

PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA A PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKOVÁNÍ

Jana Kratochvílová · Jana Obrovská · Dana Veselá · Markéta Francová
Kateřina Vlčková · Jarmila Bradová · Hana Koblihová · Eva Trnová



**MASARYKOVA
UNIVERZITA**

Pedagogická diagnostika a pedagogické diagnostikování

Učební materiál

Jana Kratochvílová, Jana Obrovská

Dana Veselá, Markéta Francová

Kateřina Vlčková, Jarmila Bradová

Hana Koblihová, Eva Trnová

Masarykova univerzita

Brno 2021

Publikace je vydána v rámci řešení projektů MUNI/FR/1004/2017 Tvorba nových předmětů
Základy pedagogické diagnostiky (SZ6010) a ROZV/2A/2021 Podpora online vzdělávání
napříč všemi fakultami Masarykovy univerzity

Autorky kapitol:

Jana Kratochvílová (kapitola 1, 3, 6)

Jana Obrovská (kapitola 3, 4)

Dana Veselá (kapitola 2)

Markéta Francová (kapitola 8)

Kateřina Vlčková (kapitola 5)

Jarmila Bradová (kapitola 7)

Hana Koblihová (kapitola 6)

Eva Trnová (kapitola 9)

Recenze: doc. Mgr. Zora Syslová, Ph.D.



Kniha je šířená pod licencí

CC BY-NC-ND 4.0 Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0

© 2021 Masarykova univerzita, Markéta Francová, Hana Koblihová

ISBN 978-80-280-0018-9

Obsah

Úvod.....	4
1. Učitel v roli diagnostika	5
Jana Kratochvílová	
2. Individuální podpora žákům, podpůrná opatření.....	18
Dana Veselá	
3. Pozorování v pedagogickém diagnostikování	24
Jana Obrovská a Jana Kratochvílová	
4. Rozhovor v pedagogickém diagnostikování.....	32
Jana Obrovská	
5. Dotazník v pedagogickém diagnostikování	40
Kateřina Vlčková	
6. Analýza výsledků činnosti a práce s žákovským portfoliem	47
Hana Koblihová, Jana Kratochvílová	
7. Model Pět postupů v procesu formativního diagnostikování a hodnocení	52
Jarmila Bradová	
8. Dynamické diagnostikování.....	57
Francová Markéta	
9. Pedagogická diagnostika nadaných žáků	63
Eva Trnová	
Seznam obrázků a tabulek.....	72
Seznam příloh.....	73

Úvod

Milé studentky, studenti,

být dobrým učitelem/učitelkou znamená s citem propojovat odbornou, oborovědidaktickou a pedagogicko-psychologickou složku profesní přípravy. Propojení všech tří složek znamená aktivní spolupráci vzdělavatelů učitelů a studentů, vyžaduje otevření mnoha dveří s dílčími znalostmi, dovednostmi a zkušenostmi, aby se spojily v účinné jednání vyučujících i studentů. Tato slova zde nepíšeme pro osvojení si dalších frází, myslíme je naprosto upřímně a vážně. Abychom mohli dobře vyučovat a rozvíjet proces učení, měli bychom mít znalosti nejen oborové a oborovědidaktické, ale měli bychom vědět, kdo před námi ve školních lavicích sedí. Se znalostí žáků, jejich vzdělávacích potřeb, procesu učení pak můžeme hledat vhodné didaktické prostředky k zmocnění se vzdělávacího obsahu, můžeme individualizovat či diferencovat výuku, sledovat pokrok žáků a motivovat je k lepším výsledkům.

To však představuje porozumění žákovi (evidence-informed practice, Pollard et al., 2014), tedy vybavení kompetencemi k pedagogickému diagnostikování a rozhodování se ve výuce na základě spolehlivých dat. Do popředí tak vystupuje diagnostická role učitele/učitelky, která v současnosti nabývá stále více na významu. Na tuto roli nebudete ve školní praxi sami. Budete se moci opřít o odborníky v poradenské síti a hledat oporu a odbornou pomoc. Nemůžete však spoléhat jen na externí podporu, neboť kardinální zodpovědnost za to, co a jak se ve výuce odehrává, je vždy na vyučujícím.

Naším cílem je uvést vás, do diagnostické role prostřednictvím teorie, praxe, její reflexe a sebereflexe. Nabízíme vám studijní text, který je doprovodným materiálem k vaší činnosti v seminářích, v nichž se budete učit propojovat teorii s praxí a svoji zkušenost reflektovat. Struktura učebního textu je koncipována ve vazbě na dílčí semináře s cílem vybavit vás základními diagnostickými kompetencemi, které budete následně v učitelské profesi rozvíjet. To, co jste se naučili, si ověříte realizací portfoliového úkolu, tedy vlastní diagnostickou činností v rámci své praxe.

Otevíráme tak dveře všech vašich dosavadních znalostí, dovedností i zkušeností, které jste dosud získali k účelnému využití v praxi, k jejich dalšímu rozvoji s cílem přenést do popředí výuky osobnosti žáků a zaměřenost na jejich skutečné učení.

Za autorský kolektiv

Jana Kratochvílová

Katedra pedagogiky, PdF MU

1. Učitel v roli diagnostika

Jana Kratochvílová

Cílem této kapitoly je vysvětlit základní pojmy a metody pedagogické diagnostiky, a seznámit se s přístupy a procesem pedagogického diagnostikování. Smyslem je představit požadavky na diagnostickou kompetenci učitele za účelem podpory individualizace a diferenciaci ve výuce na základě dat získaných diagnostickou činností v praxi učitele.

1.1 Význam pedagogického diagnostikování

Požadavek na diagnostickou činnost učitele souvisí s osobnostně rozvojovým pojetím výchovy a vzdělávání v 21. století a s dynamikou rozvoje osobnosti. Chceme-li tedy osobnost žáka adekvátně rozvíjet, musíme ho nejprve dobře poznat – nejen individuálně, ale v širším sociálním kontextu a v jeho existenčních podmínkách. K tomu učitelé pomáhají znalosti a dovednosti pedagogické diagnostiky. Diagnostická činnost učitele je jednou z nejdůležitějších komponent edukačního procesu. Učitel bez ní nedokáže kvalitně a efektivně realizovat výchovně vzdělávací proces. Je východiskem pro individuální práci s žákem a diferenciaci výuky, podkladem k jejímu plánování, poskytuje informace o výsledcích vzdělávání žáků a ukazuje, zda zvolené strategie výuky přispívají k jejich rozvoji. Jestliže je diagnostická činnost prováděna citlivě, kvalifikovaně, dlouhodobě a systematicky, slouží učiteli k ověřování kvality a efektivity výuky (Kratochvílová et al., 2015).

Se změnou paradigmatu vzdělávání se proměňuje i smysl pedagogického diagnostikování. Nejde už jen o rozpoznání stavu a příčin obtíží, prognózu vývoje a komparaci výsledků žáka se stanovenými normami (diagnostikování sumativní), ale o diagnostikování, které podporuje učení žáka a jeho rozvoj (diagnostikování formativní). *Edukace nebo pedagogická intervence nejsou primárně odvozeny ze zdravotního stavu dítěte (medicínské diagnostikování), psychické vývojové úrovně (psychologické diagnostikování), ale zejména z pedagogických dat* (Mertin & Krejčová, 2012, s. 23).

1.2 Vymezení základních pojmů

Pedagogická diagnostika, diagnóza, diagnostikování, typy diagnostické činnosti, diagnostický proces, chyby učitele v diagnostické činnosti.

Pojem **diagnostika** vychází z řeckého slova *diagnosis*, jehož význam lze vymezit následovně:

- poznání,
- zjištění stavu, posouzení, hodnocení,
- proces rozpoznávání, např. nemocí,
- testovací technika,
- činnost přinášející objektivní poznatky o zkoumaném jevu.

Z hlediska výchovně vzdělávacího procesu lze podle cílů, objektu studia a osob oprávněných diagnostickou činností vykonávat vymezené různé diagnostické disciplíny.

Poradenská psychodiagnostika je aplikovanou psychologickou disciplínou, jejímž úkolem je zjišťování a měření psychických vlastností jedince ovlivňujících jeho fungování v určité oblasti, např. ve škole (a které je důvodem žádosti o poradenskou intervenci), nebo posouzení základních charakteristik skupiny, jejíž součástí je sledovaný jedinec, např. rodiny, nebo školní třídy (Vágnerová, 2008). Teoreticky vychází z psychologie osobnosti a diferenciální psychologie. Je zcela v rukou psychologů.

Speciálně-pedagogická diagnostika se zabývá zjišťováním podmínek, průběhu a výsledků edukace jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami. Diagnostická činnost je v kompetenci speciálních pedagogů.

Pedagogická diagnostika jako věda je různými odborníky definována odlišně. Bývá pojímána jako teoretická (vědecká), praktická, nebo teoreticko-praktická disciplína.

a) Vědecké pojetí

Pro teoretické přístupy je charakteristická orientace na teorii a metodologii diagnostikování v edukačním prostředí. Podle Gavory (2001, s. 237) je pedagogická diagnostika *teorií objektivního zjišťování, posuzování, hodnocení vnitřních a vnějších podmínek výchovně vzdělávacího procesu, jeho průběhu a výsledků. Zabývá se cílem, předmětem, strategiemi a metodami diagnostikování* (Gavora, 2001, s. 237).

Lze shrnout, že pedagogická diagnostika je vědecká disciplína, která se zabývá objektivním zjišťováním, posuzováním a hodnocením vnějších a vnitřních podmínek i průběhu a výsledků výchovně vzdělávacího procesu. Z metodologického hlediska má blízko k metodologii pedagogického výzkumu, neboť využívá řadu stejných metod.

b) Vědecké a navazující praktické pojetí

O pedagogické diagnostice lze hovořit jako o oboru pedagogické teorie a na ni navazující metodické praxe. Mojžíšek (1987) ji definoval jako: *Teorii a metodickou praxi zjišťování, rozpoznávání, klasifikování, posuzování a hodnocení úrovně pedagogického rozvoje žákovy osobnosti nebo skupiny žáků, rozvinuté vlivem pedagogického působení.*

c) Praktické pojetí (součást kurikula)

Podle Zelinkové (2001, s. 12) je *pedagogická diagnostika komplexním procesem, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů.* Charakterizuje ji jako dlouhodobý a spirálovitý proces. Stejně tak Tomanová (2006, s. 7) chápe pedagogickou diagnostiku jako *přímou diagnostickou činnost v pedagogickém procesu.*

Pedagogické diagnostikování vyžaduje teoretické poznání, metodické vybavení, praktickou zkušenost, mnoho času a úsilí nejen pro vlastní diagnostickou činnost, ale i pro její vyhodnocení (časové hledisko bývá často příčinou zanedbávání kvalitní diagnostické činnosti učitele). Vyžaduje etické jednání.

Budeme-li hovořit o pedagogické diagnostice, budeme na ni nahlížet jako na teorii, vědní disciplínu, která je východiskem pro diagnostikování v praxi. Je v kompetenci učitele.

Pedagogicko-psychologická diagnostika je průnikem pedagogické a psychologické diagnostiky. Je hraniční oblastí dvou vědních oborů a dvou profesí. Zabývá se poznáváním a hodnocením individuálních zvláštností a specifik aktérů vzdělávacího procesu a zkoumáním podmínek, průběhu a výsledků výchovně vzdělávací činnosti.

Obrázek 1

Pedagogicko-psychologická diagnostika jako průnik dvou vědních disciplín



Podle Mertina a Krejčové (2016) je hlavním cílem pedagogického diagnostikování žáka shromažďování informací o vědomostech, znalostech a dovednostech jedince. Hlavním cílem psychologického diagnostikování žáka je shromažďování informací o jeho postojích a hodnotách, o jeho vztazích k učitelům a spolužákům, tedy o jeho osobnostních charakteristikách a dispozicích. Aktéry pedagogického a psychologického diagnostikování žáka ve školním prostředí mohou být učitelé, rodiče a odborníci (např. psychologové, pracovníci školních poradenských zařízení).

Pedagogické diagnostikování můžeme vnímat jako proces, jehož cílem je poznávání žáka v edukační situaci, v souvislosti s osobnostním vývojem a vnějšími vlivy, jež na jeho vývoj působí. Vychází z toho, co v životě žáka předcházelo (**anamnéza**), jak je na tom nyní (**diagnóza**) a jaká je jeho pozitivní perspektiva ve vzdělávání (**prognóza**). V zahraničí je tento proces spojován s termínem *diagnostic assessment*. Podle autorů Nitko a Brookhart (2014, s. 5, 83) slouží ke dvěma účelům: a) identifikovat, kterých učebních cílů žák dosahuje, jaké znalosti a dovednosti si osvojil a kterých cílů (znalostí a dovedností) nedosahuje; b) zjistit důvody, příčiny dosažené úrovně.

Diagnostická činnost učitele vychází z kurikula, jeho cílů a vyučování (*curriculum-based assessment*). Cílem je zjistit výsledky žáka v učivu, které si osvojuje ve vztahu k cílům obecným i specifickým, analyzovat znalosti a dovednosti žáka (silné, slabé stránky) a z výsledků vyvodit další pedagogický postup (Mertin & Krejčová, 2012, s. 32, 33).

1.3 Diagnostický proces

Obecný proces diagnostikování podle Mertina a Krejčové (2016) zahrnuje sběr dat validními a reliabilními nástroji, jejich analýzu, interpretaci a využití pro specifické účely edukace. **Diagnostický proces je náročnou činností, během níž jsou uplatňovány následující diagnostické aktivity:** indikování (zjišťování výskytu), identifikování (rozpoznávání druhu), klasifikování (třídění do kategorií), hodnocení (stanovování úrovně), interpretování (vysvětlování příčin, podmínek), prognózování (předpovídání vývoje) a regulování (navrhování usměrňování vývoje).

Proces formálního pedagogického diagnostikování je realizován po určitých krocích. Gavora (2001) uvádí následující **etapy pedagogického diagnostikování**:

1. Diagnostická hypotéza

Předpoklad, který diagnostickou činnost orientuje určitým směrem. Pojí se s definováním si cíle diagnostické činnosti. Cíl by měl být jasný, srozumitelný, reálný v daném čase diagnostikování.

2. Plánování diagnostikování

(koho, kdy, jak, jak často, v jakém intervalu diagnostikovat, zázemí, vybavení)
Máme-li cíl zvolen, můžeme si diagnostickou činnost dobře naplánovat. Je třeba promyslet, kdy bude k diagnostikování docházet, v kterých hodinách, v jakém čase, jak často, co k tomu budeme potřebovat. Jde o celkovou rozvahu plánované diagnostické činnosti, která není statickou, ale podléhá průběhu diagnostikování.

3. Sběr a zpracování diagnostických údajů

Vhodně zvolenými metodami a nástroji pedagogického diagnostikování získáváme potřebná data, která shromažďujeme dle zákona č. 101/ 2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů (kap. 2). Data navazujících metod nám rozšiřují získané informace z metod předchozích. Průběžně je vhodné sledovat, zda námi použité metody směřují k cíli diagnostické činnosti, zda se jimi neodchylujeme jiným směrem.

4. Vyhodnocení a interpretace diagnostických údajů

Tato fáze představuje zejména analytickou a syntetickou činnost, práci s daty, jejich třídění, komparaci a interpretaci.

5. Stanovení diagnózy

Diagnóza = výsledek diagnostických činností, ústní nebo písemné (grafické) vyjádření výsledků diagnostického šetření (obvykle souboru zpracovaných dat). Jedná se o hodnotící závěr o zjištěné úrovni rozvoje žáka. Není nikdy uzavřená, konečná, musí počítat se změnami ve vývoji žáka. Diagnóza je tedy hodnotícím zjištěním aktuálního stavu úrovně žáka.

6. Pedagogické opatření, zásah, intervence

Smyslem celého procesu diagnostikování je určit výchovně vzdělávací strategie, navrhnout pedagogická opatření, která povedou ke zlepšení. (kap. 2)

7. Vyslovení prognózy

Vyjádření pozitivní perspektivy ve vzdělávání je významné pro diagnostikovaný subjekt a jeho okolí, zejména zákonné zástupce.

8. Komunikování diagnózy

Zjištění z diagnostické činnosti by mělo být sdíleno vhodným způsobem s aktéry, jichž se diagnostikování týká a s dalšími odborníky, aby mohla být opatření uvedena do praxe.

Je třeba dodat, že se nejedná o popis vyčerpávající, neboť proces zahrnuje aktivitu diagnostika, jednání diagnostikované osoby a že jde o proces kreativní.

Uvedme si na příkladu jedné studentské práce výše zmiňovaný **průběh diagnostické činnosti**.

Ke své diagnostické činnosti si vybrala studentka jedenáctiletého chlapce (pro účely této práce jej pojmenovává v souladu s anonymizací dat Tomáš), který v průběhu diagnostické činnosti navštěvoval 5. třídu základní školy, třídu zřízenou podle § 16 odst. 9 školského zákona – třídu pro žáky se specifickými poruchami učení.

1. Cíl diagnostické činnosti

Zjistit, jaký vztah ke škole Tomáš má, jaká je jeho výkonová motivace – to znamená, nakolik chce být ve škole úspěšný a nakolik se obává vlastního selhání.

2. Plánování diagnostické činnosti

Postup bude následující:

- další den praxe bude žákovi předložen dotazník Školní výkonové motivace žáků (Hrabal & Pavelková, 2011),
- poté bude provedena analýza tohoto dotazníku a jeho výsledky poslouží jako interpretační návrh pro stanovení hypotézy k dalšímu pozorování,
- v další fázi, kterou bude samotné pozorování, bude stanovená hypotéza buď potvrzena, nebo vyvrácena a doplněna o další údaje,
- v závislosti na zjištění z dotazníkového šetření i předchozího pozorování budou vytvořeny vhodné doplňující otázky pro polostrukturovaný rozhovor s žákem, poté bude rozhovor uskutečněn.
- Závěrem bude provedena analýza všech získaných dat a zformulováno zjištění, na jehož základě bude vytvořen plán podpůrných opatření pro žáka.

3. Sběr a zpracování diagnostických údajů

Z mého pozorování jsem totiž nabyla pocitu, že Tomáš zdaleka není tak „nevyhraněným typem“, co se jeho výkonové motivace týče. Naopak se mi zdálo, že jeho potřeba zažít úspěch je dost vysoká. Zaměřila jsem se proto v rozhovoru právě na ty otázky z dotazníku a ty situace z pozorování, které mi přišly z hlediska Tomášovy potřeby úspěšného výkonu nejzásadnější. (následuje přepis rozhovoru)...

4. Vyhodnocení a interpretace diagnostických údajů

Tomášova potřeba úspěšného výkonu je velmi ovlivňována dvěma podstatnými negativními vlivy – a to jak jeho nízkou sebedůvěrou a sebehodnocením, tak nedostatečnou koncentrací pozornosti, která brzdí také jeho pracovní tempo a potenciál.

