V tomto pedagogicko diagnostickém procesu je nutno, aby si zachovala rys komplexnosti, kdy je třeba projevy diagnostikovaného objektu (žáka) interpretovat v kontextu vnějších vlivů (rodina, společnost, vzdělávací instituce). Také objektivnost je neodmyslitelnou charakteristikou tohoto procesu. Při diagnostice je třeba minimalizovat subjektivní postoje pedagoga, který by např. neměl podlehnout haló efektu nebo negativnímu očekávání (např. u opakovaně neúspěšných žáků).

V práci ve druhé kapitole je uveden individuální vzdělávací program, který byl sestaven pro konkrétního žáka, včetně vyhodnocení jeho implementace do výchovně vzdělávacího procesu.

Ke zkoumání možností a mezí pedagogické diagnostiky byl vypracován dotazník určený pro pedagogy v primární škole. Jako možnost pedagogické diagnostiky spatřují učitelé využití této disciplíny pro zkvalitnění výchovně vzdělávacího procesu a také pro sumární pochopení osobnosti žáka, který je ovlivňován nejen svým rodinným, ale i školním a mimoškolním prostředím. Jako mez, která nejvíce determinuje použití pedagogické diagnostiky v praxi, vnímají respondenti čas, kterého se jim nedostává a také časová náročnost některých z metod pedagogické diagnostiky.

RESUMÉ

V bakalářské práci se čtenář seznámí s pedagogickou diagnostikou žáka. Jedná se o speciálně pedagogickou disciplínu, která se zabývá objektivním zjišťováním, posuzováním a hodnocením vnějších a vnitřních podmínek i průběhu a výsledku výchovně vzdělávacího procesu. Na základě těchto zjištění jsou potom vyslovovány prognostické úvahy a navrhována pedagogická opatření.

V rámci první kapitoly je také uvedena obsahová stránka pedagogické diagnostiky, rozlišení pedagogické diagnostiky z různého úhlu pohledu - podle časového hlediska (mikrodiagnóza, základní diagnóza a dlouhodobá zobecňující diagnóza), podle oblasti zkoumání (např. diagnostika výchovného rozvoje, diagnostika žáka základní školy).

Pedagogická diagnostika používá metody např. ústní zkoušky, didaktické testy, rozhovory, pozorování.

Ve druhé kapitole této práce je popsán individuální vzdělávací program konkrétního žáka a navazuje na něho vyhodnocení, tedy zpětná vazba o tom, zda implementace individuálního vzdělávacího programu přispěla ke zkvalitnění výchovně vzdělávacího procesu a byla přínosem pro žáka.

Ke zjištění nejen možností a mezí pedagogické diagnostiky byl použit dotazník pro učitele primární školy.

ANOTACE

Tato bakalářská práce obsahuje charakteristiku pedagogické diagnostiky žáka (vymezení pojmů, obsah, klasifikaci, rysy, etapy a metody pedagogicko diagnostického procesu) a z ní vyplývající možnosti a meze pedagogické diagnostiky. Cílem práce je popsat pedagogickou diagnostiku a ukázat její praktické použití využitím individuálního vzdělávacího programu a pomocí dotazníku pro pedagogy primární školy rozklíčovat možnosti a meze pedagogické diagnostiky.

KLÍČOVÁ SLOVA

Pedagogická diagnostika, obsah pedagogické diagnostiky, metody pedagogické diagnostiky, pedagogická diagnostika v primární škole, individuální vzdělávací program.

ANNOTATION

This thesis is focused on Pedagogical diagnostics, its subject, methods. Aim is to describe pedagogical diagnostics and show its practical application using the individual educational program and through a questionnaire for primary school educators decipher the potential and limits of pedagogical diagnosis.

KEYWORDS

Pedagogical diagnostics, pedagogical diagnostics subject, pedagogical diagnostics methods, pedagogical diagnostics at primary school, individual educational plan.

POUŽITÁ LITERATURA

- [1] MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Základy pedagogické diagnostiky*. Pedagogická teorie a praxe; Marie Hanušová. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 208 s. ISBN 14-557-86.
- [2] Pedagogická diagnostika. *Pedagogická encyklopedie* [online]. [cit. 2009-04-25]. Dostupný z World Wide Web: <<http://www.htf.cuni.cz/HTF-80-version1-PedDiagnostika.doc>>.
- [3] FRIEDMANN, Zdeněk. *Úvod do pedagogické diagnostiky*. Dostupný z World Wide Web: <http://www.ped.muni.cz/wtech/elearning/Pedag_diagnostika.pdf>.
- [4] RAKOUŠOVÁ, Alena. Dovednosti učitele primární školy v oblasti diagnostiky a hodnocení čtenářských dovedností. *Metodický portál* [online]. 2008 [cit. 2009-04-27]. Dostupný z World Wide Web: <<http://www.rvp.cz/clanek/513/2550>>. ISSN 1802-4785.
- [5] HINTNAUS, Ladislav. *Praxe pedagogické diagnostiky*. 1. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU Č. Budějovice, 1993. 54 s. ISBN 80-7040-061-7.
- [6] HRABAL, Vladimír. *Pedagogickopsychologická diagnostika žáka*. 1. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, n.p., 1989. 199 s. ISBN 80-04-22149-1.
- [7] SPÁČILOVÁ, Hana. *Pedagogická diagnostika v primární škole I*. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. 74 s. ISBN 80-244-0568-7.
- [8] Česká republika. Předpis č. 73/2005 Sb.: VYHLÁŠKA ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In *SBÍRKA ZÁKONŮ* . 2005, 2005, 20, 73. Dostupný také z WWW: <<http://www.sagit.cz/pages/sbirkatxt.asp?zdroj=sb05073&cd=76&typ=r>>.
- [9] PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. Vydání první. Praha: Portál, s.r.o., 2000. 272 s. ISBN 80-7178-399-4.
- [10] Materiál poskytnutý Mgr. Kateřinou Kočvarovou, působící v ZŠ a MŠ Holubov.

