



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



UNIVERSITAS  
OSTRAVIENSIS

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

# Speciálně pedagogická diagnostika praxi

Eva Zezulková, Renata Kovářová

ČÍSLO OPERAČNÍHO PROGRAMU: CZ.1.07

NÁZEV OPERAČNÍHO PROGRAMU:

OP VZDĚLÁVÁNÍ PRO KONKURENCESCHOPNOST

PRIORITNÍ OSA: 2

ČÍSLO OBLASTI PODPORY: 2.2

**KOMPETENCE ABSOLVENTŮ OU ZAMĚŘENÉ NA ROVNOST  
PŘÍLEŽITOSTÍ NA TRHU PRÁCE**

REGISTRAČNÍ ČÍSLO PROJEKTU: CZ.1.07/2.2.00/15.0456

**OSTRAVA 2011**

Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky

Název: Speciálně pedagogická diagnostika v praxi

Autorky: Eva Zezulková, Renata Kovářová

Vydání: druhé, 2013

Počet stran: 91

ISBN 978-80-7464-321-7

Jazyková korektura nebyla provedena, za jazykovou stránku odpovídá autor.

Recenzent: Doc. PhDr. Jaroslav Kysučan, CSc.

© Mgr. Eva Zezulková, Ph.D.

PaedDr. Renata Kovářová, Ph.D.

© Ostravská univerzita v Ostravě

***Eva Zezulková  
Renata Kovářová***

***Speciálně pedagogická diagnostika v praxi***

## OBSAH:

Úvod.....	9
<b>1 Diagnostika v základní škole .....</b>	<b>13</b>
1.1 Profesní kompetence pedagogů.....	13
1.2 Pedagogická diagnostika v základním vzdělávání.....	16
1.3 Terminologické vymezení pojmů.....	18
1.4 Význam diagnostikování.....	19
Shrnutí kapitoly .....	20
<b>2 Diagnostický proces se zaměřením na speciálně pedagogickou diagnostiku.....</b>	<b>23</b>
2.1 Průběh diagnostického procesu .....	23
2.2 Diagnostické metody.....	25
2.3 Diagnostická kompetence pedagoga .....	29
Shrnutí kapitoly .....	33
<b>3 Žák s rizikem školní neúspěšnosti.....</b>	<b>37</b>
3.1 Základní pojmy .....	38
3.2 Rizikový žák – terminologické vymezení.....	40
3.3 Vzdělávání žáků s SVP v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání .....	43
3.4 Vybrané typy rizikových žáků .....	45
3.5 Orientační diagnostika kompetencí žáka první třídy základní školy s důrazem na kompetence k učení a komunikativní.....	51
Shrnutí kapitoly .....	53
<b>4 Kompetence žáka na počátku povinné školní docházky.....</b>	<b>55</b>
4.1 Klíčové kompetence v základním vzdělávání.....	55
4.2 Příčiny rizikových projevů v oblasti osvojení si základních kompetencí.....	59
Shrnutí kapitoly .....	61
<b>5 Kompetence k učení na počátku povinné školní docházky z hlediska diagnostického .....</b>	<b>65</b>
5.1 Kompetence k učení .....	66
5.2 Dílčí způsobilosti klíčové kompetence k učení a jejich rizikové projevy u žáků na počátku povinné školní docházky .....	68
Shrnutí kapitoly .....	72
<b>6 Komunikativní kompetence žáků na počátku povinné školní docházky z hlediska diagnostického .....</b>	<b>75</b>
6.1 Komunikativní kompetence a učení.....	75
6.2 Dílčí způsobilosti komunikativní kompetence a jejich rizikové projevy u žáků na počátku povinné školní docházky .....	78
Shrnutí kapitoly .....	83
<b>Závěr.....</b>	<b>87</b>
<b>Literatura.....</b>	<b>89</b>
<b>Seznam příloh .....</b>	<b>93</b>





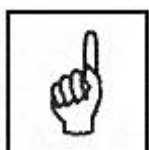
## Vysvětlivky k používaným symbolům



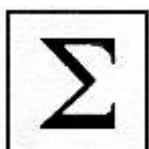
**Průvodce studiem** – vstup autora do textu, specifický způsob kterým se studentem komunikuje, povzbuzuje jej, doplňuje text o další informace.



**Příklad** – objasnění nebo konkretizování problematiky na příkladu ze života, z praxe, ze společenské reality apod.



**K zapamatování**



**Shrnutí** – shrnutí předcházející látky, shrnutí kapitoly.



**Literatura** – použitá ve studijním materiálu, pro doplnění a rozšíření poznatků.



**Kontrolní otázky a úkoly** – prověřují, do jaké míry studující text a problematiku pochopil, zapamatoval si podstatné a důležité informace a zda je dokáže aplikovat při řešení problémů.



**Úkoly k textu** – je potřeba je splnit neprodleně, neboť pomáhají k dobrému zvládnutí následující látky.



**Korespondenční úkoly** – při jejich plnění postupuje studující podle pokynů s notnou dávkou vlastní iniciativy. Úkoly se průběžně evidují a hodnotí v průběhu celého kurzu.



**Otázky k zamyšlení**



**Část pro zájemce** – přináší látku a úkoly rozšiřující úroveň základního kurzu. Pasáže i úkoly jsou dobrovolné.





## Úvod

Komplexní transformace ve školství, která probíhá od roku 1991, vede k mnoha zásadním změnám. Výrazným atributem je zvyšování heterogenity třídních kolektivů. Není výjimkou, že do základních škol docházejí nejen žáci běžné populace, ale také žáci vyžadující zvýšenou péči. Jedná se o žáky se zdravotním postižením, se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti nebo vzniku problémů v osobním a sociálním vývoji. Právě z těchto „rizikových“ skupin se mohou postupně utvářet žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. I proto současná situace ve školství vyžaduje zvyšování veškerých kompetencí učitele, a to profesních i osobnostních. Profese pedagoga klade náročné a psychologicky rozmanité požadavky v oblasti výchovy a vzdělávání, které vyplývají z rozmanitosti speciálních vzdělávacích potřeb dětí, žáků a studentů. Úspěšnost práce pedagoga do značné míry závisí na tom, jak dobře zná své žáky, přičemž poznávání osobnosti je proces dlouhodobý a nesnadný. Obtížnost celého procesu je umocněna v případě, kdy celkové poškození neuropsychického vývoje osobnosti přináší s sebou řadu specifických zvláštností. V důsledku chybění, ztráty či nedostatku v anatomické stavbě organismu a poruch v jeho funkcích je často trvale narušena integrita osobnosti. Poškození se dotýká jednak procesů poznávacích, projevuje se ve sféře emocionální a volní, demonstruje se zvláštnostmi v psychomotorice a ovlivňuje adaptabilitu i chování jedince. Vzhledem k tématu jsou v předkládaném textu analyzovány zejména kompetence diagnostické, které mimo jiné vedou k detekci rizikových žáků.

Text je pomyslně rozdělen na dvě části. První tři kapitoly se zaměřují na diagnostický proces na základní škole a specifikují rizikové skupiny žáků vzhledem k možné školní neúspěšnosti. Další tři pak na kompetence žáků na počátku povinné školní docházky. Čtvrtá kapitola je zaměřena rámcově na kompetence, které by měl mít žák osvojeny při vstupu do základní školy. Jedná se o pět základních kompetencí, které jsou stanoveny v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání: *kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence činnostní a občanské*. Pátá a šestá kapitola se pak podrobně věnuje dvěma vybraným kompetencím, a to *kompetencím k učení a kompetencím komunikativním*.

Studijní text je určen studentům učitelství, popř. stávajícím začínajícím pedagogům. Na konci jednotlivých kapitol je doplněn o kontrolní otázky a o otázky k zamyšlení, které by Vám měly pomoci důkladněji pochopit danou problematiku. Použitá literatura je uvedena souhrnně na konci textu. Čas potřebný k prostudování jednotlivých kapitol je individuální a závislý

na rozsahu Vašich znalostí a zkušeností. Doporučujeme vlastní samostatné písemné vypracování všech kontrolních otázek, kterými si můžete své vědomosti průběžně ověřovat. Věříme, že předkládaný text bude přínosný ve Vaší současné, popř. budoucí praxi a povede k pochopení důležitosti zvyšování diagnostických kompetencí učitele.

Eva Zezulková

Renata Kovářová

### **Po prostudování textu budete znát:**

- ◆ profesní kompetence učitele se zaměřením na diagnostické kompetence;
- ◆ specifika speciálně pedagogické diagnostiky, včetně základních diagnostických metod;
- ◆ základní charakteristiku žáka s rizikem školní neúspěšnosti;
- ◆ kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;
- ◆ klíčové kompetence žáka na počátku povinné školní docházky, které predikují školní úspěšnost;
- ◆ rizikové projevy, které mohou způsobovat nedostatečné osvojení základních kompetencí a vést ke školní neúspěšnosti;
- ◆ základní kompetence k učení při vstupu žáka do povinného vzdělávání;
- ◆ základní komunikativní kompetence při vstupu žáka do povinného vzdělávání.

### **Získáte:**

- ◆ přehled o terminologii v oblasti diagnostiky;
- ◆ přehled o diagnostickém procesu z hlediska speciální pedagogiky;
- ◆ přehled o rizikových žácích z pohledu školní neúspěšnosti;
- ◆ vědomosti o obvyklých školních problémech v závislosti na diferenční diagnostice;
- ◆ znalosti o vztahu klíčových kompetencí a rámových vzdělávacích programů;
- ◆ kompetenci k orientační diagnostice rizikových projevů dílčích způsobilostí
- ◆ kompetence k učení u žáků na počátku, popř. v průběhu povinné školní docházky;

- ◆ kompetenci k orientační diagnostice rizikových projevů dílčích způsobilostí  
komunikativní kompetence žáků na počátku, popř. v průběhu povinné školní docházky.



# 1 Diagnostika v základní škole

Eva Zezulková

## V této kapitole se dozvíte:

- ◆ co je těžištěm profesní kompetence pedagoga;
- ◆ jaké jsou příznivé podmínky pro učení;
- ◆ proč se zvyšují nároky na kvalitu diagnostické kompetence.

## Po jejím prostudování byste měli být schopni:

- ◆ vysvětlit vztah kurikula základního vzdělávání a diagnostiky;
- ◆ definovat základní termíny v oblasti diagnostiky;
- ◆ pohovořit o významu diagnostikování žáků v základní škole.

## Klíčová slova kapitoly:

*Profesní kompetence pedagogů, pedagogická diagnostika, speciálně pedagogická diagnostika, pedagogicko psychologická diagnostika, psychologická diagnostika, funkce diagnostikování.*

**Čas potřebný k prostudování učiva kapitoly:**  
0,5 + 2 hodiny (teorie + řešení úloh)

## 1.1 Profesní kompetence pedagogů

### Průvodce studiem

*Profesní připravenost pedagoga souvisí s jeho diagnostickými schopnostmi, které jsou podloženy znalostmi metod a technik pedagogické diagnostiky a směřují k optimalizaci výchovně vzdělávacího procesu. Aplikace poznatků ze speciálně pedagogické diagnostiky a pedagogicko – psychologické diagnostiky pak umožňují rozlišit individuální předpoklady a možnosti výchovy a vzdělávání u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.*



Na vytváření příznivých podmínek pro vzdělávání je kladen stále větší důraz, proto dochází postupně také k výraznějším změnám v hierarchii učitelských kompetencí. K optimálním vzdělávacím podmínkám řadíme volbu vhodné motivace k poznávání, aktivizaci myšlení, vytváření příznivého sociálního, emocionálního a pracovní klimatu, dovednost řídit procesy žákova učení<sup>1</sup>. Těžištěm profesionálních kompetencí učitele se proto stávají kompetence pedagogické a psychodidaktické. V celku pedagogicko - psychologických kompetencí jsou pak zvýšené nároky kladeny na kompetenci komunikativní a diagnostickou zejména u učitelů v preprimárním a primárním vzdělávání, protože ti pracují s velmi různorodou populací, na jejíž základní diferenciaci se podílí.

Mluvená řeč je základním prostředkem pedagogické komunikace, jehož učitel využívá nejen k předávání poznatků žákům, ale k formování celé jeho osobnosti. Vysoká kultivovanost jazyka by měla patřit k základním profesním dovednostem každého učitele<sup>2</sup>. Významný je také požadavek znalosti procesu ontogenetického vývoje řeči včetně jeho fyziologických zvláštností, aby pedagog dokázal orientačně posoudit případné řečové nedostatky svých žáků. Úroveň odborné kompetence učitele může výchovné působení na žáky významně podpořit nebo v opačném případě oslabit a narušit. Mnohé problémy v chování žáků jsou ve skutečnosti problémy v komunikaci a po nastavení funkčního komunikačního systému často zmizí. Komunikace je základním prostředkem procesu učení, v jehož průběhu se tvoří nový psychologický profil dítěte<sup>3</sup>, proto je požadavek na kvalitu **komunikativní kompetence učitele** zcela opodstatněný. Navíc kultivovaností vlastního mluveného projevu ovlivňuje učitel vytváření jazykové kultury žáků, je pro ně mluvním vzorem. Učitel napomáhá vytvářet sociální a emocionální klima ve třídě, ovlivňuje strukturu žakovských sociálních vztahů, učí je vzájemné komunikaci a společnému soužití ve škole. Vzrůstající nároky na komunikabilitu<sup>4</sup> jsou u pedagogů opodstatněné nejen vzhledem k věkovým zvláštnostem dětí, se kterými

---

<sup>1</sup> např. individualizovat je z hlediska času, tempa, hloubky, míry pomoci, interpretovat poznatky vzhledem k věkovým a individuálním zvláštnostem žáků apod.

<sup>2</sup> Pedagog by měl užívat běžně hovorové podoby spisovného jazyka a důsledně dbát jeho normy. Měl by se vyjadřovat jednoznačně, srozumitelně a přesně jak mluveným slovem, tak pohybem a celkovým jednáním.

<sup>3</sup> přetvářejí se všechny stránky dětské psychiky - paměť, pozornost a myšlení, utvářejí se schopnosti i osobnostní vlastnosti, které jsou nezbytné pro přechod k pracovní činnosti

pracuje, ale také vzhledem k integračním tendencím, díky nimž se učitel setkává stále častěji se žáky zařazenými do systému speciálního vzdělávání. Zejména děti v předškolním věku a žáci mladšího školního věku jsou často na učitele silně vázáni. Učitel představuje pro ně jeden z významných identifikačních vzorů a významnou autoritu, která ještě není příliš narušována teprve se budujícími vrstevnickými vztahy. Specifické nároky jsou na učitele kladeny rovněž v oblasti komunikace s rodiči. Vzhledem k nediferencované populaci žáků potřebuje učitel umět jednat s rodiči ze všech sociálních vrstev a vzdělanostních úrovní a snaží se je získat ke spolupráci. Komunikabilita je pilířem v budování důvěry v učitele a jeho práci, založené na pozitivním očekávání. Vždy je výhodou, když se rodiče zajímají o pokroky svého dítěte jak v mateřské škole, tak v průběhu povinné školní docházky<sup>5</sup>.

**Diagnostické kompetence pedagoga** jsou předpokladem vytváření příznivých podmínek pro učení, východiskem poznávání a učení ve všech edukačních rovinách. Učitelé často formulují předběžnou pedagogickou diagnózu a navrhnou další kroky optimalizace výchovně vzdělávacího procesu u žáků. Vyšší nároky na diagnostické dovednosti učitele jsou kladeny u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo u žáků s výrazným nadáním. Vzdělávací působení pedagoga musí vycházet z pozorování a dalších vhodných diagnostických metod, které jsou prostředkem uvědomění si individuálních potřeb a zájmů dítěte, z poznání jeho aktuálního rozvojového stavu a konkrétní životní a sociální situace, hodnocení jeho rozvojových i vzdělávacích pokroků. Jen tak je možné zajistit, aby pedagogické aktivity probíhaly v rozsahu potřeb žáků, aby každé dítě bylo stimulováno, citlivě podněcováno k učení a pozitivně motivováno k vlastnímu vzdělávacímu úsilí způsobem a v míře jemu vyhovující.

Speciální pedagog vykonává kontaktní činnosti zaměřené na jedince, skupiny dětí a mládeže se zdravotním postižením, se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti nebo vzniku problémů v osobním a sociálním vývoji. Profese speciálního pedagoga proto klade náročné a psychologicky rozmanité

---

<sup>4</sup> celková komunikativnost v mezilidských vztazích

<sup>5</sup> srov. Belz, H., Siegrist, M., 2001, Průcha, J. 1997, Průcha, J. 2011, Nelešovská, A. 2005, Gavora, P. 2005

požadavky v oblasti výchovy a vzdělávání, které vyplývají z rozmanitosti speciálních vzdělávacích potřeb dětí, žáků a studentů. Úspěšnost práce speciálního pedagoga do značné míry závisí na tom, jak dobře zná své žáky, přičemž poznávání osobnosti je proces dlouhodobý a nesnadný. Obtížnost celého procesu je umocněna v případě, kdy celkové poškození neuropsychického vývoje osobnosti přináší s sebou řadu specifických zvláštností. V důsledku chybění, ztráty či nedostatku v anatomické stavbě organismu a poruch v jeho funkcích je často trvale narušena integrita osobnosti<sup>6</sup>. Poškození se dotýká jednak procesů poznávacích, projevuje se ve sféře emocionální a volní, demonstruje se zvláštnostmi v psychomotorice a ovlivňuje adaptabilitu i chování jedince. V edukaci osob se speciálními vzdělávacími potřebami se v současné době prosazují tendence humanizace, integrace a normalizace. V této souvislosti zcela opodstatněně vzrůstají nároky na kvalifikační i osobnostní předpoklady speciálních pedagogů (Kaleja, M., Zezulková, E., Franiok, P. 2011).

## 1.2 Pedagogická diagnostika v základním vzdělávání

V pedagogických disciplínách zaujala **pedagogická diagnostika** své pevné místo, neboť přispívá k posouzení současného stavu a měla by být východiskem pro stanovení optimálních kritérií edukačního působení na žáka. Vývoj dítěte prochází neustálými změnami a má-li být diagnostikován pro dítě přínosem, je třeba mít na zřeteli jeho komplexnost. Komplexní pedagogická diagnostika vychází z celkové anamnézy, z delšího kontaktu s dítětem, z odpovědných závěrů, které dovolí stanovit způsob práce s dítětem. Současně má prognostický význam, neboť poskytuje všestranný pohled na dítě. Zelinková (2001) upozorňuje, že každá jednostrannost a necitlivost v přístupu k dítěti může mít mnohem vážnější důsledky, než se na první pohled zdá. Je třeba proto vyvarovat se ukvapenosti v závěrech, mít pro každé dítě dostatek času a porozumění.

Pro pedagoga je důležité ujasnit si vztah mezi **kurikulem základního vzdělávání a diagnostikou**. Tu nemůžeme provádět, pokud nevíme, co je

---

<sup>6</sup> Jednota, celistvost autentických vlastností osobnosti (zejména její hodnotové orientace) a chování. (Kohoutek, R. 2001)



cílem vzdělávání, jaký bude průběh vzdělávání a jeho obsah, jaké činnosti budeme realizovat, které vědomosti, dovednosti a návyky budeme podporovat, jaké sociální dovednosti budeme rozvíjet apod.

Základní vzdělávání na 1. stupni usnadňuje svým pojetím přechod žáků z předškolního vzdělávání a rodinné péče do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka (včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami). Vzdělávání svým činnostním a praktickým charakterem a uplatněním odpovídajících metod motivuje žáky k dalšímu učení, vede je k učební aktivitě a k poznání, že je možné hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodnou cestu řešení problémů.

### **Pedagogická diagnostika v základní škole je potřebná pro:**

- přípravu školního vzdělávacího programu
- podporu komplexního přístupu k realizaci vzdělávacího obsahu
- volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod a forem výuky
- využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků
- tvorbu širší nabídky povinně volitelných předmětů pro rozvoj zájmů a individuálních předpokladů žáků
- vytváření příznivého sociálního, emocionálního a pracovního klimatu ve školním prostředí
- prosazování změn v individuálním hodnocení výkonů žáků a k širšímu využití slovního hodnocení žáků
- zachování přirozených heterogenních skupin žáků a oslabení tendencí vyčleňovat žáky do specializovaných tříd a škol
- podporu účinné spolupráce s rodiči ad.

### 1.3 Terminologické vymezení pojmů



#### Průvodce studiem

*Diagnostikou v obecné rovině rozumíme zjištění stavu, posouzení, hodnocení, soubor činností vedoucí k diagnóze.*

**Pedagogická diagnostika** se zaměřuje na hodnocení vědomostí, dovedností, návyků, které si děti osvojily v průběhu výchovy a vzdělávání, popř. dalších oblastí, které ovlivňují efektivnost výchovného působení (např. diagnostiku třídy, diagnostiku práce učitele, psychohygienických podmínek vyučovacího procesu apod.)<sup>7</sup>.

Výsledkem pedagogické diagnostiky je diagnóza vymezující nejvýznamnější znaky a vlastností jedince vzhledem k jeho výchově a vzdělávání.