Na druhou stranu velmi pozitivně jej ovlivňuje pohodové třídní klima, přátelské vztahy se spolužáky, profesionální přístup paní učitelky spolu s vhodně zvolenými výukovými metodami, kdy je využíváno nepřeborné množství speciálních pomůcek. Pozitivním faktorem je dále Tomášova povaha. Jelikož je po většinu času pozitivně laděný, čilý, má chuť se učit a vypracovávat zadané úkoly, nechybí mu ani jeho vnitřní motivace úspěchu...

5. Stanovení diagnózy, zjištění

Nízká sebedůvěra a sebehodnocení žáka, spojená s nedostatečnou koncentrací pozornosti.

6. Pedagogické opatření, zásah, intervence

Do intervence je jistě nezbytné zapojit také Tomášovy rodiče, jelikož po rozhovoru s ním jsem měla pocit, že z jejich strany je zde vyvíjen určitý tlak na Tomášův výkon. Obeznámila bych je se situací a navrhla jim, aby si s Tomášem domácí úkoly vždy prošli a ze všeho nejdříve jej pochválili za to, co v nich má dobře. Pokud se však v úkolu nacházejí nějaké chyby, poukázala bych jen na slovo či větu, ve které se chyba nachází, aby si ji Tomáš zkusil nejdříve opravit sám. Pokud jej zvládne sám najít, chováme se tak, jako by ani žádnou chybu neudělal, a opět jej pochválíme. Snažíme se takto postupovat zejména v těch předmětech, ve kterých má obtíže....

Jako doporučení do školní výuky bych zvažila možnost projektového vyučování a vrstevnického učení. I když prvky projektové výuky jsem v této třídě již také viděla, využila bych toho, že zde panují tak dobré vztahy mezi spolužáky, a tyto metody ještě více rozšířila. V rámci pátečních kruhů (což je tradice třídy, kdy si v poslední páteční hodině na koberci povídají o tom, jaký měli týden, co každý den po škole dělali, a jak se dnes cítí), bych posílila sebedůvěru žáků mezi sebou navzájem například tím, že by každý řekl o nějakém svém kamarádovi, co se mu uplynulý týden podařilo. Pokud by si děti nevěděly rady, paní učitelka by si vždy ke každému žákovi vybrala něco, za co by jej mohla pochválit. Partnerské učení může sebedůvěru žáka posílit také – někdy je přece důležité si uvědomit, že každému z nás jde něco jiného, a že když jeden poradí druhému v něčem, ten druhý prvnímu zase v něčem úplně jiném.

7. Komunikování diagnózy

Obeznámila bych je se situací a navrhla jim, aby si s Tomášem domácí úkoly vždy prošli a ze všeho nejdříve jej pochválili za to, co v nich má dobře....

Komentář k dané ukázce: Cíl je jednoznačný a dosažitelný v daném čase. Neobsahuje metody a další informace, doporučení. To jsou informace, které souvisejí s navazujícími fázemi diagnostického procesu. Postup diagnostické činnosti je srozumitelně popsán, plán diagnostikování je dobře promyšlený. Zvolené metody jsou relevantní k cíli diagnostické činnosti, je zřejmé, jak na sebe metody diagnostikování postupně navazují. Je používána odborná terminologie pro hlubší porozumění použitým diagnostickým metodám. Sběr dat (zde stručná ukázka) odpovídá cíli diagnostické činnosti. Závěrečná zjištění vycházejí z analýzy dat. Bylo by vhodné je strukturovat lépe dle stanoveného cíle: vztah Tomáše ke škole a výkonová motivace. Opatření jsou v souladu se zjištěními, vztahují se ke všem aktérům vzdělávacího procesu, včetně učitele. Podporována je sebedůvěra žáka, práce s chybou, sebehodnocení a vrstevnické hodnocení, opomíjena jsou opatření směřující k vyšší pozornosti žáka.

Vedle formální diagnostické činnosti však učitel ve třídě realizuje neformální diagnostickou činnost, která není striktně plánovaná a realizovaná jako proces formálního diagnostikování. Není o ní veden ani podrobný záznam (spíše poznámky), odehrává se často jen v myslí učitelů. Vyučující využívá diagnostických metod (zejména pozorování, rozhovoru, analýzy

výsledků činností žáků k vyhodnocování odehrávajícího se procesu ve výuce a reaguje na svá zjištění, která často komunikuje v praxi s kolegy a odborníky. Tato neformální diagnostická činnost je často spouštěčem pro realizaci hlubší formální diagnostické činnosti s využitím všech možných zdrojů.

1.4 Diagnostické metody, nástroje a typy pedagogického diagnostikování

Diagnostická činnost je realizována prostřednictvím různých metod (standardizovaných a nestandardizovaných – klinických) a nástrojů, které vědní obor pedagogické diagnostiky nabízí. Metody se liší svojí náročností na přípravu, provedení a vyhodnocení. Jejich používání vyžaduje jistou zkušenost. Při standardizovaných metodách a nástrojích musí být dodržována striktně stanovená pravidla administrace, průběhu a zpracování výsledků (Standardy pro pedagogické a psychologické testování, 2001). Ta jsou učiteli k dispozici. Učitel však ve své praxi využívá převážně metod nestandardizovaných. I v tomto případě by měl dodržovat obecná pravidla platná pro diagnostikování, včetně záznamu podmínek a okolností její administrace. Mezi základní požadavky na metody pedagogického diagnostikování patří validita a reliabilita. I u klinických metod a nástrojů by si měl učitel klást otázku, zda nástroj měří, zjišťuje to, co zamýšlí měřit (zjevná validita), zda naše měření reprezentuje konceptuální definici toho, co měříme (obsahová validita). Jinými slovy je třeba, aby metody a nástroje byly v souladu s cílem diagnostické činnosti.

Učitelé využívá metody a nástroje ke screeningu, diagnostické klasifikaci, plánování intervence a hodnocení programu (více in Standardy pro pedagogické a psychologické testování, 2001).

Při diagnostické činnosti je třeba vhodně metody pedagogické diagnostiky kombinovat a nespolehat se pouze na jednu z nich. Snažíme se porozumět žákovi na základě dat získaných z různých zdrojů, kontextů a různými způsoby. K dispozici máme pestrout nabídku metod, např.:

- ústní zkouška,
- písemná a grafická zkouška,
- didaktický test,
- experimentální zkouška,
- analýza výsledků činnosti žáka, včetně řešení komplexnějších, konkrétních úkolů (performance-based assessment in Nitko et al., 2014),
- pozorování žáka,
- rozhovor,
- dotazník,
- anamnéza,
- sociometrie,
- studium pedagogické dokumentace a žakovské portfolio.

Prímá diagnostická činnost v praxi má mnoho podob. Zelinková (2007) rozlišuje několik typů pedagogického diagnostikování:

a) Diagnostikování neformální – mikrodiagnostikování

je průběžné diagnostikování: vědomostí, dovedností, názorů, představ, postojů, přesvědčení, disciplíny, psychomotorických dovedností, postavení žáka v kolektivu...

b) Diagnostikování formální

je jasně ohraničená diagnostická situace v určitých etapách vyučování. Existuje o ní zápis, záznam, používá specifické metody.

c) Formativní diagnostikování

pomáhá učitelovi při formování žáka. Slouží mu jako zpětná vazba o jeho práci. Na jeho základě dělá učitel opatření.

Formativní diagnostikování je úzce propojeno s formativním hodnocením, jsou si velmi blízká, obě identifikují silné a slabé stránky žáka v procesu učení. Diagnostikování klade důraz na to, aby učitel porozuměl žákům – jejich učení, výsledkům, dosažené úrovni očekávaných výstupů, aby mohl zavádět ve výuce opatření, využívat diferenciaci a individualizaci ve výuce, popřípadě personalizovaného učení. Diagnostická činnost je důležitá pro plánování výuky. Její součástí je hodnocení výsledků vzdělávání. Formativní hodnocení klade důraz na **učitele i žáky**, aby porozuměli, kde se v učení nacházejí za účelem hledání dalších kroků pro zlepšení (Assessment Reform Group, 2002). Zahrnuje informace, které pomáhají žákovi se zlepšit, pomáhají mu porozumět tomu, jak se učit a řídit své učení, jak získat kontrolu nad svým učením. Vyžaduje aktivní činnost nejen učitele (změna strategií), ale také žáka.

d) Sumativní diagnostikování

zjišťuje dosaženou úroveň žáka za určité období (zpravidla na konci určité etapy). Sumarizuje informace o žákovi, například v pololetí, na konci školního roku, před odborným vyšetřením, při vyhodnocení účinnosti nastavené pedagogické intervence a podpůrných opatření. Slouží zpravidla jako podklad k pedagogické intervenci učitelem revizi již zavedených opatření ve výuce, včetně podpůrných opatření žáka a k nastavení plánu dalšího individuálního rozvoje.

e) Normativní diagnostikování

srovnává výsledky jedince s výsledky reprezentativního vzorku populace ve stejné zkoušce, zjišťuje se, zda dotyčný jedinec dosahuje výsledků jeho vrstevníků. Srovnávací vzorek může být národní (např. srovnávání výsledků národních srovnávacích testů v 5. a 9. ročníku) nebo dílčí (např. žáci, kteří se hlásí na určitý typ školy). Tento typ diagnostiky slouží spíše potřebám společnosti, odpovídá na otázku, zda dítě dosahuje úrovně svých vrstevníků, nebo za nimi zaostává, umožňuje zařazení dítěte podle úspěšnosti na určité místo v populaci. Normativní diagnostika slouží k posuzování možností studia a v dalších situacích, kde je nutné porovnávat výkon žáků s obecně platnými normami.

f) Kriteriaální diagnostikování

vyhodnocuje výsledky žáka podle vnějších měřítek, kritérií. Ta dnes představují očekávané výstupy formulované ve školních vzdělávacích programech – předmětech vzdělávacích oblastí a požadavky klíčových kompetencí. Diagnostikování představuje mapování úrovně výsledků žáka dle stanovených kritérií.

g) Individualizované diagnostikování

je srovnávání žáka pouze ve vztahu k sobě samému, bez porovnávání s vrstevníky. Sleduje postup a porovnává dosaženou úroveň za určitý časový úsek. Tato diagnostika je nezbytně nutná k posouzení pokroku žáků a k využití pro motivaci žáků. Předpokladem je dovednost učitele rozdělit úkol na řadu dílčích kroků, které jsou pro dítě zvládnutelné a jsou ukazatelem postupu vpřed.

h) Diferenciální diagnostikování

slouží k rozlišení obtíží, které mohou mít stejné projevy, ale různé příčiny. Např. nekázeň může být zároveň projevem ADHD, stejně tak nesprávného výchovného působení, potíže ve čtení mohou souviset s dyslexií, nebo narušeným zrakovým vnímáním.

Ve vývoji pedagogicko-psychologické diagnostiky dochází ke změnám, které reagují na společenské změny a požadavky kurikula. Je kladen větší důraz na formativní a individualizované diagnostikování. Cílem diagnostikování je zjišťování toho, čemu žák porozuměl a co dokáže, jaký udělal pokrok a ne jej poměřovat zejména vzhledem k určité sociální normě, tj. vývojovým a vzdělávacím standardům platným pro danou věkovou kategorii.

Spolupráce s odborníky

Pro kvalitní diagnostikování je důležitá **spolupráce s dalšími odborníky**. Ti jsou sdruženi ve školním poradenském pracovišti, nebo školském poradenském zařízení. Spolupráce však může být mnohem širší.

Školní poradenské pracoviště tvoří první pilíř poradenského systému v našich podmínkách. Je v základě povinně tvořeno výchovným poradcem a školním metodikem prevence. Může být rozšířeno o školního psychologa a speciálního pedagoga. Této možnosti ku prospěchu školního společenství některé školy využívají. Ty, které získají zdroj financování (vedlejší hospodářská činnost školy, vlastní, granty, zřizovatel,...) zaměstnávají dokonce oba specialisty (školního psychologa a speciálního pedagoga).

Školská poradenská zařízení tvoří druhý pilíř poradenského systému. **Tvoří je pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra.** Za školské poradenské zařízení se považuje také středisko výchovné péče.

Pedagogicko-psychologické poradny (PPP) poskytují odbornou psychologickou a pedagogickou péči, konzultace žákům, rodičům, zákonným zástupcům, pedagogickým pracovníkům mateřských, základních a středních škol.

Speciálně pedagogická centra (SPC) poskytují služby v oblasti psychologické, speciálně-pedagogické a sociální. Zaměřují se na pomoc dětem se zdravotním postižením na všech typech škol.

Střediska výchovné péče (SVP) jsou součástí preventivně výchovné péče, která spočívá v poskytování poradenských speciálně pedagogických a psychologických služeb dětem s rizikem poruch chování či s již rozvinutými projevy poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji, u nichž není nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova, případně zletilým osobám do ukončení přípravy na budoucí povolání, nejdéle však do věku 26 let.

Všechna tato zařízení zajišťují informační, diagnostickou, poradenskou, metodickou činnost, poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání.

Rámcem činnosti školských poradenských zařízení stanoví **vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb** ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, která podrobně rozpracovává ustanovení § 16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

1.5 Učitel jako diagnostik

Je zřejmé, že výsledky diagnostické činnosti učitele napomáhají definování učebních cílů, a to jak vzhledem k jednotlivci, tak i ke skupině. Jde o společné usilování o naplňování cílů, přičemž zásadní je odlišit, které z nich jsou tzv. pro učitele a které pro žáky. Prostřednictvím vzdělávacího obsahu a volby vhodných vzdělávacích a výukových strategií přispívá učitel k maximálnímu možnému rozvoji žáků. Činí tak vhodnou reakcí na specifické potřeby rozmanitého spektra žáků ve třídě a poskytováním vhodné zpětné vazby, která posiluje zodpovědnost žáků za výsledky jejich učení. Učitel se dostává do nové role „diagnostika“ procesu výchovy a vzdělávání.

Role diagnostika – *evidence-informed practice* (Pollard et al., 2014, s. 73) je vymezována jako vybavení kompetencemi k pedagogickému diagnostikování a rozhodování se na základě spolehlivých dat. Je zmiňována také v rámci profesních kvalit učitele (Tomková et al., 2012). Ve zmíněném nástroji se mluví o kompetenci diagnostické a intervenční. Jejím obsahem jsou následující znalosti a dovednosti učitele:

- rozpoznává odlišné učební potřeby a možnosti jednotlivých žáků a reaguje na ně; projevuje porozumění pro potřeby žáků,
- aktivně získává přiměřenou formou (např. rozhovory, žákovské portfolio) informace o žákovi a jeho potřebách,
- adekvátně reaguje na přímé i nepřímé podněty žáků v průběhu vyučování a včleňuje je do výuky,
- pomáhá žákům izolovaným a třídou odmítaným,
- diferencuje a individualizuje výuku vzhledem k možnostem a potřebám jednotlivých žáků, snaží se o dosažení osobního maxima u každého žáka,
- vede si záznamy o individuálních potřebách a možnostech žáků (např. na základě soustavného systematického pozorování, formou portfolia žáků),
- využívá záměrného pozorování a dalších vhodných technik sběru dat o pokrocích v učení žáka;
- podporuje soudržnost třídy a spolupráci mezi žáky,
- analyzuje vztahy ve třídě a snaží se je pozitivně ovlivnit přiměřenými zásahy.

Diagnostická kompetence přináší učiteli ve výuce mnohé benefity. Učitel na základě hlubšího poznání schopností a individuálních potřeb žáků lépe individualizuje a diferencuje proces výchovy a vzdělávání, vědomě zvyšuje efektivitu výchovně vzdělávacího procesu a umožňuje žákům dosáhnout osobního maxima. To vše přispívá k lepšímu klimatu vzájemného respektu, bezpečí a spolupráce.

1.6 Přístupy a strategie pedagogického diagnostikování

Při pedagogickém diagnostikování nás zajímá především žák a možnosti jeho rozvoje. Směrem k žákovi často směřujeme pedagogickou intervencí. Méně často si uvědomujeme, že je nezbytné, aby učitel reflektoval také svoje pojetí výuky, používané výukové strategie a promýšlel jejich možné změny s ohledem na potřeby žáků. Můžeme tak rozlišit dvě roviny pedagogického diagnostikování:

- a) deskriptivně-analytickou, kdy zjišťujeme informace o žákovi. Ptáme se, jaký žák je, co o něm víme, zjišťujeme jeho silné a slabé stránky, možné rezervy. Naše zjištění pak směřují zejména k žákovi, jeho možnostem a potřebám, individualizaci.
- b) preskriptivně-analytickou, kdy si klademe zásadní otázku: jaký/á jsem učitel/ka? Co mohu udělat pro zvýšení efektivity výchovně vzdělávacího procesu? V přístupu se promítá jistá zodpovědnost učitele za kvalitu výuky a výsledky dítěte.

V pedagogickém diagnostikování využíváme odlišné strategie, které jsou úzce provázány s cíli a účelem diagnostikování.

Strategie kazuisticky-klinická – někdy též kognistická (např. Gavora, 2001):

- je zaměřena na individualitu diagnostikovaného,
- zdůrazňuje empatii a přijetí diagnostikovaného jako partnera, kterému chceme pomoci,
- sleduje co nejvíce rysů, vlivů, příčin chování,
- směřuje k poznání jedinečnosti – ke kvalitativnímu zkoumání jevu, popisu jednotlivého případu (kazuistika).

Strategie psychometrická (někdy též edukometrická):

- orientuje se na míru sledovaného jevu a převod údajů na údaje kvantifikovatelné (převoditelné jednotky, body, které se vyhodnocují za pomoci statistiky),
- vychází z předpokladu, že všichni máme v podstatě stejné dispozice, které se vyskytují v určité míře, a proto je můžeme měřit.

1.7 Chyby v diagnostické činnosti

Pedagogické diagnostikování v praxi představuje složitý proces, který je ovlivněn mnoha faktory. Jedním z nich jsou chyby, kterých se učitel může dopouštět, což vede ke zkreslování výsledků diagnostické činnosti. Mezi nejčastější **chyby** v diagnostické činnosti podle Řezáče patří (1998, s. 102):

- centrální tendence – tendence k průměru (nejistota, nízká erudice, nedostatečná zralost osobnosti),
- logická chyba – vyjadřuje, že některé charakteristiky se objevují společně (kdo lže, ten krade),
- posuzovací tendence – mírnost, vlastní zkušenosti...
- projekční chyby – projekce vlastních problémů, chyb do posuzovaného, předsudky.

Dále to mohou být:

- neúplnost informací,
- obecnost závěrů a opatření, nízká míra konkrétnosti,
- pouhý výčet symptomů, opomíjení příčiny a opatření,
- záměna projevů a příčin,
- urychlené závěry a předsudky,
- nestanovení kritérií hodnocení,
- percepční stereotypy (chyby v posuzování), jako jsou haló efekt (vliv prvního dojmu, přecenění nějaké vlastnosti, nápadnost projevů, setrvačnost pověsti), Golemův efekt (negativní očekávání učitele, sebenaplňující předpověď) a efekt pořadí (působení předcházejícího hodnocení na následující).

K chybám v pedagogickém diagnostikování dochází také při neporozumění diagnostickému procesu a jeho fázím, které na sebe postupně navazují.