PŘÍLOHY

Příloha 1 Dotazník Možnosti a meze pedagogické diagnostiky žáka

Příloha 2 Vyplněné dotazníky

Příloha 1 Dotazník Možnosti a meze pedagogické diagnostiky žáka

DOTAZNÍK

Možnosti a meze pedagogické diagnostiky žáka

Základní škola:

Stupeň primární školy, na kterém působíte:.....

Pozice (třídní učitel, učitel, vychovatel):

Věk:

Vyučovaný(é) předmět(y):

1. Mezi etapy diagnostického procesu patří:

a) vymezení, upřesnění a formulace diagnostického cíle a předmětu

b) sbírání a získávání diagnostických údajů

c) zpracování diagnostických dat

d) interpretace údajů a jejich hodnocení

e) formulace diagnostických závěrů a návrhy pedagogických opatření.

Která z etap diagnostického procesu, jež jsou jmenovány výše, je podle Vás nejobtížnější a proč?

.....
.....
.....

2. Jaké metody pedagogické diagnostiky ve své praxi používáte nejčastěji a proč?

.....
.....
.....
.....

3. Jaké metody pedagogické diagnostiky ve své praxi používáte zřídka kdy a proč?

.....
.....
.....
.....

4. Výzkumy potvrzují, že objektivita (haló efekt, vnímání spíše vnějších znaků a projevů žáka) učitelova obrazu žáka je dosti problematická. Jakým způsobem tomuto předcházíte při své diagnostické činnosti?

.....
.....
.....
.....

5. Jestliže učitel zná učební styl žáka, má možnost usměrňovat a ovlivňovat jeho utváření, což je zejména úkolem prvního stupně primární školy. Používáte/přemýšlíte o využití pedagogické diagnostiky při stanovení učebního stylu?

.....

6. Jakou metodu používáte při zjišťování diagnostických informací o motivačním zaměření a sféře zájmů žáka?

.....

7. Pokud diagnostikujete rodinné prostředí žáka, potom z jakého důvodu?

.....
.....
.....

8. Jaký postoj zaujímají rodiče při diagnostikování rodinného prostředí?

a) spolupracují

b) spíše nespolupracují

c) nespolupracují

9. Jaké možnosti spatřujete v pedagogické diagnostice žáka?

.....
.....
.....

10. V čem shledáváte meze pedagogické diagnostiky žáka?

.....
.....
.....

11. Konzultujete problémy (např. školní nespěch) svých žáků se školním psychologem či výchovným poradcem?

.....

12. Pokud se ve Vaší třídě vyskytnou nežádoucí jevy (např. šikana), řešíte tyto problémy v rámci celého třídního kolektivu nebo s jednotlivci?

.....
.....
.....

13. Jak často organizujete tzv. třídnickou hodinu pro zjištění klimatu třídy?

.....
.....
.....

14. Jakou metodu pedagogické diagnostiky byste rádi používali, ale podmínky vyučovacího a výchovného procesu Vám to neumožňují. O jaké podmínky se jedná a proč?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

15. Na tomto místě máte prostor pro doplnění informací, které se týkají možností a mezí pedagogické diagnostiky, na které v dotazníku nebyl vznesen dotaz.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Příloha 2 Vyplněné dotazníky

1

DOTAZNÍK

Možnosti a meze pedagogické diagnostiky žáka

Základní škola: *Edvarda Václav, Prostějov*
 Stupeň primární školy, na kterém působíte: *1. a 2. stupeň*
 Pozice (třídní učitel, učitel, vychovatel): *třídní učitel*
 Věk: *34*
 Vyučovaný(é) předmět(y): *ČJ, P, M*

1. Mezi etapy diagnostického procesu patří:

- a) vymezení, upřesnění a formulace diagnostického cíle a předmětu
- b) sbírání a získávání diagnostických údajů
- c) zpracování diagnostických dat
- d) interpretace údajů a jejich hodnocení
- e) formulace diagnostických závěrů a návrhy pedagogických opatření.

Která z etap diagnostického procesu, jež jsou jmenovány výše, je podle Vás nejobtížnější a proč?

sbírání údajů - zejména formulace a sbírání, protože formulace cílů - přímých údajů, návrh, úkol, řešení

2. Jaké metody pedagogické diagnostiky ve své praxi používáte nejčastěji a proč?

rozhovor - pozorování, analýza
dotazník - práce s textem, práce s příklady

3. Jaké metody pedagogické diagnostiky ve své praxi používáte zřídka kdy a proč?

testy, práce s textem, práce s příklady

4. Výzkumy potvrzují, že objektivita (haló efekt, vnímání spíše vnějších znaků a projevů žáka) učitelova obrazu žáka je dosti problematická. Jakým způsobem tomuto předcházíte při své diagnostické činnosti?

.....*maim a. v. u. "výběr" objektivitu*.....
.....
.....

5. Jestliže učitel zná učební styl žáka, má možnost usměrňovat a ovlivňovat jeho utváření, což je zejména úkolem prvního stupně primární školy. Používáte/přemýšlíte o využití pedagogické diagnostiky při stanovení učebního stylu?

.....*ano*.....

6. Jakou metodu používáte při zjišťování diagnostických informací o motivačním zaměření a sféře zájmů žáka?

.....*rohovr*.....

7. Pokud diagnostikujete rodinné prostředí žáka, potom z jakého důvodu?

.....*přítel je u "výběr" se "akce" "pedagogie"*.....
.....*metoda žáka*.....
.....

8. Jaký postoj zauímají rodiče při diagnostikování rodinného prostředí?

- a) spolupracují
- b) spíše nespolečně
- c) nespolečně

9. Jaké možnosti spatřujete v pedagogické diagnostice žáka?

.....*na 1. se "výběr" "výběr" "výběr"*.....
.....
.....

10. V čem shledáváte meze pedagogické diagnostiky žáka?

.....
.....
.....

11. Konzultujete problémy (např. školní neprospěch) svých žáků se školním psychologem či výchovným poradcem?

.....*ano, vždy*.....