**Speciálně pedagogická diagnostika** se orientuje na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a je východiskem pro navazující reedukaci, kompenzaci a socializaci. Jejím cílem je zjistit úroveň vychovanosti, úroveň vzdělanosti<sup>8</sup> a rovněž potencionálních možností žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Pedagog musí proto zaměřit svoji pozornost na změny v jeho dlouhodobém vývoji, podmínky a příčiny jeho zdravotního stavu, na specifičnost jeho obtíží vyplývajících z jeho celkového tělesného, duševního a sociálního vývoje a nalézat na základě příčinných faktorů správné pedagogické rozhodnutí. Jen tak lze dospět k nosným závěrům a zvolit optimální postup<sup>9</sup>.

Ve výchovně vzdělávacím procesu se často používá termín pedagogicko/speciálně pedagogicko – psychologická diagnostika, neboť kromě obsahu vzdělávání hodnotí učitel i osobnostní zvláštnosti žáka (dispozice, vlastnosti apod.), byť skromnějšími prostředky než psycholog.

**Pedagogickopsychologická diagnostika** je psychologická diagnostika aplikovaná v pedagogické oblasti. Jejím uskutečňovatelem je nejčastěji učitel a výchovný poradce, popř. poradenský či školní psycholog (Hrabal, 2002).

**Psychologická diagnostika** je zaměřena na rozpoznání rozdílnosti stavů člověka v daném okamžiku oproti minulému stavu či v porovnání s jinými

<sup>7</sup> srov. Hrabal (2002), Chráska, Mojžíšek (1986); Jůva, Mertin (1995); Pokorná, Singule, Swierkoszová (2005), Zelinková (2001) ad.

<sup>8</sup> především vědomostí, dovedností a návyků stanovených konkrétním vzdělávacím programem

lidmi. Umožňuje hodnotit psychické zvláštnosti jedinců (dispozice, psychické stavy a vlastnosti), vývojovou úroveň konkrétního dítěte, odchylky od věkové normy v chování či prožívání u konkrétního dítěte, jejich příčiny apod. Uskutečňuje se v případě nutnosti řešit problém psychologickými prostředky. Jejím výsledkem je doporučení změn v přístupech k dítěti, popř. psychologická terapie<sup>10</sup>.

## 1.4 Význam diagnostikování

Význam diagnostikování spočívá ve *zjišťování vzdělanosti a vychovanosti žáka*. Učitel hodnotí, co žáky naučil, do jaké šířky a hloubky rozvinul jejich osobní schopnosti a vlastnosti. Diagnóza poukáže na silné a slabé stránky žáka a podle nich učitel sestaví další plán. To vede k optimalizaci jeho výchovného působení. Konkretizovat připravený školní vzdělávací program do tematických celků není takový problém, obtížnější je přizpůsobit zvolená témata a konkrétní činnosti individuálním potřebám dětí. Obtížnost se znásobuje u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Na pedagoga je tak kladen požadavek dovednosti posouzení vývojové úrovně jednotlivých dětí, protože pouhý chronologický věk mu nemůže sloužit k dobré orientaci v tom, co již dítě umí a dovede. Kromě individuálních vývojových zvláštností musí pedagog posoudit také osobnostní a pracovní charakteristiky žáka, neboť na nich záleží, jak by měla být činnost realizována, jak dlouhý čas potřebuje žák pro splnění daného úkolu a kdy je nutné změnit charakter úkolů. Diagnostika v průběhu školní docházky má význam také pro rodiče, kteří se dozvídají, v čem je dítě dobré, co je jeho předností, na čem mohou při výchově stavět a co ještě více rozvíjet. Důležité však je, aby rodiče znali smysl a význam cílevědomého poznávání dítěte, aby věděli, že jejich dítě není „jen hodnoceno“. Výsledky diagnostiky mohou být *prostředkem motivace rodičů*, jejichž aktivní spolupráce s pedagogy v zájmu optimálního rozvoje dítěte by měla být samozřejmostí.

*Motivační funkce* diagnostikování vyplývá z hodnocení žáka učitelem v tom, jaké je, jak se chová, zda je s ním učitel spokojený apod. Odpovědi na tyto otázky slouží k sebepoznání, sebeuvědomování a to je významný faktor

<sup>9</sup> srov. Kábele (1986), Košč, Lechta (2002), Matějček (1991), Přinosilová (1997, 2006), Vašek (2004) ad.

<sup>10</sup> srov. Kondáš; Koluchová, Morávek (1990); Krejčířová, Řičan (1995); Matějček; Švancara (1980); Žlab; Vágnerová (1997)ad.

formování jeho osobnosti, zejména jeho sebepojetí. Pozitivní sebepojetí významně souvisí s výkony žáka ve škole. Někdy hraje významnou úlohu nejen diagnostikování žáka učitelem, ale i sebeanalýza a sebehodnocení žáka. Učitel tak dává žákům možnost, aby zhodnotili svůj výsledek, chování, zájem apod. a zároveň umožňuje, aby se o žákovi vyslovili spolužáci. Pak žáka hodnotí on sám. Zpočátku se žák hodnotí nepřesně, ale později získá zkušenosti, které zpřesňují jeho hodnocení. Toto může fungovat již v mateřské škole a na základní škole se tento přístup zdokonaluje.

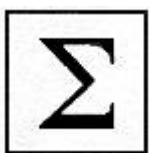
Diagnostikování má také *funkci poradenskou*, kdy učitel učí žáka porozumět vlastním problémům a vyrovnat se s nimi.

*Funkce selektivní* slouží k výběru žáků podle jistých kritérií. Význam má zejména v procesu integrace žáků se zdravotním postižením do běžných tříd či do tříd s upraveným vzdělávacím programem apod.

*Funkce prognostická* odhaduje předpokládaný stav rozvoje žáka v budoucím období.

Většina uvedených funkcí diagnostikování neprobíhá izolovaně, ale vzájemně se prolínají a podporují. Z hlediska doby uskutečňování diagnostického procesu můžeme rozlišovat diagnostiku vstupní, průběžnou a výstupní<sup>11</sup>.

## Shrnutí kapitoly



- Diagnostické kompetence pedagoga jsou předpokladem vytváření příznivých podmínek pro učení, východiskem poznávání a učení ve všech edukačních rovinách.
- Pro pedagoga je důležité ujasnit si vztah mezi kurikulem základního vzdělávání a diagnostikou.
- Pedagogická diagnostika v základní škole je potřebná pro přípravu školního vzdělávacího programu a podporu komplexního přístupu k realizaci vzdělávacího obsahu.
- Komplexní diagnostický přístup v edukačním procesu je garantován diagnostikou pedagogickou, speciálně pedagogickou, pedagogicko-psychologickou, psychologickou, popř. lékařskou a sociální.

<sup>11</sup> srov. Dittrich 1993, Gavora 2001, Hrabal 2002, Kucharská 2003 ad.

- Význam diagnostikování v pedagogice spočívá ve zjišťování vzdělanosti a vychovanosti žáka, dále má funkci motivační, poradenskou, selektivní a prognostickou.

**Kontrolní otázky a úkoly:**

1. Co je těžištěm profesní kompetence pedagoga?
2. Jaké jsou příznivé podmínky pro učení?
3. Proč se zvyšují nároky na kvalitu diagnostické kompetence pedagoga?
4. Vysvětlete vztah kurikula základního vzdělávání a diagnostiky.
5. Definiujte základní termíny v oblasti diagnostiky.
6. Popište význam diagnostikování.





## 2 Diagnostický proces se zaměřením na speciálně pedagogickou diagnostiku

Eva Zezulková

### V této kapitole se dozvíte:

- ♦ o etapách diagnostického procesu a jejich logické posloupnosti;
- ♦ v čem spočívají specifika speciálně pedagogické diagnostiky;
- ♦ které diagnostické metody lze použít v rámci speciálně pedagogické diagnostiky;
- ♦ jaký je význam diagnostické kompetence pedagoga.

### Po jejím prostudování byste měli být schopni:

- ♦ popsat diagnostický proces z hlediska speciální pedagogiky;
- ♦ vysvětlit možnosti použití diagnostických metod;
- ♦ pohovořit o způsobilostech diagnostické kompetence pedagoga.

### Klíčová slova kapitoly:

*Diagnostický proces, etapy speciálně pedagogické diagnostiky, diagnostické metody, pozorování, explorační metody, diagnostické zkoušení, testy, rozbor a hodnocení výsledků, kasuistika, diagnostické kompetence.*

**Čas potřebný k prostudování učiva kapitoly:**  
0,5 + 2 hodiny (teorie + řešení úloh)

---

### 2.1 Průběh diagnostického procesu

#### **Průvodce studiem**

*Diagnostický proces má určitou logickou posloupnost, která je základním předpokladem pro splnění stanovených cílů. Diagnostický proces v rámci speciální pedagogiky je procesem poznávacím, na jehož začátku se vychází z určitého předpokladu – diagnostické hypotézy, která má podobný charakter jako ve výzkumné činnosti, ale týká se člověka jako jedinečné bytosti.*



Průběh diagnostického procesu lze rozdělit zhruba do následujících bodů:

- ◆ formulace problému na základě zjevných znaků a vlastností žáka s rizikovými projevy, popř. žáka se speciálními vzdělávacími potřebami;
- ◆ vytýčení diagnostické hypotézy;
- ◆ použití adekvátních diagnostických metod pro verifikaci hypotézy;
- ◆ a/ při potvrzení hypotézy formulace speciálně pedagogické diagnózy, b/ pokud se hypotéza nepotvrdí, stanoví se jiná;
- ◆ vyvození závěrů pro výchovu a vzdělávání, stanovení optimálních metod a postupů, forem a prostředků;
- ◆ další ověřování diagnózy v průběhu dosahování stanovených cílů, určování doplňujících diagnostických hypotéz.

**Pedagog je kompetentní analyzovat podmínky, průběh a výsledky výchovy a vzdělávání za účelem optimalizace edukačního procesu.**

*Podmínky ve speciálně pedagogické diagnostice* jsou chápány jako výchozí stavy výchovně vzdělávací činnosti, které *jsou určeny především rizikovými projevy žáka, popř. druhem a stupněm postižení či narušení*. Specifičnost práce pedagoga spočívá mj. v tom, že jen on může erudovaně zhodnotit případné závěry lékařské, psychologické či sociologické diagnózy pro průběh a prognózu dalšího vzdělávání žáka. Samotná lékařská nebo častěji psychologická, popř. sociologická diagnóza k těmto účelům nestačí. Mezi jedinci se stejnou diagnózou jsou z pedagogického hlediska významné rozdíly, které se dotýkají jejich možností v oblasti edukace. V tomto smyslu je speciálně pedagogická diagnostika zaměřena na odraz rizikových projevů, popř. zdravotního postižení ve výchově a vzdělávání.

*Průběhem* se chápe *vlastní proces výchovy a vzdělávání*, který se realizuje především jako interakce mezi pedagogem žákem. Pedagogická účinnost této interakce je ve velké míře podmíněna včasným a správným rozpoznáním všech podstatných faktorů, které se na ní účastní. Tedy na včasné diagnostice, která svými závěry vytváří podklady pro individuální přístup pedagoga k žákovi. Takovýto přístup se nemůže realizovat na základě subjektivních dojmů a názorů pedagoga. Úspěšně řídit výchovně vzdělávací proces je možné jen na základě potřebných poznatků o možných determinantech, které dosud mohly a v budoucnu mohou ovlivnit interakci mezi učitelem a žákem. Týká se to i



poznatků o individuálních zvláštích žáka, a to zejména takových, které mohou působit v edukačním procesu negativně nebo naopak jej ovlivňují pozitivně. Jen po vymezení nejvýznamnějších charakteristik žáka, které určují aktuální i perspektivní úroveň jeho vzdělatelnosti a vychovanosti, může pedagog zvolit adekvátní výchovné nebo vzdělávací metody, korigovat nedostatky, stimulovat pozitivní formy jednání, a tím postupovat k vytýčeným výchovně vzdělávacím cílům.

*Výsledky speciálně pedagogické diagnostiky rozumíme konkrétní dosaženou úroveň vychovanosti a vzdělanosti žáka.* Projevují se úrovní vědomostí v různých vyučovacích předmětech, ale i v chování, postojích, ve vztahu k plnění povinností a dodržování pedagogických a společenských norem. Úroveň vědomostí odráží především kvantitu a kvalitu osvojených školních vědomostí a dovedností ve vztahu k věku žáka a k délce jeho školní docházky. Pro žáky v povinném vzdělávání je souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti vymezen klíčovými kompetencemi v kurikulu základního vzdělávání. Při diagnostice úrovně vychovanosti a vzdělanosti je třeba mít na zřeteli, že žáci svým chováním a jednáním manifestují výsledky dosavadní výchovy a vzdělání. Jsou to aktuální výsledky, které nemusí být shodné s potenciálními možnostmi žáka<sup>12</sup>. Proto jsou potencionální možnosti žáka velmi důležitým aspektem speciálně pedagogické diagnostiky.

## **2.2 Diagnostické metody**

Předpokladem diagnostiky je kvalitní orientace v použití diagnostických metod, jejichž volba musí být v souladu s vytýčeným cílem diagnostického procesu. Pedagog je kompetentní posoudit, do jaké míry si žák osvojil stanovený vzdělávací obsah. Tato kompetence ho opravňuje používat adekvátní diagnostické prostředky, tj. metody a techniky, které umožňují objektivní posouzení specifičnosti rodinného prostředí, v němž dítě žije, kvalitu jeho motoriky, smyslového vnímání, úroveň rozumových schopností, řeči, kvalitu jeho citových a volních procesů ad. Naopak je neprofesionální, aby se pedagog snažil používat složité psychodiagnostické metody, zaměřené

na diagnostikování osobnosti, protože interpretace takto získaných výsledků vyžaduje speciální erudici<sup>13</sup> včetně kompetence k používání standardizovaných diagnostických nástrojů.

Jsou takové diagnostické metody jako pozorování, explorační metody, analýza činností nebo studium případů (kazuistika), které používají odborníci v medicíně, psychologii, pedagogice, sociologii apod. Proto se nedá jednoznačně hovořit o diagnostických metodách typických pro jednu oblast. Musí je používat jak psycholog, tak lékař a nesporně i pedagog. Důležité je, s jakým cílem jsou diagnostické údaje shromažďovány a jak budou následně využity. Smyslem diagnostiky realizované pedagogem je *rozpoznat podmínky, průběh a výsledky výchovy a vzdělávání*<sup>14</sup> žáků. Používá proto takové diagnostické metody, které mu to umožňují a jejichž výsledky jsou základem pro plánování a realizaci výchovných cílů stanovených obsahem kurikula.

### **Příklady diagnostických metod**

Diagnostické metody používané ve speciálně pedagogické diagnostice se dají třídit podle různých hledisek. Základním kritériem však většinou zůstává skutečnost, co metody zjišťují<sup>15</sup> (stránka obsahová) a jakým způsobem zjištění probíhá (stránka metodologická).

- ◆ Diagnostickými metodami můžeme zjišťovat (*co zjišťujeme*):
  - úroveň vědomostí (školních, profesionálních, všeobecných)
  - úroveň dovedností a návyků (sebeobsluhy, hygienických, pracovních, zájmových, sociálních apod.)
  - úroveň vývoje řeči (hovorové, psané a posunkové)
  - úroveň chování (sociální vlastnosti, vycouvanost) a to v rodině, ve škole, při učení, v práci, při hře a zábavě
  - úroveň výsledků činností (písemné, výtvarné, hudební, pohybové, pracovní)
  - úroveň motoriky (hrubé a jemné)
  - laterální (senzorickou, motorickou)

---

<sup>12</sup> s tím, co by získal při optimálně zvolených a aplikovaných výchovných a vyučovacích metodách

<sup>13</sup> např. když zjišťuje úroveň vědomostí, nepřímo pozná i mentální úroveň dítěte. Samotné IQ však pro něho spolehlivě stanoví psycholog

<sup>14</sup> viz s. 18 – 19

<sup>15</sup> např. složky osobnosti, klima třídy apod.

- funkčnost sensorických orgánů (zraku, sluchu, hmatu)
- specifika předcházejícího života (z oblasti biologické, psychické, sociální) apod.

◆ **Ke zjišťování používáme tyto diagnostické metody (jak zjišťujeme):**

- **Pozorování**

Pozorování je záměrné a zaměřené vnímání a myšlení, jehož cílem je rozpoznat nejdůležitější znaky a vlastnosti diagnostikované osoby, jakož příčiny, které pozorované znaky či vlastnosti způsobily (Vašek, 2004).

Pozorování nám umožňuje zkoumat žáka v přirozených podmínkách, pomáhá nám zjišťovat jeho schopnosti (na zjevné úrovni), osobnostní vlastnosti (projevy temperamentu, charakter), sociální vztahy a probíhající psychické vztahy, které se manifestují navenek a které charakterizují dotyčného člověka, resp. ho odlišují od ostatních. Zároveň se zaměřujeme na příčiny pozorovaných jevů, které často zjišťujeme dalšími vhodnými metodami.

- **Explorační metody (dotazník, rozhovor)**

Využití exploračních metod zprostředkovává interakci mezi žákem nebo jeho zákonnými zástupci a diagnostikem. Tato interakce se uskutečňuje formou otázek a odpovědí nebo řešením problémů formou ústní nebo psané řeči. Rozhovor je metoda náročná na zkušenost, komunikační dovednost a osobnostní vlastnosti diagnostika, na míru empatie, která by měla vždy akceptovat princip taktosti a ohleduplnosti. V případě strukturovaného rozhovoru musí mít připravené alternativní otázky, přičemž všechny otázky musí být respondentovi „ušity na míru“, tj. vycházet z jeho mentálního věku (nikoliv chronologického), popř. musí respektovat specifika zdravotního postižení.

Dotazník je písemným vyjádřením otázek a odpovědí o určitém vymezeném okruhu problémů.

- **Diagnostické zkoušení (písemné, ústní, praktické)**

je zaměřeno na zjišťování a analýzu nedostatků v soustavě poznatků a na základě zjištěných výsledků pak následně na určení nápravného postupu. Tím se liší od klasifikačního zkoušení, které hodnotí osvojené poznatky

z učiva v souladu s učebními osnovami. Ústní i písemné zkoušení je zaměřeno na zjišťování schopností a vědomostí (všeobecných, předmětových, speciálních apod.) a většinou se realizuje doplňováním odpovědí na dané otázky, při opisování, diktátu, volným psaným projevem na dané téma, doplňováním čísel, písmen či slov v předloze, písemným řešením matematických příkladů apod.

Předmětem posuzování je obsahová i formální stránka verbálního (mluveného či psaného) projevu. Součástí je rovněž analýza chyb, hlavně tzv. chyb systematických, které nejsou náhodné, ale žák se jich dopouští vždy, když jde o stejnou nebo analogickou úlohu (hláska/písmeno ve slově, slovo v textu, číslo v příkladu apod.). Tento typ chybování je ukazatelem toho, že žák nezná nebo špatně interpretuje nějaké pravidlo, algoritmus.

Praktické zkoušení se zaměřuje na zjišťování neverbálních schopností v různých oblastech aktivit. Patří sem zkoušení úrovně hrubé a jemné motoriky, laterality a funkcí smyslových orgánů.

#### ○ **Testy**

Test je zvláštní druh zkoušky, který se skládá z různých úkolů. Může být výzkumnou i diagnostickou metodou, pokud se ověří jeho validita (platnost) a reliabilita (spolehlivost). Úlohy, podmínky, způsob prezentace a kritéria hodnocení jsou přesně určeny, a tak jsou testy objektivně hodnotitelné.

Testy se zpravidla se dělí na standardizované, jejichž výsledky jsou zpracovány matematicko statistickými metodami a poskytují normy, ke kterým lze výkon jedince přirovnat, a nestandardizované, které si pedagog může sestavit sám, ale jejich výsledky nemají všeobecnou platnost.

Třídění testů není jednotné, dělí se podle různých kritérií, např. podle:

- zaměření (didaktické, logopedické, motoriky, laterality)<sup>16</sup>
- způsobu zpracování (informační, standardizovaný)
- účelu (zkušební, diagnostický, kontrolní)
- způsobu použití (individuální, skupinový, hromadný).

---

<sup>16</sup> např. Jiráskův Orientační test školní zralosti, Test rizika poruch čtení a psaní (Kucharská, Švancarová) či Prediktivní baterie čtení (Lazarská) apod.

○ **Rozbor a hodnocení výsledků**

Tato metoda poskytuje důležité informace o stupni osvojení požadovaných vědomostí a dovedností, ale i o některých vlastnostech, schopnostech a zájmech. Může učitele upozornit na určité obtíže dítěte (např. vývojovou poruchu čtení, psaní, pravopisu, ale i matematických schopností apod.). Pomocí této metody lze rozpoznat specifické vývojové poruchy učení, pomoci při profesionální orientaci a volbě povolání (výrobky z pracovního vyučování), zjišťovat sociální vztahy (životopis, sloh, rozbor kresby apod.) a vytvořit si ucelený obraz o diagnostikovaném žákovi. Získané výsledky nelze posuzovat izolovaně, dále je srovnáváme, doplňujeme a ověřujeme jinými metodami a technikami.