Jako **prevence chyb** je doporučováno:

- přistupovat k diagnostice jako k nezbytnému předpokladu vzdělávání,
- vytvořit „systém“ diagnostikování,
- porovnávat svoje závěry se závěry dalších osob,
- znát chyby v diagnostické činnosti,
- používat více diagnostických metod.

Literatura

American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2001). *Standardy pro pedagogické a psychologické testování*. Testcentrum.

Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (2002). *Assessment for learning: 10 principles: research-based principles to guide classroom practice*. Assessment Reform Group-ARG.

Gavora, P. (2001). Diagnostikovanie a hodnotenie žiaka vo vyučovaní. In *Předškolní a primární pedagogika*. Předškolní a elementární pedagogika. Portál.

Hrabal, V., & Pavelková, I. (2011). Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky. Národní ústav odborného vzdělávání.

Jedlička, R., Kořa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Grada.

Kratochvílová, J., Horká, H., & Chaloupková, L. (2015). *Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele 1. stupně základní školy*. MU.

Mertin, V., & Krejčová, L. (2016). *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika* (2., doplněné a aktualizované vydání). Wolters Kluwer.

Mojžíšek, L. (1987). *Teoretické otázky pedagogické diagnostiky*. Academia.

- Nitko, A., & Brookhart, S. M. (2014). Educational assessment of students. Sixth edition. Pearson.
- Pollard, A. et al. (2014). *Reflective teaching in schools*. Bloomsbury Academic.
- Průcha, J. (1998). *Pedagogická diagnostika 97'*. In *Sborník referátů z mezinárodní konference Pedagogická diagnostika 97'*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Průcha, J. et al. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Portál.
- Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Paido.
- Tomanová, D. (2006). *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. UP.
- Tomková, A., et al. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele. Hodnotící a sebehodnotící arch*. Národní ústav pro vzdělávání.
- Zelinková, O. (2007). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Portál.
- Vágnerová, M. (2008). *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících (Vydání první.)*. Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum.
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaske-ke-skolskemu-zakonu>

2. Individuální podpora žákům, podpůrná opatření

Dana Veselá

Cílem této kapitoly je seznámit se s využitím výstupů z pedagogické diagnostiky pro nastavování individuální podpory. S oporou o platnou školskou legislativu je představen systém podpůrných opatření, která pomáhají vyrovnávat žákům jejich vzdělávací možnosti.

Jak bylo uvedeno v první kapitole, diagnostická činnost učitele je jednou z nejdůležitějších komponent edukačního procesu. Je východiskem pro diferenciaci a individualizaci výuky orientované na potřeby všech žáků. Při uvažování o inkluzivním přístupu ke vzdělávání je třeba si uvědomit, že inkluze pracuje s jedinečností každého z nás a podporou individuálně cílenou. Při tomto edukačním přístupu se **už heterogenita principiálně chápe jako normalita**. Akceptování heterogenity v inkluzivní edukaci obsahuje kromě humánního aspektu i faktor ulehčující práci učitele běžné školy – odpadá potřeba dosáhnout se všemi žáky stejného cíle ve stejném časovém rámci. Jednou ze základních charakteristik inkluze je tedy heterogenost žáků ve třídách. Znalost žáků, jejich podmínek i průběhu učení a dosahovaných výsledků pak pomáhá učiteli nastavit vhodná opatření do běžné výuky.

V roce 2015 proběhla novelizace školského zákona, ve které se začíná explicitně pracovat s pojmem potřeby podpůrných opatření. Současně děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami již nejsou vymezováni prostřednictvím konkrétního handicapu. Nově se dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami dle § 16 školského zákona č.561/2004 sb, rozumí *osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění či užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření*.

Podpůrnými opatřeními se rozumí úpravy ve vzdělávání, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta a které mu pomáhají vyrovnávat jeho vzdělávací možnosti. Důležité je uvědomit si, že se podpůrná opatření netýkají jen žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale jde také o poskytování pedagogické intervence každému žákovi, který má v procesu vzdělávání mírné obtíže, či nejsou naplňovány jeho vzdělávací potřeby, rozvíjen jeho potenciál.

Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením. Při tom je třeba zodpovědně přistupovat k ochraně osobních údajů.

2.1 Práce s osobními údaji

V rámci školní matriky zpracovávají školy osobní údaje žáků, které zahrnují vedle jména a příjmení, data a místa narození, rodného čísla, státní příslušnosti, místa trvalého bydliště, informací o průběhu vzdělávání a zákonných zástupcích též informace o zdravotním stavu a obtížích, které by mohly mít vliv na vzdělávání, stejně tak informace o znevýhodnění dítěte, závěrech z doporučení školského poradenského zařízení a poskytovaných podpůrných opatřeních.

Oprávněnost získávat informace o žákovi specifikuje školský zákon 561/2004 Sb. Ve školském zákoně jsou definována následující práva a povinnosti:

- Základní práva a povinnosti školy, zákonných zástupců a žáka – povinnost informovat.
- Zohledňování potřeb jednotlivce (individualizace).
- Dodržování metod a postupů de lege artis (pedagogické umění) – co nejširší uplatňování účinných moderních pedagogických přístupů a metod.
- Hodnocení výsledků žáků – vzhledem k dosahování cílů vzdělávání.

Z výše uvedeného vyplývá, že učitel je oprávněn získávat informace o žákovi za účelem zákonně vymezeným. Ovšem musí k informacím přistupovat zodpovědně a být si vědom nutnosti jejich ochrany.

Problematiku zacházení s osobními údaji zachycuje zákon 110/2019 Sb., zákon o zpracování osobních údajů, který zpřesňuje a dále upravuje podmínky zpracování osobních údajů v souladu s evropskou směrnicí o ochraně osobních údajů GDPR. Z pohledu tohoto zákona je škola správcem osobních údajů a jako taková je povinna jmenovat pověřence pro ochranu osobních údajů. V § 25 jsou definovány **zásady zpracování osobních údajů**, k nimž patří:

- a) stanovení konkrétního účelu zpracování osobních údajů,
- b) přijímání opatření zajišťujících, aby osobní údaje byly přesné ve vztahu k povaze a účelu zpracování,
- c) uchovávání osobních údajů v podobě umožňující identifikaci subjektu údajů jen po dobu nezbytnou k dosažení účelu jejich zpracování.

Osobním údajem se rozumí jakákoliv informace týkající se určeného nebo určitelného subjektu údajů, tzn. že subjekt údajů lze přímo či nepřímo identifikovat zejména na základě čísla, kódu nebo jednoho či více prvků, specifických pro jeho fyzickou, fyziologickou, psychickou, ekonomickou, kulturní nebo sociální identitu.

Zpracováním osobních údajů se pak rozumí jakákoliv operace nebo soustava operací, které správce (škola) nebo zpracovatel (učitel) systematicky provádějí s osobními údaji, a to automatizovaně nebo jinými prostředky. Jednoznačně je třeba dodržovat **povinnost zachovávat mlčenlivost o osobních údajích**, které se v rámci dokumentace shromažďují např. ve školní matrice, další dokumentaci žáka (mohou to být dotazníky či pracovní listy s osobními údaji, pravidelné zaznamenávání údajů o žákovi na základě záměrného pozorování nebo rozhovoru, údaje o průběhu a výsledcích vzdělávání žáka, výchovná opatření, údaje o docházce do školy, ...).

2.2 Systém podpůrných opatření

V České republice je nastaven systém podpůrných opatření, který pomáhá dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami a žákům nadaným. Jedná se o poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení (PPP, SPC).

Podpůrná opatření dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. v platném znění spočívají v:

- poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,
- úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,
- úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,

- použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob (11a), Braillova písmo a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,
- úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,
- vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- využití asistenta pedagoga,
- využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo
- poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.

2.3 Podpůrná opatření v pěti stupních

Podpůrná opatření jsou rozdělena do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. **První stupeň** podpory je zastřešen školou. Podpůrná opatření **prvního stupně** představují minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání a jsou poskytována žákovi, u kterého se projevuje potřeba úprav ve vzdělávání nebo školských službách a zapojení v kolektivu.

Podpůrná opatření **druhého až pátého stupně** lze uplatnit pouze s doporučením školského poradenského zařízení (PPP a SPC). Podmínkou poskytování podpůrného opatření druhého až pátého stupně školou nebo školským zařízením je vždy předchozí písemný informovaný souhlas zletilého žáka, studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka. Členění konkrétních podpůrných opatření do stupňů, pravidla jejich použití a normovaná finanční náročnost podpůrných opatření druhého až pátého stupně jsou stanoveny v příloze k vyhlášce č. 27/2016 Sb. v platném znění.

I. stupeň podpory

Podpůrná opatření na úrovni prvního stupně podpory jsou **poskytována z iniciativy školy**. Představují zejména úpravy v organizaci práce se žákem, v metodách výuky, ve způsobech hodnocení žáka a v případném poskytnutí pomůcek pro vzdělávání žáka, které nevyžadují další finanční prostředky. Pedagogové školy tedy postupují především na základě pedagogické diagnostiky, případně diagnostiky speciálně pedagogické.

Cílem podpůrných opatření realizovaných na 1. stupni je podpora žáků, kteří mají v procesu vzdělávání mírné obtíže, jež mohou vyrovnat s využitím prostředků **pedagogické intervence**. Intervence by měla směřovat nejen k doplnění neznalostí žáka, ale především by měla odhalit strategie učení u žáka, aby se mohl zvolit vhodný způsob práce s učivem. Zásadní je nastavení podpory tak, aby byla poskytována zejména žákům, kteří by bez poskytnuté podpory měli významné obtíže ve vzdělávání, u kterých je riziko rozvoje SVP (speciálních vzdělávacích potřeb) a kteří nemohou sami, bez podpory, dospět ke změně. Riziko rozvoje SVP je možné významně snížit právě včasnou prvotní intervencí organizovanou na půdě školy (např. i na základě diagnostiky nedostatečně rozvinutých funkcí již v prvním pololetí prvního ročníku). Na druhou stranu může být pedagogická intervence využívána jako forma cílené podpory žáků nadaných. Žáků, kteří jsou nedostatečně motivováni nabízenými aktivitami, jež vnímají

jako snadné, kteří mají výrazný zájem o určitou vzdělávací oblast nad rámec kurikula, jež potřebujeme motivovat pro využívání jejich potenciálu.

Plán pedagogické podpory (PLPP) – může škola zpracovat pro žáka v případě, kdy pro poskytování podpůrných opatření prvního stupně nepostačuje samotné zohlednění individuálních vzdělávacích potřeb žáka. Základní škola průběžně PLPP vyhodnocuje, nejpozději do tří měsíců stanoví, zda podpůrná opatření vedou k naplnění stanovených cílů. Pokud ne, doporučí škola využití poradenské pomoci ŠPZ. Závazný formulář pro tvorbu PLPP platná legislativa v současné době nevymezuje.

Prostředky podpory I. stupně:

- Individualizovaná pomoc třídního učitele a dalších vyučujících, včetně poskytované pedagogické intervence.
- Možné konzultace s kolegy učiteli (z paralelních tříd, zkušenější kolegové, zástupkyně, vyučující mající zkušenost s výukou stejného studenta).
- Podpora školního poradenského pracoviště (jeho členové mohou uskutečnit první pozorování v hodinách, poskytnout učiteli zpětnou vazbu a pomoci s nastavením opatření)
- Konzultace s kolegy z jiných škol (supervizní setkávání, kazuistické semináře, bálintovské skupiny).

II.–V. stupeň podpory

Vyšetření dítěte, žáka, studenta ve školském poradenském zařízení (PPP, SPC) je realizováno **na základě žádosti** žáka či jeho zákonného zástupce a s **informovaným souhlasem** zákonného zástupce (nebo zletilého žáka). Podkladem ze strany školy je **vyplněný školní dotazník**. V jeho rámci pedagog zúročí vlastní pedagogickou diagnostiku žáka. Informace, které školskému poradenskému zařízení předá, jsou velmi cenné pro dotvoření komplexního obrazu - vyjadřuje se nejen ke vzdělávacím výsledkům žáka, ale též projevům v kolektivu, práceschopnosti, reakci na neúspěch. Pokud byla realizována podpora školy formou PLPP, zhodnotí úspěšnost přijatých opatření. Při vyšetření jsou posouzeny obtíže dítěte, žáka, studenta nebo speciální vzdělávací potřeby. Výsledkem poradenské pomoci školského poradenského zařízení jsou zejména **zpráva a doporučení**. **Ve zprávě** (která má důvěrný charakter a je určena zákonným zástupcům žáka) školské poradenské zařízení uvede skutečnosti podstatné pro doporučení podpůrných opatření. V **doporučení ke vzdělávání** (které je prioritně určené škole) uvede závěry vyšetření a podpůrná opatření, která odpovídají zjištěným speciálním vzdělávacím potřebám a možnostem dítěte, žáka nebo studenta, a to včetně možných kombinací a variant podpůrných opatření a způsobu a pravidel jejich použití při vzdělávání. Před definitivním vystavením doporučení **kontaktuje ŠPZ** (školské poradenské zařízení) **školu**, aby si ověřilo, zda má škola pomůcky, případně zda je např. reálné zajistit jako podpůrné opatření personální podporu asistenta pedagoga, služby školního speciálního pedagoga nebo školního psychologa a případně za jak dlouhou dobu (tedy jaké jsou materiální a personální podmínky školy).

Při stanovování stupňů podpůrných opatření se zapojují:

- Pedagogičtí a poradenští pracovníci ve školách:
 - Škola vyplňuje Školní dotazník, v jehož rámci učitel zúročí výsledky pedagogického diagnostikování.
 - Učitelé, výchovný poradce, metodik prevence, psycholog, speciální pedagog.
- Poradenští pracovníci školských poradenských zařízení (PPP, SPC).

Základní doporučení pro uplatňování všech stupňů podpůrných opatření

Pro dobré fungování systému opatření je nutná týmová spolupráce školy, školského poradenského zařízení (ŠPZ) a školního poradenského pracoviště (ŠPP). Je doporučováno postupovat od jednodušších typů podpory ke složitějším (snadná a finančně nenáročná intervence) a stavět na principu „tady a teď“ (na půdě školy, v co nejkratším čase). Funkčnost je ovlivněna i zapojením zákonných zástupců žáka (samostatná realizace opatření a zpětná vazba zákonných zástupců) a ohled je třeba brát i na potřeby a limity rodiny. V průběhu je třeba neustále reflektovat celý proces (míru opatření, proces, čas, priority apod.), včetně reflektování ze strany samotného žáka.

Východiska pro nastavování podpory (zjištění z diagnostické činnosti):

- pozorování žáka v hodině,
- rozhovor (se žákem či zákonným zástupcem žáka),
- ústní prověřování znalostí a dovedností,
- písemné zkoušky,
- analýza procesů, výkonů a výsledků činností (s důrazem na kvalitativní rozbor),
- didaktické testy,
- portfolio žákovských prací,
- reflexe rozboru výsledků žákovy práce a hodnocení,
- analýza domácí přípravy žáka a dosavadního pedagogického přístupu.

2.4 Spolupráce se zákonnými zástupci žáka

Spolupráce se zákonnými zástupci žáka (nejčastěji rodiči) je nezbytná pro plný rozvoj žáka a je nutná již od prvního stupně podpory. Škola (resp. vyučující) by se měla snažit zapojit do spolupráce při hledání vhodných možností podpory učení jejich dětí všechny rodiče. Rodiče mohou plnit při nastavení vhodných opatření dvojí roli. Na jedné straně mohou být vnímáni jako pomocníci, podporovatelé svých dětí při realizaci navržených opatření, na druhé straně mohou být chápáni jako příjemci podpory ze strany školy. Škola musí počítat s tím, že aby mohl rodič dobře poskytovat podporu svému dítěti, často potřebuje sám podporu pro její efektivní využití. Významný aspekt, který pomáhá navázat spolupráci s rodiči, spočívá ve zdůrazňování pozitivních věcí (co se daří, co dítě zvládlo, vstřícná komunikace).

2.5 Role vedení školy při zajištění podmínek pro nastavování podpůrných opatření

Škola by měla mít nastavené mechanismy pro komunikaci uvnitř školy o vzdělávacích výsledcích žáků, průběhu jejich učení, pokroku i obtížích a problémech. Obecně lze říci, že má být jednotná v základní filozofii v přístupu ke všem žákům (včetně žáků s rizikem SVP a žáků se SVP). Vedení školy se stará o podporu profesních kompetencí učitelů při uplatňování podpůrných opatření. Nezbytná je i materiální podpora. Dle možností školy učitelé mohou pořizovat např. pracovní listy, jednoduché pomůcky. Pro nákup pomůcek mohou sloužit projekty, granty, dobrovolné příspěvky apod. U žáků s identifikovaným druhým až pátým stupněm podpory může poradenské zařízení doporučit s normovanou finanční náročností i nákup pomůcek. Důležité je vytvořit prostor pro konzultace učitelů mezi sebou navzájem, ale i mezi učiteli a rodiči nebo učiteli a žáky (realizace společných jednání učitel – vedení školy – rodič, případně žák, s jehož pomocí identifikujeme jeho potřeby) pro hledání shody na dalším postupu.

Literatura

Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění (2015). Univerzita Palackého v Olomouci. <http://katalogpo.upol.cz/>

Podpůrná opatření (n.d.) Národní ústav pro vzdělávání. <http://www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni>

Vyhláška č. 27/ 2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2021. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaske-ke-skolskemu-zakonu>

Zákon č.561/2004 sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

3. Pozorování v pedagogickém diagnostikování

Jana Obrovská a Jana Kratochvílová

Cílem kapitoly je seznámit se s nejčastěji používanou metodou pedagogického diagnostikování v praxi učitele, s jeho typy i možnostmi záznamu z pozorování.

Pozorování je jedna z mnoha diagnostických metod (ústní zkoušky, písemné zkoušky, analýza produktů činnosti, diagnostický rozhovor, testy, dotazník, škálování, sociometrie, anamnéza, studium pedagogické dokumentace, pozorování), která patří společně s rozhovorem, anamnézou, analýzou produktů a projektivními technikami k nejčastěji využívaným diagnostickým metodám učitele.

Mertin a Krejčová (2016) charakterizují pozorování jako záměrné a systematické sledování určitého jevu, projevů chování, interakce mezi lidmi apod. Podle Zelinkové (2001) je cílem takového sledování a zaznamenávání projevů chování rozhodnout o optimálním vedení dítěte. Zpravidla pozorujeme takové projevy chování dítěte, které lze vidět, slyšet a nějakým způsobem zaznamenat. Prostřednictvím pozorování zachycujeme dlouhodobě, systematicky a reflektivně probíhající aktivity ve sledovaném prostředí. Umožňuje nám uchopit neuvědomované rutinní jednání, ale i skutečnosti, o nichž se jedinci zdráhají mluvit v rozhovorech, či nečekaná témata.