12. Pokud se ve Vaší třídě vyskytnou nežádoucí jevy (např. šikana), řešíte tyto problémy v rámci celého třídního kolektivu nebo s jednotlivci?

podle závažnosti jevy, někdy s celou třídou a někdy jen s jedním žákem, někdy s rodiči žáka a někdy s vedením školy

13. Jak často organizujete tzv. třídnickou hodinu pro zjištění klimatu třídy?

jednou za měsíc

14. Jakou metodu pedagogické diagnostiky byste rádi používali, ale podmínky vyučovacího a výchovného procesu Vám to neumožňují. O jaké podmínky se jedná a proč?

více rozhovorů a pozorování, časová náročnost, nedostatek informací, nedostatek času

15. Na tomto místě máte prostor pro doplnění informací, které se týkají možností a mezí pedagogické diagnostiky, na které v dotazníku nebyl vznesen dotaz.

.....
.....
.....
.....
.....

DOTAZNÍK

Možnosti a meze pedagogické diagnostiky žáka

Základní škola: *PS Prostějov, M. E. Velenského*
Stupeň primární školy, na kterém působíte: *2.*
Pozice (třídní učitel, učitel, vychovatel): *Asistent učitel*
Věk: *40*
Vyučovaný(é) předmět(y): *Př - ČL - Inj*

1. Mezi etapy diagnostického procesu patří:

- a) vymezení, upřesnění a formulace diagnostického cíle a předmětu
- b) sbírání a získávání diagnostických údajů
- c) zpracování diagnostických dat
- d) interpretace údajů a jejich hodnocení
- e) formulace diagnostických závěrů a návrhy pedagogických opatření.

Která z etap diagnostického procesu, jež jsou jmenovány výše, je podle Vás nejobtížnější a proč?

d) - nejobtížnější je čas

2. Jaké metody pedagogické diagnostiky ve své praxi používáte nejčastěji a proč?

d) a) - nejčastěji používám pozorování

3. Jaké metody pedagogické diagnostiky ve své praxi používáte zřídka kdy a proč?

a) -

12. Pokud se ve Vaší třídě vyskytnou nežádoucí jevy (např. šikana), řešíte tyto problémy v rámci celého třídního kolektivu nebo s jednotlivci?

..... s celým třídním kolektivem

13. Jak často organizujete tzv. třídnickou hodinu pro zjištění klimatu třídy?

..... 1x měsíčně

14. Jakou metodu pedagogické diagnostiky byste rádi používali, ale podmínky vyučovacího a výchovného procesu Vám to neumožňují. O jaké podmínky se jedná a proč?

..... /

15. Na tomto místě máte prostor pro doplnění informací, které se týkají možností a mezí pedagogické diagnostiky, na které v dotazníku nebyl vznesen dotaz.

..... /

DOTAZNÍK

Možnosti a meze pedagogické diagnostiky žáka

Základní škola: *ant*
Stupeň primární školy, na kterém působíte: *II.*
Pozice (třídní učitel, učitel, vychovatel): *VP*
Věk: *54*
Vyučovaný(é) předmět(y): *M, F, DV*

1. Mezi etapy diagnostického procesu patří:

- a) vymezení, upřesnění a formulace diagnostického cíle a předmětu
- b) sbírání a získávání diagnostických údajů
- c) zpracování diagnostických dat
- d) interpretace údajů a jejich hodnocení
- e) formulace diagnostických závěrů a návrhy pedagogických opatření.

Která z etap diagnostického procesu, jež jsou jmenovány výše, je podle Vás nejobtížnější a proč?

E - pedagogická práce je velmi složitá, nemůžeme být vždy efektivní, je nutné sledit další

2. Jaké metody pedagogické diagnostiky ve své praxi používáte nejčastěji a proč?

V praxi VP - musíme pracovat se žáky, ale nejvíce práce - as. ~~test~~, rozhovor, pozorování

3. Jaké metody pedagogické diagnostiky ve své praxi používáte zřídka kdy a proč?

*Není čas ani prostor na ně. pro propěťování stávajících metod
klusíme používáme specifické metody např. pro diagnostiku psychologických problémů*

4. Výzkumy potvrzují, že objektivita (haló efekt, vnímání spíše vnějších znaků a projevů žáka) učitelova obrazu žáka je dosti problematická. Jakým způsobem tomuto předcházíte při své diagnostické činnosti?

.....*Snadně se vyjádří, nechtěl, objektivita.*
.....
.....

5. Jestliže učitel zná učební styl žáka, má možnost usměrňovat a ovlivňovat jeho utváření, což je zejména úkolem prvního stupně primární školy. Používáte/přemýšlíte o využití pedagogické diagnostiky při stanovení učebního stylu?

.....*Ani ne, spíš metodou, co konkr. využívají a jde*
.....

6. Jakou metodu používáte při zjišťování diagnostických informací o motivačním zaměření a sféře zájmů žáka?

.....*rozkvost*
.....

7. Pokud diagnostikujete rodinné prostředí žáka, potom z jakého důvodu?

.....*problémové chování, klávesu prospěchu*
.....

8. Jaký postoj zaujímají rodiče při diagnostikování rodinného prostředí?

a) spolupracují

b) spíše nespolečně

c) nespolečně

9. Jaké možnosti spatřujete v pedagogické diagnostice žáka?

.....*jsou rezervovaní, ale je to individuální, někdo je schůpl*
.....*tu pilnou diagnostiku nebo každou pomocí*
.....*případech a problémových dětech*
.....

10. V čem shledáváte meze pedagogické diagnostiky žáka?

.....*na to čas. učitel má starostu jinde prioritně,*
.....*ale možnost k tomu má i při neuvědomění.*
.....

11. Konzultujete problémy (např. školní nespěch) svých žáků se školním psychologem či výchovným poradcem?

.....*Ani.*
.....

12. Pokud se ve Vaší třídě vyskytnou nežádoucí jevy (např. šikana), řešíte tyto problémy v rámci celého třídního kolektivu nebo s jednotlivci?

obojí, + kolektiv

13. Jak často organizujete tzv. třídnickou hodinu pro zjištění klimatu třídy?

klidně každou dobu!

14. Jakou metodu pedagogické diagnostiky byste rádi používali, ale podmínky vyučovacího a výchovného procesu Vám to neumožňují. O jaké podmínky se jedná a proč?