○ **Kazuistické metody (studium případů)**

Kazuistika je metoda, která se zabývá jednotlivým případem, analyzuje jeho vývojové projevy od počátku až po současnost. Zpracovává všechny dostupné materiály, které řadí chronologicky, zhodnocuje je, provádí kvalitativní analýzu, všímá si možných souvislostí mezi projevy v různých oblastech psychiky, dává je do souvislostí s rizikovými projevy žáka, popř. s typem a hloubkou zdravotního postižení, všímá si souvislostí mezi rizikovými projevy žáka a interakcí se sociálním prostředím.

## **2.3 Diagnostická kompetence pedagoga**

Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecnému vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání.

**Diagnostická kompetence pedagoga** spočívá ve schopnosti analyzovat a vyhodnocovat podmínky procesu vzdělávání i jeho výsledky a sledovat naplňování cílů vzdělávání. Klade si proto základní otázky diagnostického charakteru:

*Jaké konkrétní cíle byly naplňovány?*

*Jaké kompetence si žáci osvojovali?*

*Byly zvolené činnosti vhodné?*

*Byly podmínky vyhovující? apod.*

Schopnost realizovat komplexní výchovně vzdělávací činnost s uplatňováním individuálního přístupu k žákům předpokládá schopnost aplikovat nové netradiční a speciálně pedagogické metody výuky, které pedagog plánuje na základě výsledků speciálně pedagogického diagnostického procesu.

**Požadavky na diagnostické kompetence pedagoga** proto vyplývají z profesní odpovědnosti učitelů za výsledky vzdělávání<sup>17</sup>.

Diagnostická způsobilost pedagoga je spoluurčena (Vašek, 2004) :

- ◆ charakteristikou jeho osobnosti
- ◆ prostředím a podmínkami, v nichž je diagnostika realizována
- ◆ možnostmi a významem využití výsledků diagnostiky ve výchově a vzdělávání

Diagnostická kompetence pedagoga je podmíněna:

- ◆ odbornými znalostmi (teorie a praxe pedagogické a speciálně pedagogické diagnostiky, dovednost uplatnit výsledky diagnostiky v zájmu optimalizace edukačního procesu)
- ◆ morálními předpoklady (zjištěná data o žákovi považuje za důvěrná, diagnostiku uskutečňuje v zájmu žáka)
- ◆ organizačními schopnostmi (dovednosti provádět diagnostiku při vyučování, mimoškolních činnostech, při práci či při hře, popř. ve specifických diagnostických podmínkách)

Obecně se od pedagoga se očekává, že bude žáky vzdělávat a vychovávat. Z plnění těchto stěžejních úkolů vyplývá pro učitelskou profesi řada požadavků jak kvalifikačních, tak osobnostních (Kaleja, M., Zezulková, E., Ševčíková, V., Pavelčíková, N. 2012). Ke kvalifikačním požadavkům speciálního pedagoga náleží odborné (teoretické) znalosti a odborné (praktické) dovednosti. Odborné znalosti představují primárně souhrn vědomostí z oblasti pedagogiky a speciální pedagogiky, didaktiky, diagnostiky (pedagogické, speciálně pedagogické, pedagogicko psychologické), psychologie, sociologie a poznatků z dalších hraničních oborů (jazykovědných, biomedicínských).

Odborné dovednosti speciálního pedagoga zahrnují:

---

<sup>17</sup> Viz. Vyhláška 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

- Tvorbu koncepcí, metodik a postupů speciálně pedagogických, preventivních a poradenských služeb ve školství a jejich zavádění.
- Depistážní a diagnostickou činnost zaměřenou na vyhledávání jedinců s rizikem školní neúspěšnosti.
- Diagnostiku psychopedickou, logopedickou, etopedickou, samotopedickou, tyfopedickou.
- Tvorbu individuálních vzdělávacích plánů pro žáky v režimu speciálního vzdělávání.
- Správné stanovení předpokladů žáka pro dosažení plánovaného vzdělávání.
- Poskytování speciálně pedagogických služeb. Provádění stimulačních, nápravných, reedukačních a kompenzačních činností s rizikovými jedinci.
- Využívání specifických pedagogických metod, přístupů a pomůcek v procesu edukace.
- Odstraňování demotivujících vlivů a faktorů procesu učení, přizpůsobení prostředí a tempa učení individuálním vlastnostem a schopnostem žáků.
- Hodnocení účinnosti stimulačních, nápravných, reedukačních a kompenzačních postupů.
- Spolupráci s rodiči a rodinami dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami při aplikaci stimulačních, nápravných, reedukačních a kompenzačních činností.
- Spolupráci se školami a školskými, zdravotnickými a dalšími institucemi za účelem podpory rozvoje dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Vedení výcvikových a dalších programů osobnostního rozvoje jedinců s postižením.
- Vedení příslušné dokumentace.

Na speciálního pedagoga jsou kladeny velmi vysoké požadavky z hlediska struktury osobnostních vlastností. Předpokládá se:

- Motivace k učitelskému povolání (potřeba porozumění, pomoci žákům v dosažení vzdělání, v rozvoji jejich schopností a charakterové zralosti, vytváření dostatečné motivace ke vzdělávání a sebevzdělávání, což je dáno především zvládnutím metody studia i pozitivní expektací - očekáváním pedagoga<sup>18</sup>)
- Schopnost přijmout odpovědnost (uvědomování si subjektivní odpovědnosti za úspěšnost a neúspěšnost žáků).
- Studium nových poznatků v oboru za účelem jejich aplikace do speciálně vzdělávacích a nápravných programů.
- Teoretické a samostatné tvůrčí myšlení (řešení složitých pedagogických situací, analýza problémů v edukaci žáků, volba adekvátních metodických postupů).
- Sebekontrola a sebeovládání (reakce na množství drobných i větších případů narušení kázně, přestupků, konfliktů od drobné nepozornosti po šikanu a agresi proti učiteli).
- Odolnost vůči mentální zátěži (vyplývající z množství interpersonálních podnětů, odpovědi na dotazy, požadavky, reakce na množství konfliktů a problémů, množství dílčích úkolů, rychlý přechod od jednoho k druhému, rozlišování podstatného od méně podstatného).
- Přizpůsobivost, sebereflexe (registrace vzájemných proměnných v edukačním procesu z hlediska času, místa, složení kolektivu...).
- Schopnost sociálního kontaktu, jistota, pohotovost vystupování, kultivovanost vystupování a zevnějšku (řešení rozmanitých konfliktů mezi spolužáky, mezi žáky – rodiči – učiteli, spolupráce s odborníky jiných rezortů).
- Umění pedagogické komunikace (s výraznými prvky komunikace, která uspokojuje potřeby vzájemného porozumění a pomoci, uznání, respektování druhými)<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> Žáci se v některých případech stávají takovými, za jaké je pokládá učitel.

<sup>19</sup> Žáky se speciálními vzdělávacími potřebami lze považovat za rizikové z hlediska školní úspěšnosti. Častým jevem je nižší úroveň jejich vyjadřovací dovednosti, komunikace s nimi je proto náročnější. Výzkumy ukazují (Čáp, Mareš 2007), že učitelé tyto žáky méně vybízejí ke komunikaci, neposkytují jim prostor k získávání komunikačních zkušeností, což celkově negativně ovlivňuje výsledky učení.

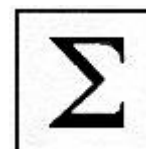


- Pedagogický takt (schopnost empatie, rozpoznání potřeb žáků a projevů jejich uspokojení či neuspokojení, adekvátní reakce na ně a následně regulace vlastního chování a jednání).<sup>20</sup>

Nejvhodnější přípravu pro pozici speciálního pedagoga poskytuje magisterský studijní program v oblasti pedagogických věd zaměřený na speciální pedagogiku. Jinou alternativu představuje vysokoškolské vzdělání získané studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd doplněné vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku (Kaleja, M., Zezulková, E., Franiok, P. 2011)

### Shrnutí kapitoly

- ◆ Diagnostický proces v rámci speciální pedagogiky je procesem poznávacím, na jehož začátku se vychází z určitého předpokladu – diagnostické hypotézy, která má podobný charakter jako ve výzkumné činnosti, ale týká se člověka jako jedinečné bytosti.
- ◆ Diagnostická kompetence pedagoga spočívá ve schopnosti analyzovat a vyhodnocovat podmínky procesu vzdělávání i jeho výsledky a sledovat naplňování cílů vzdělávání.
- ◆ Předpokladem diagnostiky je kvalitní orientace v použití diagnostických metod, jejichž volba musí být v souladu s vytýčeným cílem diagnostického procesu.



### Kontrolní otázky a úkoly:

1. Vyjmenujte etapy diagnostického procesu.
2. Popište podmínky, průběh a výsledky výchovy a vzdělávání z hlediska speciálně pedagogické diagnostiky.



---

<sup>20</sup> Pedagogický takt můžeme chápat jako složitou sociální dovednost (popř. soustavu sociálních dovedností a návyků) zformovanou v průběhu vývoje učitelovy osobnosti. Jde o specifickou zpětnou vazbu – učitel zachycuje sociální percepční podstatný signál, zpracovává ho (pokud možno rychle) srovnáním se zkušeností, volí adekvátní reakci, popř. modifikuje svou činnost). (Čáp, Mareš 2007, s. 269)

3. Které diagnostické metody lze použít v rámci speciálně pedagogické diagnostiky?
4. Vysvětlete možnosti použití diagnostických metod.
5. Jaký je význam diagnostické kompetence pedagoga?
6. Vyjmenujte a vysvětlete způsobilosti pedagoga k diagnostické kompetenci.

### **Korespondenční úkoly:**

1. Napište **Záznam z pozorování žáka** dle osnovy diagnostického procesu (viz s. 20 a příloha 3). Doporučení: Po domluvě s třídním učitelem si vyberte žáka s nápadnějšími projevy chování a pozorujte jej při výuce i o přestávkách.



Zaměřte se na splnění těchto úkolů:

- ◆ popište vzhled dítěte, jeho charakteristické rysy
  - ◆ popište aktivitu žáka v jednotlivých vyuč. hodinách (úroveň pozornosti, porozumění úkolům, plnění zadaných úkolů.....)
  - ◆ popište chování a projevy žáka o přestávkách (vztah k ostatním dětem, aktivity, způsob komunikace.....)
  - ◆ popište konkrétní projevy maladaptivního chování, pokud se vyskytuje (např. kope spolužačku, ruší ostatní v práci, nerespektuje pokyny učitele, bere spolužákům pomůcky .....)
2. Proveďte sebereflexi vlastního mluveného projevu v edukačním procesu (viz příloha 1).





### 3 Žák s rizikem školní neúspěšnosti

Renata Kovářová

#### V této kapitole se dozvíte:

- ◆ o nezbytnosti zvyšování diagnostických kompetencí učitele;
- ◆ co rozumíme termínem školní zralost a školní připravenost;
- ◆ které faktory pozitivně či negativně ovlivňují školní úspěšnost ;
- ◆ kdo je problémový a rizikový žák;
- ◆ jaké jsou zásady efektivní diagnostiky rizikových žáků;
- ◆ o kategoriích žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a možnostech podpůrných opatření pro tyto žáky.

#### Po jejím prostudování byste měli být schopni:

- ◆ objasnit nutnost osvojení pedagogické diagnostiky a prvků speciálně pedagogické diagnostiky;
- ◆ objasnit vztahy mezi školní zralostí a školní připraveností;
- ◆ vysvětlit, které faktory mohou nepříznivě ovlivnit školní úspěšnost;
- ◆ vyvodit, jak se projevuje školní nezralost a nepřipravenost;
- ◆ vysvětlit rozdílné pojetí problémového a rizikového žáka;
- ◆ charakterizovat obvyklé školní problémy v závislosti na diferenční diagnostice;
- ◆ charakterizovat možnosti úpravy školních vzdělávacích programů s ohledem na žáky s SVP;
- ◆ charakterizovat vyrovnávací a podpůrná opatření směrem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

#### Klíčová slova kapitoly:

*Školní úspěšnost, rizikové faktory školní neúspěšnosti, školní zralost, školní připravenost, problémový žák, rizikový žák, školní problémy, speciální vzdělávací potřeby, zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění, sociální znevýhodnění, rámcový vzdělávací program, školní vzdělávací program, školní poradenské pracoviště, školská poradenská zařízení, vyrovnávací opatření,*

podpůrná opatření, žák se specifickými poruchami učení, žák s ADHD, orientační diagnostika rizikového žáka .

**Čas potřebný k prostudování učiva kapitoly:**  
1 + 2,5 hodiny (teorie + řešení úloh)

### 3.1 Základní pojmy



#### Průvodce studiem

Třetí kapitola vymezuje základní termíny vztahující se k riziku školního neúspěchu. Nejedná se ještě o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (ti se z této skupiny mohou rekrutovat), ale obecně o skupiny rizikových žáků z hlediska školní neúspěšnosti a nepřizpůsobivosti. Jsou zde vymezeny primární faktory, které mohou školní úspěšnost ovlivňovat. Základem pochopení této kapitoly je mimo jiné orientace v současných legislativních dokumentech.

Současné pojetí celého školského systému klade zvýšené nároky na připravenost učitelů. Vzhledem k oprávněným požadavkům vytváření inkluzivního prostředí ve školách různého stupně, je nezbytné rozšiřování kompetencí učitelů. Mezi primární řadíme kompetence diagnostické. Pedagogická diagnostika je samozřejmostí, ale učitel, který chce obstát v nárocích kladených na něj současnou společností, musí ovládat i prvky speciálně pedagogické diagnostiky (viz kapitola 1).

Chceme – li hovořit o školní neúspěšnosti, je nezbytné vymežit si termín školní úspěšnost. ***Školní úspěšnost můžeme charakterizovat optimálním stupněm myšlení, vědomostí, dovedností a návyků, které jsou v souladu s požadavky dané školy.*** Na tomto místě je nutné podotknout, že školní úspěšnost není obecný rys, který by byl vlastní všem žákům dané školy. Naopak se jedná o jedinečný atribut, ve kterém se odráží osobnostní předpoklady a sociokulturní prostředí každého jednotlivého žáka.

**Pamatujte!!!**

**Školní úspěšnost nelze ztotožňovat s klasifikací. Za školsky úspěšné dítě nelze považovat pouze žáka s výbornými výsledky. Vždy je nutné zohlednit jeho vnitřní i vnější předpoklady.**

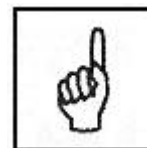


Zaměříme – li se na diagnostiku žáka na samém počátku školní docházky, je nutné si objasnit pojmy školní zralost a školní připravenost. Ty jsou předpokladem úspěšné adaptace žáka na školní prostředí.

**Školní zralostí** rozumíme stupeň zrání organismu dítěte, zejména centrální nervové soustavy, který se projevuje v celkové reaktivitě, stabilitě a odolnosti vůči zátěži.

**Školní připraveností** pak rozumíme osvojení kompetencí, které jsou vázány na učení a jsou tedy přímo závislé na specifickém působení sociálního prostředí. Projevují se v pochopení hodnoty a smyslu školního vzdělávání.<sup>21</sup> K úspěšné adaptaci na školní prostředí je důležitá souhra mezi dědičnými dispozicemi a vlivy vnějšího prostředí. Pokud mezi nimi dochází k rozporu, je možné dítěti poskytnout doklad povinné školní docházky. Ten je umožněn žákovi tehdy, požádá – li o něj zákonný zástupce do 31.5. daného roku na základně doporučení školského poradenského zařízení nebo odborného lékaře.

Plnění povinnosti školní docházky a případný odklad povinné školní docházky upravuje školský zákon č. 561/2004 Sb. v § 36 a 37.

**Část pro zájemce**

Pokud se u žáka v prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně v průběhu prvního pololetí školního roku odložit začátek plnění povinné školní docházky na následující školní rok<sup>22</sup>. (zákon č. 561/2004 Sb., § 37 odst. 3)



Tato situace klade zvýšené nároky na diagnostické kompetence učitele, který musí posoudit vhodnost takového opatření. Nutno brát v úvahu nejen vzdělávací předpoklady žáka, ale také psychologické dopady tohoto rozhodnutí.

<sup>21</sup> srov. Langer, 1999, Hadj Moussová, Duplinský a kol., 2002, Vágnerová, 1996

<sup>22</sup> hovoříme pak o dodatečném odkladu povinné školní docházky

### 3.2 Rizikový žák – terminologické vymezení

V současné pedagogické a speciálně pedagogické terminologii je často užíván pojem „**problémový žák**“. Je to termín velmi obecný a v podstatě zahrnuje všechny varianty, kdy se žák chová jinak, než učitel očekává, tzn. že se jistým způsobem odlišuje od běžné normy. Zmíněné odlišnosti mohou být v různých oblastech, nejčastěji jsou pozorovány v učení a chování, ale mohou se vyskytovat také v emočních reakcích či zevnějšku. Vzhledem k současným sociokulturním normám jsou projevy žáka považovány za problematické a nežádoucí. Negativně se odrážejí ve výkonu a chování žáka, které jsou dlouhodobě špatné a učitel si většinou s nimi neví rady. (Vágnerová, 2005)

V tomto pojetí chápeme problémového žáka jako takového, u něhož se již negativní chování plně rozvinulo. Právě to je důvod, proč jsme se rozhodli používat termín „**rizikový žák**“, který chápeme v rovině preventivního působení. Je pravdou, že ze skupiny rizikových žáků se mohou rekrutovat žáci problémoví, nicméně intervenční opatření jsou na ně zacílena již dříve.

Nutno přiznat, že současné složení žakovských tříd základních škol je velice heterogenní. Na zmíněnou heterogenitu lze nazírat z různých hledisek, která se mohou stát spouštěcím mechanismem školní neúspěšnosti.

Některá z nich jsou učiteli řešena již dlouhodobě. Mezi tyto základní aspekty řadíme:

- ◆ vnitřní předpoklady žáka k učení (schopnosti, motivace);
- ◆ vztah rodiny ke škole a vzdělání vůbec;
- ◆ poruchy chování lehčího rázu jako záškoláctví, negativismus apod.

V současné době však v důsledku postupné a přirozené transformace společnosti přibývá rizikových faktorů, které mohou (ale nemusí) negativně ovlivnit školní úspěšnost žáka. Mezi ně můžeme zařadit:

- ◆ specifické poruchy učení;
- ◆ specifické poruchy chování (ADHD/ADD);
- ◆ problémy vyplývající z narušených vztahů v rodině (rozpad manželství, domácí násilí, týrání a zneužívání dětí);
- ◆ problémy vyplývající z narušených vztahů ve skupině (šikana);
- ◆ problémy vyplývající ze sociokulturní odlišnosti (romské etnikum, děti azylantů);



- ◆ problémy vyplývající ze zdravotního stavu dítěte (děti chronicky a dlouhodobě nemocné);
- ◆ mimořádné nadání žáka.

Tento výčet jistě není konečný, ale přesto podtrhuje důležitost diagnostických kompetencí učitele. Zkvalitnění diagnostických kompetencí je akceptováno také v současných školských legislativních dokumentech.<sup>23</sup>

### **Obecné zásady efektivní diagnostiky rizikových žáků na počátku školní docházky:**

- ◆ využívejte odborných znalostí a vlastních zkušeností;
- ◆ zvolte vhodné diagnostické metody;
- ◆ spolupracujte s učitelkou mateřské školy;
- ◆ spolupracujte s rodinou žáka;
- ◆ využívejte služby školního poradenského pracoviště,
- ◆ využívejte služby školského poradenského zařízení, popř. střediska výchovné péče;
- ◆ vyvarujte se nálepkování;
- ◆ pokuste se odhalit příčinu neúspěchu, popř. nežádoucího chování;
- ◆ vyvarujte se povrchní interpretace zjištěných údajů.

### **Základní školní problémy:** (volně Vágnerová, 2005)

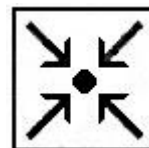
- ◆ problémy v oblasti práce a výkonu;
- ◆ problémy v oblasti chování;
- ◆ problémy v sociálním zařazení do skupiny.

Pro volbu následných intervenčních postupů, je nezbytné zjistit pravou příčinu obtíží žáka. K tomu slouží diferenciální (diferenční) diagnostika.

Jedná se o rozlišující diagnostiku, která slouží k eliminaci diagnostického omylu.

### **Příklad:**

Dítě má problémy ve čtení. Čte pomalu bez porozumění. V rámci diferenciální diagnostiky hledáme příčinu čtení, které se vymyká očekávaným výstupům dané věkové kategorie. Tou může být:



- ◆ snížená úroveň mentálních schopností,
- ◆ nevyzrálost pro školní vzdělávání,
- ◆ nezájem rodiny a dítěte o školu,
- ◆ podstatou problémů mohou být deficity v základních poznávacích funkcích, které mohou vést ke specifickým poruchám učení

**Problémy v oblasti práce a výkonu** vedou ke školnímu selhání, popř. k odmítání dalšího vzdělávání. Zamysleme se, co může být příčinou tohoto stavu. Diferenční diagnostiku příčin možných problémů v oblasti práce a výkonu uvádíme v příloze 2.