Obecně lze říct, že aby bylo pozorování diagnosticky efektivní, je třeba jej provádět dlouhodobě, plánovaně, sledovat dítě či třídu v různých situacích a kombinovat pozorování s dalšími diagnostickými metodami (např. anamnézou, rozhovorem, získávat informace od dalších „pozorovatelů“ dítěte, např. vyučujících jiných předmětů, rodičů atd.) (Dvořáková, 2002). Jedině tak získáme bohatý a přesný obraz o dítěti (Gavora, 2001).

Na pozorované se soustředíme cíleně a tomu, co vidíme, přisuzujeme určitý význam. To je hlavní rozdíl mezi pouhým „díváním se“ a pozorováním.

3.1 Typy pozorování

a) **Dle míry strukturování** rozlišujeme pozorování strukturované, polostrukturované a nestrukturované.

- **Strukturované pozorování**

Při plně strukturovaném pozorování pracujeme s dopředu stanoveným soupisem jevů či projevů, které si klademe za cíl pozorovat. Sledujeme, zda se tento jev objevuje či neobjevuje, případně se zaměřujeme na jeho frekvenci a intenzitu výskytu. Výsledky pozorování zpravidla zapisujeme do záznamového archu.

- **Polostrukturované pozorování**

U tohoto typu pozorování máme představu o tom, co potřebujeme pozorovat, ale věnujeme pozornost také dalším projevům, které se aktuálně vyskytnou.

b) Dle míry zapojení diagnostika do sledovaných aktivit rozlišujeme zúčastněné a nezúčastněné pozorování.

- Při *zúčastněném* pozorování je diagnostik přítomen pozorovanému dění, do něhož vstupuje s různou intenzitou (tj. do dění může zasahovat jen částečně či intenzivně).
- Při *nezúčastněném* pozorování buď diagnostik není vůbec přítomen vzhledem k pozorovanému ději (tj. pozoruje např. ze záznamu), nebo je fyzicky relativně vzdálen pozorovanému dění.

c) Podle toho, jestli byl diagnostik fyzicky přítomen pozorování či nikoliv, rozlišujeme přímé a nepřímé pozorování.

- Pokud je diagnostik fyzicky přítomen pozorování, hovoříme o *přímém* pozorování.
- Pokud například k pozorování využívá videozáznam nebo jiný způsob zprostředkování k pozorování osob, jedná se o druhý typ, pozorování *nepřímé*.

(srov. Švaříček & Šed'ová, 2014)

d) Dle míry otevřenosti, s níž diagnostik sděluje diagnostikovanému svůj diagnostický záměr a identitu, rozlišujeme pozorování otevřené a skryté.

- Při *otevřeném* pozorování jsou účastníci diagnostikování otevřeně informováni o roli diagnostika.
- Při *skrytém* pozorování je identita diagnostika utajena.

e) Dle počtu diagnostikovaných osob rozlišujeme pozorování individuální a skupinové.

- Při *individuálním* pozorování pracuje diagnostik pouze s jednou osobou.
- Při *skupinovém* pozorování je předmětem diagnostikování více osob.

V odborné diagnostické literatuře se objevují další typy pozorování (popřípadě jiná označení pro typy pozorování vyjmenované výše), např. krátkodobé versus dlouhodobé, náhodné versus systematické (Zelinková, 2007), volné versus zaměřené (Svoboda, 2015) apod.

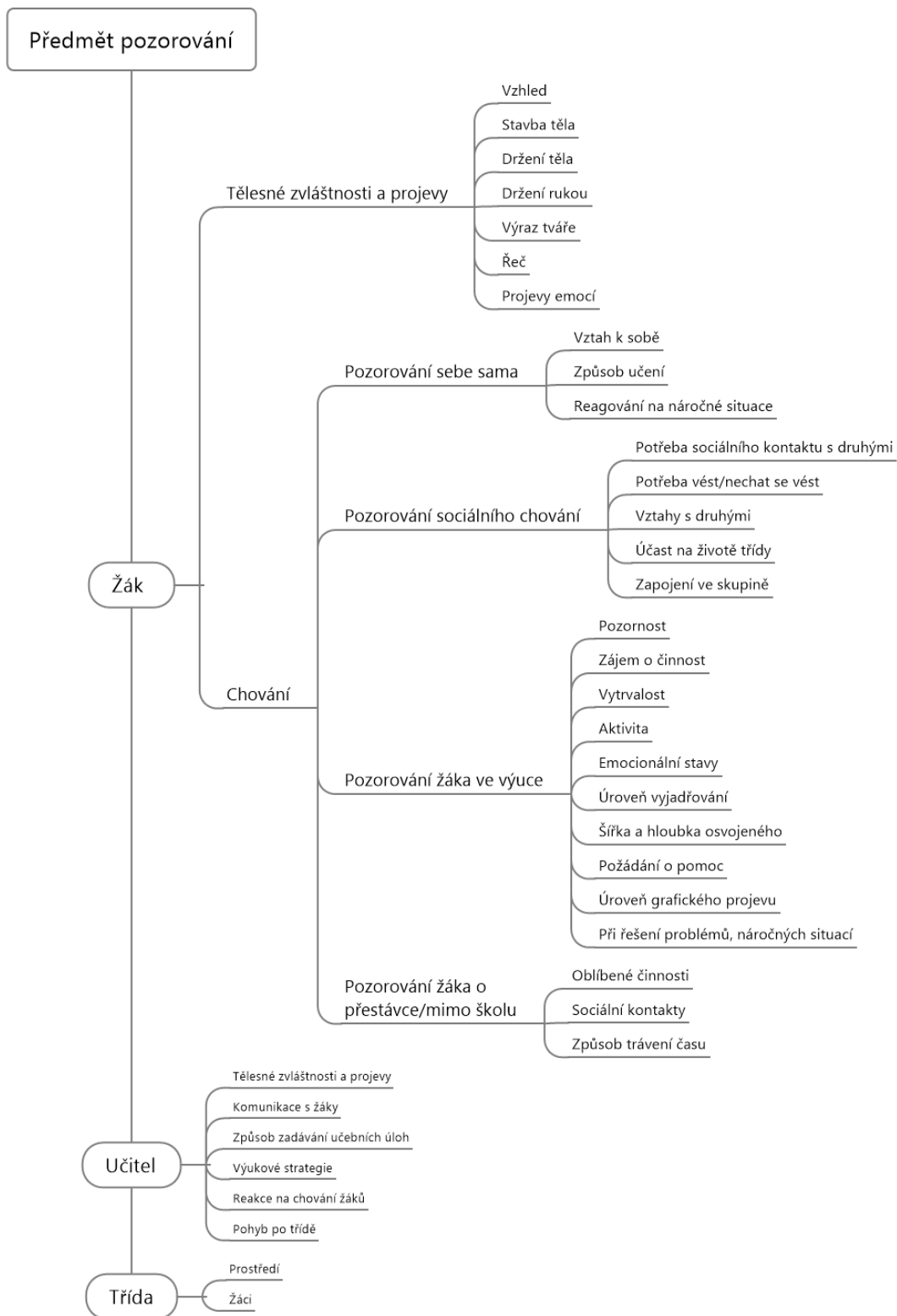
3.2 Co můžeme pomocí pozorování diagnostikovat?

Odpověď na otázku z podnadpisu lze najít přehledně v pojmové mapě (Obrázek 3) uvádějící příklady, na které osoby a jevy lze při pozorování zaměřit pozornost. Můžeme pozorovat činnost učitele, žáka nebo skupiny žáků v rozmanitém prostředí. Často nás svým jednáním nebo vzdělávacími výsledky zaujme určitý žák, kterému věnujeme při pedagogickém diagnostikování pozornost. Například hledáme odpovědi na následující otázky: Jak žák reaguje na výklad nového učiva? Jaký je výraz jeho tváře? Jak žák reaguje na ne/úspěch? Jak dlouho se vydrží soustředit? Dokáže hovořit o životě ve třídě? Dokáže ocenit své spolužáky, případně konstruktivně sdělit své výhrady? Změnil se v poslední době vzhled žáka nebo jeho vztah k předmětu?

Pokud se zaměřujeme na celou třídu, může nás zajímat: Dodržují žáci pravidla? Dokážou žáci pracovat v náhodně vytvořených skupinách? Jak třída reaguje na neúspěch jednotlivých žáků? Jak třída reaguje na změnu? (podle Mertin & Krejčová, 2016)

Obrázek 3

Pojmová mapa: předmět pozorování



K pozorovaným jevům může patřit:

- **Vzhled** – stavba těla, účes, oblékání atd.
- **Jednání**
 - mimika – výraz tváře.
 - pantomimika – chůze, držení těla, rychlost a koordinace pohybů.
 - gestika – pohyby rukou a paží.
 - řeč – množství, rychlost, formální úroveň, bohatost prostředků, zvuková stránka (intonace, melodičnost).
 - projevy emocí – jejich fyziologické koreláty (zblednutí, zčervenání, pocení, ...), výskyt a intenzita, jejich ovládnutí, typ dominující nálady.
 - sociální chování – převládající charakter interpersonálních vztahů (podceňování druhých, vyvyšování se, pocíty vlastní nedostatečnosti, prosociální chování, tendence k soupeření).
 - vztah k objektům – jak zachází s pomůckami, pečlivost, opatrnost, nedbalost, nepořádnost, na hračky se vrhá, ignoruje je, musí být povzbuzováno k použití, chová se k nim agresivně.
 - vztah k sobě – sebevědomí, aspirační úroveň, sebehodnocení.

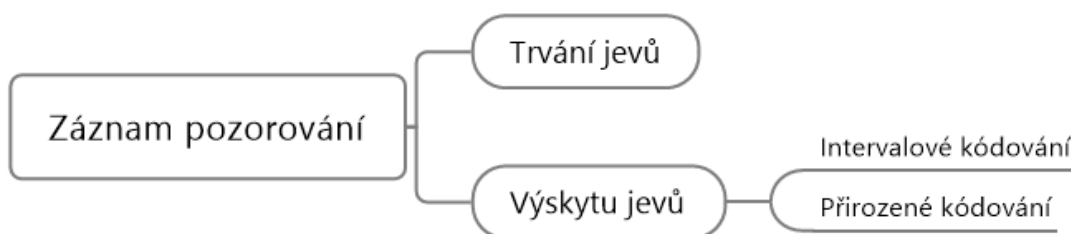
(podle Svoboda et al., 2015)

3.3 Jak pozorované jevy zaznamenávat?

Při pozorování je důležité si uvědomit, že zaznamenáváme to, co vidíme a slyšíme. Možností, jak vést záznamy, máme mnoho a způsob sběru dat souvisí s typem našeho pozorování. Můžeme zaznamenávat, co se právě za jev vyskytuje, jak dlouho nějaký jev trvá, a to buď přirozeně, nebo řízeně dle nějakých pravidel, např. v určitém časovém intervalu. V pedagogické praxi je častěji používané přirozené zaznamenávání výskytu jevu a jeho délky.

Obrázek 4

Způsob zaznamenávání kategorií z pozorování



Každý datový záznam by měl obsahovat informace o místě a čase pozorování, předmětu pozorování, metodické poznámky, kdo pozorování prováděl a zaznamenal. Na místě je také stručná charakteristika situace, v níž pozorování probíhalo, a shrnutí informací o výsledku našeho pozorování (Syslová et al., 2018).

Pro inspiraci a spíše uvažování o pozorovatelných jevech můžeme využít pozorovací systémy, například Bellackův (Bellack et al., 1966) nebo Flandersův (1970) či jejich novodobější adaptace, viz např. Svatoš (2011).

Příkladem pozorovacího systému zaměřeného na analýzu verbálních projevů interakce mezi učitelem a žákem je tzv. Bellackův systém, jehož pomocí je možné zachytit dění ve třídě při vyučování a zapsat je simultánně s pozorovaným děním. Bellackův přístup umožňuje popsat výukovou komunikaci pomocí šesti kategorií: 1. mluvčí/subjekt činnosti, 2. typ komunikační aktivity, 3. učivo a jeho charakteristiky, 4. logické operace s učivem, 5. způsob výuky, 6. logické operace, které se na výuce podílejí (Mareš, 2016).

K dalším nástrojům umožňujícím záznam pozorovaného patří pozorovací archy, pedagogický deník, mapa třídy a nejrůznější další formy záznamů o žákovi (viz obr. 5, 6).

Obrázek 5

Příklad pozorovacího archu

Pozorovací arch (ukázka z práce studenta Mgr. Miloslava Šmerala)

Cíl diagnostické činnosti	Zaznamenat jednání žákyně na hodině českého jazyka
Diagnostický nástroj, metoda	Záměrné, polostrukturované pozorování
V časovém úseku	29. 11. 2021
Bližší specifika	Chování, vzájemné interakce mezi dívkou a spolužáky, spolupráce, samostatná práce

Škála frekvence jevu: 1 = nevyskytuje se, 2 = téměř vůbec, 3 = občas, 4 = docela často, 5 = často

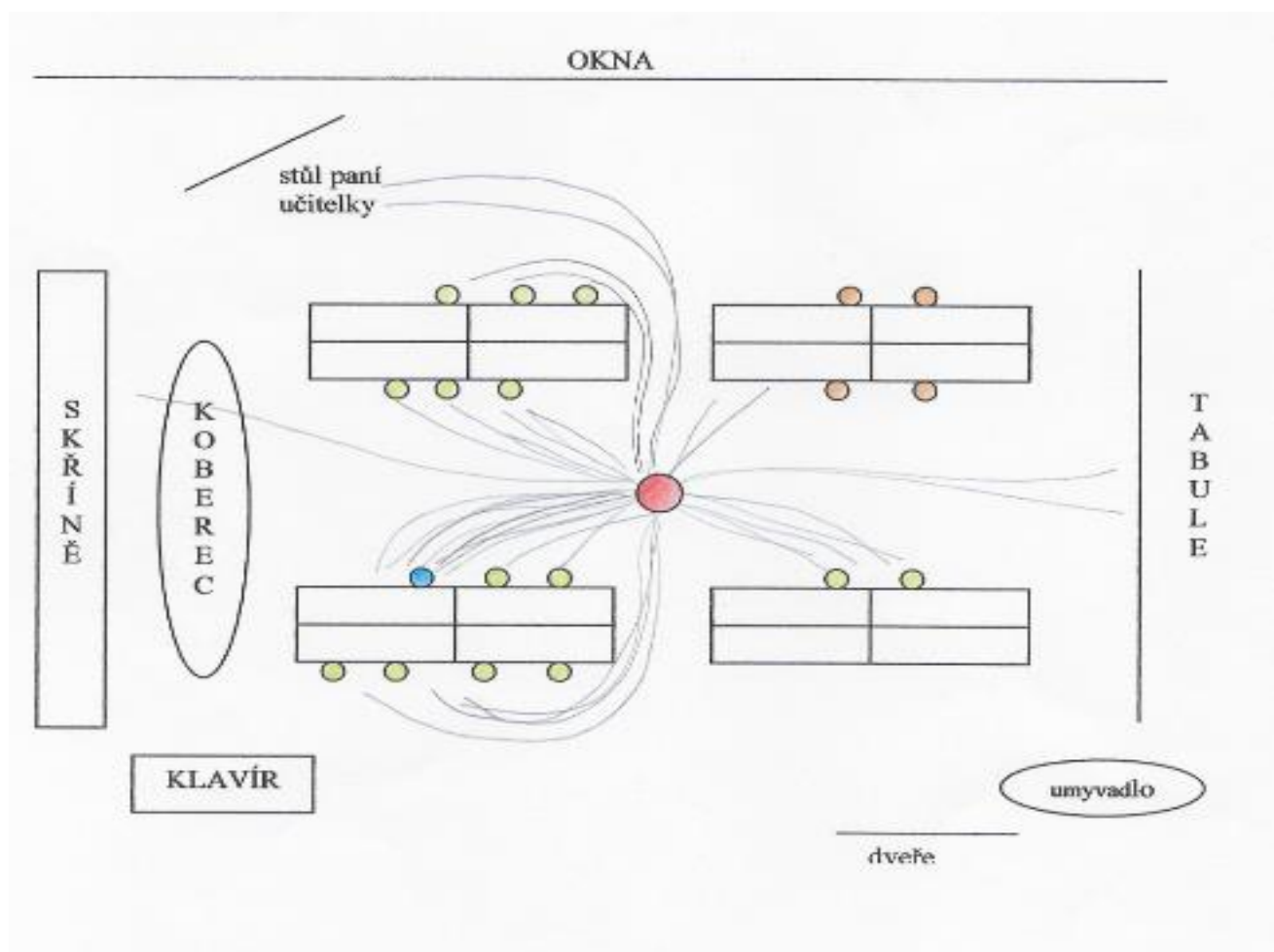
Sledovaný jev	Frekvence výskytu sledovaného jevu					Poznámka
	1	2	3	4	5	
Porozumění pokynům učitele					X	Správně plní úkoly, pokud si není jistá, žádá asistentku o pomoc.
Chyby ve slabikování a hláskování ve srovnání se spolužáky	X					Bezchybně počítá slabiky a hláskuje, slabikuje složitější slova
Vyrušování		X				Při samostatném psaní si pobrukuje
Zapojení při skupinové práci	X					Žáci pracují samostatně za podpory asistentky
Pomoc spolužákům				X		Napovídá, půjčuje pomůcky
Žádosti spolužáků k dívce		X				Dotazy pomalejšího spolužáka na počet hlásek, o pomůcky.

Dotazy k učiteli				X		Je aktivní, často se hlásí, zadané úkoly plní dobře.
Odpovědi na dotaz učitele				X		Odpovídá tišším hlasem, zčervená ve tváři a dívá se jinam
Tolerance ve třídě					X	Díky přítomnosti asistentky pedagoga je klima ve třídě velmi dobré, klidné a tiché. Asistentka chodí po třídě a pomáhá s úkoly
Žalování	X					

Mapu třídy lze použít při pozorování, kdy do schématu rozmístění žáků ve třídě značíme např. frekvenci komunikace vyučujícího s jednotlivými žáky, dráhy pohybu učitele po třídě, formy podpory různým skupinám žáků, aktivitu žáků (např. vykřikování, hlášení se) apod.

Obrázek 6

Mapa třídy



3.4 Co může být výstupem pozorování?

Po vlastním pozorování by měla následovat analýza získaných dat a jejich interpretace. Při interpretaci je dobré mít na paměti, že obvykle pozorujeme pouze projevy chování, nikoliv přímo jeho příčiny (např. emoce atd.). Závěry, ke kterým dospějeme prostřednictvím pozorování, mohou vyučujícím pomoci zorientovat se ve třídě, poznat žáky, odkrýt návody k efektivnější práci se žáky či zvolit vhodnou intervenci apod. Přestože se pozorování jeví jako snadná diagnostická metoda, rozhodně vyžaduje nácvik a zkušenost. Ke spolupráci je vhodné oslovit i jiného kolegu (učitel, asistent, výchovný poradce, metodik prevence, školní psycholog aj.). Pomocníkem může být také videozáznam, avšak vždy je nutné pamatovat na pravidla při pořizování těchto záznamů.

Literatura:

Bellack, A. A., Kliebard, H. M., Hyman, R. T., & Smith, F. L. (1966). *The Language of the Classroom*. Teachers College Press.