Našel jsem hodně různých způsobů, ale nejvíce jsem si oblíbil metodu
neurově. Když si sítu proti nějakou spec.
metodu podle možnosti, je třeba provést
pedagogické konkrétní pozorování podle toho,
kdy se najde i podle četnosti, kterou to
vyžaduje.

15. Na tomto místě máte prostor pro doplnění informací, které se týkají možnosti a mezi pedagogické diagnostiky, na které v dotazníku nebyl vznesen dotaz.

Možnost práce, která je dostupná
a přirozeně sama!

Netalo by se to o možnost dotazníku
vyjádření např. metody ped.
diagnostiky.

Kurzům, ke kterým jsem se uchystal
sám jít a bavím se při něm,
konce kurzu k pedagogii jsem dělal
se svou dírou a samozřejmě pokračování
se svou k tomu vyhledám!

DOTAZNÍK

Možnosti a meze pedagogické diagnostiky žáka

Základní škola: ZŠ a MŠ ČELECHOVICE NA HANÉ
Stupeň primární školy, na kterém působíte: 2.
Pozice (třídní učitel, učitel, vychovatel): M. učitel
Věk: 30
Vyučovaný(é) předmět(y): ČJ, D

1. Mezi etapy diagnostického procesu patří:

- a) vymezení, upřesnění a formulace diagnostického cíle a předmětu
- b) sbírání a získávání diagnostických údajů
- c) zpracování diagnostických dat
- d) interpretace údajů a jejich hodnocení
- e) formulace diagnostických závěrů a návrhy pedagogických opatření.

Která z etap diagnostického procesu, jež jsou jmenovány výše, je podle Vás nejobtížnější a proč?

..... b, c
.....
.....

2. Jaké metody pedagogické diagnostiky ve své praxi používáte nejčastěji a proč?

..... b, d, e
.....
.....

3. Jaké metody pedagogické diagnostiky ve své praxi používáte zřídka kdy a proč?

..... a
.....
.....

12. Pokud se ve Vaší třídě vyskytnou nežádoucí jevy (např. šikana), řešíte tyto problémy v rámci celého třídního kolektivu nebo s jednotlivci?

stop - každý na houčičku 'nikomu'

13. Jak často organizujete tzv. třídnickou hodinu pro zjištění klimatu třídy?

1x ka měsíc

14. Jakou metodu pedagogické diagnostiky byste rádi používali, ale podmínky vyučovacího a výchovného procesu Vám to neumožňují. O jaké podmínky se jedná a proč?

.....
.....
.....
.....

15. Na tomto místě máte prostor pro doplnění informací, které se týkají možností a mezi pedagogické diagnostiky, na které v dotazníku nebyl vznesen dotaz.

.....
.....
.....
.....

DOTAZNÍK

Možnosti a meze pedagogické diagnostiky žáka

Základní škola: ČELECHOVICĚ
Stupeň primární školy, na kterém působíte: I.
Pozice (třídní učitel, učitel, vychovatel): UČITELKA, PED. ASISTENTKA
Věk: 49
Vyučovaný(é) předmět(y): VV, PČ

1. Mezi etapy diagnostického procesu patří:

- vymezení, upřesnění a formulace diagnostického cíle a předmětu
- sbíráni a získávání diagnostických údajů
- zpracování diagnostických dat
- interpretace údajů a jejich hodnocení
- formulace diagnostických závěrů a návrhy pedagogických opatření.

Která z etap diagnostického procesu, jež jsou jmenovány výše, je podle Vás nejobtížnější a proč?

d) e)
Každý žák je individuální osobnost, má
individuální přístup. To platí i pro pedagoga.

2. Jaké metody pedagogické diagnostiky ve své praxi používáte nejčastěji a proč?

- srovnávací ped. metody - srovn. ped. asistentka
- metody hodnocení dovednosti, pečlivosti
a kreativity ve výst. svých a pracovních
výsledcích

3. Jaké metody pedagogické diagnostiky ve své praxi používáte zřídka kdy a proč?

explorace - není potřeba

4. Výzkumy potvrzují, že objektivita (haló efekt, vnímání spíše vnějších znaků a projevů žáka) učitelova obrazu žáka je dosti problematická. Jakým způsobem tomuto předcházíte při své diagnostické činnosti?

Používám metodu dlouhodobého pozorování

5. Jestliže učitel zná učební styl žáka, má možnost usměrňovat a ovlivňovat jeho utváření, což je zejména úkolem prvního stupně primární školy. Používáte/přemýšlíte o využití pedagogické diagnostiky při stanovení učebního stylu?

ano

6. Jakou metodu používáte při zjišťování diagnostických informací o motivačním zaměření a sféře zájmů žáka?

—

7. Pokud diagnostikujete rodinné prostředí žáka, potom z jakého důvodu?

Z důvodu jeho sociálního chování nebo nedostatků péče

8. Jaký postoj zaujímají rodiče při diagnostikování rodinného prostředí?

a) spolupracují

b) spíše nespoupracují

c) nespoupracují

9. Jaké možnosti spatřujete v pedagogické diagnostice žáka?

Možnost kvalitaivní psychologické diagnostiky

10. V čem shledáváte meze pedagogické diagnostiky žáka?

- Nemám přístup k rodičům
- Zastáváme se učitelů
- U dětí s vážnými zdravotními problémy

11. Konzultujete problémy (např. školní nespouprch) svých žáků se školním psychologem či výchovným radcem?

ano

12. Pokud se ve Vaší třídě vyskytnou nežádoucí jevy (např. šikana), řešíte tyto problémy v rámci celého třídního kolektivu nebo s jednotlivci?

V rámci celého třídního kolektivu i s jednotlivci

13. Jak často organizujete tzv. třídnickou hodinu pro zjištění klimatu třídy?

14. Jakou metodu pedagogické diagnostiky byste rádi používali, ale podmínky vyučovacího a výchovného procesu Vám to neumožňují. O jaké podmínky se jedná a proč?

Metodu dlouhodobého pozorování

15. Na tomto místě máte prostor pro doplnění informací, které se týkají možností a mezi pedagogické diagnostiky, na které v dotazníku nebyl vznesen dotaz.