Rozbor možných příčin prezentovaný v příloze 2 jistě není konečný a mohli bychom nalézt ještě další větvení. Stejným způsobem, jako jsme se pokusili diagnostikovat možnou etiologii problémů v oblasti práce a výkonu, se můžeme pokusit najít příčinu i dalších dvou oblastí.

**Problémy v oblasti chování** se projevují nerespektováním základních pravidel a narušováním obecně uznávaných normativních systémů. Příčiny těchto problémů mohou být různé.

**Problémy v sociálním zařazení do skupiny** jsou odrazem jisté sociální neúspěšnosti. Obecná školní zdatnost zahrnuje i schopnost uplatnit se v rámci vrstevnické skupiny, dosáhnout určité pozice v rámci dané třídy.

Uvědomme si také, že výše uvedené tři skupiny školních problémů se mohou vzájemně kombinovat a také k tomu velmi často dochází. Čím hlubší problémy se u dítěte v jednotlivých oblastech vyskytují, tím více síly musíme vynaložit k jejich překonání. Také při překonávání jednotlivých problémů, či jejich kombinací, je nutné dodržet jisté obecné zásady:

- ◆ vycházíme z adekvátních diagnostických závěrů;
- ◆ vycházíme z předpokladů a zájmů samotného žáka;
- ◆ spolupracujeme s rodinou;
- ◆ spolupracujeme se školním poradenským pracovištěm, popř. školským poradenským zařízením nebo střediskem výchovné péče;
- ◆ snažíme se do odstraňování problémů zapojit i spolužáky (v rámci jejich ochoty a na základě dosažené úrovně);
- ◆ vypracujeme pro žáka intervenční program, který průběžně

---

<sup>23</sup> vyhláška č. 147/2011 Sb.

vyhodnocujeme (frekvence vyhodnocování závisí na mnoha okolnostech jako je druh problémů, zájem žáka a rodiny, věk žáka apod.)

### 3.3 Vzdelávání žáků s SVP v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

Po roce 1990 dochází v českém školství k výrazným změnám, zejména co se týká složení žákovských kolektivů. V běžných školách se objevují žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP), kteří byli dříve vzdělávání separovaně. Problémy narůstají s žáky z minoritních skupin a do škol přicházejí i děti azylantů, u kterých je markantní jazyková bariéra. V rámci inkluzivního vzdělávání jsou všechny tyto změny vítány, a proto jsou logicky podporovány jednotlivými vyhláškami a metodickými pokyny řešící dílčí oblasti vzdělávání (podle druhů a stupně škol), které byly později shrnuty ve školském zákoně č. 561/2004 Sb.

Na základě školského zákona jsou stanoveny tři primární skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. K organizaci vzdělávání těchto žáků napomáhají i prováděcí vyhlášky č. 72/2005 Sb. a č. 73/2005 Sb. Jedná se o:

- ◆ **žáky se zdravotním postižením** (mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami, autismem a vývojovými poruchami učení nebo chování);
- ◆ **žáky se zdravotním znevýhodněním** (zdravotním oslabením, dlouhodobou nemocí nebo lehčími zdravotními poruchami vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání);
- ◆ **žáky se sociálním znevýhodněním** (žák pocházející z nízkého sociálně kulturního prostředí, popř. ohroženého sociálně patologickými jevy, žák s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou, popř. azylant);

Vzdělávací potřeby těchto žáků jsou zvýšené, proto základní vzdělávání žáků se zdravotním postižením, zdravotním a sociálním znevýhodněním vyžaduje odbornou připravenost pedagogických pracovníků, podnětné školní prostředí a využívání všech dostupných podpůrných opatření umožňující žákům rozvoj jejich vnitřního potenciálu. Na tuto skutečnost nezapomíná ani Rámcový

vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV), který stanovuje odpovídající podmínky pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním a je východiskem pro tvorbu školních vzdělávacích programů (dále ŠVP), které si vytváří jednotlivé základní školy a jsou zde akceptovány specifické podmínky jednotlivých škol. Vytvořené ŠVP jsou pak společně se závěry pedagogické, psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky podkladem pro tvorbu individuálních vzdělávacích plánů.

#### **Úpravy, které umožňuje ŠVP při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami:**

- ◆ přizpůsobit a upravit vzdělávací obsah základního vzdělávání pro tyto žáky tak, aby bylo dosahováno souladu mezi vzdělávacími požadavky a skutečnými možnostmi těchto žáků;
- ◆ stanovit i odlišnou délku vyučovací hodiny;
- ◆ zařadit speciální vyučovací předměty a předměty speciálně pedagogické péče odpovídající speciálním vzdělávacím potřebám žáků podle druhu zdravotního postižení nebo zdravotního znevýhodnění (logopedickou péči, znakový jazyk, prostorovou orientaci, zrakovou stimulaci apod.);
- ◆ uvést seznam kompenzačních a didaktických pomůcek, speciálních učebnic, výukových programů, kterých je ve vzdělávání využíváno.

Při diagnostikování speciálních vzdělávacích potřeb a posuzování možností žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním a při jejich vzdělávání potřebují školy pomoc školních poradenských pracovišť, školských poradenských zařízení, popř. středisek výchovné péče. **Vše je ale podmíněno souhlasem rodičů.**

#### **V kontextu výše uvedeného členění můžeme žáky rozdělit do dvou základních skupin:**

- ◆ žáci, kteří již do základní školy přicházejí s diagnózou speciálních vzdělávacích potřeb;
- ◆ rizikovní žáci, jejichž případné speciální potřeby se demonstrují až v průběhu školní docházky.

### 3.4 Vybrané typy rizikových žáků

V souvislosti posilováním diagnostických kompetencí učitelů nás bude zajímat zejména druhá skupina žáků. Učitel musí na základě svých zkušeností rozhodnout, zda se jedná o žáka s SVP v rámci právních úprav nebo se jedná pouze o žáka, jehož problémy lze překonat pedagogickou intervencí ve spolupráci s rodinou, popř. školním poradenským pracovištěm. 1.9.2011 nabývá účinnosti vyhláška č. 147/2011 Sb., která mění vyhlášku č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Vyhláška č. 147/2011 v § 1 vymezuje základní terminologii ve vztahu k žákům s SVP. Vzdělávání žáků s SVP a žáků mimořádně nadaných se uskutečňuje pomocí vyrovnávacích a podpůrných opatření.

**Vyrovnávacími opatřeními** při vzdělávání žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním se rozumí využívání pedagogických, popřípadě speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků, poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga. **Škola tato opatření poskytuje na základě pedagogického posouzení vzdělávacích potřeb žáka, průběhu a výsledků jeho vzdělávání,** popřípadě ve spolupráci se školským poradenským zařízením. Zde je patrné posilování diagnostických kompetencí učitelů, včetně rozhodnutí o dalším postupu.

**Podpůrnými opatřeními při vzdělávání žáků se zdravotním postižením** se rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka.

**Podpůrnými opatřeními při vzdělávání mimořádně nadaných žáků** se rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, didaktických materiálů, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující vzdělávací potřeby těchto

žáků.

V následující části kapitoly se zaměříme na vybrané rizikové faktory, se kterými se učitel na počátku školní docházky žáka může setkávat. Jedná se o:

- ◆ podprůměrně nadaného žáka (v hraničním pásmu inteligence);
- ◆ riziko specifických poruch učení;
- ◆ riziko specifických poruch chování (ADD, ADHD);
- ◆ projevy mimořádného nadání.

### **Podprůměrně nadaný žák**

Celková úroveň rozumových schopností je předpokladem úspěšnosti poznávacích aktivit, na němž závisí podávaný výkon v jednotlivých školních předmětech. Podprůměrně nadané děti mají problémy zvládnout nároky výuky, a proto bývají školsky méně úspěšné. Tyto děti mají sníženou úroveň mentálních schopností do pásma 71 – 85 IQ a v populaci je jich asi 13%. (Vágnerová, 2005)

#### ***Základní znaky podprůměrně nadaných žáků:***

- ◆ myšlení nedosahuje potřebné úrovně k pochopení látky, která vede k učení se s porozuměním;
- ◆ dávají přednost mechanické práci a doslovnému memorování;
- ◆ snížená úroveň koncentrace pozornosti;
- ◆ nižší inteligence ovlivňuje verbální projev;
- ◆ charakteristickým rysem podprůměrně nadaných žáků mladšího školního věku bývá infantilismus;
- ◆ pozice ve třídě může být různá v závislosti na osobnostních předpokladech žáka;
- ◆ jsou závislí na vedení a podpoře učitele.

Příčiny podprůměrného nadání mohou být různé, celkový rozvoj žáka pak závisí na správné diagnostice učitele, vhodných vyrovnávacích opatřeních a podpory rodiny.

### **Žák s rizikem specifických poruch učení**

Specifické poruchy učení (dále SPU) mají ve skupině speciálních vzdělávacích potřeb zvláštní postavení. Přestože jistá rizika tohoto postižení jsou schopni kompetentní učitelé odhalit již v předškolním věku, nejdůležitější diagnostika

nastává až v průběhu povinné školní docházky, zejména v mladším školním věku.<sup>24</sup> Zde jsou proto na učitele kladeny vysoké nároky týkající se diagnostických kritérií. Velmi důležité je zde uplatňování diferencíální diagnostiky (viz výše).

#### **Charakteristické znaky specifických poruch učení:**

- ◆ projevy dílčích dysfunkcí v oblasti zrakového, sluchového, prostorového vnímání, specifických poruch řeči (artikulační neobratnost a specifické asimilace), pozornosti, paměti a automatizace, časového sledu apod.
- ◆ mohou se objevovat výrazné disproporce mezi jednotlivými schopnostmi žáka. **Pozor!!! i žák mimořádně nadaný může trpět specifickou poruchou učení;**
- ◆ žák selhává v činnostech, ve kterých bychom selhání, vzhledem k celkovému projevu žáka, neočekávali (např. čtení, zapamatování písmen, spojení hláska – písmeno apod.);
- ◆ zpočátku školní docházky je snaha žáka obdobná jako u spolužáků, postupem času, vlivem častého selhávání, může klesat;
- ◆ často klesá sebevědomí a sebehodnocení žáka.

Výše uvedené projevy jsou pouze orientační a v rámci diagnostiky SPU je nutná podrobnější analýza, na kterou v rámci tohoto textu není prostor, ale studenti se s ní setkávají v rámci jiných předmětů. Považujeme za nutné zdůraznit, že SPU jsou v rámci individuální integrace na základních školách velmi časté a je tedy nezbytné, a by se v oblasti diagnostiky a reedukace SPU učitelé výborně orientovali.

#### **Žák s rizikem specifických poruch chování**

Termínem specifické poruchy chování v současné době rozumíme dva základní syndromy – syndrom deficitu pozornosti (dále ADD) a syndrom deficitu pozornosti s hyperaktivitou (dále ADHD). Tyto syndromy (zejména ADHD) jsou u dítěte patrné již v předškolním věku a v nejzávažnějších případech je možné je i v tomto věku diagnostikovat. V každém případě nejvýraznější obtíže přicházejí v době povinné školní docházky, což pramení jednak

---

<sup>24</sup> až ve školním věku může být přidělena žákovi diagnóza specifických poruch učení

z nevyzrálosti centrální nervové soustavy a z nutnosti dodržovat jistá předem daná pravidla.

***Charakteristické znaky specifických poruch chování:***

- ◆ mezi základní triádu specifikovanou i v diagnostických manuálech patří poruchy pozornosti, hyperaktivity a impulzivity;
- ◆ mezi další projevy řadíme poruchy kognitivních funkcí jako jsou poruchy paměti, myšlení, specifické poruchy řeči;
- ◆ v rámci využívání prostoru se často objevují poruchy spojené s poruchou časového sledu;
- ◆ projevy emocionální lability;
- ◆ poruchy sociálního začlenění mezi vrstevníky;

ADD a ADHD bývá často spojeno se specifickými poruchami učení, což logicky obě poruchy ještě více prohlubuje a komplikuje jejich reedukaci. V rámci statistických šetření se uvádí pohyb výskytu dětí s ADHD mezi 2 – 15%. (srov. Swierkoszová, 2006, Michalová, 2007) jedná se o značný rozptyl a v literatuře se uvádí, že na vysoký počet jedinců s ADHD mají vliv nejrůznější činitelé, např.:

- ◆ rostoucí nároky na výkony jedince;
- ◆ nárůst uznání problémů osob trpících některou z dysfunkcí;
- ◆ podrobnější diagnostické postupy. (Michalová, 2007)

**Žák s projevy mimořádného nadání**

V kategorizaci inteligence se různí autoři odlišují, většina z nich se však shoduje na mimořádném nadání, kdy žák dosahuje 130 a více bodů IQ. Tyto děti tvoří asi 2% populace a velmi často se u nich může objevit disproportční vývoji, kdy žák nemá rozvinuty všechny schopnosti stejně. Některé jsou na velmi vysoké úrovni, jiné průměrné, popř. podprůměrné.<sup>25</sup> Za takových okolností mohou mít ve školním uplatnění potíže. Mimořádně nadaný jedinec nemusí být jen nositelem mimořádných kvalit, ale také mimořádných problémů. (Dočkal In: Vágnerová, 2005)

***Základní znaky žáků s mimořádným nadáním:***

- ◆ zvýšená aktivita žáka;

<sup>25</sup> srov. Jurášková, 2006, Kovářová, Klugová, 2009, Laznibatová, 2003, Vágnerová, 2005



- ◆ relativně dobrá adaptace v novém učebním prostředí;
- ◆ preference individuálního učení před skupinovým, nadaný žák respektuje do jisté míry práci ve dvojicích, jestliže jeho společník je na obdobné intelektuální úrovni;
- ◆ samostatné vyhledávání potřebných informací a orientace v nich
- ◆ znalosti v oblasti jejich zájmu přesahují požadovaný rozsah i hloubku učiva, proto je nebaví učivo v rámci základních osnov;
- ◆ preference problémových úloh, obecně lze říci, že nadaný žák má oblibu v komplikovanosti, hledá všechna možná řešení daného problému;
- ◆ tendence ke strukturování řešeného problému;
- ◆ nezájem o mechanické a pamětné učení;
- ◆ preference vlastního tempa při vypracovávání úkolů;
- ◆ snaha o dokonalé provedení úkolu, které je v souladu s jejich představou. Vysoká sebekritičnost nadaných žáků jim mnohdy překáží v dodržování termínů, jelikož žák nechce odevzdat úkol, který podle jeho představ není perfektní;
- ◆ častá polemika s učiteli, zpochybňují daný stav;
- ◆ potřeba prezentace svých znalostí a dovedností před třídou.
- ◆ nápadnosti v emočním prožívání, zejména se zvládáním zátěžových situací;
- ◆ problémy v sociálních chování a v komunikaci s ostatními lidmi.

Přístup učitelů k mimořádně nadanému žákovi ovlivní jeho vztah ke škole a vzdělávání vůbec. Bez nadsázky lze říci, že odpovídající uznání žakových schopností se odrazí v pozdějším uplatnění jedince v životě.

Z výše uvedeného přehledu vybraných rizikových faktorů je zřejmé, že diagnostické kompetence učitelů nabývají stále více na významu, jelikož jsou to právě učitelé, kteří primárně posuzují další vzdělávací možnosti každého žáka.

### **Žák z odlišného sociokulturního prostředí**

Dítě je na jedné straně osobitou bytostí, která získává vlastní životní zkušenost a vytváří si vlastní představu o světě, ale zároveň je bytostí sociální, což

znamená, že jeho vnímání světa se vytváří pod vlivem sociálních interakcí. Prostředí a míra sociálních interakcí v prvních letech života výrazně ovlivňuje jeho poznání, schopnosti a vztah ke světu. Děti přicházejí do školy s poznáním a způsobem myšlení, které odpovídá sociálnímu prostředí, které je obklopuje. Tyto zkušenosti mu slouží jako základ orientace v prostředí a poskytují mu pocit jistoty a bezpečí (srov. Svoboda, Z., Morvayová, P. a kol., 2010, Vágnerová, M., 2005)

### ***Základní znaky žáků z odlišného sociokulturního prostředí***

- ◆ odlišnost v užívání jazyka – komunikační problémy jsou příčinou mnoha adaptačních potíží žáků (cizinců nebo z minoritních skupin) ve škole;
- ◆ odlišnost neverbální komunikace, součástí neverbální komunikace je i úprava zevnějšku;
- ◆ sociálně podmíněné jsou hodnoty a normy chování, tzn. že mohou být odlišné od norem majoritní společnosti;
- ◆ ambivalentnost ve vnímání norem společnosti – rodiče se u dětí snaží na jedné straně zachovat tradiční normy, na druhé straně jsou však zcela logicky ovlivněni novou kulturou;
- ◆ odlišná asertivita a schopnost prosadit se;
- ◆ větší respekt a úcta k autoritě (nebo naopak menší nebo žádný respekt) ;
- ◆ rozdíly v chápání mužské a ženské role;
- ◆ sociokulturně je podmíněný i vztah k jídlu;
- ◆ vztah k vlastnímu tělu, příp. k jeho odhalování;
- ◆ odlišnost sociální percepce – interpretace různých situací a lidského chování;

Z výše uvedených důvodů řadíme děti pocházející z odlišného sociokulturního prostředí (cizinci, minoritní skupiny) do skupiny žáků se sociokulturním znevýhodněním. Překonání toto znevýhodnění závisí na mnoha faktorech. Základním faktorem je samotný žák, jeho osobnost, pohlaví a věk. Zásadním problémem bývá nezvládnutí jazyka jako vyučovacího prostředku. Obecně lze říci, že snadněji se přizpůsobují dívky, větší obtíže mívají starší děti. (Vágnerová, M., 2005)

Dalším výrazným faktorem je samotná rodina, ze které dítě pochází. Příčiny školních problémů nespočívají pouze v neosvojení si jazyka, ale odlišné kulturní poznatky. Děti neměly příležitost si osvojit standardní přístupy k řešení problémů, ani běžné způsoby poznávání, a tudíž nemají zkušenost s jejich používáním. V tomto ohledu jim většinou není nápomocna ani rodina, jelikož zkušenosti rodičů, které pocházejí z jejich vlastní kultury, nemusí být dětem ve škole nijak nápomocna. Důležitým prvkem v motivaci ke školnímu vzdělávání je vztah rodičů ke vzdělání, hodnota a význam vzdělání pro danou kulturu.

Zásadní roli v předcházení školní neúspěšnosti žáků z odlišného kulturního prostředí hraje učitel. Učitel musí vědět, z jakého prostředí (země) dítě přichází a do jaké míry se sociální a kulturní úroveň daného prostředí odlišuje od našich norem a hodnot. Učitel zastává významnou úlohu také při formování vztahu žáka s vrstevnickou skupinou. Dítě se ve třídě poměřuje s žáky, kteří jsou v mnoha ohledech odlišní a ve srovnání s ním mají mnoho výhod, jelikož škola je koncipována tak, aby většině z nich vyhovovala a oni zde byli úspěšní. Přitom přijetí vrstevnickou skupinou je pro žáka z odlišného sociokulturního prostředí stejně důležité jako pro jiné děti.

### **3.5 Orientační diagnostika kompetencí žáka první třídy základní školy s důrazem na kompetence k učení a komunikativní**

V procesu výchovy a vzdělávání lze k orientační diagnostice schopností rizikových žáků využívat (Přinosilová, 2007):

- ◆ pozorování ve spontánně či záměrně vzniklých komunikačních situacích
- ◆ rozhovor
- ◆ ústní diagnostické zkoušky
- ◆ písemné diagnostické zkoušky analýzu spontánních produktů (písemné projevy jako slohové práce na dané téma, deníky, básně apod.)

V rámci orientačního posouzení je možné u žáků určit přibližnou dosaženou úroveň ontogeneze z hlediska:

- ◆ tělesného vývoje;<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> posouzení tělesného a zdravotního stavu je plně v kompetenci praktického lékaře

- ◆ poznávacích funkcí;<sup>27</sup>
- ◆ pracovních předpokladů a návyků;
- ◆ úrovně zralosti osobnosti.

Toto rozdělení umožňuje orientačně posoudit způsobilost žáka ke školnímu vzdělávání.

**!!!Mějme na paměti, že vstup do školy je vždy pro dítě i jeho rodiče zátěží!!!**

#### **Zásady orientační diagnostiky základních dovedností žáka :**

- ◆ diagnostika probíhá v přirozených podmínkách v době, kdy je dítě adaptováno v novém prostředí;
- ◆ diagnostika probíhá průběžně, nikoli jednorázově;
- ◆ nutné je mít připraveny přehledné záznamové archy;
- ◆ dbáme na spontánní projev dítěte a bezpečné navázání kontaktu;
- ◆ Žáka do plnění úkolů zásadně nenutíme;
- ◆ dbáme na vhodnou motivaci, žák by neměl mít pocit, že je středem zvýšené pozornosti.;
- ◆ záznam si děláme nenápadně, vhodnější je audio nebo videozáznam;
- ◆ respektujeme jak fyziologické, tak specifické zvláštnosti ve vývoji rizikového žáka.