Dvořáková, M. (2002). Diagnostika vnitřních podmínek školy. In Z. Kalhous, & O. Obst a kol., *Školní didaktika* (pp. 186–212). Portál.

Flanders, N. D. (1970). *Analyzing Teaching Behavior*. Addison-Wesley.

Gavora, P. (2001). Diagnostikovanie a hodnotenie žiaka vo vyučovaní. In Z. Kolláriková & B. Pupala, (Eds.), *Předškolní a primární pedagogika. Předškolná a elementárna pedagogika* (pp. 233–257). Portál.

Koblihová, H. (2017). *Diagnostická činnost v praxi učitele na 1. stupni ZŠ pro zlepšení kvality života žáků ve třídě* [online]. Masarykova univerzita. [cit. 2021-02-28]. Dostupné z: <<https://theses.cz/id/w1qmg1/>>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce doc. Mgr. Jana Kratochvílová

Mareš, J. (2016). Zkoumání procesů a struktur ve výukové komunikaci: historie a současnost. *Pedagogika*, 66(3), 250–289.

Mertin, V., & Krejčová, L. a kol. (2016). *Metody a postupy poznávání žáka. Pedagogická diagnostika* (2., doplněné a aktualizované vydání). Wolters Kluwer.

Svatoš, T. (2011). Pedagogická komunikace a interakce pohledem kategoriálního systému. *Studia paedagogica*, 16(1), 175–190.

Svoboda, M., Krejčířová, D., & Vágnerová, M. (2015). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Portál.

Syslová, Z., Kratochvílová, J., & Fikarová, T. (2018). *Pedagogická diagnostika v MŠ. Práce s portfoliem dítěte*. Portál.

Švaříček, R., & Šedřová, K. a kol. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.

Zelinková, O. (2007). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Portál.

4. Rozhovor v pedagogickém diagnostikování

Jana Obrovská

Cílem této kapitoly je představit rozhovor jako specifickou a hojně využívanou metodu pedagogického diagnostikování, jeho typy, fáze, správné principy při jeho vedení a nejčastější chyby při jeho realizaci.

Někteří autoři hovoří o tom, že žijeme ve „společnosti rozhovoru“ (např. Kvale, 2009), jinými slovy rozhovor jako specifická forma komunikace výrazně prostupuje různé oblasti našeho života. Ve vztahu ke vzdělávání můžeme rozlišit několik typů rozhovoru:

- **Diagnostický (poznávací):** zaměřuje se na osobní motivy, přesvědčení, prožitky, prekoncepty, názory či hodnoty jedince; jeho vztahy k ostatním (rodičům spolužákům, učitelům); odhaluje skutečnosti týkající se jeho osobní, zdravotní, rodinné či sociální anamnézy; průběhu, způsobů a výsledků učení. Umožňuje získávat informace na základě bezprostředního osobního kontaktu mezi tazatelem a mluvčím.
- **Výzkumný:** přispívá k prozkoumání určité otázky s cílem lépe pochopit či poznat sociální realitu, kontextualizuje subjektivní pohled jedince na daný jev/proces či fenomén.
- **Nápravný (korektivní):** jeho primárním cílem je optimální ovlivnění rozvoje osobnosti a sociální situace jedince, a to v návaznosti na zjištění vyplývající z diagnostického procesu.

Hranice mezi jednotlivými typy rozhovorů je prostupná. Hlavní rozdíl mezi diagnostickým a výzkumným rozhovorem spočívá v tom, že při diagnostickém rozhovoru zjišťujeme konkrétní skutečnosti využitelné intervenčně, tj. při podpoře jedince ve vzdělávání (např. nastavení podpůrných opatření).

4.1 Diagnostický rozhovor, jeho typy a fáze

Rozlišujeme rozhovor individuální versus skupinový a strukturovaný/polostrukturovaný versus nestrukturovaný. Pro účely pedagogicko-psychologické diagnostiky nejčastěji využíváme rozhovor individuální a polostrukturovaný, nežřídka však i rozhovor nestrukturovaný.

Fáze vedení diagnostického rozhovoru

Kvalita vedení rozhovoru a jeho vyhodnocení úzce souvisí s profesními diagnostickými kompetencemi, jimiž je pedagogický pracovník vybaven (viz kapitola 1). Schematicky můžeme rozlišit pět fází vedení rozhovoru (platí zejm. při vedení rozhovoru mezi vyučujícím a žákem či rodičem), (upraveno podle Kohoutek, 2005):

Přípravná fáze

- Vyučující by se měl před realizací rozhovoru seznámit se základními informacemi o žákovi/rodiči (anamnéza žáka, rodinné podmínky, prospěch, výsledky, zdravotní stav, mimoškolní aktivity apod.).
- Najít vhodné, pro žáka/rodiče příjemné a nerušené prostředí k realizaci rozhovoru.
- Měl by si formulovat cíl rozhovoru a promyslet otázky.
- Odhadnout přibližnou délku rozhovoru.

- Rozhodnout se o způsobu záznamu rozhovoru (nahrávka, poznámky, využití pozorovacího archu apod.).

Úvodní fáze

- Je dobré žáka/rodiče ujistit o důvěrnosti informací (popřípadě s ním vyjednat možnosti zveřejnění).
- Zdůraznit možnost neodpovídat.
- Zdůraznit, že neexistují dobré nebo špatné odpovědi.
- Není vhodné začínat rozhovor o věcech, které připomenou nezdary žáka (např. neúspěchy ve škole, přestupky).
- U všech problémových situací je lepší postupovat od relativně kladných charakteristik k méně příznivým.
- Na začátku rozhovoru by měl dotazovaný dostat možnost povídat o svých problémech či vybit negativní emoce.
- Vyučující musí dát žákovi/rodiči dostatek prostoru pro vyjádření.
- Je vhodné volit otevřené otázky.
- Je důležité nastolit pozitivní atmosféru a povzbuzovat dotazovaného aktivním nasloucháním (neverbální komunikace).

Rozvíjení rozhovoru

- V pozdějších fázích rozhovoru jsou zpravidla kladeny kognitivně či emočně náročnější otázky.
- Diagnostik by měl umět reagovat na osobnost mluvčího a přizpůsobit pořadí otázek, jazyk či formulace dané situaci.

Závěr

- Každý rozhovor by měl být ukončen tak, aby mohly později pokračovat další kontakty s dotazovaným.
- Učitel usiluje o emoční uzavření rozhovoru.

Typy otázek kladených v rámci diagnostického rozhovoru

(upraveno podle Kohoutek, 2005)

- **Úvodní** – mají navodit atmosféru, pomoci navázat kontakt s dotazovaným
- **Základní** – uvádějí nové téma (např. O čem...? S kým...? Jak...?)
- **Sondážní** – snaží se tato témata rozvést, dostat se hlouběji (např. Co se stalo? Kdo jiný se toho ještě zúčastnil? Co to pro tebe znamenalo? Co sis o tom myslel/a? Zkus mi popsat pocity, které jsi při tom měl/a.)
- **Filtrační** – slouží ke zjištění schopnosti dotazovaných na danou otázku odpovědět (např. Byl jsi ve třídě, když kluci rozbili zrcadlo?)
- **Vybízací otázky** – jsou relativně široké a umožňují tázanému, aby vypovídal poměrně volně (např. Tak mi řekni něco o sobě, o tom, co tě nejvíc baví.)

- **Otevřené versus uzavřené otázky** – otevřené otázky ponechávají prostor pro vlastní formulaci odpovědi informanta (např. Co si myslíte o přínosech doučování?), zatímco uzavřené otázky zpravidla vedou ke stručné odpovědi, odpovědi typu ano/ne, případně volbě jen z několika málo možných odpovědí (např. Učil ses včera matematiku?)
- **Projektivní** – skrze názory či reakce žáka na určité hypotetické situace usuzujeme na jeho motivy, hodnoty, povahové rysy apod. (např. Děti si většinou rády hrají s ostatními dětmi o přestávce... Co obvykle děláš o přestávce ty?)
- **Sugestivní otázky** – vyvolávají zavádějící a klamné odpovědi. Často dochází k formulování otázky tak, aby podnítila určitý typ odpovědi, který by diagnostik rád slyšel či který očekává. (např. Neudělal jsi to schválně, že ne?)
- **Závěrečné otázky** – netýkají se přímo předmětu rozhovoru, ale přispívají k co nejpříjemnějšímu uzavření dialogu.

4.2 Principy správného vedení rozhovoru

- Reflektovat kontext, v němž rozhovor probíhá a vztah mezi mluvčími (např. Není žák rozrušený nezdařenou písemkou? Nechce raději trávit přestávku se svými spolužáky?).
- Stanovit si jasný cíl rozhovoru.
- Aktivně usilovat o navázání vztahu důvěry (např. nemluvit s žákem nadřazeným tónem, udržovat oční kontakt, přitakávat, používat citoslovce hmm apod.).
- Zvolit vhodné místo k realizaci rozhovoru.
- Používat jednoduchý jazyk, bez odborných pojmů, úměrný věku žáka.
- Dobře zvážít pořadí otázek aneb myslet na dramaturgii rozhovoru (na začátek volit spíše zahřívací, obecnější a méně osobní otázky).
- Aktivně naslouchat (parafrázování, zrcadlení).
- Dávat pozitivní zpětnou vazbu (např. Tvoje odpovědi mi pomáhají poznat, co se u vás děje. Myslím, že jsem se od tebe dozvěděla mnoho nového...).
- Všimnout si neverbální komunikace (intonace hlasu, přízvuk, tempo, veškeré změny ve výrazu obličeje, červenání, pohled, pocení, plačtivost, ruce zkřížené na hrudi, pokašlávání). Důležité jsou změny – např. žák začne žmoulat kapesník apod.
- Reflektovat vlastní přesvědčení a stereotypy o žákovi a vyvarovat se haló efektu (tzv. chyba prvního dojmu).

4.3 Časté chyby při vedení rozhovoru

Při vedení rozhovoru se můžeme dopouštět řady chyb (upraveno podle Mertin a Krejčová, 2016). Některé z nich ilustrujeme na příložené ukázce přepisu rozhovoru, který byl součástí studentské práce v předmětu Základy pedagogicko-psychologické diagnostiky, kdy studentka Věra vedla rozhovor s žákyní Barborou v rámci své praxe.

Nedostatečné rozvíjení odpovědi informanta

Ukázka s komentářem:

Barbora: Tak tady ta otázka je jasná, že jako ne. Ale tak některé předměty mě baví.

Věra: Myslíš, že to, co se učíš ve škole, využiješ v životě?

Věra nerozvíjí odpověď Barbory a otevírá jiné téma. Ke vztahu Barbory k jednotlivým předmětům se vrací o několik otázek později.

Kladení více otázek zároveň

Ukázka s komentářem:

Věra: Ahoj Baru. Jak se máš? Jak se ti dnes dařilo ve škole?

Barbora: Špatně, protože mě bolela hlava. Po třech hodinách si pro mě musela přijet mamka.

Kladení více otázek působí chaos v zaměřenosti na odpověď, zpravidla nevede k zapamatování všech kladených otázek, ale k odpovědi dle výběru informanta.

Časté kladení uzavřených otázek, na něž lze odpověď pouze formou ano/ne

Ukázka:

Věra: Dobře a baví tě škola?

Tyto otázky jsou často zodpovězeny stručnou odpovědí, z níž nezískáme hlubší informace. Zřídka jsou žáci sdílní, že rozvinou svoji odpověď více.

Kladení návodných (sugestivních) otázek, které nabádají informanta k určitému typu odpovědi

Ukázka:

Věra: Takže nevíš?

Kladení manipulativních otázek, jejichž prostřednictvím si diagnostik chce (ať už vědomě či podvědomě) potvrdit své předpoklady

Ukázka s komentářem:

Barbora: Nebaví mě čeština, dějepis, němčina, protože na ni máme blbou učitelku a baví mě chemie, matika, přírodopis, výtvarka, hudebka ujde, a fyzika, protože máme v pohodě učitele, a to je asi všechno.

Věra: Takže tě angličtina nebaví? A bavila by tě, kdybys na ni měla jinou učitelku?

Všimněme si, že Barbora odpovídá na otázku, které předměty ji ne/baví, čeština, dějepis a němčina. Věra však v následné otázce přeskakuje k angličtině a rovnou předpokládá, že Barboru angličtina nebaví. Tento významový posun v otázce souvisí pravděpodobně s tím, že si Věra položila za cíl rozhovoru zjistit vztah Barbory k angličtině.

Příliš dlouhý nebo příliš krátký rozhovor

Komentář k ukázce:

Přiložený rozhovor je relativně krátký, Věra nestihla získat více diagnosticky relevantních informací.

Rozhovor se míjí s cílem

Komentář k ukázce:

Věra si v přiloženém rozhovoru kladla za cíl „zjistit, jaký má Barbora vztah ke škole obecně a jaký přímo k anglickému jazyku, který ji doučuje. Jaké jsou její konkrétní problémy v procesu učení a jak postupuje při samotném řešení zadaných úkolů při doučování.“

Vzhledem k tomuto cíli je diskutabilní, zdali bylo třeba klást tolik zahřívacích otázek (např. otázka týkající se využití poznatků získaných ve škole v reálném životě) a zdali se Věra neměla více zaměřit na druhou část rozhovoru, v níž se pokusila diagnostikovat obtíže, s nimiž se Barbora potýká ve výuce angličtiny.

Cíl, který si Věra stanovila, je dosti široký. V rámci takto stručného rozhovoru nemůže jít více do hloubky.

Další příklady chyb při vedení rozhovoru

- Unáhlené zdůvodňování/vyvozování z non/verbálních projevů mluvčího (např. tváří se nepřátelsky)
- Používání složitého jazyka (např. odborného žargonu)
- Rychlé tempo vedení rozhovoru a nedostatečný prostor ponechaný informantovi pro rozmyšlení odpovědi/mlčení
- Nedostatečná reflexe kulturního či rodinného zázemí dítěte diagnostikem
- Chyby na úrovni interpretace zjištěných údajů – např. předčasné vyzovování, hodnotící závěry

Pro představu, jak probíhal celý rozhovor, uvádíme níže jeho přepis:

Věra: Ahoj Baru. Jak se máš? Jak se ti dnes dařilo ve škole?

Barbora: Špatně, protože mě bolela hlava. Po třech hodinách si pro mě musela přijet mamka.

Věra: To mě mrzí a už je to lepší?

Barbora: Jo už jo. Spala jsem do té doby, než jsi přišla.

Věra: To jsem ráda. A co jsi měla za hodiny? Máš nějaké domácí úkoly?

Barbora: Měla jsem chemii, přírodopis a češtinu. Úkol nemám.

Věra: Dobře a baví tě škola?

Barbora: Tak tady ta otázka je jasná, že jako ne. Ale tak některé předměty mě baví.

Věra: Myslíš, že to, co se učíš ve škole, využiješ v životě?

Barbora: Tak něco jo. Jako já nevím, třeba z té češtiny asi něco jo. Když si ale vezmeš, že přijdeš domů z práce a uděláš si rozbor věty nebo diktát, místo aby sis odpočla, tak to asi ne. Ale myslím, že se mi bude hodit třeba ájina, němčina, matika. Možná někdo využije fyziku, ale já fakt ne. Podle mě děják asi neuplatníš. Nebo třeba přírodopis použiješ, že půjdeš na houby a řekneš jí to je... a chemii tam taky, když si řekneš, že něco smícháš, aby ti ta buchtka třeba nepřekynula nebo tak. Pochybují, že někdy použiju hudebku.

Věra: Jaké předměty tě baví ve škole a které nemáš ráda?

Barbora: Nebaví mě čeština, dějepis, němčina, protože na ni máme blbou učitelku a baví mě chemie, matika, přírodopis, výtvarka, hudebka ujde, a fyzika, protože máme v pohodě učitele, a to je asi všechno.

Věra: Takže tě angličtina nebaví? A bavila by tě, kdybys na ni měla jinou učitelku?

Barbora: Nebaví, protože nás nic nenaučí, dá nám třeba jen samostatnou práci nebo nás naučí jen to lehké, a to těžké nám dá na doma. Jinak by mě bavila, protože loni jsem měla Špačkovou a ta byla v pohodě. Uměla naučit hlavně.

Věra: Co teď probíráte v angličtině?

Barbora: Životní prostředí a z gramatiky trpný rod, ale já jsem tam teď dlouho nebyla.

Věra: Chápeš to? Ten trpný rod?

Barbora: Já jsem tam na to byla jednu hodinu, takže já vlastně ani nevím, jestli to chápu.

Věra: Aha. Takže bychom spolu mohly probrat trpný rod.

Barbora: Oukej.

Věra: Víš, kdy se používá a jak se tvoří ten trpný rod?

Barbora: (začne se smát) Já jsem tam ve škole jako byla a oni na tabuli napsali nějakou větu a já jsem na to čuměla a jako hm tak jo no. (udělala grimasu)

Věra: Takže nevíš?

Barbora: Tak vím, že když to dělá ta věc, tak je to ten druhej rod.

Věra: Myslíš činný rod?

Barbora: Jojo ten, a když to ta věc jako kdyby nedělá, ale trpí to. Třeba domy se stavěly. Tak je to trpný rod.

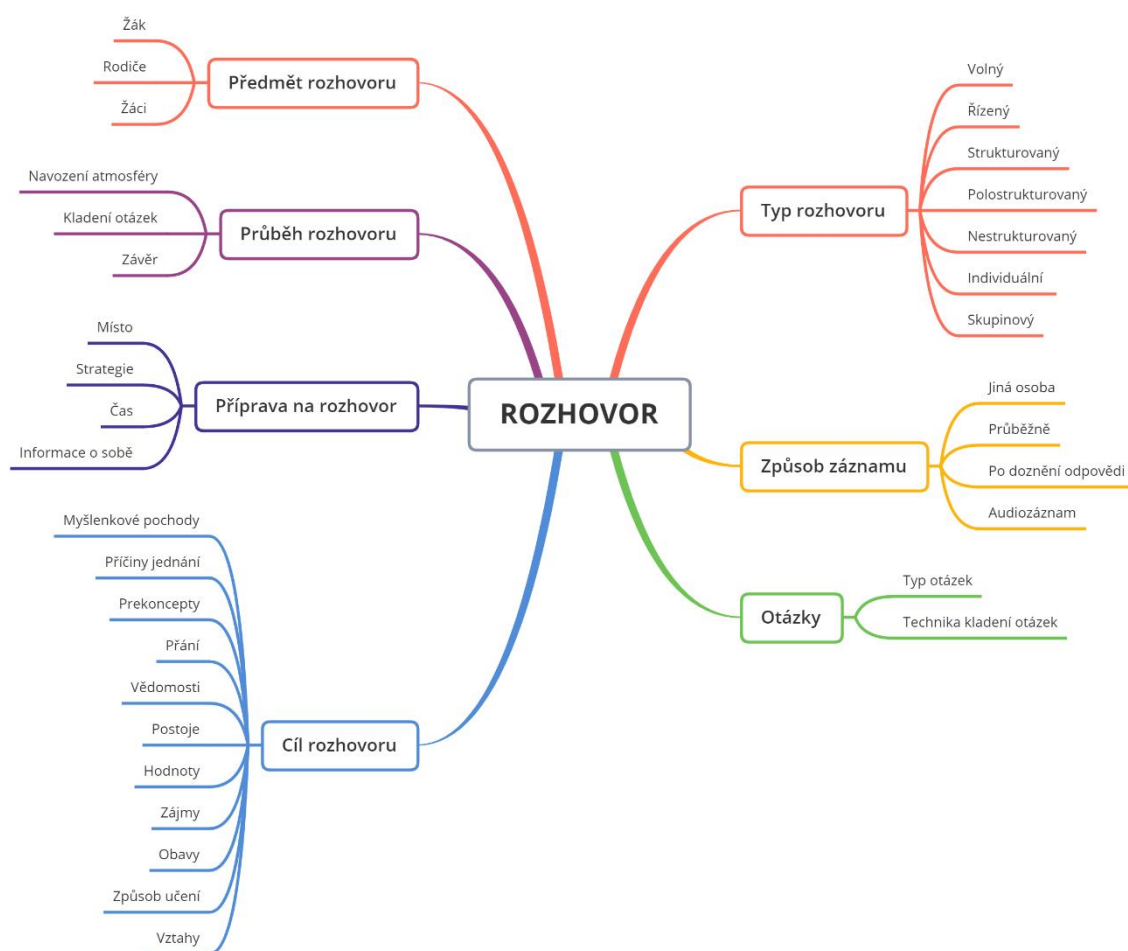
Věra: No vidíš, takže víš, o co se jedná. Ještě si to dovysvětlíme a já ti řeknu, jak se trpný rod tvoří.