DOTAZNÍK

Možnosti a meze pedagogické diagnostiky žáka

Základní škola: ZŠ a MŠ Čelechovice na Hané
Stupeň primární školy, na kterém působíte: 1. stupeň ZŠ
Pozice (třídní učitel, učitel, vychovatel): kř. uč.
Věk: 44
Vyučovaný(é) předmět(y): pro 1. stupeň, mimo AJ a MV

1. Mezi etapy diagnostického procesu patří:

- a) vymezení, upřesnění a formulace diagnostického cíle a předmětu
- b) sbírání a získávání diagnostických údajů
- c) zpracování diagnostických dat
- d) interpretace údajů a jejich hodnocení
- e) formulace diagnostických závěrů a návrhy pedagogických opatření.

Která z etap diagnostického procesu, jež jsou jmenovány výše, je podle Vás nejobtížnější a proč?

Vymezení a formulace diagn. cíle; vybrat si žáky, na kterých se snažit, to co bude přínosné a zároveň časově proveditelné.

2. Jaké metody pedagogické diagnostiky ve své praxi používáte nejčastěji a proč?

Opisování, rozhovor, diagn. hry, testy, kresba, komunikace s rodiči
- vždy podle tématu a časových možností!

3. Jaké metody pedagogické diagnostiky ve své praxi používáte zřídka kdy a proč?

Vše, co je časově náročné!

4. Výzkumy potvrzují, že objektivita (haló efekt, vnímání spíše vnějších znaků a projevů žáka) učitelova obrazu žáka je dosti problematická. Jakým způsobem tomuto předcházíte při své diagnostické činnosti?

Využívám spíše jazyka, zejména konkrétně s jazykem psychologickým, pracovním, příp. která mohou být dala se formě problematizaci, podle předem připravených tabulek atd.

5. Jestliže učitel zná učební styl žáka, má možnost usměrňovat a ovlivňovat jeho utváření, což je zejména úkolem prvního stupně primární školy. Používáte/přemýšlíte o využití pedagogické diagnostiky při stanovení učebního stylu?

Ano, ale je problematické aplikovat učební styl pro každého jednotlivého žáka, spíše je nutné hledat a sféře zájmů žáka? různé formy učení.

Rozhovory, pozorování, komunikace s rodiči, jednoduchá anketa.

7. Pokud diagnostikujete rodinné prostředí žáka, potom z jakého důvodu?

Z důvodu individuálního psychologického vývoje žáka, příp. jeho psychologickým problémům.

8. Jaký postoj zaujímají rodiče při diagnostikování rodinného prostředí?

- a) spolupracují
- b) spíše nespolečně spolupracují
- c) nespolečně spolupracují

9. Jaké možnosti spatřujete v pedagogické diagnostice žáka?

Poradnická komunikace se žákem, předcházení, příp. řešení jeho obtíží v rámci vyuč. procesu, vytváření příznivého klimatu v rámci tří. kolektivu.

10. V čem shledáváte meze pedagogické diagnostiky žáka?

V časové náročnosti práce, nutnosti pracovat s celým kolektivem třídy a s nimi souvisejícími problémy, často v malém množství se strany rodičů.

11. Konzultujete problémy (např. školní neprospěch) svých žáků se školním psychologem či výchovným poradcem?

spolupracujeme se školními pedagogicko-psychologickými poradci.

DOTAZNÍK

Možnosti a meze pedagogické diagnostiky žáka

Základní škola: *ŽŠ a MŠ Čelčkovice m/4*

Stupeň primární školy, na kterém působíte: *I. stupeň*

Pozice (třídní učitel, učitel, vychovatel): *ti. učitel*

Věk: *42*

Vyučovaný(é) předmět(y): *M, Z, J*

1. Mezi etapy diagnostického procesu patří:

- vymezení, upřesnění a formulace diagnostického cíle a předmětu
- sbíráni a získávání diagnostických údajů
- zpracování diagnostických dat
- interpretace údajů a jejich hodnocení
- formulace diagnostických závěrů a návrhy pedagogických opatření.

Která z etap diagnostického procesu, jež jsou jmenovány výše, je podle Vás nejobtížnější a proč?

..... *b), c)*

.....

.....

2. Jaké metody pedagogické diagnostiky ve své praxi používáte nejčastěji a proč?

..... *rozhovor a říkanky, hodiny*

.....

.....

3. Jaké metody pedagogické diagnostiky ve své praxi používáte zřídka kdy a proč?

.....

.....

.....

4. Výzkumy potvrzují, že objektivita (haló efekt, vnímání spíše vnějších znaků a projevů žáka) učitelova obrazu žáka je dosti problematická. Jakým způsobem tomuto předcházíte při své diagnostické činnosti?

.....
.....
.....

5. Jestliže učitel zná učební styl žáka, má možnost usměrňovat a ovlivňovat jeho utváření, což je zejména úkolem prvního stupně primární školy. Používáte/přemýšlíte o využití pedagogické diagnostiky při stanovení učebního stylu?

ano
.....

6. Jakou metodu používáte při zjišťování diagnostických informací o motivačním zaměření a sféře zájmů žáka?

rozhovor, porovnávat s žáky
.....

7. Pokud diagnostikujete rodinné prostředí žáka, potom z jakého důvodu?

žaloba domalí příprava na vyučování
.....

8. Jaký postoj zaujímají rodiče při diagnostikování rodinného prostředí?

a) spolupracují

b) spíše nespolečně

c) nespolečně

9. Jaké možnosti spatřujete v pedagogické diagnostice žáka?

.....
.....

10. V čem shledáváte meze pedagogické diagnostiky žáka?

.....
.....

11. Konzultujete problémy (např. školní neúspěch) svých žáků se školním psychologem či výchovným poradcem?

ano
.....

12. Pokud se ve Vaší třídě vyskytnou nežádoucí jevy (např. šikana), řešíte tyto problémy v rámci celého třídního kolektivu nebo s jednotlivci?

.....
.....*nejdříve jednotlivci*.....
.....*pokud ušlá! ušlála se sama kolektivem*.....
.....

13. Jak často organizujete tzv. třídnickou hodinu pro zjištění klimatu třídy?

.....
.....*1x-2x měsíčně*.....
.....