#### **Metody**

- ◆ popis obrázku;
- ◆ vyprávění;
- ◆ dramatizace;
- ◆ pozorování;
- ◆ hra.

#### **Pomůcky**

- ◆ soubory obrázků vycházejících ze známých situací;
- ◆ soubory cvičení ukazující úroveň jednotlivých kognitivních funkcí;
- ◆ vhodná grafomotorická cvičení;
- ◆ vhodné pracovní listy.

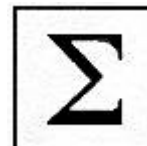
---

<sup>27</sup> vizuomotorika, grafomotorika, řeč, sluchové, zrakové, prostorové vnímání, vnímání času,

## Shrnutí kapitoly

Třetí kapitola se věnuje zejména vymezení rizikových skupin žáků z pohledu učitelů.

- ◆ V úvodu kapitoly si objasníme základní termína jako je školní úspěšnost, školní zralost a školní připravenost.
- ◆ Podrobně se věnujeme vymezení termínu rizikový žák a uvádíme základní rizikové faktory.
- ◆ Na konkrétním případě přibližujeme podstatu diferenciální diagnostiky.
- ◆ V závěru je stručný vhled do problematiky orientační diagnostiky žákových kompetencí na počátku školní docházky.



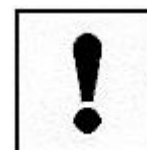
### Kontrolní otázky a úkoly:

1. Definujte školní úspěšnost, školní zralost a připravenost.
2. Vyjmenujte základní rizikové faktory z pohledu školní neúspěšnosti a nepřizpůsobivosti.
3. Charakterizujte vybrané rizikové faktory (SPU, ADHD, mimořádné nadání, žák z odlišného sociokulturního prostředí)
4. Definujte podstatu vstupní orientační diagnostiky se zaměřením na kompetence k učení a komunikační kompetence.



### Úkoly k textu:

1. Prostudujte školský zákon č. 561/2004 Sb. se zaměřením na odklad povinné školní docházky. Co je doporučeno v případě povoleného odkladu?



### Otázky k zamyšlení:

1. Jaký může být psychologický dopad dodatečného odkladu povinné školní docházky? Co byste v tomto případě doporučili?



### Korespondenční úkoly:



1. Navrhňte diferenciální diagnostiku k oblasti problémů v chování nebo problémů v sociálních vztazích.
2. Pokuste se definovat odlišnost v problémech v pozornosti u žáka s SPU, ADHD a mimořádného nadání.

## 4 Kompetence žáka na počátku povinné školní docházky

Renata Kovářová

Eva Zezulková

### V této kapitole se dozvíte:

- ♦ o kompetencích v kontextu RVP PV<sup>28</sup>;
- ♦ které základní kompetence predikují úspěšnost žáka na počátku povinné školní docházky;
- ♦ o rizikových projevech, které mohou signalizovat nedostatečné osvojení základních kompetencí a tím vést ke školní neúspěšnosti.

### Po jejím prostudování byste měli být schopni:

- ♦ charakterizovat základní kompetence žáka na počátku povinné školní docházky;
- ♦ vysvětlit základní vztahy mezi kompetencemi a rámcovými vzdělávacími programy (pro předškolní a základní vzdělávání);
- ♦ vyjmenovat příčiny rizikových projevů v oblasti kompetencí žáka.

### Klíčová slova této kapitoly:

*Kompetence, klíčové kompetence, kurikulární dokumenty, Bílá kniha, rámcové vzdělávací programy, školní vzdělávací programy, příčiny rizikových projevů..*

**Čas potřebný k prostudování učiva kapitoly:**  
0,5 + 1 hodina (teorie + řešení úloh)

### 4.1 Klíčové kompetence v základním vzdělávání

#### Průvodce studiem

V této stručnější kapitole informujeme o klíčových kompetencích žáka na počátku povinné školní docházky. Nastiňujeme pojetí termínu kompetence a uvádíme příčiny rizikových projevů, které mohou být důvodem k nedokonalému osvojení základních kompetencí a zároveň mohou signalizovat možné neúspěchy v základní škole.



<sup>28</sup> Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Požadavek rozvíjet klíčové kompetence vychází ze strategického záměru<sup>29</sup>, který přijala Rada Evropy na počátku milénia a jehož stěžejním cílem je rozvíjet klíčové kompetence ve společnosti na základě znalostí principů jejich implementace. Předpokladem naplnění tohoto cíle je identifikace klíčových kompetencí a jejich integrace do kurikulárních dokumentů ve vzdělávacím systému. Rozvoj klíčových kompetencí je tak přístupný nejširší populaci včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a dospělých v celoživotním vzdělávání. Důraz je přitom kladen nejen na pouhé předávání vědomostí a dovedností vedoucích k rozvoji dílčích způsobilostí klíčových kompetencí, ale také na jejich úspěšnou aplikaci. Cestou podpory validity a zhodnocení klíčových kompetencí u veřejnosti lze dospět k lepšímu profesnímu uplatnění absolventů škol, k jejich lepšímu zařazení do společnosti.

**Kompetence** je obecným termínem, který vyjadřuje schopnost a výraz člověka chovat se přiměřeně situaci a v souladu se sebou samým. **Získávat kompetence** znamená mít schopnost a být připraven učit se po celý život. Učit se můžeme celý život, i jako dospělí. *Učit se učit* – tím rozumíme kompetentní způsob, jakým dospělý člověk přijímá s tvůrčím duchem, samostatně a přiměřeně situaci a celoživotní výzvu, aby pro něj byl život učením a učení životem. (Belz, Siegriest, 2001)

*Získávání klíčových kompetencí je celoživotní individuální proces, který slouží k rozvoji osobnosti.* (Kovářová, Vitásková, 2008)

V současné době je v pedagogice a speciální pedagogice termín kompetence velmi frekventovaný a lze na něj nahlížet z dvojího úhlu pohledu:

- ◆ Jedná se o kompetence pedagoga ve vztahu ke vzdělávání žáků. Ty učitel nabývá jednak na podkladě teoretické pregraduální přípravy, jednak na základě vlastních zkušeností. (srov. Janík, 2005)
- ◆ Nás v této kapitole budou více zajímat kompetence z pohledu žáka, přičemž užíváme termín klíčové kompetence.

Klíčovými kompetencemi rozumíme v současném vzdělávání cílovou kategorii, vyjádřenou v podobě **výstupů**. V kurikulárních dokumentech jsou obecně formulovány jako **soubory předpokládaných vědomostí, dovedností,**

---

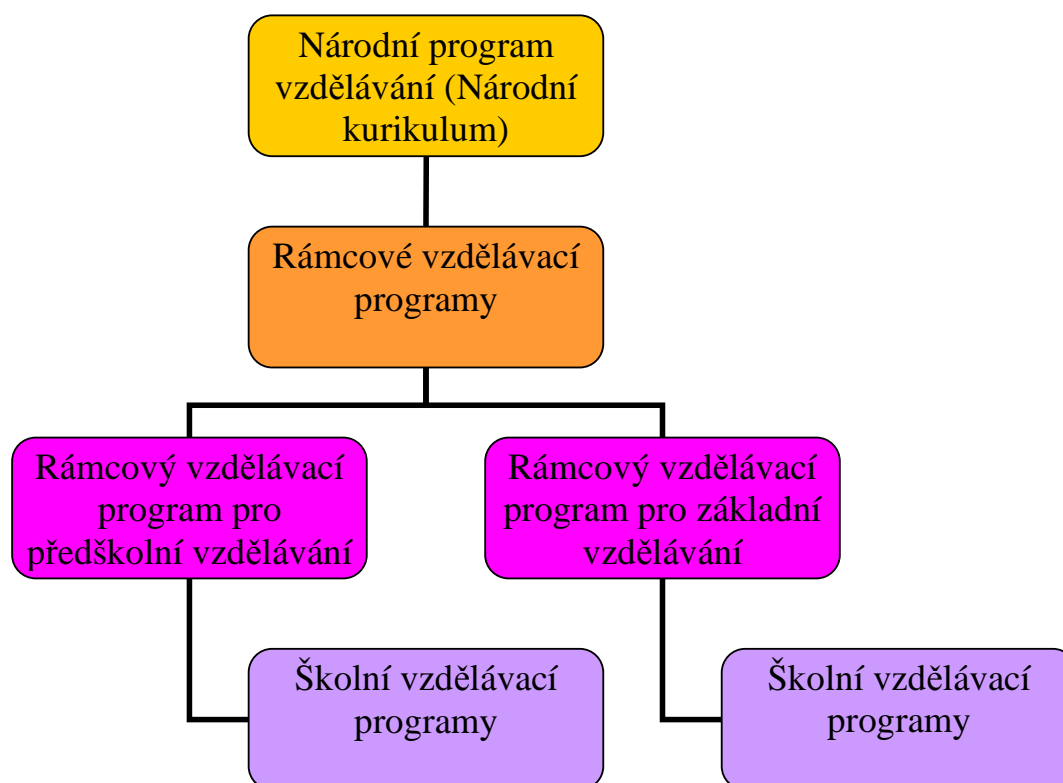
<sup>29</sup> tzv. Lisabonské strategie



**schopností, postojů a hodnot** důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Jsou společensky podmíněny, jelikož jejich pojetí i obsah vychází z hodnot přijímaných společností. (RVP PV)

Klíčové kompetence primárně řeší Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha), kde je nastíněna celá reforma kurikulárních dokumentů (viz obrázek 2). Na státní úrovni se jedná o národní kurikulum a rámcové vzdělávací programy pro jednotlivé druhy škol. Nás pro účely tohoto textu budou zajímat pouze první dva, a to Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV) a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV). Na základě výše uvedených rámcových vzdělávacích programů si jednotlivé školy tvoří vlastní školní vzdělávací program (dále ŠVP), ve kterém akceptují specifické potřeby školy a jejich žáků.

Obrázek 2 – Kurikulární dokumenty



Při tvorbě školního vzdělávacího programu je nutné vycházet z obecných cílů vzdělávání a respektovat klíčové kompetence, ke kterým děti a žáci v určitém stupni vzdělávání dospívají.

Pro etapu předškolního vzdělávání jsou za klíčové považovány následující kompetence:

- ◆ kompetence k učení
- ◆ kompetence k řešení problémů
- ◆ kompetence komunikativní
- ◆ kompetence sociální a personální
- ◆ kompetence činnostní a občanské

Úroveň výše uvedených kompetencí vyjadřuje očekávaný **vzdělávací přínos předškolního vzdělávání** a je předpokladem pro zahájení povinného školního vzdělávání. Soubor klíčových kompetencí je ve svém celku ideálem, k němuž většina dětí nedospěje, což ani není smyslem jejich formulování. Soubor klíčových kompetencí ale nabízí pedagogům jasnou představu, kam směřovat. Slouží především k vymezení odpovídajícího vzdělávacího obsahu jako prostředku k jejich vytváření v rámci školního vzdělávacího programu. (RVP PV)

Vzhledem k rozsahu předkládaného textu není možné podrobně se zabývat všemi klíčovými kompetencemi, přesto autorky považovaly za nezbytné přiblížit dva typy kompetencí, a to **kompetence k učení a kompetence komunikativní** (viz kapitoly 5 a 6).

Na RVP PV navazuje RVP ZV, který staví na kompetencích, se kterými by děti měly přicházet do 1. tříd základních škol. Na druhé straně RVP ZV tvoří východiska pro koncepci RVP pro střední vzdělávání. Vymezuje vše, co je společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání žáků, včetně vzdělávání v odpovídajících ročnících víceletých středních škol a specifikuje úroveň klíčových kompetencí, jíž by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání. Podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování. Předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod, forem výuky a využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků a umožňuje

modifikaci vzdělávacího obsahu pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. (RVP ZV)

Co se týká klíčových kompetencí v podstatě jsou rozvíjeny ty, které byly nastaveny již v předškolním vzdělávání, navíc jsou zde zařazeny kompetence pracovní. Systém kurikulárních dokumentů proto stanovuje v primárním i sekundárním stupni vzdělávání stejné klíčové kompetence, které na sebe promyšleně navazují a jejichž úroveň graduje postupně s vyspělostí žáků na jednotlivých stupních vzdělávání. Klíčové kompetence v konkrétních rámcových vzdělávacích programech představují ideální stav, o který budou učitelé u žáků usilovat. Bylo by však chybou domnívat se, že vzdělávací programy ukládají školám, aby se soustředily pouze na rozvoj klíčových kompetencí a rezignovaly na předmětové vědomosti a dovednosti. Rovněž nelze rozvíjet klíčové kompetence, nebo dokonce „učit je“ izolovaně. Každá škola si může ve svém školním vzdělávacím programu zvolit takové postupy, tzv. výchovné a vzdělávací strategie, o kterých se domnívá, že k rozvoji klíčových kompetencí povedou.

## **4.2 Příčiny rizikových projevů v oblasti osvojení si základních kompetencí**

Již výše bylo řečeno, že komplexní osvojení celého souboru klíčových kompetencí je víceméně ideálem, ke kterému se děti při vstupu do základní školy více či méně přibližují. Příčin, proč si děti některé kompetence neosvojí či osvojí na nižší úrovni, je mnoho. Pokusíme se vybrat alespoň ty nejčastější. Vzhledem k lepší přehlednosti, rozdělíme možné příčiny na vnější (tj. ovlivněné sociokulturním prostředím dítěte) a na vnitřní (vycházející z vrozených předpokladů dítěte).

### **Vnější příčiny:**

- ◆ prostředí podnětově chudé nebo naopak přesycené podněty a informacemi bez možnosti jejich zpracování;
- ◆ prostředí, které nepodněcuje dítě k samostatnosti, má málo zkušeností s vyhodnocováním určitých situací;
- ◆ nedostatek porozumění a ocenění úspěchu či úsilí;

- ◆ nízká motivace;
- ◆ časté negativní hodnocení, kdy dítě opakovaně prožívá pocit selhání;
- ◆ špatný vzor ze strany dospělých;
- ◆ nepřiměřené nároky na dítě, vytváření komunikativních zábran (necitlivé donucování dítěte k hovoru, nerespektování dětského ostychu apod.);
- ◆ časově a obsahově nepřiměřené využívání audiovizuální, popř. počítačové techniky;
- ◆ nedostatečná pozornost k rozvoji dovedností potřebných ke čtení a psaní;
- ◆ omezený přístup ke knížkám;
- ◆ prostředí, kde dítě nenalézá bezpečí, dostatek lásky a porozumění (stresy, napětí, nejistota, domácí násilí);
- ◆ nerespektování neverbálních projevů dítěte.

#### **Vnitřní příčiny:**

- ◆ nízká porodní váha;
- ◆ narušený vývoj:
  - dálkových analyzátorů (sluch,zrak);
  - řečově motorických zón v mozku;
  - řečových orgánů;
  - intelektových schopností;
- ◆ vrozená míra specifického nadání;
- ◆ deficity dílčích funkcí<sup>30</sup>:
  - sluchového vnímání (auditivní diferenciacie figury a pozadí, auditivní paměti, auditivní diferenciacie řeči);
  - zrakového vnímání (vizuální diferenciacie figury a pozadí, vizuální paměti, vizuální diferenciacie tvarů, apod.);
  - vizuomotorické koordinace;
  - prostorové orientace;
  - vnímání časového sledu ad.
- ◆ chronické záněty středního ucha;

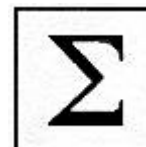
---

<sup>30</sup> mohou signalizovat specifickou vývojovou poruchu

- ◆ emoční poruchy a poruchy osobnosti.

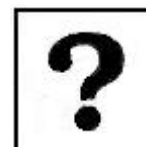
## Shrnutí kapitoly

- ◆ Vymezení a pochopení termínu kompetence je v současné pedagogice velmi aktuální. Na kompetence nazíráme z pohledu pedagoga – jedná se o kompetence profesní, nebo z pohledu žáka, kdy hovoříme o klíčových kompetencích, které si žák osvojuje na konci jednotlivých vzdělávacích období.
- ◆ Kompetence dítěte na počátku školní docházky stanovuje RVP PV a jedná se o kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské. Na úroveň získaných kompetencí navazuje RVP ZV.
- ◆ Úroveň osvojování klíčových kompetencí je individuální a závisí na vnitřních i vnějších činitelích.



## Kontrolní otázky a úkoly:

1. Popište, ve kterých dokumentech se hovoří o klíčových kompetencích dítěte a žáka.
2. Charakterizujte základní kurikulární dokumenty platné v České republice.
3. Vyjmenujte klíčové kompetence dítěte končícího předškolní vzdělávání.
4. Charakterizujte vztah mezi jednotlivými RVP.
5. Vysvětlete možné příčiny rizikových projevů v oblasti klíčových kompetencí dítěte (žáka).











## **5 Kompetence k učení na počátku povinné školní docházky z hlediska diagnostického**

Renata Kovářová

### **V této kapitole se dozvíte:**

- ◆ základní kompetence k učení při vstupu žáka do povinného vzdělávání;
- ◆ faktory, které ovlivňují kompetence k učení;
- ◆ které dílčí způsobilosti ve vztahu k učení se očekávají u dítěte, ukončujícího předškolní vzdělávání;
- ◆ srovnání očekávaných a rizikových projevů v oblasti kompetencí k učení, které mohou signalizovat školní neúspěšnost žáka.

### **Po jejím prostudování byste měli být schopni:**

- ◆ popsat optimální kompetence k učení na počátku povinné školní docházky;
- ◆ charakterizovat a zdůvodnit faktory, které ovlivňují kompetence k učení u žáka na počátku školní docházky;
- ◆ popsat rizikové projevy dílčích způsobilostí kompetence k učení u žáka na počátku, popř. v průběhu povinné školní docházky;

### **Klíčová slova této kapitoly:**

*Klíčové kompetence, kompetence k učení, dítě – žák, učitel, rodina, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, dílčí způsobilosti, očekávané projevy dílčí způsobilosti, rizikové projevy dílčí způsobilosti,*

**Čas potřebný k prostudování učiva kapitoly:**  
1 + 1 hodina (teorie + řešení úloh)

---

## 5.1 Kompetence k učení

### Průvodce studiem

Dítě přicházející do první třídy základní školy musí mít osvojeno určitý soubor kompetencí, které predikují úspěšné zapojení do školního prostředí. Je zřejmé, že u dětí stejného věku jsou značné rozdíly v úrovni fyzické vyspělosti, kognitivních předpokladech – obecně ve školní zralosti či připravenosti ke vstupu do povinného vzdělávání. Nezanedbatelné jsou rozdíly v rodinném prostředí a vztahu rodiny ke vzdělávání. To vše může ovlivnit kompetence žáka k učení, které můžeme považovat za velmi důležité pro úspěšný vstup do základní školy.



Vstup dítěte do základní školy představuje zátěž nejen pro samotné dítě, ale také pro celou rodinu. Vyžaduje změnu celého režimu dne, jelikož z dítěte se stává žák, čímž přijímá novou společenskou roli. Ta s sebou přináší jisté výhody, ale zejména povinnosti. Základní z nich je příprava na vyučování v odpoledních hodinách. To je zcela nová situace, kterou dítě mateřské školy nezná.

V průběhu základní školní docházky si dítě osvojuje soubor klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravuje se tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti.

Osvojování klíčových kompetencí je proces dlouhodobý a složitý, který má svůj počátek v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života.

Klíčové kompetence se nevytvářejí izolovaně, nýbrž se různými způsoby prolínají a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání.

Proto k jejich utváření a rozvíjení směřuje a přispívá veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají. Učivo je pak chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady ke komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí.

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: **kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní;**

**kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní. (RVP ZV)**

V následující části kapitoly 5 si podrobně analyzujeme kompetence k učení.

***Rozvoj kompetencí k učení u dítěte ovlivňuje několik základních faktorů:***

- ◆ pedagogové (mateřské i základní školy);
- ◆ zájmy dítěte, které je nezbytné podporovat a rozvíjet i za předpokladu, že nejsou zcela v souladu s osnovami školy (typické pro nadané děti);
- ◆ rodiče, kteří dítě v prvních letech povinné školní docházky významně ovlivňují (ať už pozitivně či negativně).

Diagnostická kritéria k posuzování kompetencí žáka na počátku školní docházky vycházejí ze vzdělávacího obsahu RVP PV. V předškolním věku jsou vytvářeny elementární základy klíčových kompetencí, které mohou být náznakem dalšího příznivého rozvoje a vzdělávání. Je nutné si uvědomit, že výstupy kurikula předškolního vzdělávání jsou pouze obecné a nepředpokládají striktní dosažení stanovených kompetencí u všech dětí opouštějících předškolní vzdělávání. Naopak je nutné zdůraznit, že úroveň dosažení jednotlivých kompetencí je u dětí různá v závislosti na jejich předpokladech, zájmech, rodinném zázemí apod.