Barbora: Dobře.

Věra: Děkuju, Baruško.

Obrázek 8

Pojmová mapa shrnující základní informace k přípravě a vedení diagnostického rozhovoru.



4.4 Anamnéza a anamnestický rozhovor

Podle Zelinkové (2001, s. 31–34) je „anamnéza jednou z metod, jejíž pomocí získáváme takové informace z uplynulého života žáka, které mohou přispět k objasnění současného stavu.“

Anamnézu zpravidla zpracovává psycholog ve školském poradenském zařízení, učitel však může anamnézu vypracovat např. při adaptaci dítěte na školní prostředí apod. Informace pro vypracování anamnézy se zjišťují buď dotazníkem, nebo rozhovorem.

Typy anamnéz podle zaměření:

- **Osobní (vývojová)** – zahrnuje data o prenatálním a perinatálním vývoji jedince (průběh těhotenství, porod, 10 dní po porodu), o vývoji v prvních letech života jedince (psychomotorika, řeč, grafomotorika, vývoj hry, kresba apod.). Obsahuje také informace o zdravotním stavu jedince (nemoci, úrazy, alergie, hospitalizace, léky apod.).

- **Rodinná (výchovná)** – zahrnuje základní informace o rodině (např. struktura rodiny, počet členů, stáří rodičů apod.). Dále reflektuje vztahy mezi jednotlivými členy rodiny, typ a styl výchovy, projevy jedince v rodině, obtíže ve výchově, sociálně-ekonomickou situaci rodiny.
- **Školní** – sleduje vývoj jedince v podmínkách institucionální výchovy (např. vstup dítěte do mateřské či základní školy, adaptace na před/školní prostředí apod.), projevy chování vůči spolužákům a učitelkám, reakce na režim školy a její normy, výčet navštěvovaných škol.
- **Sociální** – sleduje vývoj jedince z hlediska začleňování do vrstevnických skupin, jeho zájmy a volnočasové aktivity.

Literatura

Mertin, V., & Krejčová, L. a kol. (2016). *Metody a postupy poznávání žáka. Pedagogická diagnostika* (2., doplněné a aktualizované vydání). Wolters Kluwer.

Kohoutek, R. (2005). Rozhovor jako metoda poznávání osobnosti a duševního zdraví. *Pedagogická orientace*, 15(3), 37–61.

Kvale, S. (2009). *InterViews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. SAGE.

Zelinková, O. (2007). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Portál.

5. Dotazník v pedagogickém diagnostikování

Kateřina Vlčková¹

Cílem kapitoly je představit dotazník jako nástroj sběru dat při diagnostice žáka a třídy učitelem. V kapitole se dozvíme, které druhy dotazníku jsou učitelům k dispozici, jak dotazník vytvořit a jak zpracovat získaná data. Na závěr kapitoly jsou odkazy na vybrané dotazníky použitelné v praxi.

Dotazník patří mezi jednu z metod získávání informací, kterou učitel využívá k diagnostikování žáka a třídy pro výchovně-vzdělávací účely. Pomocí dotazníků měříme **reportované/deklarované** postoje a názory žáků k nejrůznějším tématům, chování v určitých situacích, jejich přesvědčení, vlastnosti, sebehodnocení znalostí, volební preference. Můžeme zjišťovat kvalitu své výuky z pohledu žáků a spokojenost s ní, klima třídy, výkonovou a učební motivaci, zájmy, morální hodnoty, profesní orientaci, sociální vztahy ve třídě, šikanu, názorové vůdce ve třídě, soudržnost třídy atd. Pomocí dotazníku nezjistíme přímo a přesně, co žáci dělají a co si myslí, nýbrž co uvádějí, deklarují, reportují, že dělají a že si myslí. Dotazník je vhodné kombinovat s dalšími metodami pedagogické diagnostiky.

5.1 Druhy dotazníku

Dotazník lze administrovat čtyřmi základními způsoby. Může se jednat o dotazník tužka-papír (1) nebo online (2), vedený v podobě rozhovoru (3), případně telefonicky (4).

Učitelé používají dotazníky a) **standardizované**, které mají pevně stanovené otázky, manuál, ve kterém je popsáno, jak s dotazníkem pracovat a někdy i jaké jsou normy na populaci; b) **nestandardizované**, které si např. učitel sám připraví pro vlastní potřeby.

5.2 Tvorba a používání dotazníku

Pokud budeme používat **hotový profesionální (standardizovaný) dotazník**, je třeba se seznámit s manuálem k jeho použití, limity nástroje, postupy jeho administrace a se způsobem jeho zpracování a interpretací výsledků. Je třeba si ověřit, zda jde dotazník použitelný v naší situaci s našimi žáky v dané věkové kohortě.

Pokud budeme používat dotazník nestandardizovaný, je třeba zkontrolovat, zda dobře reprezentuje měřený konstrukt a odpovídající teorii (např. klima třídy), zda jsou položky srozumitelné atd.

Pokud budeme **dotazník vytvářet sami**, je třeba se opírat o **pravidla konstrukce dotazníku**, která jsou blízká pravidlům konstrukce znalostního testu či tazatelských otázek v interview. V mnoha případech můžeme se žákem jednoduše vést na dané téma rozhovor strukturovaný podle daného dotazníku. Pravidla tvorby dotazníku v tištěné verzi či online byla probírána v předmětu Výzkum v pedagogické praxi v podzimním semestru v druhém ročníku:

¹ Za podněty ke zlepšení kapitoly děkuji také dr. Janu Mareši z Katedry psychologie PdF MU.

- V zásadě je třeba vždy vycházet z naší diagnostické otázky, diagnostického cíle, předpokladu či hypotézy a dle nich navrhnout promyšlenou strukturu dotazníku – okruhy, jež následně naplňujeme položkami. Obvykle vycházíme z nějaké teorie o problematice, kterou diagnostikujeme.
- V dotazníku nejprve vysvětlujeme jeho cíl a žádáme o pečlivé vyplnění, dáváme pokyny, jak používat odpověďovou stupnici u položek, a přidáváme ukázkou vyplňování.
- Na začátek dáváme otázky lehčí a přitažlivější, doprostřed těžší a méně zajímavé, na konec obvykle nenáročné faktografické otázky.
- Věnujeme velkou pozornost formulaci každé položky a užití jednotlivých slov. Ověřujeme, jak žáci položkám rozumí a proč na některé neodpovídají. Dotazník konzultujeme s kolegy. Nejasné položky upravujeme.
- Při konstrukci můžeme brát v potaz, že uzavřené položky se vyhodnocují snáze (výběr z odpovědí) než polouzavřené (výběr z odpovědí, plus nabídka jiné – co) a otevřené (napište svou odpověď’).
- Nepoužíváme výrazy (*několik, obyčejně, někdy*), které každý interpretuje jinak.
- Nepoužíváme dvě otázky v jedné (dvouhlavňová otázka). Není pak jasné, na co žák odpovídá.
- Neptáme se žáka, co pozoruje ve třídě (*učitel se zajímá o názor žáků*), ale na mínění, co se týká přímo jeho (*učitel se zajímá o můj názor*). Data jde pak agregovat za třídu ve výpočtu výsledků.
- Používáme slovní zásobu žáků.
- Ptáme se jen na to, na co dovedou žáci odpovědět a je to pro ně smysluplné.
- Otázky tvoříme jednoduché a jasné, lehce zodpověditelné.
- Nepoužíváme záporné výrazy (rozhodně ne dvojitý zápor), žáci je často přehlédnou nebo nesprávně pochopí (př. *tento předmět není můj oblíbený – ano/ne*). Pokud je zápor třeba použít, zvýrazníme ho.
- Neklademe otázky, které vzbuzují předpojatost.
- V dotazníku používáme také položky, kde žáci odpovídají na stupnici (obvykle 1 – *nesouhlasím/nikdy* až 5 – *souhlasím/vždy*, N – *nevím, nedovedu posoudit*). Jedná se o škálované položky. Počet bodů na škále odpovídá např. potřebné variabilitě odpovědí pro statistickou analýzu dat a věku žáků.
- Dotazníky vytváříme tak dlouhé, abychom získali potřebné informace, ale snažíme se je držet co nejkratší, nejjednodušší a nejstručnější, jak je jen možné (u dospělých obvykle max. 30 minut). Možná délka závisí na věku žáků, jejich schopnostech, tématu dotazníku atd.

Většina laicky používaných dotazníků mívá základní chyby v konstrukci. Pokud tedy budete jako učitelé ve své diagnostické nebo evaluační aj. práci dotazníky využívat, lze doporučit nastudovat si k jejich konstrukci více informací, než je zde v tomto základním přehledu uvedeno. Podobně i některé dotazníky, vytvořené různými odborníky, nemusí být nutně správně zkonstruované a je třeba, abyste jako učitelé dovedli konstrukci dotazníku kriticky posoudit a využívali ve své praxi ty kvalitní.

5.3 Zpracování dat z dotazníku

Pokud máme dotazník za celou třídu, uložíme si (v případě online dotazníku) nebo přepíšeme data do datové matice např. v Excelu (než si ji importujeme do programu pro analýzu dat). Co řádek, to všechny informace o jednom žákovi. Ve sloupcích jsou pak otázky (proměnné) a jednotlivé odpovědi na danou otázku jsou kódovány čísly (někde máme uložen manuál ke kódování). Jak vypadá datová matice a jak zpracovávat data jsme se učili minulý semestr v předmětu Výzkum v pedagogické praxi.

Přepsaná data před výpočty vždy kontrolujeme. Kontrolujeme, zda jsme při přepisu z tištěného dotazníku neudělali chybu. Díváme se také, zda žáci neodpovídali nějak zvláštně (např. 1-2-3-4-5-5-4-3-2-1, všude 3). V dotazníku můžeme mít i tzv. lži-otázku, na kterou by vlastně všichni odpověděli ano (např. mám rád prázdniny) a pokud žák odpoví jinak, může to ukazovat na nespolehlivost jeho odpovědi. Nicméně problém vyplňování řešíme spíše dobrými vztahy učitele a žáka a důvěrou žáků ve smysluplnost dotazníku.

Dotazníky jsou obvykle zpracovávány statisticky. Základní deskriptivní statistiky (četnosti odpovědí, mediány/průměry, korelace, ...) si můžete rychle vypočítat v jednoduchém statistickém programu jako SPSS, PSPP, Statistica, JASP. Velmi jednoduché dotazníky pro účely rychlé diagnostiky žáka a třídy si můžete zpracovat i jen v ruce (případně některé části i v Excelu, který ale jakožto univerzální nástroj není snadný pro tento typ manipulací s daty a deskriptivní statistiku).

Počítáme četnosti odpovědí na jednotlivé otázky. Pokud jsou data v odpověďových škálách (např. 1 – *nesouhlasím* až 5 – *souhlasím*) normálně rozložena (*Gaussova křivka*), můžeme počítat i průměry. Více viz předmět Výzkum v pedagogické praxi (SZ 6006).

5.4 Interpretace výsledků z dotazníku

Nevýhodou dotazníků je, že často nevíme, jak výsledky hlouběji vysvětlit. Při diagnostikování se však můžeme žáka doptat, proč nějak odpovídal, protože s ním jako učitelé dále pracujeme. Z dotazníků nezjišťujeme, co žák dělá, ale co reportuje, že dělá, a to se může lišit od toho, co skutečně dělá (nemusí si to uvědomovat, odhady četností aktivit mohou být nepřesné atd.). Dále je také třeba myslet na to, že pokud nejsou dotazníky vyplňovány *anonymně*, mohou být odpovědi zkresleny. Žáci také mohou poskytovat například *sociálně žádoucí odpovědi*, které neodpovídají pravdě, zejména pokud si dotazník vybírá učitel pro potřebná plánovaná informovaná opatření ve výuce. Zadáte-li dotazník žákům, ukažte jim také, že na výsledky reagujete. Obecně je vhodné pracovat v atmosféře vzájemné důvěry.

5.5 Ukázky dotazníků pro učitelovu diagnostiku žáka a třídy

Konkrétní oblasti, jež učitel diagnostikuje, a nástroje, které jde pro danou diagnostiku použít, jsou obsahem předmětu pedagogicko-psychologické diagnostiky v navazujícím magisterském studiu. Zde zmíníme jen dílčí ukázky nástrojů.

1. Diagnostika zájmu o předmět, vztahu k předmětu, učební a výkonové motivace

a) Školní výkonová motivace žáků

Dotazník zjišťuje tendenci dosáhnout úspěšného výkonu a tendenci vyhnout se neúspěchu u žáků 2. stupně ZŠ a SŠ. Výsledky umožňují zabývat se jak výkonovým klimatem ve třídě,

tak výkonovou motivací jednotlivých žáků. Výsledky slouží učitelům k tomu, aby žákům lépe porozuměl a mohl účelněji pracovat s motivačními faktory ve výuce, příp. aby zjistil, jak se mu daří motivaci žáků ve výuce rozvíjet. Součástí manuálu k nástroji jsou normy (Hrabal & Pavelková, 2011).

b) Vztah žáka k vyučovacím předmětům

Hrabal (1989, s. 86) nabízí učitelům jednoduchý diagnostický materiál zjišťující žákovy postoje k vyučovacím předmětům. Dotazník se zaměřuje na obtížnost předmětu pro žáka, na to, jaký význam žák předmětu dává, na čas přípravy na předmět, porozumění výkladu v předmětu.

c) Názory žáků na školu

Anketa pro žáky je komplexní dotazník zjišťující více oblastí hodnocení školy žákem: motivaci žáků, zapojení žáků, průběh výuky, hodnocení, náročnost, klima školy, zázemí a vybavení školy, volnočasovou nabídku školy (Kohoutek & Mareš, 2012).

2. Diagnostika sebepojetí

Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers–Harris 2 je šedesáti položkový sebehodnoticí dotazník s podtitulem *Jak vnímám sám/sama sebe*. Česká standardizace je určena pro děti a adolescenty ve věku od 9 let do 18 let. Položky dotazníku zahrnují výroky, které popisují, jak lidé mohou vnímat sami sebe. Může sloužit i jako screeningový nástroj pro navazující psychologické vyšetření. Administrovat může učitel, ale interpretace provádí psycholog (Piers & Herzberg, 2015; Smékal, 1989).

3. Strategie učení

U žáků můžeme pomocí dotazníku diagnostikovat také strategie učení. Tyto strategie nám mohou pomoci pochopit potíže žáků při dosahování vzdělávacích výsledků (Vlčková & Přikrylová, 2011).

4. Diagnostika interakce učitele a žáků

Při diagnostikování žáka a jeho obtíží je někdy vhodné zaměřit se na samotnou výuku učitele a na to, jak ji vnímá daný žák. K tomu může sloužit např. dotazník *Interakce učitele a žáků*, který zjišťuje charakteristiky výchovně-vzdělávacího působení učitelů na žáky, zjišťuje, jak žáci vnímají vztah učitele k nim a jak je učitel vede. Výsledky jsou důležité pro sebereflexi učitele a jeho vyučovacího stylu (Gillernová & Krejčová, 2011).

5. Diagnostika vztahů mezi žáky

a) Sociometrický test

Pomocí otázek zjišťujeme sympatie a antipatie ve vztazích mezi žáky. Níže je ukázka otázek:

S kým ze svých spolužáků bys nejraději bydlel na pokojích na školním výletě?

1. 2. 3.

Koho ze spolužáků bys nejraději pozval na oslavu svých narozenin?

1. 2. 3.

Koho ze třídy bys zvolil v tajném hlasování za předsedu třídy?

1. 2. 3.

Koho ze třídy by sis vybral ke spolupráci, kdybys měl zorganizovat školní výlet?

1. 2. 3.

Dbáme na to, aby výběr byl tajný. Žákovi na prvním místě přiřadíme 3 body, na druhém místě dva body, na třetím jeden bod. Součet bodů u žáků ukazuje na jejich pozici ve třídě (nejpopulárnější žáci, izolovaní) a sociální vztahy. U výsledků přihlížíme k věkovým specifikům žáků (Trpišovská, 1997).

b) Hrabalův sociometrický ratingový dotazník SO-RA-D

Pomocí dotazníku získáme informace o vztazích ve třídě a pozici žáka ve třídě. Dotazník administrujeme skupině žáků ve věku 12 a výše. Žák na pětibodové stupnici odhaduje míru vlivu spolužáka na třídu, jak moc je jim spolužák sympatický a proč. Zpracování dat se provádí pomocí sociometrické matice. Výsledky porovnáváme s vlastním pozorováním žáků. Informace o vztazích ve třídě můžeme jako učitelé využít pro zlepšení klimatu třídy a učebních podmínek. SORAD poskytuje detailní informace o sociální dynamice složitých tříd a je citlivým indikátorem pro obtížné a ohrožené žáky. Poskytuje podklady pro sociální restrukturu složitých tříd na základě změny nepříznivého třídního klimatu a pomoc při integraci ohrožených a odmítaných žáků (Hrabal, 2011).