14. Jakou metodu pedagogické diagnostiky byste rádi používali, ale podmínky vyučovacího a výchovného procesu Vám to neumožňují. O jaké podmínky se jedná a proč?

.....
.....
.....
.....

15. Na tomto místě máte prostor pro doplnění informací, které se týkají možnosti a mezi pedagogické diagnostiky, na které v dotazníku nebyl vznesen dotaz.

.....
.....
.....
.....
.....

DOTAZNÍK

Možnosti a meze pedagogické diagnostiky žáka

Základní škola: *ZŠ a MŠ Čelčovice na Hané*
Stupeň primární školy, na kterém působíte: *1.*
Pozice (třídní učitel, učitel, vychovatel): *učitel - zast. řed.*
Věk: *59*
Vyučovaný(é) předmět(y): *Ch, Inf, Po, Tv*

1. Mezi etapy diagnostického procesu patří:

- a) vymezení, upřesnění a formulace diagnostického cíle a předmětu
- b) sbírání a získávání diagnostických údajů
- c) zpracování diagnostických dat
- d) interpretace údajů a jejich hodnocení
- e) formulace diagnostických závěrů a návrhy pedagogických opatření.

Která z etap diagnostického procesu, jež jsou jmenovány výše, je podle Vás nejobtížnější a proč?

c) Zpracování diagnostických dat (časová náročnost)

2. Jaké metody pedagogické diagnostiky ve své praxi používáte nejčastěji a proč?

kontrola, hodnocení, pozorování (ovědit se mi)

3. Jaké metody pedagogické diagnostiky ve své praxi používáte zřídka kdy a proč?

.....
.....
.....

12. Pokud se ve Vaší třídě vyskytnou nežádoucí jevy (např. šikana), řešíte tyto problémy v rámci celého třídního kolektivu nebo s jednotlivci?

Řeší se jednotlivě (při sešizování jara),
popř. hovory s celým kolektivem

13. Jak často organizujete tzv. třídnickou hodinu pro zjištění klimatu třídy?

nejsem učitel

14. Jakou metodu pedagogické diagnostiky byste rádi používali, ale podmínky vyučovacího a výchovného procesu Vám to neumožňují. O jaké podmínky se jedná a proč?

Metody pedagogické diagnostiky pro
zastřežení k řešení těchto problémů

15. Na tomto místě máte prostor pro doplnění informací, které se týkají možnosti a mezi pedagogické diagnostiky, na které v dotazníku nebyl vznesen dotaz.

DOTAZNÍK

Možnosti a meze pedagogické diagnostiky žáka

Základní škola: *ČERLBYCHOVICKA NA HRANĚ*
Stupeň primární školy, na kterém působíte: *II. stupně*
Pozice (třídní učitel, učitel, vychovatel): *třídní učitel*
Věk: *37*
Vyučovaný(é) předmět(y): *přírodopis, environmentální výchova*

1. Mezi etapy diagnostického procesu patří:

- a) vymezení, upřesnění a formulace diagnostického cíle a předmětu
- b) sbírání a získávání diagnostických údajů
- c) zpracování diagnostických dat
- d) interpretace údajů a jejich hodnocení
- e) formulace diagnostických závěrů a návrhy pedagogických opatření.

Která z etap diagnostického procesu, jež jsou jmenovány výše, je podle Vás nejobtížnější a proč?

..... *e) protože se vždy snažím pochopit, aby žák
byl objektivní a jednal vříd, a sleduji ho stále*

2. Jaké metody pedagogické diagnostiky ve své praxi používáte nejčastěji a proč?

..... *b, c, d - jsou důležitě*

3. Jaké metody pedagogické diagnostiky ve své praxi používáte zřídka kdy a proč?

..... *a, e*

12. Pokud se ve Vaší třídě vyskytnou nežádoucí jevy (např. šikana), řešíte tyto problémy v rámci celého třídního kolektivu nebo s jednotlivci?

..... řešíme na konkrétní situaci, ale nikoliv
..... s jednotlivci a pak podle možnosti s celým
..... kolektivem

13. Jak často organizujete tzv. třídnickou hodinu pro zjištění klimatu třídy?

..... 1x na týden

14. Jakou metodu pedagogické diagnostiky byste rádi používali, ale podmínky vyučovacího a výchovného procesu Vám to neumožňují. O jaké podmínky se jedná a proč?

.....

15. Na tomto místě máte prostor pro doplnění informací, které se týkají možností a mezi pedagogické diagnostiky, na které v dotazníku nebyl vznesen dotaz.

.....

DOTAZNÍK

Možnosti a meze pedagogické diagnostiky žáka

Základní škola: ZŠ ČELECHOVICE NA HANÉ
Stupeň primární školy, na kterém působíte: 1.
Pozice (třídní učitel, učitel, vychovatel): TŘÍDNÍ UČITELKA
Věk: 45
Vyučovaný(é) předmět(y): ČJ, M, Prv, Tv, Hv, Vv, PE, AJ

1. Mezi etapy diagnostického procesu patří:

- vymezení, upřesnění a formulace diagnostického cíle a předmětu
- sbíráni a získávání diagnostických údajů
- zpracování diagnostických dat
- interpretace údajů a jejich hodnocení
- formulace diagnostických závěrů a návrhy pedagogických opatření.

Která z etap diagnostického procesu, jež jsou jmenovány výše, je podle Vás nejobtížnější a proč?

c) ZPRACOVÁNÍ DIAGNOSTICKÝCH DAT - hlavní částí
analýzy (metodická metodologie, platibility)
- kvalitativní platnost výřků vyhodnocení

2. Jaké metody pedagogické diagnostiky ve své praxi používáte nejčastěji a proč?

HODNOCENÍ (KLADNÉ, ŠKOPNÉ) - norm. komentář, i bez
slov fyzickými prvky, klasifikace, ANAMNÉZA
PŘEKROVÁNÍ (klasifikace, klasifikace, PŘEKROVÁNÍ,
měření) ANALÝZA SPONTÁNNÍCH PRŮVŮ (výsledky,
čísločky, hry, plavky - syntéza, psaní, expresivní techniky)

3. Jaké metody pedagogické diagnostiky ve své praxi používáte zřídka kdy a proč?

PROJEKTIVNÍ TECHNIKY - používám je hlavně
k diagnostice osobnosti, skupin a rodin
- s pomocí něku mají být nějaké metody
- metoda projektivní techniky

12. Pokud se ve Vaší třídě vyskytnou nežádoucí jevy (např. šikana), řešíte tyto problémy v rámci celého třídního kolektivu nebo s jednotlivci?