Z diagnostického hlediska je znalost jednotlivých výstupů předškolního vzdělávání (obsažených v RVP PV) pro učitele základní školy nezbytná.

Včasná diagnostika rizikových projevů předpokládá okamžitou intervenci učitele ať už formou vlastní práce s žákem ve spolupráci s rodiči nebo doporučením odborného vyšetření.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání je stanoveno 7 základních **kompetencí k učení**, které by měly děti mít osvojeny při vstupu do základní školy.<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> Jednotlivé dílčí způsobilosti jsou popsány v následujících tabulkách. Hovoříme zde o dítěti, tedy užíváme střední rod.

## **5.2 Dílčí způsobilosti klíčové kompetence k učení a jejich rizikové projevy u žáků na počátku povinné školní docházky**

Dílčí způsobilosti klíčové kompetence k učení vyplývající z RVP PV:

- ◆ *Soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislostí, experimentuje a užívá při tom jednoduchých pojmů, znaků a symbolů.*
- ◆ *Získanou zkušenost uplatňuje v praktických situacích a v dalším učení.*
- ◆ *Má elementární poznatky o světě lidí, kultury, přírody i techniky, který dítě obklopuje, o jeho rozmanitostech a proměnách; orientuje se v řádu a dění v prostředí, ve kterém žije.*
- ◆ *Klade otázky a hledá na ně odpovědi, aktivně si všímá, co se kolem něho děje; chce porozumět věcem, jevům a dějům, které kolem sebe vidí; poznává, že se může mnohému naučit, raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo.*
- ◆ *Učí se nejen spontánně, ale i vědomě, vyvine úsilí, soustředí se na činnost a záměrně si zapamatuje; při zadané práci dokončí, co započalo; dovede postupovat podle instrukcí a pokynů, je schopno dobrat se k výsledkům.*
- ◆ *Odhaduje své síly, učí se hodnotit svoje osobní pokroky i oceňovat výkony druhých.*
- ◆ *Pokud se mu dostává uznání a ocenění, učí se s chutí.*

## Srovnání očekávaných a rizikových projevů kompetence k učení

Tabulka 1 - Úroveň pozorování, objevování, experimentování

Očekávané projevy dílčí způsobilosti	Rizikové projevy dílčí způsobilosti
Snaží se rychle zorientovat v novém prostředí	Nesnaží se zorientovat v novém prostředí, spoléhá na rodiče, učitele, spolužáky
Vyvozuje souvislosti ze známých faktů	Není schopen vyvodit souvislosti, přijímá pouze předkládaná fakta
Snaží se zlepšit v činnostech, které mu nejdou (pozor často neplatí pro nadané děti)	Nevyvíjí adekvátní snahu o zlepšení
Má adekvátně rozvinutou paměť (zrakovou i sluchovou)	Často selhává ve zrakové i sluchové paměti, vyžaduje stálé opakování (mnohdy bez efektu)
Chápe významy různých slov a slovních spojení (adekvátně věku)	Nechápe významy slov, popř. je zapomíná
Má zájem o nové informace, dá se snadno namotivovat k nové činnosti	Nemá zájem o nové informace, velmi těžké je motivovat dítě k nové činnosti
Je schopno spolupracovat se spolužáky při řešení zadaného úkolu	Není schopno spolupracovat se spolužáky

Tabulka 2 - Aplikace získaných zkušeností

Očekávané projevy dílčí způsobilosti	Rizikové projevy dílčí způsobilosti
Hledá nové formy řešení úkolu	Setrvává na stereotypch, které nemůže opustit
Aktivně vyhledává nové možnosti	Je pasivní, nezapojuje se do činností ostatních
Aplikuje získanou zkušenost na nové typy úkolů	Není schopen aplikace
Umí aplikovat získané zkušenosti z MŠ a rodiny (např. co se týká hygieny, oblékání, stolování apod.)	Neumí aplikovat získané zkušenosti, spoléhá na pomoc okolí

Tabulka 3 – Elementární poznatky o světě lidí, kultury, techniky a přírody

Očekávané projevy dílčí způsobilosti	Rizikové projevy dílčí způsobilosti
Má základní poznatky týkající se vlastní osoby – zná jméno, adresu, věk, popř. datum narození	Tápe v těchto základních informacích
Zná jména rodičů a sourozenců, popř. zaměstnání rodičů	Není si jisté
Umí pojmenovat základní vztahy v rodině: otec, matka, syn dcera, bratr, sestra, babička, dědeček, vnuk, vnučka apod.	Nemá jasno v základních vztazích, neumí je pojmenovat
Umí pojmenovat některá kulturní zařízení: kino, divadlo, výstavní síň, koncertní sál apod.	Nezná žádné kulturní zařízení (většinou dítě zná alespoň kino)
Umí vyjmenovat některá zvířata, zná rozdíl mezi <b>domácími</b> a <b>volně žijícími zvířaty</b> (nemusí přesně pojmenovat zvýrazněné termíny)	Má problémy v pojmenování zvířat, neví, která zvířata se chovají doma, která žijí v lese apod.
Umí pojmenovat části oblečení, ví, co se obléká v létě a v zimě	Má problémy s pojmenováním oblečení, neumí určit rozdíly mezi oblečením v létě a zimě
Pozná své oblečení	Nepozná své oblečení, popř. si není jisté
Umí pojmenovat věci denní potřeby	Má problémy s pojmenováním věcí denní potřeby
Ví, co řadíme mezi základní potraviny, popř. jak se získávají potraviny	Není si jisté, co řadíme mezi potraviny, nemá představu o tom, jak se získávají
Umí pojmenovat některé technické předměty (televize, počítač, video apod.) a ví k čemu slouží.	Není schopen se orientovat v technice a neví k čemu slouží
Zná dopravní prostředky, zná základní rozdíly mezi nimi (např. kde jezdí tramvaj x vlak)	Neumí pojmenovat dopravní prostředky, neorientuje se v nich

Tabulka 4 - Kladení otázek, aktivní zapojení do dění školy

Očekávané projevy dílčí způsobilosti	Rizikové projevy dílčí způsobilosti
Klade otázky v souladu s daným tématem	Klade otázky, které s tématem nesouvisí
Zajímá se o činnosti ve škole, které jsou pro něj nové	Nezajímá se o činnosti ve škole, chce se vrátit do MŠ
Ví, že ve škole je mnoho žáků a chápe vztahy mezi nimi	Nezajímají ho vztahy mezi žáky ve škole
Dokáže se rychle v novém prostředí orientovat (ví, kde má šatnu, třídu, kde je tělocvična, jídelna apod.)	Velmi obtížně se orientuje v novém prostředí, často zabloudí, potřebuje pomoc učitele nebo spolužáků

Tabulka 5 - Spontánní a vědomé učení se

Očekávané projevy dílčí způsobilosti	Rizikové projevy dílčí způsobilosti
Soustředí se na zadaný úkol, adekvátně reaguje v rámci „zpětné vazby“	Na úkol se nesoustředí, odbíhá od tématu
Aktivně se zapojuje do vyučování	Ve vyučování je pasivní
Pracuje podle instrukcí učitele, zadanou práci dokončí	Není schopno pracovat podle instrukcí, potřebuje častý dohled a pomoc
Má radost z dobře vykonaného úkolu, motivuje jej to k další činnosti	Je lhostejné (ani dobře vykonaný úkol jej často nemotivuje k další činnosti)
Plní zadané domácí úkoly (s radostí, nemusí jej rodiče nutit)	Domácí úkoly plní pouze z donucení, popř. neplní vůbec
Má zájem na tom, aby si zadané úkoly pamatovalo nebo zapsalo	Nemá zájem na tom, aby si pamatovalo, co je za domácí úkol, učitel musí dítě neustále kontrolovat
Snaží se i doma získávat nové informace a přináší je do školy	Nové informace jej nezajímají, nesnaží se je vyhledávat

**Tabulka 6 – Sebehodnocení a hodnocení druhých**

Očekávané projevy dílčí způsobilosti	Rizikové projevy dílčí způsobilosti
Po vysvětlení úkolu pracuje samostatně	Není schopno samostatné práce, vyžaduje neustálou podporu
Pracuje vytrvale, odpovídajícím tempem	Při práci je výrazně pomalé, pasivní nebo naopak zbrklé
Vydrží pracovat obvyklou dobu (adekvátní věku dítěte)	Je snadno unavitelné, objevuje se nechuť k práci, zívání, neklid...
Je schopno ohodnotit svou práci	Není schopno svou práci ohodnotit, nadhodnocuje se nebo podhodnocuje.
Se schopno ocenit práci spolužáků	Není schopno ocenit práci druhých

**Tabulka 7 – Důsledky uznání a ocenění**

Očekávané projevy dílčí způsobilosti	Rizikové projevy dílčí způsobilosti
Uznání ze strany rodičů, učitelů a spolužáků vede ke zvýšené motivaci	Ani uznání rodičů a učitelů dítě výrazně neovlivní

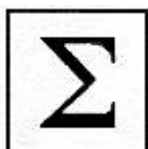
## Shrnutí kapitoly

Vstup dítěte do školy ovlivňuje chod celé rodiny. Školní úspěšnost dítěte je pak závislá nejen na jeho zralosti a připravenosti, ale na připravenosti celé rodiny, která musí být dítěti v prvních dnech a týdnech školní docházky nápomocna.

Jedním z předpokladů úspěchů ve škole je kompetence žáka k učení, která je formována již v předškolním období a předpokládá určitou úroveň dílčích způsobilostí žáka jako jsou základní poznatky o světě lidí, kultury, techniky a přírody, ale také úroveň pozornosti a vlastní snaha žáka.

### Kontrolní otázky a úkoly:

1. Popište význam odpovídající úrovně kompetence k učení při vstupu žáka do povinného vzdělávání.
2. Které klíčové kompetence k učení se očekávají u dítěte, ukončujícího předškolní vzdělávání?
3. Popište optimální dílčí způsobilosti vybrané kompetence k učení u žáka na počátku povinné školní docházky.









## **6 Komunikativní kompetence žáků na počátku povinné školní docházky z hlediska diagnostického**

Eva Zezulková

### **V této kapitole se dozvíte:**

- ◆ o vztahu učení a komunikace;
- ◆ které dílčí komunikační způsobilosti se očekávají u žáka na počátku školního vzdělávání ;
- ◆ že v oblasti komunikační kompetence můžeme pozorovat rizikové projevy, které mohou signalizovat školní neúspěšnost žáka.

### **Po jejím prostudování byste měli být schopni:**

- ◆ popsat optimální dílčí způsobilosti komunikativní kompetence žáka na počátku povinné školní docházky;
- ◆ srovnat optimální a rizikové projevy dílčích způsobilostí komunikativní kompetence žáka na počátku, popř. v průběhu povinné školní docházky.

### **Klíčová slova této kapitoly:**

*Komunikativní kompetence, klíčové kompetence, komunikace, diagnostické kompetence učitele, očekávané projevy dílčích způsobilostí, rizikové projevy dílčích způsobilostí.*

**Čas potřebný k prostudování učiva kapitoly:**  
1,5 + 2 hodiny (teorie + řešení úloh)

---

## **6.1 Komunikativní kompetence a učení**

### **Průvodce studiem**

Prioritní ve **vztahu k učení** v období předškolního a základního vzdělávání je důraz na rozvoj všestranné, účinné a otevřené komunikace, rozvoj komunikační kompetence u dětí a žáků. Úroveň řeči souvisí s rozvojem poznávacích procesů, je odrazem kvality vědomostí o světě a předpokladem orientace v prostředí.



Nedostatky v řečovém projevu mají svůj **sociální význam**. Žák, který se vyjadřuje dysgramaticky, nesprávně vyslovuje, má menší slovní zásobu, popř. se ostýchá komunikovat, bývá často hůře hodnocen nejen ve školním prostředí, ale i v širším okolí. Základní vývoj řeči se mezi šestým a sedmým rokem upevňuje a stabilizuje, ale funkce řeči se dají ještě relativně snadno ovlivnit. Počáteční čtení navíc významně podporuje rozvoj nejen gramatické a lexikální jazykové roviny, ale také fonemickou analýzu a syntézu a konečnou úpravu výslovnosti. Jakmile je vývoj řeči ukončen, snaha o změnu již zafixovaných řečových spojů je pracnější, časově náročnější a méně úspěšnější. V průběhu celé školní docházky a později se pak řečové a jazykové dovednosti zpřesňují, zdokonalují a zkvalitňují<sup>32</sup>.

Řečové a jazykové dovednosti žáka jsou významným měřítkem školní připravenosti a zralosti dítěte pro školu. Učitelé v základních školách se setkávají ve své každodenní praxi nejen s žáky, u nichž probíhá rozvoj řeči přirozeně a bez zjevných odchylek od normy ale i s takovými, u nichž se projevují patrné nedostatky v komunikaci<sup>33</sup>. Některé děti mají malou slovní zásobu, neznají řadu pojmů, které jsou základem k osvojení trivia. Úroveň komunikační kompetence žáka také úzce souvisí s problematikou deficitů dílčích funkcí a specifických poruch učení. U některých žáků jde „jen“ o prodloužené období fyziologických potíží, u některých žáků však probíhá vývoj řeči odlišně od normy, a to v důsledku narušeného vývoje řeči, který je svým obrazem dominantním<sup>34</sup> či sekundárním<sup>35</sup> projevem. Někdy k „odhalení“ dojde u zápisu, jindy až v průběhu školní docházky.

Děti se zdravotním postižením jsou obecně stimulovány k řečovému projevu méně než děti bez postižení. Frekvence řečových podnětů ze strany rodičů a později pedagogů je značně zredukovaná. Tyto děti nebývají často oslovovány, dospělí se na ně neobracejí s dotazy, nečekají na jejich odpověď a hrozí tak riziko dlouhodobého snižování nároků nejen v oblasti komunikace. Vztahy mezi proměnnými v rámci komunikačního procesu jsou výrazně ovlivněny druhem a stupněm zdravotního postižení. Nevhodné podmínky pro

---

<sup>32</sup> Intelektualizace řeči je procesem celoživotním.

<sup>33</sup> Častou příčinou je absence bezprostředního řečového kontaktu mezi rodiči a dětmi a naopak převaha podnětů, které děti přijímají zprostředkovaně např. z televize, počítače apod. (Přinosilová, 2007)

<sup>34</sup> např. vývojová dysfázie

rozvoj komunikativní kompetence proto vyplývají jak z dominantního postižení, tak často z nepodnětného vnějšího prostředí<sup>36</sup>. Výsledkem je přirozeně nedostatek příležitostí k promluvám. Méně mluvních zkušeností má zpětně negativní dopad na rozvoj jazykové kompetence, což znásobuje sekundární důsledky zdravotního postižení.

Za specifickou skupinu mezi dětmi se zdravotním postižením můžeme považovat děti s mentálním postižením, které jsou nezdědka vystaveny dlouhodobě nevyhovujícím podmínkám pro rozvoj řeči, a to už v době vývoje mozku. Jejich výjimečné postavení potvrzuje fakt, že společenský status mentálně postižených dětí a dospělých je horší než u jiných skupin postižení, např. u postižení smyslových a somatických (Franiok, P. 2007).

Patrné nedostatky v dílčích způsobilostech jazykové kompetence<sup>37</sup> predikují menší frekvenci promluv a zároveň nižší úroveň komunikační kompetence již před vstupem do základního vzdělávání. Tento fakt často komplikuje jak samotnou adaptaci dítěte na školu, tak i jeho školní úspěšnost. O to naléhavější je potřeba stimulace rozvoje řeči u dětí s mentálním postižením nejen v raném a předškolním věku, ale následně i v počátcích a průběhu povinného vzdělávání. Výchovná rehabilitace v oblasti stimulace řečových a jazykových dovedností je zároveň významným prostředkem zmírnění sekundárních důsledků mentálního postižení. Se vzrůstající úrovní komunikativní kompetence se zlepšují a rozšiřují možnosti kompetence sociální, dítě je *kompetentnější* zařadit se do komunity lidí kolem něj. Naopak v důsledku deficitního rozvoje řeči vzrůstá nebezpečí vztahové izolace v sociálním prostředí.

Často záleží na učiteli, zda bude využito poslední fáze přirozené fixace řečových spojů a zda upozorní rodiče (někdy bohužel poprvé) na nedostatky v řeči jejich dítěte, které mohou být zpočátku jednou z příčin jeho školní neúspěšnosti, později závažnou překážkou v procesu sociální integrace.

---

<sup>35</sup> tzv. symptomatickou poruchou u žáků např. se smyslovým, tělesným, mentálním postižením

<sup>36</sup> Nedostatek stimulace, absence multisenzoriálního přístupu, zpětnovazebné mechanismy apod. Mnohé rodiny nemohou dětem poskytnout ani kvalitní jazykový model (rodiny s nižším sociokulturním statutem, odlišných etnik aj).

<sup>37</sup> malá slovní zásoba, potíže v osvojování gramatických pravidel mluvené podoby jazyka ad.

## **6.2 Dílčí způsobilosti komunikativní kompetence a jejich rizikové projevy u žáků na počátku povinné školní docházky**

Diagnostická kritéria posuzování komunikační kompetence žáka na počátku školní docházky vycházejí ze vzdělávacího obsahu RVP PV. Je na místě připomenout, že očekávané výstupy kurikula předškolního vzdělávání mají obecnou, rámcovou podobu. Jsou formulovány pro dobu, kdy dítě předškolní vzdělávání ukončuje s tím, že jejich dosažení není povinné. Každé dítě může v čase, kdy opouští mateřskou školu, dosahovat těchto výstupů v míře odpovídající jeho individuálním potřebám a možnostem.

Z hlediska diagnostického je nutné, aby se pedagog v základní škole orientoval v předpokládané úrovni komunikativní kompetence žáka při vstupu do povinného vzdělávání, aby mohl registrovat případná rizika ohrožující úspěch vzdělávacích záměrů. Včasná diagnostika rizikových projevů v oblasti komunikativní kompetence by měla být spouštěcím mechanismem pro stimulaci a podporu konkrétních řečových a jazykových dovedností žáka, popř. signálem k doporučení širší odborné péče.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání je stanoveno 8 základních komunikativních kompetencí, které by měli žáci přiměřeně ovládat při vstupu do základní školy.

- ◆ *Ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog.*
- ◆ *Dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.).*
- ◆ *Domlouvá se gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu a funkci.*
- ◆ *V běžných situacích komunikuje bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou.*
- ◆ *Ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní.*
- ◆ *Průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím.*

- ◆ *Dovede využít informativní a komunikační prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon apod.*
- ◆ *Ví, že se lidé dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku.*

### **Srovnání očekávaných a rizikových projevů komunikativní kompetence**

**Tabulka 8 - Ovládání řeči, vhodná formulace myšlenek**

Očekávané projevy dílčí způsobilosti	Rizikové projevy dílčí způsobilosti
Pojmenovává většinu toho, čím je obklopeno, klade mnoho otázek	S obtížemi prezentuje svůj komunikační záměr (dotaz, sdělení, přání...), nedokáže slovně reagovat, neptá se
Své myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky vyjadřuje ve vhodně zformulovaných větách gramaticky správně	Časté projevy dysgramatismu <sup>38</sup> , porušuje pravidla větné stavby, vynechává části vět
V řeči uplatňuje rozvité věty a jednoduchá souvětí	V mluvním projevu převažují krátké věty
Používá všechny druhy slov	Výskyt slovních druhů je omezený
Sleduje a vypráví příběh (pohádku), popisuje skutečnou situaci	Obtíže v pojmenování vlastností, charakteristických znaků, nízká schopnost dokončit větu pomocí spojky „protože“
Má diferencováno fonémické uvědomování <sup>39</sup> , tvoří jednoduché rýmy	Má výrazné nedostatky v oblasti fonemické diferenciaci
Rozlišuje intenzitu, výšku a délku tónů, zvuků a hlásek	Nerozlišuje intenzitu, výšku a délku tónů, zvuků a hlásek
Vyslovuje většinu hlásek správně (někdy s výjimkou r, ř)	Přetrvává fyziologická dyslalie širšího rozsahu
Artikuluje zřetelně	Projevy artikulační neobratnosti mluvidel <sup>40</sup> , projevy verbální dyspraxie <sup>41</sup>
Intonace, hlasitost a tempo řeči jsou přirozené	Odchylné užívání modulačních faktorů řeči <sup>42</sup>

<sup>38</sup> dlouho ve školním věku používají formy řeči, které dominují u 3-4 letých intaktních dětí

<sup>39</sup> umí sluchem vnímat a určit nejen hlásku na začátku, uprostřed a na konci slova, ale rozvíjí se i složitější manipulace s fonémy ve slovech (slabiková a hlásková analýza a syntéza, vynechávání, substituce ad.)