6. Diagnostika sociálního klimatu třídy

a) Klima školní třídy

Dotazník *Klima školní třídy* pro druhý stupeň ZŠ zjišťuje, jak žáci vnímají situaci ve své třídě – vztahy se spolužáky, spolupráci s nimi, oporu od učitele, rovný přístup učitele k žákům, přenos naučeného mezi školou a rodinou, preferenci soutěžení a dění o přestávkách (Mareš & Ježek, 2012).

b) Dotazník Naše třída (My Class Inventory – MCI)

Dotazník *My Class Inventory* (MCI) vytvořili australští autoři B. J. Frase a D. L. Fisher (1986). Do češtiny ho přeložili s názvem *Naše třída* J. Lašek a J. Mareš. V české verzi dotazník (např. Dittrich, 1992; Lašek, 1988, 2001) umožňuje posoudit sociální klima třídy podle pěti hledisek a podle pěti proměnných. Složitější dotazník zjišťuje až 15 různých proměnných. Dotazník (viz příloha č. 5) měří klima v jednom předmětu (třídní učitel tedy neměří klima ve „své“ třídě, ale například pouze v předmětu český jazyk).

c) Předcházení problémům v chování

Dotazník *Předcházení problémům v chování žáků* mapuje, zda žáci vnímají různé procesy jako ohrožující a ukazují na možná rizika vývoje problémového chování u žáků ve třídách na

2. st. ZŠ. Dotazník pokrývá spokojenost se školou, prožívání úspěchu, negativní prožívání, vztahy učitele a žáka ve skupině, formování identity atd. (Vojtová & Fučík, 2012).

7. Diagnostika profesní orientace

Dotazník volby povolání je určen pro žáky od 15 let a dospělé pro výběr povolání, porovnává zájmy a schopnosti s rejstříkem profesí (Jörin et al., 2003).

Literatura

Dittrich, P. (1992). *Pedagogicko-psychologická diagnostika* (s. 101–102). H&H.

Gillernová, I., & Krejčová, L. (2011). *Interakce učitele a žáků: dotazník pro žáky*. Národní ústav odborného vzdělávání.

http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/18_Interakce_ucitele_a_zaka.pdf

Hrabal, V., & Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. Portál.

Hrabal, V. (2011). *SORAD – Sociometrická ratingová metoda. Metoda pro vytvoření sociogramu školní třídy*. Hogrefe – Testcentrum.

Hrabal, V., & Pavelková, I. (2011). *Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky*. Národní ústav odborného vzdělávání.

http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/24_Skolni_vykonova_motivace_zaku.pdf

Jörin, S., Stoll, F., Bergmann, C., & Eder, F. (2003). *Dotazník volby povolání a plánování profesní kariéry* (Hoskocová, S., trans.). Testcentrum.

Kohoutek, T., & Mareš, J. (2012). *Anketa pro žáky: anketa škoře na míru*. Národní ústav pro vzdělávání. http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/03_Anketa_pro_zaky.pdf

Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Gaudeamus. https://zapojmevsechny.cz/user_files/nadan%C3%AD%20%C5%BE%C3%A1ci/nase_trida/nase_trida.pdf

Mareš, J., & Ježek, S. (2012). *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Národní ústav pro vzdělávání.

http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/15_klima_skolni_tridy.pdf

Piers, V. E., & Herzberg, D. S. (2015). *Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2. Jak vnímám sám/sama sebe*. Hogrefe-Testcentrum.

Smékal, V. (1989). Dotazník osobní autonomie. In Kalhous, Z. & Obst, O. *Školní didaktika*. Portál.

Trpišovská, D. (1997). *Psychologická diagnostika pro učitele* (s. 75–86). Univerzita J. E. Purkyně.

Vlčková, K., & Přikrylová, J. (2011). *Strategie učení se cizímu jazyku. Dotazník pro žáky*. Národní ústav odborného vzdělávání.

http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/23_Strategie_uceni_se_cizimu_jazyku.pdf

Vojtová, V., & Fučík, P. (2012). *Předcházení problémům v chování žáků: dotazník pro žáky*. Národní ústav pro vzdělávání.
http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/20_Predchazeni_problemum_v_chovani_zaku.pdf

Rozšiřující literatura k tématu dotazníku

Tourangeau, R., Rips, L., & Rasinski, K. (2000). *The psychology of survey response*. Cambridge University Press.

Willis, G. B. (2005). *Cognitive interviewing. A tool for improving questionnaire design*. Sage.

6. Analýza výsledků činnosti a práce s žákovským portfoliem

Hana Koblihová, Jana Kratochvílová

Cílem této kapitoly je představit žákovské portfolio, jako souhrn výsledků činnosti žáka, které může být učitelem využíváno při diagnostické činnosti, žákem pak při reflexi a sebehodnocení procesu učení a jeho výsledků.

6.1 Analýza výsledků činnosti

Analýza výsledků činnosti patří mezi standardní a často uplatňované diagnostické postupy. Učitel má k dispozici nepřehledné množství žákovských artefaktů, které mohou být předmětem analýzy.

Kontrola zápisů v sešitech (jejich správnost, funkčnost, způsob zpracování; používání barev, obrázků, zvýrazňování), analýza písemných prací, pracovních sešitů, záznamů z laboratorních prací a jiných grafických, výtvarných produktů a produktů pracovních činností, včetně výsledků z volnočasových aktivit, jsou bohatým zdrojem poznávání žáka. Viz příloha číslo 6 Strom duchů. Jejich využití neslouží učitelům k určování osobnostních charakteristik, sledování vývoje osobnosti žáka (psychodiagnostika), ale pomáhají učitelům porozumět více tomu, jak se student učí, jaké dělá pokroky a jak se blíží ke stanoveným cílům, jak učivo strukturuje, v čem potřebuje podpořit, jak na sebe nahlíží atd., jak se připravuje na výuku atd. Zajímat by nás měly nejen artefakty zpracovávané ve škole, ale i v domácím prostředí. Jejich komparace nás může vést k zajímavým otázkám a hledání odpovědí na to, co vše může hrát roli při jejich zpracování.

Při analýze sledujeme nejen formu, ale zejména porozumění učivu. Zabýváme se pravidelností, opakovatelností určitých jevů, výsledky v souvislostech. Všimáme si, za jakých podmínek žákovské produkty vznikaly, v jakém prostředí, s jakou podporou, s jakým výsledkem... Při společném produktu bychom pak měli mít možnost zjistit, jakým způsobem se členové na výsledném produktu podíleli a s jakým výsledkem.

Každý výsledek činnosti žáka nese diagnostické informace o učebním procesu, které je třeba doplňovat o výsledky dalších diagnostických metod, jako je zejména pozorování či rozhovor, a nahlížet na ně komplexně.

Žákovské artefakty jsou shromažďovány často v portfoliích rozličného charakteru a účelu, což obecně ovlivňuje jejich využití žáky i učiteli. Portfolio patří dnes ve školách, zejména v zahraničí, ale již i v českém prostředí, k významným diagnostickým nástrojům. Učitelé jeho prostřednictvím mohou sledovat obsahovou i procesní stránku žákova učení. V následujícím textu si vymezíme typy a funkce portfolií.

6.2 Vymezení portfolia

Když se podíváme okolo sebe, lze téměř v každém odvětví nalézt pojem portfolio. Stejně tomu tak je i v pedagogice. Pojmů či definic žákovského portfolia je nespočetně. Různí autoři

definují více či méně konkrétně tento pojem, liší se také přístupy k této diagnostické metodě, jejich dělení apod.

Sharp (1997) uvádí, že termín portfolio pochází z latinského portare (nosit) a foglio (listy papíru). V anglicky psané literatuře je pojem spojován především s termíny „kolekce“, „složka“, „učební deník“. V praxi škol v českém prostředí je portfolio často spojováno spíše s obsahem, s uloženými artefakty, které jsou podkladem pro hodnocení a diagnostickou činnost.

Pro názornost uvádíme několik českých i zahraničních definic:

- Autoři projektu Kvalita I vymezili portfolio jako „nástroj pro dlouhodobé shromažďování informací o výsledcích, postupu učení a dalších charakteristikách souvisejících se vzděláváním konkrétního žáka/yně.“ (CERMAT, 2008).
- Tomková (2007) uvádí, že „portfolio není cílem učení žáků, ale prostředkem k němu. Důležité jsou proto činnosti, kterým se žáci v průběhu práce s portfoliem věnují, tj. především sbírání, třídění, průběžné reflektování a sebehodnocení, sdílení, prezentování a obhajování.“
- Syslová, Kratochvílová, Fikarová (2018) vnímají portfolio jako „uspořádaný soubor prací dítěte shromážděných za určité období, s nímž aktivně průběžně pracují všichni účastníci edukačního procesu. Plní diagnosticky formativní i sumativní účel. Poskytuje co nejkomplexnější informace o výsledcích dítěte (se zřetelem ke všem oblastem osobnosti dítěte), jeho pokroku a vývoji. Informace slouží dítěti, rodičům a učitelům, případně dalším odborníkům ke komunikaci za účelem dalšího rozvoje dítěte a úpravě výchovných a vzdělávacích strategií ve třídě mateřské školy.“
- Lustig (1996, s. 14) píše o portfoliu jako o „kolekci žákovských prací, které reflektují individuální růst a pokrok dítěte během určitého časového období.“
- Autoři Sweet (1993) a Arter (1995) vidí portfolio nejen jako sbírku žákovských prací, ale za důležité považují způsob práce s ním. „Všechna portfolia mají společné to, že studenti musí shromažďovat, vybírat a reflektovat své úkoly.“

Ať už se ztotožníme s jakoukoliv definicí, nemusí mít portfolio za každou cenu jednotný obsah a formu, ale důležité je, aby bylo celkovým přínosem a dávalo pocit spokojenosti jak žákovi, tak i učiteli (Hanušová & Havlíčková, 2007).

6.3 Typy portfolia

Dvě nejfrekventovanější pojetí portfolia, která se v praxi mohou vzájemně doplňovat a prolínat, lze popsat jako cestu a cíl. Odborně bychom tato dvě pojetí definovali jako konstruktivistické a pozitivistické paradigma.

- **Konstruktivistický pohled**

Důraz je kladen více na proces než na výsledný produkt. Hodnocení má formativní charakter, obsah strukturuje a převypráví sám žák. Významy jednotlivých materiálů jsou proměnné v průběhu doby (Barnett & Carney, 2005). Učitel i žák průběžně sledují rozvoj, pokrok žáka. Tento přístup podporuje formativní diagnostikování a hodnocení.

- **Pozitivistický pohled**

Zde se na portfolio nahlíží jako na nástroj či cíl. Jedná se o místo pro příklady žákovských prací použitých k odvození toho, k jakému výsledku v procesu učení došlo. Sledování v průběhu času zde není podstatné (Barnett & Carney, 2005; Paulson & Paulson, 1994). Produkty žáka pak slouží k sumativnímu hodnocení a diagnostikování.

Jak bylo nastíněno již v úvodu, existuje celá řada druhů portfolio, která se přiklání k jejich cílům, činnostem, výsledné podobě aj. „Zda bude portfolio obsahovat reprezentativní produkty, nejlepší studentovy práce, nebo ukazatele pokroku, záleží na konkrétním účelu portfolio.“ (Standardy pro pedagogické a psychologické testování, 2001, s. 140). Pro naše účely bude dostačující následující typologie portfolio **podle Horké a Kratochvílové (2014)**:

- **Portfolio sběrné**

Neboli pracovní, dokumentační. Obsahuje všechny práce žáka, které vznikaly v průběhu výuky. Jedná se spíše „jen o shromáždění“ než metodu s výchovně vzdělávacím cílem.

- **Portfolio výběrové**

Též se užívají pojmy selektivní, ukázkové nebo reprezentační. Slouží k předvedení těch nejlepších výsledků žáka. Používá se někdy jako sebezprezentace při přijímacích zkouškách a podobně. Pozbývá mu však možnost zaznamenat změnu, pokrok a zlepšení. Může sloužit k závěrečnému sumativnímu hodnocení a diagnostikování.

- **Portfolio diagnostické**

Jiným názvem hodnotící portfolio, jako vlastní nástroj pedagogické diagnostiky. Tento typ se odlišuje rozšířením sběrných údajů, se kterými se průběžně dále pracuje (sebehodnocení žáka, hodnocení učitele, komentáře k produktům, pokroku společně s učitelem, popřípadě i s rodiči při společných konzultacích, viz ukázky z portfolio v přílohách 6 a 7). Jde o sledování komplexního rozvoje dítěte či žáka. Při práci s portfolioem mohou učitelé (při formální i neformální diagnostické činnosti) využít další metody, zejména pozorování – k jakým artefaktům se žák vrací, jakou v nich vidí hodnotu, které produkty oceňuje.

6.4 Funkce diagnostického portfolio

V rámci naší diagnostické profilace se úže zaměřujeme zejména na funkci diagnostického portfolio. Diagnostické portfolio plní významné funkce, které je vhodné si stále připomínat. Jedná se o funkce: informační, motivační, komunikační, autoregulační a diagnostickou (Syslová, Z., Kratochvílová, J., & Fikarová, T. (2018):

- **Informační** – poskytuje informace o vývoji dítěte rodičům, učitelům a samotným dětem.
- **Motivační** – motivuje děti k lepším výsledkům práce, k dokončení řady činností, k tvorbě vlastních výtvorů, které chtějí v portfolio prezentovat.
- **Komunikační** – slouží jako prostředek rozvoje komunikace – pro individuální pohovory, konzultace s rodiči, pracovníky poradenských zařízení. Slouží také jako podpora při vypracování individuálního vzdělávacího plánu dítěte.
- **Autoregulační či rozvojová** – dítě ve spolupráci s učitelem a spolužáky interpretuje své výsledky práce, hodnotí je (explicitně i implicitně), prožívá své úspěchy a neúspěchy a rozhoduje se o další činnosti, která ovlivňuje jeho osobnostní rozvoj.

- **Diagnostická** – získané informace o vývoji dítěte slouží pedagogům jako východisko pro stanovení vhodných cílů podporujících rozvoj dítěte a volbu odpovídajících vhodných metod a forem práce.

Práce s portfoliem je bezesporu velmi významná činnost, která má však i své nevýhody.

Pozitiva

- Umožňuje posuzovat výsledky žáků komplexně, dlouhodobě a sledovat jejich pokrok.
- Pokládá základy sebehodnocení, sebereflexe.
- Podporuje zapojení žáků do plánování další činnosti.
- Spojuje formativní a sumativní aspekt hodnocení.
- Pomáhá vyučujícím, žákům i rodičům „skládat obraz“ o žákovi a jeho výsledcích.
- Zvyšuje zapojení všech účastníků vzdělávacího procesu – dá se dobře využít při konzultaci s rodiči nad výsledky žáků a zaváděním opatření na podporu učení.

Negativa

- Časová náročnost – na vytvoření zamýšleného obsahu, výběr prací, průběžnou i souhrnnou reflexi realizovanou žákem, učitelem.
- Přílišný rozsah nebo nedostatečně zastoupený materiál – nepokrytí stěžejních kompetencí, cílů a výstupů.

Literatura

American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2001). *Standardy pro pedagogické a psychologické testování*. Testcentrum.

Arter, J. A. (1995). *Portfolios for assessment and instruction*. ERIC Clearinghouse.

Barrett, H., & Carney, J. (2005). *Conflicting paradigms and competing purposes in electronic portfolio development*. TaskStream web site, 295–314.

CERMAT (2008). *Kvalita I, Osobní portfolio žáka*. Dostupné z: <http://www.esf-kvalita1.cz/osobni-portfolio-koncepce.php>

Hanušová, S., & Havlíčková, H. (Eds.). (2007). *Portfolio v cizojazyčném vyučování: monografický sborník z konference Portfolio v cizojazyčném vyučování – Krok ze školy do života*. Masarykova univerzita.

Horká, H., & Kratochvílová, J. (2014). *School education*. Masaryk University.

Lustig, K. (1996). *Portfolio Assessment: A Handbook for Middle Level Teachers*. 1st ed. Columbus: National Middle School Association.

Paulson, F. L., & Paulson, P. R. (1994). *Student-Led Portfolio Conferences*. [online]. c 1994, last revision 2nd of April 2010 [cit. 2010-8-1].

Sweet, D. A. (1993). *Student portfolios: Classroom uses*. US Department of Education, Office of Research.

Syslová, Z., Kratochvílová, J., & Fikarová, T. (2018). *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Portál.

Tomková, A. (2007). Žákovské portfolio a jeho cíle v primární škole. In: Metodický portál: *Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. [cit. 2015-02-25]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1543/ZAKOVSKÉ-PORTFOLIO-A-JEHO-CÍLE-V-PRIMARNI-SKOLE>

Literatura ukázkám v přílohách 6 a 7:

Hrubanová, A. (2018). *Žákovské portfolio*. [online]. Univerzita Karlova. [cit. 2021-03-27]. Dostupné z : <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/160868/>. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Anna Tomková, Ph.D.

Karlíková, T. (2020). *Práce s portfoliem v programu Začít spolu* [online]. Masarykova univerzita. [cit. 2021-03-27]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/gqwaq/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Veronika Rodová.

Koblihová, H. (2017). *Diagnostická činnost v praxi učitele na 1. stupni ZŠ pro zlepšení kvality života žáků ve třídě* [online]. Masarykova univerzita. [cit. 2021-02-28]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/w1qmg/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce doc. Mgr. Jana Kratochvílová

Pecháčková, K. (2015). *Sebehodnocení žáků na 2. stupni při hodinách anglického jazyka* [online]. Masarykova univerzita. [cit. 2021-03-27]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/yg79n/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Jana Kratochvílová.

Václavík, A. (2013). *Prezentačně-hodnotící předmětové portfolio v 7. ročníku ZŠ: případová studie* [online]. Masarykova univerzita. [cit. 2021-03-27]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/c0lpt5/>. Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Hana Filová, Ph.D.

Wilson, P. & Long, I. (2017). *Big book of blobs*. Routledge.

Wilson, P., & Long, I. (2017). *The Big Book of Blob Feelings: Book 2*. Routledge.

Wilson, P., & Long, I. (2017). *The Blobs Training Manual: A Speechmark Practical Training Manual*. Routledge.

Wilson, P. (2017). *The Blob Anger Book*. Routledge.

Zradička, J. (2019). *Digitální žakovská portfolia na alternativní střední škole* [online]. Masarykova univerzita. [cit. 2021-03-27]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/izbk4k/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Pavlína Mazáčová, Ph.D.

7. Model Pět postupů v procesu formativního diagnostikování a hodnocení

Jarmila Bradová

Cílem kapitoly je seznámit se s praktickým modelem získávání diagnostických dat o způsobech myšlení žáků a možnostmi jeho využití v procesu formativního hodnocení v konkrétní výukové situaci.

Hodnocení ve výuce vychází z diagnostické činnosti učitele. Představuje sdělení učitelů, které je určené žákům a vypovídá o míře jejich úspěšnosti ve vzdělávacím procesu (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). Hodnocení prostupuje vyučování permanentně, nejen v situacích, které jsou jako proces hodnocení záměrně organizovány (písemné práce, pravidelné zkoušení), ale i v situacích, ve kterých si účastníci hodnotící aktivity ani neuvědomují. Systematičnost hodnocení spočívá v tom, že se učitel na tuto činnost připravuje, organizuje a provádí ji pravidelně. Je to zároveň informace o tom, jak úspěšně probíhá výuka a jaké jsou její výsledky. Učitel může využívat různé typy hodnocení, přičemž žádný typ hodnocení není dobrý nebo špatný sám o sobě, vždy záleží na způsobu a souvislostech jeho pedagogického využití (Kolář, Šikulová, 2009). Pokud si však učitel klade za cíl nesrovnávat žáky mezi sebou, ale zaměřovat se na dosahování učebních cílů u každého z nich a umožnit tak každému dítěti zažít úspěch a uspokojení z vykonané práce a nabýt důvěru ve své schopnosti, nabízí se mu formativní hodnocení jako jeden z účinných postupů vedoucích k efektivnímu vzdělávání žáků v heterogenních třídách.