Podle zkušeností učitelů je většinou řešeno
problém je řešen v rámci třídního kolektivu,
někdy i s jednotlivci.

13. Jak často organizujete tzv. třídnickou hodinu pro zjištění klimatu třídy?

Pro zjištění klimatu třídy používají do
většiny tříd třídnické hodiny
mimořádně, pro zjištění ověřených, celkové

14. Jakou metodu pedagogické diagnostiky byste rádi používali, ale podmínky vyučovacího a výchovného procesu Vám to neumožňují. O jaké podmínky se jedná a proč?

Nejraději bychom používali pedagogickou diagnostiku
pro zjištění klimatu třídy a zjištění
mimořádně, pro zjištění ověřených, celkové

15. Na tomto místě máte prostor pro doplnění informací, které se týkají možností a mezi pedagogické diagnostiky, na které v dotazníku nebyl vznesen dotaz.

.....
.....
.....
.....
.....

DOTAZNÍK

Možnosti a meze pedagogické diagnostiky žáka

Základní škola: *ZŠ a MŠ ČELECHOVICE NA HANĚ*

Stupeň primární školy, na kterém působíte: *1*

Pozice (třídní učitel, učitel, vychovatel): *učitel*

Věk: *36*

Vyučovaný(é) předmět(y): *Č., M., Vh., Hv., Tv*

1. Mezi etapy diagnostického procesu patří:

a) vymezení, upřesnění a formulace diagnostického cíle a předmětu

b) sbírání a získávání diagnostických údajů

c) zpracování diagnostických dat

d) interpretace údajů a jejich hodnocení

e) formulace diagnostických závěrů a návrhy pedagogických opatření.

Která z etap diagnostického procesu, jež jsou jmenovány výše, je podle Vás nejobtížnější a proč?

*b) - je obtížné získávat informace od urogenitních žáků
a) hodnocení, různé způsoby mohou mít různý výsledek.*

2. Jaké metody pedagogické diagnostiky ve své praxi používáte nejčastěji a proč?

*rozhovor, anekdoty na učitel'stva, písemný projev
↑ měření okamžitě malou ↓ porovnání*

3. Jaké metody pedagogické diagnostiky ve své praxi používáte zřídka kdy a proč?

quizy PC - málo dostupnost pro 1. et.

4. Výzkumy potvrzují, že objektivita (haló efekt, vnímání spíše vnějších znaků a projevů žáka) učitelova obrazu žáka je dosti problematická. Jakým způsobem tomuto předcházíte při své diagnostické činnosti?

..... komunikuji se na úrovni a schopnosti žáka, upozorňuji na poznání vlastností.....
.....
.....

5. Jestliže učitel zná učební styl žáka, má možnost usměrňovat a ovlivňovat jeho utváření, což je zejména úkolem prvního stupně primární školy. Používáte/přemýšlíte o využití pedagogické diagnostiky při stanovení učebního stylu?

..... Ano.....

6. Jakou metodu používáte při zjišťování diagnostických informací o motivačním zaměření a sféře zájmů žáka?

..... komunikace.....

7. Pokud diagnostikujete rodinné prostředí žáka, potom z jakého důvodu?

..... kladivím důvody, proč je žák méně úspěšný, nebo magují negativně.....
.....
.....

8. Jaký postoj zaujímají rodiče při diagnostikování rodinného prostředí?

a) spolupracují

b) spíše nespolupracují

c) nespolupracují

9. Jaké možnosti spatřujete v pedagogické diagnostice žáka?

..... kladivím, při zjištění na žaka a možnost intervencí jeho přijímání a zpracování informací, společným zájem.....
.....
.....

10. V čem shledáváte meze pedagogické diagnostiky žáka?

..... kladivím do osobních záležitostí rodiny.....
.....
.....

11. Konzultujete problémy (např. školní nespěch) svých žáků se školním psychologem či výchovným poradcem?

..... Ano.....

12. Pokud se ve Vaší třídě vyskytnou nežádoucí jevy (např. šikana), řešíte tyto problémy v rámci celého třídního kolektivu nebo s jednotlivci?

.....*s jednotlivcem, ale nej problém diskutujeme*.....
.....*a v rámci celého kolektivu*.....

13. Jak často organizujete tzv. třídnickou hodinu pro zjištění klimatu třídy?

.....*1x na 10 dnů*.....

14. Jakou metodu pedagogické diagnostiky byste rádi používali, ale podmínky vyučovacího a výchovného procesu Vám to neumožňují. O jaké podmínky se jedná a proč?

.....

.....

.....

.....

15. Na tomto místě máte prostor pro doplnění informací, které se týkají možností a mezí pedagogické diagnostiky, na které v dotazníku nebyl vznesen dotaz.

.....

.....

.....

.....

DOTAZNÍK

Možnosti a meze pedagogické diagnostiky žáka

Základní škola: ČELECHOVICE NA HANÉ
Stupeň primární školy, na kterém působíte: II. stupeň
Pozice (třídní učitel, učitel, vychovatel): učitel
Věk: 59
Vyučovaný(é) předmět(y): matematika, zeměpis

1. Mezi etapy diagnostického procesu patří:

- a) vymezení, upřesnění a formulace diagnostického cíle a předmětu
- b) sbírání a získávání diagnostických údajů
- c) zpracování diagnostických dat
- d) interpretace údajů a jejich hodnocení
- e) formulace diagnostických závěrů a návrhy pedagogických opatření.

Která z etap diagnostického procesu, jež jsou jmenovány výše, je podle Vás nejobtížnější a proč?

..... a)

2. Jaké metody pedagogické diagnostiky ve své praxi používáte nejčastěji a proč?

..... rozhovory, pozorování, rozhovory s rodiči, kdy op.