<sup>40</sup> popř. artikulační dyspraxie, projevující se obtížemi při zvládnutí artikulačně obtížných hlásek

<sup>41</sup> dítě nemá problémy na úrovni produkce izolovaných elementů (hlásek, fonémů), ale má obtíže sladit je do vyšších celků (slabik, slov, resp. vět)

<sup>42</sup> přízvuk (důraz), melodie, tempo pauzy



**Tabulka 9 - Sdělování pocitů a nálad**

<b>Očekávané projevy dílčí způsobilosti</b>	<b>Rizikové projevy dílčí způsobilosti</b>
Reprodukuje obsah nějakého příběhu	Nezachytí hlavní myšlenku děje, nedokáže zopakovat děj ve správných větách
Naučí se zpaměti krátké texty	Nedokáže reprodukovat říkanku, písničku, jednoduchou dramatickou úlohu zvládnout bez dopomoci
Slovně komentuje výsledek svých tvořivých činností	Nedokáže slovně vyjádřit a popsat výsledek např. konstruktivní, výtvarné, pohybové činnosti

**Tabulka 10 - Domluva pomocí gest a slov**

<b>Očekávané projevy dílčí způsobilosti</b>	<b>Rizikové projevy dílčí způsobilosti</b>
Pozná jemné modulační odstíny v řeči; chápe slovní vtíp a humor	Nereaguje na modulační odstíny v řeči, neumí napodobit různé způsoby chování člověka v různých situacích, mimicky vyjádřit náladu (úsměv, pláč, hněv, lítost apod.)
Používá významová slova v přiměřeném rozsahu	Používá často zvukové nebo vizuální asociace, přechod od slov – názvů (konkrétního myšlení) ke slovům – pojmům (pojmovému myšlení) je obtížný
Porozumí slyšenému	Nezachytí hlavní myšlenku sděleného, nedokáže zopakovat krátké sdělení či děj e správných větách
Rozlišuje některé obrazné symboly	Neumí pojmenovat vybrané piktogramy, dopravní značky, popř. neporozumí jejich významu

**Tabulka 11 - Komunikace s dětmi i dospělými**

Očekávané projevy dílčí způsobilosti	Rizikové projevy dílčí způsobilosti
Používá řeč k regulaci dění okolo sebe	Má problémy s pochopením své role komunikačního partnera; nerespektuje autoritu dospělého, kterému je svěřeno do péče; nenavazuje kontakt s vrstevníky
Komunikuje přiměřeně dané situaci (ví, co se patří); uplatňuje návyky společenského chování (zdravit, rozloučit se, poprosit, poděkovat, vzít si slovo, až druhý domluví, požádat o pomoc, vyslechnout sdělení, uposlechnout pokyn apod.)	Nedokáže dodržovat pravidla rozhovoru (naslouchat druhým, vyčkat, až druhý dokončí myšlenku, apod.); nedokáže se opakovaně řídit jednoduchými pokyny a dokončit dané úkoly, nevyřídí jednoduchý vzkaz,
Regulační funkce řeči se stále zdokonaluje	Nedaří se usměrnit jeho chování verbálně, ale častěji nápodobou; neumí se bránit projevům násilí jiného dítěte; neumí požádat druhého o pomoc nechová se obezřetně při setkání s neznámými lidmi
Komentuje své zážitky, aktivity, samostatně hovoří na určité téma	S obtížemi prezentuje svůj komunikační záměr (dotaz, sdělení, přání...)
Uplatňuje své individuální potřeby, přání a práva s ohledem na druhého, přijímá kompromisy, umí řešit konflikt dohodou	Reaguje specificky v závislosti na konkrétní komunikační situaci

**Tabulka 12 - Ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní**

Očekávané projevy dílčí způsobilosti	Rizikové projevy dílčí způsobilosti
Prohlíží a „čte“ knížky (noviny, časopisy), Sleduje očima zleva doprava, Poznává některá písmena a číslice, popř. slova, Poznává napsané své jméno	Nejeví zájem o čtení a psaní
Osvojuje si grafickou podobu řeči bez větších potíží	Obtíže v grafomotorice, v koordinaci ruky a oka, obtížně graficky napodobuje čísla a písmena (symboly, tvary)
	Reprodukuje (případně čte) slova chybně, bez porozumění významu

**Tabulka 13 - Rozšiřování slovní zásoby**

<b>Očekávané projevy dílčí způsobilosti</b>	<b>Rizikové projevy dílčí způsobilosti</b>
Učí se nová slova (5-6/den) a aktivně je používá; ptá se na slova, kterým nerozumí	Slovní zásoba je chudá, pasivní slovník výrazně převažuje nad aktivním

**Tabulka 14 - Využívání informativních a komunikativních prostředků**

<b>Očekávané projevy dílčí způsobilosti</b>	<b>Rizikové projevy dílčí způsobilosti</b>
Projevuje zájem o knížky, soustředěně poslouchá četbu, hudbu, film, divadlo	Pozornost je krátkodobá, často nezaměřená na podstatné znaky, vlastnosti, souvislosti apod.
Zvládne základní obsluhu televize, počítače, telefonu ad.	Zvládne s obtížemi základní obsluhu televize, počítače, telefonu ad.

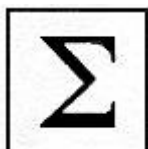
**Tabulka 15 - Dorozumívání cizími jazyky**

<b>Očekávané projevy dílčí způsobilosti</b>	<b>Rizikové projevy dílčí způsobilosti</b>
Je schopen naučit se cizímu jazyku.	Cizí jazyk si osvojuje obtížně nebo vůbec.

Dosažená úroveň jazykové a komunikativní kompetence je podstatným aspektem, ovlivňujícím nejen vstup dítěte do školy, ale následně jeho školní úspěšnost. Rozvoj komunikativní kompetence zároveň patří k stěžejním klíčovým kompetencím v jednotlivých etapách vzdělávání. K jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity, které ve škole probíhají. Stanovená úroveň je formulována očekávanými výstupy v rámcových vzdělávacích programech, které vymezují závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé obory vzdělávání. Osvojování klíčových kompetencí v průběhu vzdělávání neprobíhá izolovaně, ale prolíná celým jeho obsahem. Výchovou řeči se rozvíjí vše, co s řečí souvisí. M. Sovák (1978, s. 26) zdůrazňuje, že „*výchova řeči je výchovou člověka v jeho nejvyšších hodnotách*“. Komunikativní kompetenci v kontextu rámcových vzdělávacích programů (z pedagogického hlediska) lze definovat jako soubor jazykových a řečových způsobilostí, které si žák osvojuje, upevňuje a ověřuje v rámci

pedagogické komunikace, a které mu zároveň umožňují plnit obsah vzdělávání (Zezulková, E. 2011). Cílem výchovy řeči v procesu edukace je rozvoj jak obsahové, tak formální složky řeči (kompetence lexikálně-sémantická, morfologicko- syntaktická, pragmatická a foneticko – fonologická).

### Shrnutí kapitoly



- ◆ Úroveň řeči souvisí s rozvojem poznávacích procesů, je odrazem kvality vědomostí o světě a předpokladem orientace v prostředí, proto je ve **vztahu k učení** důraz na rozvoj všestranné, účinné a otevřené komunikace prioritní.
- ◆ Řečové a jazykové dovednosti žáka jsou významným měřítkem školní připravenosti a zralosti dítěte pro školu.
- ◆ Diagnostická kritéria posuzování komunikační kompetence žáka na počátku školní docházky vycházejí ze vzdělávacího obsahu RVP PV.
- ◆ Včasná diagnostika rizikových projevů v oblasti komunikativní kompetence by měla být spouštěcím mechanismem pro stimulaci a podporu konkrétních způsobilostí žáka, popř. signálem k doporučení širší odborné péče.

### Kontrolní otázky a úkoly:



1. Popište význam odpovídající úrovně komunikační kompetence žáka při vstupu do povinného vzdělávání.
2. Které klíčové komunikativní kompetence se očekávají u dítěte, ukončujícího předškolní vzdělávání?
3. Vyjmenujte rizikové projevy verbální komunikace, které mohou signalizovat školní neúspěšnost žáka.
4. Popište optimální dílčí způsobilosti vybrané komunikativní kompetence žáka na počátku povinné školní docházky.
5. Popište rizikové projevy dílčích způsobilostí vybrané komunikativní kompetence žáka.

**Korespondenční úkol :**

Proveďte orientační diagnostickou zkoušku úrovně slovní zásoby u žáka s rizikovými projevy dílčích způsobilostí komunikační kompetence a výsledky zaznamenejte do diagnostického listu (viz příloha 2). Navrhněte individuální plán rozvoje slovní zásoby.





## Závěr

Cílem distančního textu bylo poukázat na nezbytnost zvyšování diagnostických kompetencí učitelů.

Z hlediska statických údajů i praktických zkušeností učitelů lze říci, že dochází k nárůstu rizikových žáků v běžných třídách základních škol. Z tohoto důvodu musí mít učitel výborné diagnostické vědomosti a dovednosti, aby měl na čem stavět při rozpoznávání žáků ohrožených školní neúspěšností. Je zřejmé, že postupem času získá mnoho zkušeností, které mu budou nápomocny při řešení jak diagnostických, tak i dalších problémů. Musíme však předpokládat, že i když už určité zkušenosti s rozpoznáváním rizikových žáků máme, vždy může přijít situace, která nás překvapí a zaskočí. Vyplývá to z faktu, že každý jedinec je neopakovatelná osobnost, která se projevuje svým osobitým způsobem.

Jestliže budeme ke všem žákům přistupovat z tohoto úhlu pohledu, budeme na odlišnosti žáků připraveni a uvědomíme si, že právě z nich mohou plynout problémy. Budeme proto připraveni poskytnout každému žákovi individuální podmínky pro efektivní vzdělávání alespoň v té míře, jakou nám dnešní školství, politika a ekonomika státu umožňuje.





## Literatura

### Citovaná a doporučená literatura

- ◆ BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press a.s., 2008. ISBN 978-80-251-1829-0.
- ◆ BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost*. Brno: Computer Press a.s., 2010. ISBN 978-80-251-2569-4.
- ◆ BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. ISBN: 80-7178-479-6.
- ◆ ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- ◆ DITTRICH, P. *Pedagogicko- psychologická diagnostika*. Jinočany : H+H, 1993. ISBN 80-85467-06-2.
- ◆ DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2001. ISBN 978-80-902536-6-7.
- ◆ GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80- 85931-79-6.
- ◆ HADJ MOUSSOVÁ, Z., DUPLINSKÝ, J. a kol. *Diagnostika. Pedagogicko psychologické poradenství II*. Praha: Univerzita Karlova, 2002. ISBN 80-7290-101-X.
- ◆ HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
- ◆ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- ◆ HRABAL, V., HRABAL, V. *Diagnostika. Pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0319-5.
- ◆ JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-080-8.
- ◆ JURÁŠKOVÁ, J. *Základy pedagogiky nadaných*. Praha: IPPP, 2006. ISBN 80-86856-19-4.
- ◆ KÁBELE, F. *Základy speciální pedagogiky pro výchovné poradenství*. Praha: SPN, 1986.
- ◆ KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha : Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.
- ◆ KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (ed.) *Předškolní a primární pedagogika. Předškolní a elementární pedagogika*. Praha: Portál, 2001.
- ◆ KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1541-4.
- ◆ KOLUCHOVÁ, J., MORÁVEK, S. *Psychologická diagnostika dětí a mládeže*. Olomouc: FF UP, 1990. ISBN 80-7067-408-3.
- ◆ KOVÁŘOVÁ, R., VITÁSKOVÁ-JANKŮ, K. *Postavení a kompetence speciálního pedagoga v rámci integračního procesu na běžné škole*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2008. ISBN 978-80-7368-548-5.



- ◆ KOVÁŘOVÁ, R., KLUGOVÁ, I. *Edukace nadaných dětí a žáků*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. ISBN: 978-80-7368-430-3.
- ◆ KREJČÍŘOVÁ, D., ŘÍČAN, P. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada, 1995. ISBN 80-7169-168-2.
- ◆ KUCHARSKÁ, A. Přehled pedagogicko – psychologické diagnostiky dětí předškolního věku. In MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I.(eds.) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
- ◆ LANGER, S. *Problémový žák na prvním stupni základní školy*. Hradec Králové: Nakladatelství KOTVA, 1999. ISBN 80-900254-5-5.
- ◆ LAZNIBATOVÁ, J. *Nadané dieťa, jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: IRIS, 2003. ISBN 80-89018-53-X.
- ◆ LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*. Martin: Osveta, 2002. ISBN 80-88824-18-4
- ◆ LECHTA, V. *Symptomatické poruchy reči u detí*. Bratislava: UK, 2000. 3. vydání. ISBN 80-223-1395-5.
- ◆ MATĚJČEK, Z. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: SPN, 1991.
- ◆ MICHALOVÁ, Z. *Sondy do problematiky specifických poruch chování*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2007. ISBN 80-7311-075-X.
- ◆ MIKULAJOVÁ, M., RAFAJDUSOVÁ, I. *Vývinová dysfázia. Špecificky narušený vývin reči*. Bratislava (vlastní náklad): 1993. ISBN 80-900445-0-6.
- ◆ PŘINOSILOVÁ, D. Speciálněpedagogická diagnostika. In PIPEKOVÁ, J. (ed.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
- ◆ SVOBODA, Z., MORVAYOVÁ, P. a kol. *Schola excludus*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. ISBN 978-80-7414-221-5.
- ◆ SWIERKOSZOVÁ, J. *Specifické poruchy chování, diagnostika – reedukace*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2006. ISBN 80-7368-238-9.
- ◆ ŠVANCARA, J. a kol. *Diagnostika psychického vývoje*. Praha: Avicenum, 1980.
- ◆ VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: UK, 1997. ISBN 80-7184-803-4.
- ◆ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Univerzita Karlova, 2008. ISBN 978-80-246-0956-0.
- ◆ VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7184-488-8.
- ◆ VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Univerzita Karlova, 2005. ISBN 80-246-1074-4.
- ◆ VAŠEK, Š. a kol. *Špeciálna pedagogika. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN, 1994. ISBN 80-08-01217-X.

- ◆ VAŠEK, Š. *Špeciálnopedagogická diagnostika*. Bratislava, Sapiaientia, 2004. ISBN 80-969112-0-1.
- ◆ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.
- ◆ ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku?* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5.
- ◆ ZEŽULKOVÁ, E. *Logopedická prevence v předškolním věku* [online]. Ostrava : PdF, 2007, 2008 [cit. 2011-06-05]. Podpora přirozeného rozvoje řeči v MŠ, s. . Dostupné z WWW: <osu.cz>.

### Legislativní a vládní dokumenty

- ◆ Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání č. 561/2004 Sb. [on line] [cit. 2011-03-02] dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>
- ◆ Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. [on line][cit 2011-03-10] dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>
- ◆ Vyhláška č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb. [on line] [cit. 2011-05-13] dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/16096>
- ◆ Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. [on line] [cit 2011-03-10] dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>
- ◆ Vyhláška č. 147/2011, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb. [on line] [cit. 2011-05-13] dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-terou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>
- ◆ Koncepce poradenských služeb poskytovaná ve škole č. j. 27 317/2004-24. [on line] [cit 2011 – 03 – 15] dostupná z: <http://aplikace.msmt.cz/DOC/7-2005.doc>
- ◆ Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha). Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- ◆ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. ISBN 80-87000-00-5.
- ◆ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. ISBN



## **Seznam příloh**

Příloha 1: Hodnocení rétorického projevu

Příloha 2: Diferenční diagnostika v rámci problémů v oblasti práce a výkonu

Příloha 3: Orientační diagnostická zkouška úrovně pozornosti

Příloha 4: Orientační diagnostická zkouška úrovně zrakového vnímání

Příloha 5: Orientační diagnostická zkouška úrovně sluchového vnímání

Příloha 6: Orientační diagnostická zkouška úrovně myšlení

Příloha 7: Orientační diagnostická zkouška úrovně sebeobsluhy

Příloha 8: Orientační diagnostická zkouška slovní zásoby

**Příloha 1: Hodnocení rétorického projevu**

<b>Jméno a příjmení:</b> <b>Studijní obor:</b> <b>Ročník:</b>	<b>Body</b>
1. Mám hlas dostatečně znělý?	
2. Není monotónní?	
3. Vyjadřuji se srozumitelně?	
4. Je výslovnost přesná a zřetelná?	
5. Dělán v řeči dostatečné významové pauzy?	
6. Mluvím přiměřeně vzhledem ke zkušenostem posluchačů?	
7. Vystupuji sebejistě?	
8. Jsem při mluvním projevu uvolněný/á?	
9. Navazuji s posluchači kontakt?	
10. Mimika: byla přiměřená?	
11. Naladěnost tváře k úsměvu?	
12. Sleduji posluchače očima?	
13. Kladu otázky?	
14. Jsem na výklad/referát připraven/a?	
15. Jsem schopen/na empatie?	
16. Dokáži udržet pozornost posluchačů?	
17. Mám trému?	
18. Mám bohatou slovní zásobu?	
19. Kontroluji svůj vzhled?	
20. Dokáži reagovat na otázky v diskusi?	
<b>CELKEM BODŮ</b>	

**Jak hodnotit:** Na škále přidělte body od 1 do 5 (nejméně = 1, nejvíce = 5)

**Do 20 bodů :** Zvažte své uplatnění v rétorice, nejste vhodným řečovým vzorem.

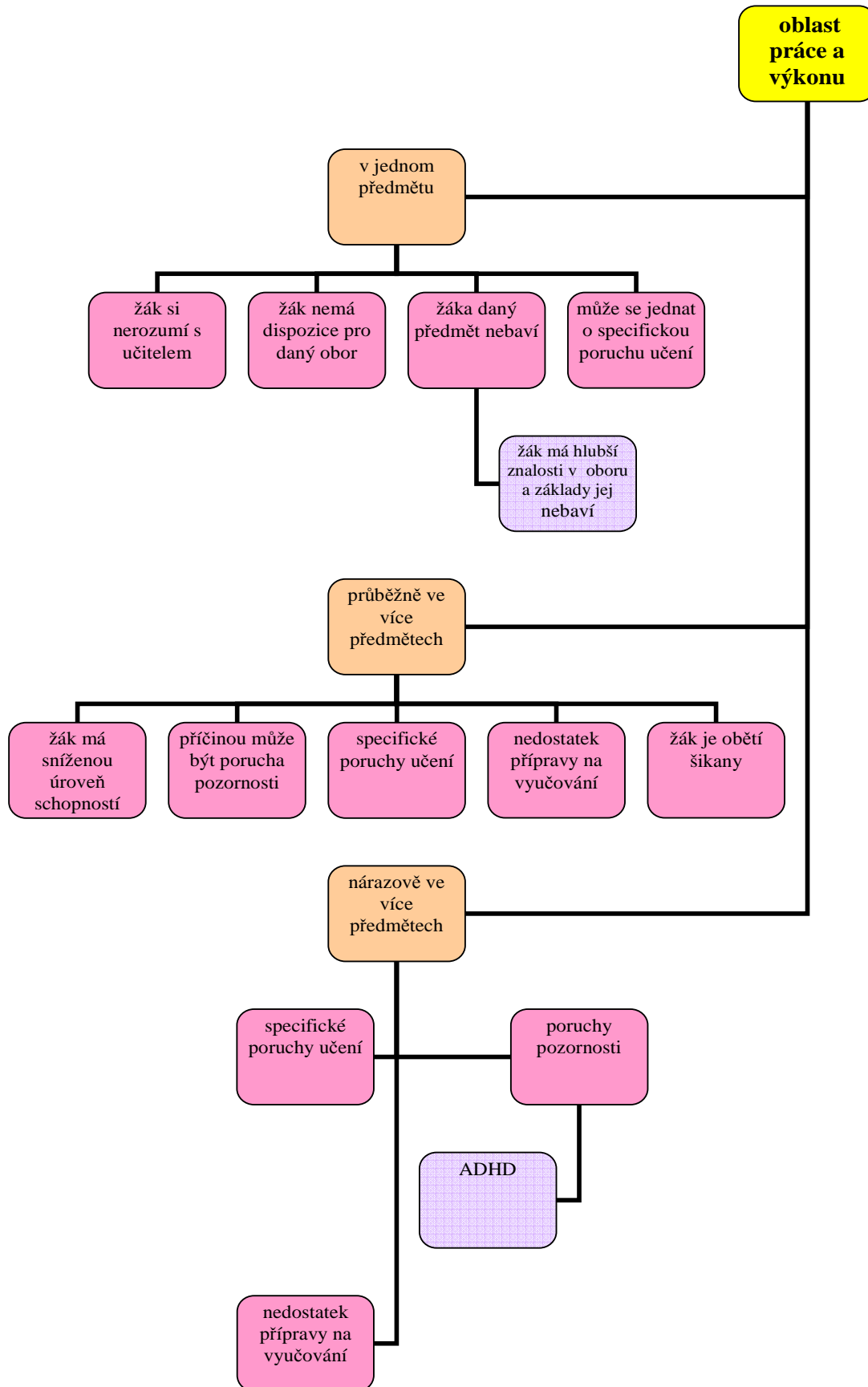
**Do 40 bodů :** Intenzivně se začněte rétorice věnovat.

**Do 60 bodů :** S chutí do studia rétoriky, potřebujete zkušenosti.

**Do 80 bodů :** Jste nadějný rétor, ale ještě je co vylepšovat.

**Do 100 bodů :** Neprodleně začněte rétoriku učit, jste optimálním řečovým vzorem.

**Příloha 2: Diferenční diagnostika v rámci problémů v oblasti práce a výkonu**



**Příloha 3: Záznam a vyhodnocení orientační zkoušky úrovně pozornosti****Záznam orientační zkoušky úrovně pozornosti - průběh**

<b>Jméno a příjmení</b>		
<b>Datum narození</b>		
<b>Datum orientační diagnostiky</b>		
	<b>Příklady zadání</b>	<b>Záznam pozorování</b>
<b>Sledování výkladu učitele</b>	Student na základě pozorování vyhodnotí úroveň pozornosti žáka	
<b>Reakce na otázky</b>	Žák adekvátně reaguje na otázky učitele	
<b>Kladení otázek</b>	Žák klade otázky vztahující se k danému tématu	
<b>Pokyny učitele</b>	Žák si pamatuje a adekvátně plní pokyny učitele	
<b>Dokončení započaté práce</b>	Žák v daném termínu dokončí započatou práci	
<b>Přechod k nové činnosti</b>	Žák přejde k nové činnosti podle pokynu učitele	



## Vyhodnocení orientační zkoušky úrovně pozornosti

<b>Jméno a příjmení</b>				
<b>Datum narození</b>				
<b>Datum orientační diagnostiky</b>				
	<b>Příklady zadání</b>	<b>zvládá</b>	<b>zvládá s dopomocí</b>	<b>nezvládá</b>
<b>Sledování výkladu učitele</b>	Student na základě pozorování vyhodnotí úroveň pozornosti žáka			
<b>Reakce na otázky</b>	Žák adekvátně reaguje na otázky učitele			
<b>Kladení otázek</b>	Žák klade otázky vztahující se k danému tématu			
<b>Pokyny učitele</b>	Žák si pamatuje a adekvátně plní pokyny učitele			
<b>Dokončení započaté práce</b>	Žák v daném termínu dokončí započatou práci			
<b>Přechod k nové činnosti</b>	Žák přejde k nové činnosti podle pokynu učitele			

**Příloha 4: Záznam a vyhodnocení orientační zkoušky úrovně zrakové percepce**

**Záznam orientační zkoušky úrovně zrakové percepce - průběh**

<b>Jméno a příjmení</b>		
<b>Datum narození</b>		
<b>Datum orientační diagnostiky</b>		
	<b>Příklady zadání</b>	<b>Záznam diagnostického rozhovoru a pozorování</b>
<b>Rozpoznání geometrických tvarů</b> Instrukce: „Ukážu ti geometrické tvary, seskup stejné. Pojmenuj je“.	Kruh, čtverec, trojúhelník, obdélník (názor, popř. obrázky)	
<b>Výběr obrázku lišící se horizontální polohou</b> Instrukce: „Vyber obrázek, který do řady nepatří. Řekni proč“.	Student si připraví jednoduché obrázky (např. klíč, domeček apod.) V řadě bude 6-7 stejných obrázků, jeden z nich bude otočen v horizontálním směru.	
<b>Výběr obrázku lišící se vertikální polohou</b> Instrukce: „Vyber obrázek, který do řady nepatří. Řekni proč“.	Student si připraví jednoduché obrázky (např. klíč, blesk apod.) V řadě bude 6-7 stejných obrázků, jeden z nich bude otočen ve vertikálním směru.	
<b>Výběr obrázku lišící se velikostí</b> Instrukce: „Vyber obrázek, který do řady nepatří. Řekni proč“.	Student si připraví jednoduché obrázky (např. klíč, blesk apod.) V řadě bude 6-7 stejných obrázků, jeden z nich bude menší (větší).	
<b>Výběr obrázku lišící se detailem</b> Instrukce: „Vyber obrázek, který do řady nepatří. Řekni proč“.	Student si připraví jednoduché obrázky (např. strom, sluníčko apod.) V řadě bude 6-7 stejných obrázků, jeden z nich se bude lišit detailem.	
<b>Doplnění chybějící části obrázku</b> Instrukce: „Doplň obrázek podle vzoru“.	Student předloží žákovi původní obrázek, pak další, ve kterém nějaká část chybí	
<b>Výběr nestejně dvojice</b> Instrukce: „Přeškrtni dvojici nestejných obrázků“.	Student žákovi připraví dvojice obrázků, žák přeškrtně ty, které nejsou naprosto stejné	

## Vyhodnocení orientační zkoušky úrovně zrakové percepce

Jméno a příjmení				
Datum narození				
Datum orientační diagnostiky				
	Příklady zadání	zvládá	zvládá s dopomocí	nezvládá
<b>Rozpoznání geometrických tvarů</b> Instrukce: „Ukážu ti geometrické tvary, seskup stejné. Pojmenuj je“.	Kruh, čtverec, trojúhelník, obdélník (názor, popř. obrázky)			
<b>Výběr obrázku lišící se horizontální polohou</b> Instrukce: „Vyber obrázek, který do řady nepatří. Řekni proč“.	Student si připraví jednoduché obrázky (např. klíč, domeček apod.) V řadě bude 6-7 stejných obrázků, jeden z nich bude otočen v horizontálním směru.			
<b>Výběr obrázku lišící se vertikální polohou</b> Instrukce: „Vyber obrázek, který do řady nepatří. Řekni proč“.	Student si připraví jednoduché obrázky (např. klíč, blesk apod.) V řadě bude 6-7 stejných obrázků, jeden z nich bude otočen ve vertikálním směru.			
<b>Výběr obrázku lišící se velikostí</b> Instrukce: „Vyber obrázek, který do řady nepatří. Řekni proč“.	Student si připraví jednoduché obrázky (např. klíč, blesk apod.) V řadě bude 6-7 stejných obrázků, jeden z nich bude menší (větší).			
<b>Výběr obrázku lišící se detailem</b> Instrukce: „Vyber obrázek, který do řady nepatří. Řekni proč“.	Student si připraví jednoduché obrázky (např. strom, sluníčko apod.) V řadě bude 6-7 stejných obrázků, jeden z nich se bude lišit detailem.			
<b>Doplnění chybějící části obrázku</b> Instrukce: „Doplň obrázek podle vzoru“.	Student předloží žákovi původní obrázek, pak další, ve kterém nějaká část chybí			
<b>Výběr nestejných dvojice</b> Instrukce: „Přeškrtni dvojici nestejných obrázků“.	Student žákovi připraví dvojice obrázků, žák přeškrtně ty, které nejsou naprosto stejné			

**Příloha 5: Záznam a vyhodnocení orientační zkoušky úrovně sluchové percepce**

**Záznam orientační zkoušky úrovně sluchové percepce - průběh**

<b>Jméno a příjmení</b>		
<b>Datum narození</b>		
<b>Datum orientační diagnostiky</b>		
	<b>Příklady zadání</b>	<b>Záznam diagnostického rozhovoru a pozorování</b>
<b>Rozpoznání zvuků</b> Instrukce: „ <i>Uslyšíš určité zvuky. Pojmenuj je</i> “.	Cinkání klíči, zavírání dveří, zvonění zvonkem apod.	
<b>Zaznamenání určeného slova ve čteném textu</b> Instrukce: „ <i>Budu ti číst příběh (pohádku), když uslyšíš domluvené slovo, udělej čárku (zvedni ruku, klepni do stolu apod.)</i> “.	Student čte pohádku např. Červenou Karkulku. Když dítě uslyší slovo Karkulka, vykoná domluvený znak. (Pozor na skloňování)	
<b>Určování 1. hlásky ve slově</b> Instrukce: „ <i>Urči, kterou hláskou začíná slovo</i> “.	Aktovka, vlak, pravda, vítr, tráva, olej apod. (Možno vybrat libovolná slova dle výběru studenta)	
<b>Určování poslední hlásky ve slově</b> Instrukce: „ <i>Urči poslední hlásku ve slově</i> “.	Auto, vlak, pravda, vítr, tráva, olej apod. (Možno vybrat libovolná slova dle výběru studenta)	
<b>Určování slova, ve kterém slyšíš danou hlásku</b> Instrukce: „ <i>Když uslyšíš hlásku „k“, zvedni ruku</i> “.	Káva, mýdlo, mlátit, kláda, klavír, poklop, mák, mást, apod. (Možno vybrat libovolná slova dle výběru studenta)	

## Vyhodnocení orientační zkoušky úrovně sluchové percepce

<b>Jméno a příjmení</b>				
<b>Datum narození</b>				
<b>Datum orientační diagnostiky</b>				
	<b>Příklady zadání</b>	<b>zvládá</b>	<b>zvládá s dopomocí</b>	<b>nezvládá</b>
<b>Rozpoznání zvuků</b> Instrukce: „ <i>Uslyšíš určité zvuky. Pojmenuj je</i> “.	Cinkání klíči, zavírání dveří, zvonění zvonkem apod.			
<b>Zaznamenání určeného slova ve čteném textu</b> Instrukce: „ <i>Budu ti číst příběh (pohádku), když uslyšíš domluvené slovo, udělej čárku (zvedni ruku, klepni do stolu apod.)</i> “.	Student čte pohádku např. Červenou Karkulku. Když dítě uslyší slovo Karkulka, vykoná domluvený znak. (Pozor na skloňování)			
<b>Určování 1. hlásku ve slově</b> Instrukce: „ <i>Urči, kterou hláskou začíná slovo</i> “.	Aktovka, vlak, pravda, vítr, tráva, olej apod. (Možno vybrat libovolná slova dle výběru studenta)			
<b>Určování poslední hlásku ve slově</b> Instrukce: „ <i>Urči poslední hlásku ve slově</i> “.	Auto, vlak, pravda, vítr, tráva, olej apod. (Možno vybrat libovolná slova dle výběru studenta)			
<b>Určování slova, ve kterém slyšíš danou hlásku</b> Instrukce: „ <i>Když uslyšíš hlásku „k“, zvedni ruku</i> “.	Káva, mýdlo, mlátit, kláda, klavír, poklop, mák, mást, apod. (Možno vybrat libovolná slova dle výběru studenta)			

**Příloha 6: Záznam a vyhodnocení orientační zkoušky úrovně myšlení****Záznam orientační zkoušky úrovně myšlení - průběh**

<b>Jméno a příjmení</b>		
<b>Datum narození</b>		
<b>Datum orientační diagnostiky</b>		
	<b>Příklady zadání</b>	<b>Záznam diagnostického rozhovoru a pozorování</b>
<b>Přiřazování obrázků</b> Instrukce: „Přiřaď k sobě obrázky, které k sobě patří“.	Hlava – čepice, ruka – rukavice, kočka – mléko, zámek – klíč, pes - kost (Další dvojice dle výběru studenta)	
<b>Výběr nevhodného obrázku</b> Instrukce: „Vyber obrázek, který nepatří do řady. Vysvětli proč“.	Kočka, pes, <b>balon</b> , kráva (lehčí varianta) Kočka, <b>jelen</b> , prase, pes (těžší varianta) (Další řada dle výběru studenta)	
<b>Přiřazování činností</b> Instrukce: „Přiřaď činnosti typické pro roční období“.	Předložíme dětem obrázky např.: léto – plavání, zima – lyžování apod. (Další dvojice dle výběru studenta)	
<b>Výběr věcí podle použití</b> Instrukce: „Vyber obrázek podle toho, k čemu je použiješ“.	Chceš si učesat vlasy (obrázek: hřeben) Chceš si nakrájet maso (obrázek: nůž) Musíš se dostat k babičce, která bydlí v jiném městě (obrázek: auto, vlak, autobus) (Další možnosti dle výběru studenta)	
<b>Logický sled činností</b> Instrukce: „Seřaď činnosti, jak jdou postupně za sebou“.	Nákup potravin, odpočinek u televize, vaření, obědvání (Dětem předložíme obrázky činností)	
<b>Přiřazování</b> Instrukce: „Přiřaď správnou činnost k danému povolání“.	Oheň – hasič, teploměr – lékař, tabule – učitel, vlak – průvodčí, vařečka – kuchař apod. (Další možnosti dle výběru studenta)	

### Vyhodnocení orientační zkoušky úrovně myšlení

Jméno a příjmení				
Datum narození				
Datum orientační diagnostiky				
	Příklady zadání	zvládá	zvládá s dopomocí	nezvládá
<b>Přiřazování obrázků</b> Instrukce: „Přiřaď k sobě obrázky, které k sobě patří“.	Hlava – čepice, ruka – rukavice, kočka – mléko, zámek – klíč, pes - kost (Další dvojice dle výběru studenta)			
<b>Výběr nevhodného obrázku</b> Instrukce: „Vyber obrázek, který nepatří do řady. Vysvětli proč“.	Kočka, pes, <b>balon</b> , kráva (lehčí varianta) Kočka, <b>jelen</b> , prase, pes (těžší varianta) (Další řada dle výběru studenta)			
<b>Přiřazování činností</b> Instrukce: „Přiřaď činnosti typické pro roční období“.	Předložíme dětem obrázky např.: léto – plavání, zima – lyžování apod. (Další dvojice dle výběru studenta)			
<b>Výběr věcí podle použití</b> Instrukce: „Vyber obrázek podle toho, k čemu je použiješ“.	Chceš si učesat vlasy (obrázek: hřeben) Chceš si nakrájet maso (obrázek: nůž) Musíš se dostat k babičce, která bydlí v jiném městě (obrázek: auto, vlak, autobus) (Další možnosti dle výběru studenta)			
<b>Logický sled činností</b> Instrukce: „Seřaď činnosti, jak jdou postupně za sebou“.	Nákup potravin, odpočinek u televize, vaření, obědvání (Dětem předložíme obrázky činností)			
<b>Přiřazování</b> Instrukce: „Přiřaď správnou činnost k danému povolání“.	Oheň – hasič, teploměr – lékař, tabule – učitel, vlak – průvodčí, vařečka – kuchař apod. (Další možnosti dle výběru studenta)			

**Příloha 7: Záznam a vyhodnocení orientační zkoušky úrovně sebeobsluhy****Záznam orientačního zkoušky úrovně sebeobsluhy - průběh**

<b>Jméno a příjmení</b>		
<b>Datum narození</b>		
<b>Datum orientační diagnostiky</b>		
	<b>Příklady zadání (pozorování)</b>	<b>Záznam diagnostického rozhovoru a pozorování</b>
<b>Pozná své oblečení</b> <i>Instrukce: „Vyber svou bundu (boty, čepici apod.)“.</i>	Dítě z několika oblečení vybere své vlastní	
<b>Výběr oblečení podle ročního období</b> <i>Instrukce: „Ukaž oblečení, které si oblékneš v létě (v zimě, na jaře apod.)“.</i>	Student předloží dítěti obrázky oblečení, žák vybírá podle pokynů studenta	
<b>Umí se převléknout do TV</b> <i>Vyhodnocení na základě pozorování.</i>	Převlékni se do TV – tričko, tepláky apod.	
<b>Umí si zavázat tkaničky</b> <i>Vyhodnocení na základě pozorování.</i>	Žák si zaváže tkaničky na botách	
<b>Ví, kdy si má umýt ruce (před jídlem, po jídle, po WC apod.)</b> <i>Vyhodnocení na základě pozorování.</i>	V dané situaci adekvátně reaguje	
<b>Ví, jak reagovat při kašláním, zívání</b> <i>Vyhodnocení na základě pozorování.</i>	V dané situaci adekvátně reaguje	
<b>Při jídle používá vhodné náčiní (lžice, vidlička nůž)</b> <i>Vyhodnocení na základě pozorování.</i>	V dané situaci adekvátně reaguje	
<b>Během jídla sedí u stolu a chová se podle pravidel</b> <i>Vyhodnocení na základě pozorování.</i>	V dané situaci adekvátně reaguje	
<b>Je schopno nalít si nápoj</b> <i>Vyhodnocení na základě pozorování.</i>	V dané situaci adekvátně reaguje	



## Vyhodnocení diagnostické zkoušky úrovně sebeobsluhy

Jméno a příjmení				
Datum narození				
Datum orientační diagnostiky				
	Příklady zadání	zvládá	zvládá s dopomocí	nezvládá
<b>Pozná své oblečení</b> <i>Instrukce: „Vyber svou bundu (boty, čepici apod.)“.</i>	Dítě z několika oblečení vybere své vlastní			
<b>Výběr oblečení podle ročního období</b> <i>Instrukce: „Ukaž oblečení, které si oblékneš v létě (v zimě, na jaře apod.)“.</i>	Student předloží dítěti obrázky oblečení, žák vybírá podle pokynů studenta			
<b>Umí se převléknout do TV</b> <i>Vyhodnocení na základě pozorování.</i>	Převlékni se do TV – tričko, tepláky apod.			
<b>Umí si zavázat tkaničky</b> <i>Vyhodnocení na základě pozorování.</i>	Žák si zaváže tkaničky na botách			
<b>Ví, kdy si má umýt ruce (před jídlem, po jídle, po WC apod.)</b> <i>Vyhodnocení na základě pozorování.</i>	V dané situaci adekvátně reaguje			
<b>Ví, jak reagovat při kašlání, zívání</b> <i>Vyhodnocení na základě pozorování.</i>	V dané situaci adekvátně reaguje			
<b>Při jídle používá vhodné náčiní (lžíce, vidlička nůž)</b> <i>Vyhodnocení na základě pozorování.</i>	V dané situaci adekvátně reaguje			
<b>Během jídla sedí u stolu a chová se podle pravidel</b> <i>Vyhodnocení na základě pozorování.</i>	V dané situaci adekvátně reaguje			
<b>Je schopno nalít si nápoj</b> <i>Vyhodnocení na základě pozorování.</i>	V dané situaci adekvátně reaguje			

## Příloha 8 : Orientační diagnostická zkouška slovní zásoby

## Diagnostický záznam orientačního vyšetření slovní zásoby - průběh

<b>Jméno a příjmení</b>		
<b>Datum narození</b>		
<b>Datum orientační diagnostiky</b>		
	<b>Příklady zadání<sup>43</sup></b>	<b>Záznam diagnostického rozhovoru (verbální a neverbální projevy dítěte)</b>
<b>Výběr obrázku dle pokynů pasivně</b>	Podej (ukáž) mi obrázek, na kterém je maminka, pejsek, sluníčko.....	
<b>Pojmenování obrázku dle pokynů</b>	Poznáš, co je na obrázku? Dítě si samo vybírá a pojmenovává.	
<b>Pojmenování činností</b>	Jak dělá kočka? Co dělá maminka?	
<b>Pojmenování vlastností</b>	Jaký je chlapec? veselý – smutný – zamračený..... Jaký je strom? (vysoký, nízký, ohnutý, zlomený...)	
<b>Používání předložek</b>	Co leží na stole? Kde je jablko?	
<b>Tvorba nadřazených pojmů</b>	Vyber obrázky, na kterých je ovoce. Vyber obrázky, na kterých jsou potřeby pro hygienu.	
<b>Tvorba protikladů</b>	Jaké jsou stromy? Kolik vody je ve sklenici?	
<b>Určení souvislostí</b>	Proč jsou na chodníku kaluže? Proč chodíš k lékaři?	
<b>Vysvětlení funkce předmětů</b>	Na co je tužka, postel, židle, míč.....	
<b>Tvorba přirovnání</b>	Míč je kulatý jako... Jablko je sladké jako...	
<b>Tvorba synonym</b>	Květina je pěkná. Řekni to jinak. (hezká, krásná)	
<b>Časové pojmy</b>	Den – noc Ráno – poledne - večer	

<sup>43</sup> můžete změnit, příp. doplnit

**Diagnostický záznam orientačního vyšetření slovní zásoby – vyhodnocení**

Jméno a příjmení				
Datum narození				
Datum orientační diagnostiky				
	Příklady zadání	zvládá	zvládá s dopomocí	nezvládá
Výběr obrázku dle pokynů pasivně	Podej (ukaz) mi obrázek, na kterém je maminka, pejsek, sluníčko.....			
Pojmenování obrázku dle pokynů	Poznáš, co je na obrázku? Dítě si samo vybírá a pojmenovává.			
Pojmenování činností	Jak dělá kočka? Co dělá maminka?			
Pojmenování vlastností	Jaký je chlapec? (veselý smutný, zamračený...) Jaký je strom? (vysoký, nízký, ohnutý, zlomený...)			
Používání předložek	Co leží na stole? Kde je jablko?			
Tvorba nadřazených pojmu	Vyber obrázky, na kterých je ovoce. Vyber obrázky, na kterých jsou potřeby pro hygienu.			
Tvorba protikladů	Jaké jsou stromy? Kolik vody je ve sklenici?			
Určení souvislostí	Proč jsou na chodníku kaluže? Proč chodíš k lékaři?			
Vysvětlení funkce předmětů	Na co je tužka, postel, židle, míč.....			
Tvorba přirovnání	Míč je kulatý jako... Jablko je sladké jako...			
Tvorba synonym	Květina je pěkná. Řekni to jinak. (hezká, krásná)			
Časové pojmy	Den – noc Ráno – poledne - večer			