3. Jaké metody pedagogické diagnostiky ve své praxi používáte zřídka kdy a proč?

..... metody časové měření

4. Výzkumy potvrzují, že objektivita (haló efekt, vnímání spíše vnějších znaků a projevů žáka) učitelova obrazu žáka je dosti problematická. Jakým způsobem tomuto předcházíte při své diagnostické činnosti?

..... snažím se poznat celou osobnost žáka (přezkouškovat a diskutovat ho nejen ve výchovním, ale i v učebním prostředí, ale i v různých postojích, možno školní, domácí atd.)

5. Jestliže učitel zná učební styl žáka, má možnost usměrňovat a ovlivňovat jeho utváření, což je zejména úkolem prvního stupně primární školy. Používáte/přemýšlíte o využití pedagogické diagnostiky při stanovení učebního stylu?

..... ano

6. Jakou metodu používáte při zjišťování diagnostických informací o motivačním zaměření a sféře zájmů žáka?

..... pohovor s žákem, rozhovory, osobními rozhovory

7. Pokud diagnostikujete rodinné prostředí žáka, potom z jakého důvodu?

..... učitel musí co nejlépe poznat žáka (postihnout celou osobnost), proto je nutné znát rodinné prostředí žáka

8. Jaký postoj zauímají rodiče při diagnostikování rodinného prostředí?

- a) spolupracují
- b) spíše nespolupracují
- c) nespolupracují

9. Jaké možnosti spatřujete v pedagogické diagnostice žáka?

..... metody a formy práce volím s ohledem na žáka (na jeho schopnosti); včasné odhalení problémů (výukových nebo výchovných), včasné řešení problémů

10. V čem shledáváte meze pedagogické diagnostiky žáka?

..... škola nemůže příliš zasahovat do vztahů v rodině (přes doporučení)

11. Konzultujete problémy (např. školní neprospěch) svých žáků se školním psychologem či výchovným poradcem?

..... VP ano, s pracovníky pedagog. psych. poradny

12. Pokud se ve Vaší třídě vyskytnou nežádoucí jevy (např. šikana), řešíte tyto problémy v rámci celého třídního kolektivu nebo s jednotlivci?

..... jak s jednotlivci, tak s celým kolektivem
..... (podle situace)
.....

13. Jak často organizujete tzv. třídnickou hodinu pro zjištění klimatu třídy?

..... 1x za týden, a dále společně jako třída
.....
.....

14. Jakou metodu pedagogické diagnostiky byste rádi používali, ale podmínky vyučovacího a výchovného procesu Vám to neumožňují. O jaké podmínky se jedná a proč?

.....
.....
.....
.....

15. Na tomto místě máte prostor pro doplnění informací, které se týkají možností a mezí pedagogické diagnostiky, na které v dotazníku nebyl vznesen dotaz.

.....
.....
.....
.....

DOTAZNÍK

Možnosti a meze pedagogické diagnostiky žáka

Základní škola: ŠJ a HJ ŽELECHOVICE NA HANÉ
Stupeň primární školy, na kterém působíte: DRUHÝ
Pozice (třídní učitel, učitel, vychovatel): UČITEL
Věk: 26
Vyučovaný(é) předmět(y): ČESKÝ JAZYK, OBČANSKÁ VĚCHOVA, ANGLICKÝ JAZYK

1. Mezi etapy diagnostického procesu patří:

- a) vymezení, upřesnění a formulace diagnostického cíle a předmětu
- b) sbírání a získávání diagnostických údajů
- c) zpracování diagnostických dat
- d) interpretace údajů a jejich hodnocení
- e) formulace diagnostických závěrů a návrhy pedagogických opatření.

Která z etap diagnostického procesu, jež jsou jmenovány výše, je podle Vás nejobtížnější a proč?

..... a, b
..... závislost je subjektivní
.....

2. Jaké metody pedagogické diagnostiky ve své praxi používáte nejčastěji a proč?

..... kvantifikování slovní hodnocení řada poznávání
..... nekonkrétně
.....

3. Jaké metody pedagogické diagnostiky ve své praxi používáte zřídka kdy a proč?

.....
.....
.....

4. Výzkumy potvrzují, že objektivita (haló efekt, vnímání spíše vnějších znaků a projevů žáka) učitelova obrazu žáka je dosti problematická. Jakým způsobem tomuto předcházíte při své diagnostické činnosti?

DLUHODOBÉ ROZHOVORNÍ

5. Jestliže učitel zná učební styl žáka, má možnost usměrňovat a ovlivňovat jeho utváření, což je zejména úkolem prvního stupně primární školy. Používáte/přemýšlíte o využití pedagogické diagnostiky při stanovení učebního stylu?

ANO

6. Jakou metodu používáte při zjišťování diagnostických informací o motivačním zaměření a sféře zájmů žáka?

7. Pokud diagnostikujete rodinné prostředí žáka, potom z jakého důvodu?

z důvodu odlišného chování

8. Jaký postoj zaujímají rodiče při diagnostikování rodinného prostředí?

- a) spolupracují
- b) spíše nespolečně
- c) nespolečně

9. Jaké možnosti spatřujete v pedagogické diagnostice žáka?

lepší? rychlé diagnostické řešení

10. V čem shledáváte meze pedagogické diagnostiky žáka?

Ve školní práci mají role, mohou přání odporovat

11. Konzultujete problémy (např. školní neprospěch) svých žáků se školním psychologem či výchovným poradcem?

ANO

12. Pokud se ve Vaší třídě vyskytnou nežádoucí jevy (např. šikana), řešíte tyto problémy v rámci celého třídního kolektivu nebo s jednotlivci?

V ZÁHLCI CELEHO TŘIDNÍHO KOLEKTIVU

13. Jak často organizujete tzv. třídnickou hodinu pro zjištění klimatu třídy?

Neorganizuji. Nejsem třídní učitel.

14. Jakou metodu pedagogické diagnostiky byste rádi používali, ale podmínky vyučovacího a výchovného procesu Vám to neumožňují. O jaké podmínky se jedná a proč?

Neumožněné. Tolerování

15. Na tomto místě máte prostor pro doplnění informací, které se týkají možnosti a mezi pedagogické diagnostiky, na které v dotazníku nebyl vznesen dotaz.