7.1 Model Pět postupů - proces

Podporu formativního hodnocení při diskusi nad řešeními kognitivně náročných úkolů může učitel systémově zabezpečovat činností, která se označuje pojmem **Pět postupů**. Model se často využívá ve výuce matematiky, ale je aplikovatelný i na jiné předměty. Jedná se o princip, při kterém je myšlení žáků hnacím motorem výuky, umožňuje jim participovat na vytváření řešení a učitelům efektivně využívat jejich odpovědi v procesu naplňování výukových cílů. Zároveň je to pro učitele účinný nástroj, jak posunout celotřídní brainstorming z improvizací roviny do roviny dobře plánované diskuse, k čemuž mu slouží následovných pět kroků (Smith et al., 2009):

- a) **Anticipace.** V této fázi se učitel snaží předvídat možné myšlení žáků vztahující se k cílům výuky a připravit se na využití jejich návrhů (vychází přitom z diagnostické činnosti – ze znalosti žáků ve třídě). Učitel odhaduje pravděpodobné odpovědi žáků na kognitivně náročné úkoly. Místo jednoduchého určení, zda žáci řeší úkol správně nebo nesprávně, tento princip zahrnuje předvídaní toho, jak se budou zabývat konkrétním úkolem a jak se jejich myšlení, ať už je koncipováno správně nebo nesprávně, týká postupu, strategie nebo řešení, které chce učitel své žáky naučit.
- b) **Monitorování.** Učitel pozoruje a poslouchá žáky, snaží se zmapovat soubor vznikajících žakovských nápadů na řešení úkolu a najít v nich smysl. Vzhledem k tomu, že učitel v této fázi komunikuje se žáky, měl by věnovat velkou pozornost myšlení, které u nich bylo zadáním úkolu vyvoláno, a zapisovat si, jak žáci o problému uvažují (jednoduché poznámky, které vyloučnou z rozhovorů, pozorování). Správnost nebo nesprávnost řešení je v této fázi irelevantní.

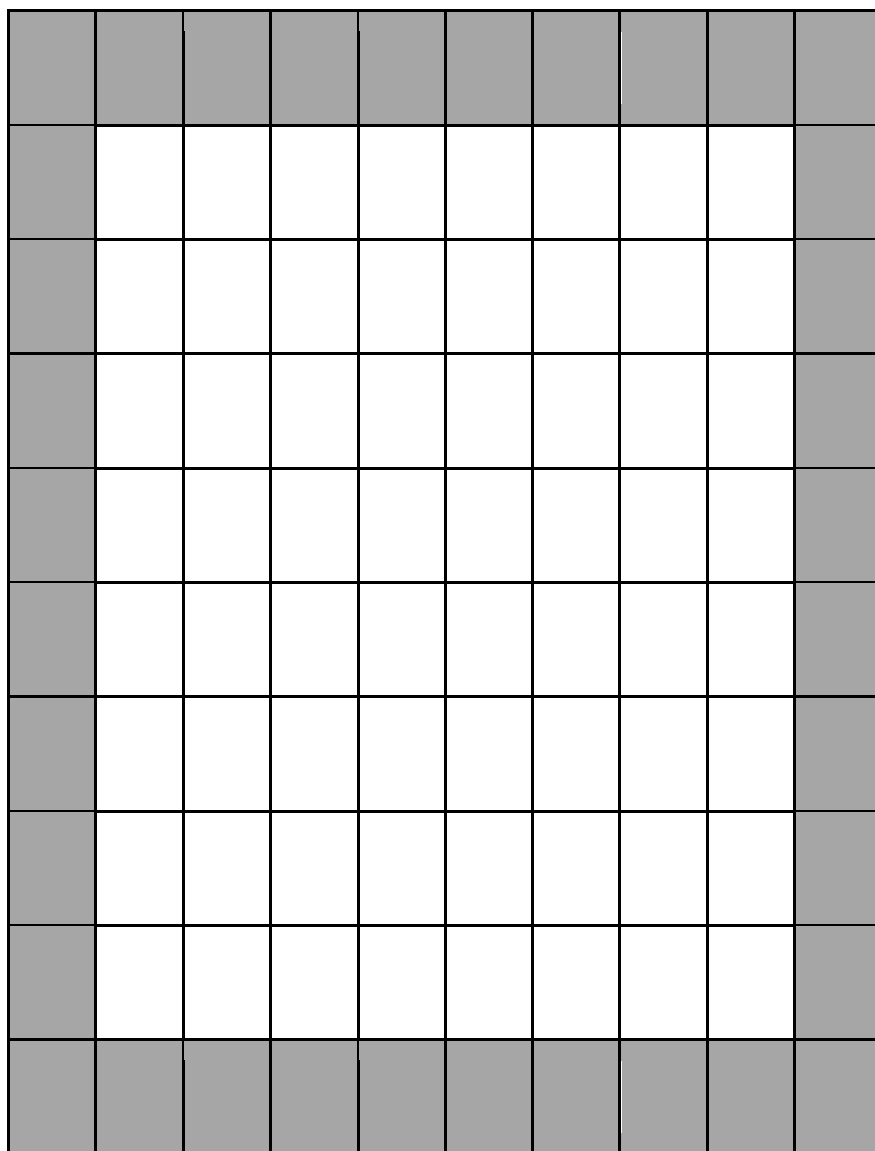
- c) **Selekce.** Učitel vybírá nápady a řešení žáků, které mají posloužit k celotřídnímu sdílení. Protože učitel ve fázi anticipace předvídal myšlenkové postupy, které mohou vzniknout při řešení úkolu, mohl také předvídat, které postupy a řešení bude se žáky sdílet v diskusi. Jinými slovy, předvídání potenciálu myšlení umožňuje učiteli naplánovat diskusi předem. Pak při sledování myšlení studentů během monitorování, získávání zpětné vazby, může učitel vyhledávat studenty, kteří reprezentují očekávané myšlení – jak dobře pojaté, tak i špatně pojaté – a vybrat je pro sdílení během diskuse. Samozřejmě, monitorování může odhalit i neočekávané myšlení, které může být také sdíleno.
- d) **Třídění.** Učitel se v této fázi rozhoduje, jak by měly být žakovské nápady sdíleny. Záměrná volba pořadí, v jakém budou žakovská řešení prezentována, může posunout přemýšlení celé třídy vpřed, a to záměrným posunem od konkrétního přes méně komplexní myšlení do více abstraktní a komplexní roviny a poskytnout informace, které formují myšlení žáků.
- e) **Propojování.** Učitel pomáhá žákům vytvářet vztahy mezi sdílenými postupy. Učitel v této fázi realizuje řadu záměrných kroků (volí vhodné strategie), které povzbuzují žáky k tomu, aby vytvářeli spojení mezi nápady a postupy, které jsou ve třídě sdíleny. Místo diskuse, skládající se z individuálních prezentací řešení na principu „ukaz a popiš“, jsou žáci podporováni v tom, aby svá řešení navzájem propojovali, čímž se podporuje hluboké myšlení mezi všemi účastníky diskuse.

Model vychází ze znalosti žáků, jejich potřeb učitelem, ze sledování průběhu činnosti žáků, získávání průběžné zpětné vazby k řešení a poskytování vhodné zpětné vazby žákům s oporou o vhodné výukové strategie.

7.2 Model Pět postupů v praxi

Cíl: Studenti vytvoří spojení mezi geometrickými rysy diagramu a strategií jeho výpočtu.

Úkol: Zjistěte, bez mluvení, bez psaní, aniž byste počítali jeden čtvereček po druhém, kolik zastíněných dlaždic je v této 10×10 mřížce.



Postup:

Anticipace: Učitel si před výukou klade otázku, jakými různými způsoby může skupina žáků počítat dlaždice. Zapiše si možná řešení a promyslí postup jejich prezentování ve výuce.

Monitorování: Učitel monitoruje třídu, pozoruje a poslouchá žáky, mapuje soubor vznikajících nápadů na řešení úkolu. Jednotlivé postupy si zapisuje a ke každému si zapiše i jména žáků, kteří na dané řešení přišli.

Selekce: Učitel vybírá jednotlivé postupy řešení a žáky, kteří budou daný postup prezentovat. K výběru žáků přistupuje citlivě, respektuje individualitu žáků. Pokud například během monitoringu zaznamenal správnou odpověď u slabšího žáka, umožní mu zažít úspěch a prezentovat svoje řešení před třídou.

Třídění: Učitel vyzývá vybrané žáky, aby své řešení popsali a vyjádřili vzorcem. Žáci je píšou na tabuli, učitel následně ke každému řešení připiše jméno žáka, čímž mu přiznává vlastnictví daného postupu. Pak se obrací do třídy a žádá ostatní žáky, aby se přihlásili, pokud přišli ke stejnému výsledku. Prezentace nápadů probíhá v předem zvoleném pořadí, aby učitel mohl navázat následující fází, kterou je propojování, a poukázat na společné črty jednotlivých myšlenkových postupů.

Tabulka 1

Způsob vizualizace na tabuli

Způsob vizualizace na tabuli	Matematické vyjádření
Dva paralelní řádky po 10 plus dva paralelní sloupce po 8	$10 + 10 + 8 + 8$
Jeden plný řádek 10 dlaždic, dva paralelní sloupce po 9 a jeden řádek s 8 dlaždicemi	$10 + 9 + 9 + 8$
Čtyři řádky / sloupce po 10, minus čtyři rohy, které byly počítány dvakrát	$10 \times 4 - 4$
Čtyři řádky / sloupce po 8 plus čtyři rohy	$8 \times 4 + 4$
10×10 čtverečků, minus 8×8 čtverečků uvnitř	$10 \times 10 - 8 \times 8$
Čtyři „propojené“ řádky po 9, z nichž každý obsahuje přesně jeden roh	9×4
Řezání obrázku na polovinu: dva řádky po 5 a jeden sloupec o 8, krát dva	$2(5 + 5 + 8)$
Dva páry řádků / sloupců po 8 a čtyři rohy	$2(8 + 8) + 4$

Propojování: Vizualizace jednotlivých postupů žáků je důležitá k tomu, aby mohli být v posledním kroku koncepčně porovnány. Učitel klade žákům otázky, aby jim objasnil myšlení svých spolužáků a pomohl pochopit prezentované řešení. Následně je žádá, aby popsali, v čem jsou dané postupy podobné, v čem se liší, případně jak jsou navzájem propojeny. Po tom, co učitel uzavře téma mřížky 10×10 , se žáků zeptá, jak by vypočítali dlaždice u mřížky 20×20 např. Markovým postupem, Anežčiným postupem atd. Po zodpovězení následuje otázka, jak by žáci počítali obvod mřížky $N \times N$. V semináři Pedagogické diagnostiky se studenti kromě toho zamýšleli nad tím, jak by model Pěti postupů aplikovali do výuky svého oboru (Disston, 2018).

7.3 Závěr

Použitím Pěti postupů, o nichž se píše v tomto textu, může být diskuse o kognitivně náročném úkolu pro učitele mnohem zvládnutelnější. Tím, že tento model dává učitelům určitý plán přípravy a plánování diskuse, mohou tyto praktiky pomáhat učitelům diskusi efektivněji organizovat a reagovat jak na podněty žáků, tak na probíranou látku. Zároveň umožňuje žákům podílet se na konstruování svých vědomostí i celého učebního procesu, a to za neustálé podpory formativního hodnocení ze strany učitele i spolužáků, což nepochybně vede k zažívání uspokojení z dobře vykonané práce na obou stranách. V takto vedené výuce sleduje učitel nejen výsledek, k němuž žáci dospěli, ale zajímá se o proces učení, který žáci sdílejí a diskutují o něm. Učitel získává cenná diagnostická data o způsobech myšlení žáků a doplňuje si celkový diagnostický obraz o žácích ve své třídě. Výsledky diagnostické činnosti mu slouží k plánování další výuky, její individualizaci a diferenciaci.

Literatura

Disston, J. (2018). *Supporting Student Teachers to Develop Formative Assessment Practices with 5 Practices for Orchestrating Productive Conversations*. Presentace v semináři Pedagogické diagnostiky.

Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků* (2., dopl. vyd). Grada.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd). Portál.

Smith, M. S., Hughes, E. K., Engle, R. A., & Stein, M. K. (2009). Orchestrating discussions. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 14(9), 548–556.

8. Dynamické diagnostikování

Francová Markéta

Cílem kapitoly je poskytnout základní informace k dynamické diagnostice, jejím východiskům, pojetí a průběhu.

8.1 Představení autora dynamického diagnostikování

Za zakladatele dynamického diagnostikování lze považovat R. Feuersteina, který navázal na práci L. S. Vygotského (koncept zóny nejbližšího vývoje). Pro hlubší porozumění dynamickému diagnostikování si stručně představíme jeho zakladatele. Reuven Feuerstein (1921–2014) byl významným izraelským klinickým, vývojovým a kognitivním psychologem, známým především svou teorií o modifikovatelnosti inteligence. Pocházel z Rumunska, kde pracoval s dětmi ve sběrných táborech. Po přesídlení do Izraele pracoval s dětmi, které přežily holokaust. Po válce studoval v Ženevě u významných psychologů J. Piageta a A. Reye.

V 50. a 60. letech 20. století během práce s židovskými dětmi z Maroka zjistil, jak velký je nesoulad mezi jejich aktuálními výkony v testech, které vypracovávají samy, a jak vzroste jejich výkon, pokud s nimi test prošel někdo jiný – zprostředkovatel. Tyto i předchozí zkušenosti se staly základem dynamického hodnocení (LPAD – The Learning Propensity Assessment Device) i instrumentálního obohacování (FIO v české verzi – Feuersteinovo instrumentální obohacování, častěji se však užívá zkratka FIE – Feuerstein Instrumental Enrichment).

V roce 1965 založil Feuerstein Výzkumný institut Hadassa – WIZO – Canada – Research Institute (HWCRI), jehož cílem bylo vyvíjet didaktické materiály, které vycházely z Feuersteinových poznatků, a zkoumat jejich efektivitu (Feuersteinův institut).

V průběhu 80. a 90. let 20. stol. začal Feuerstein publikovat knihy a časopisecké články v angličtině a jeho práce se tak šířila i do dalších zemí, hlavně do USA a Velké Británie. Jak uvádí Bielik (2021, s. 203), dynamická diagnostika je rozvinutější více v zahraničí než v České republice a na Slovensku. České odborné zdroje jí věnují málo pozornosti.

Podle Feuersteina (Feuerstein et al., 2010) je myšlení důležitá schopnost jedince, která mu pomáhá žít a adaptovat se. Na toto přesvědčení navazuje teorie strukturální kognitivní modifikovatelnosti, podle níž je možné kognici rozvíjet.

8.2 Teoretická východiska a základní pojmy

Strukturální kognitivní modifikovatelnost

Teorie strukturální kognitivní modifikovatelnosti vznikala v 50. letech 20. století.

Kognitivní znamená, že se jedná o změny související s myšlením, s rozumovými schopnostmi, s poznáváním. Modifikovatelnost je dispozicí ke změně a označením strukturální je myšleno, že takovéto změny nejsou nahodilé, ale hluboké, kdy dochází ke změně samotné struktury myšlení.

Základním principem a přesvědčením Feuersteina, které bylo postupně podloženo mnoha výzkumy a praxí i výzkumy z oblasti neurověd, je, že struktura poznávacích funkcí člověka

a formy jeho myšlení jsou modifikovatelné, změnitelné. Kognitivní modifikace vzniká buď přímým vystavením podmětu z prostředí, nebo pomocí zprostředkovaného učení, cílené interakce osoby a zprostředkovatele (Feuerstein et al. 2008).

Cílem využívání teorie je pracovat s dítětem tak, aby umělo naučené používat ve zcela nových situacích originálním způsobem.

Fáze strukturální změny probíhají následovně

Nejprve je využívána stejná strategie ve stejných podmínkách, dále je využívána stejná strategie v jiných podmínkách. Následně dochází k vytvoření nové strategie na základě původní.

Teorie strukturální kognitivní modifikovatelnosti je aplikována v:

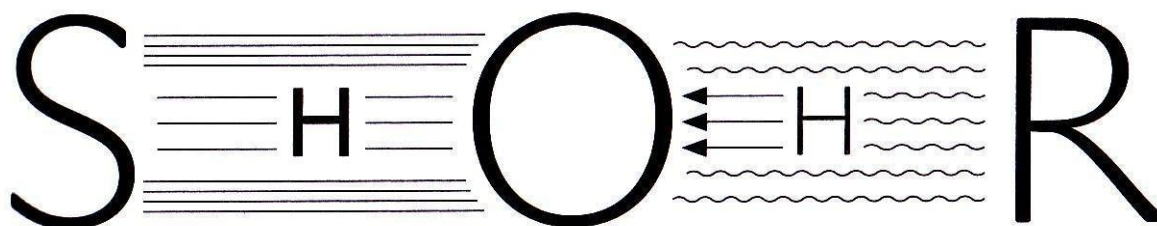
- zkušenostně zprostředkovaném učení (Mediated Learning Experience),
- dynamickém hodnocení LPAD (The Learning Propensity Assessment Device),
- instrumentálním obohacování (Instrumental Enrichment).

8.3 Zkušenost zprostředkovaného učení

Hlavním prostředkem je zde tzv. zkušenost zprostředkovaného učení (dále ZZU, angl. Mediated Learning Experience). Zprostředkované učení (dále ZU) je opakem učení přímého – to vychází z přímé reakce na podnět. Vyjadřuje interaktivní proces, při němž rodiče, jiní významní dospělí (učitelé, asistenti, psychologové...) nebo vrstevníci vstoupí mezi podnětovou situaci a dítě a přizpůsobí podněty jeho vývojovým potřebám. Do klasického schématu podnět – organismus – reakce je tak vsunuta právě osoba zprostředkovatele:

Obrázek 7

Zkušenost zprostředkovaného učení



PS – podněty z okolí, O – organismus zpracovávající tyto podněty, H – human – zprostředkovatel (rodič, vychovatel, učitel), R – reakce organismu

8.4 Kritéria zkušenostně zprostředkovaného učení

Základními, nejdůležitějšími, univerzálními (interkulturně sdílenými) kritérii jsou:

- zaměřenost a vzájemnost (interakce je ovlivněna záměrem zprostředkovatele a tento záměr je předán dítěti, tím by měla být navázána i vzájemnost, vyvolání potřeby a chuti reagovat),
- přesah (vede jedince od konkrétní situace k přenesení do jiných situací),
- zprostředkování významu (obohacování podnětů o jejich význam citový, kulturní, náboženský, sociální, „proč a kvůli čemu“, vtahování do záměrů zprostředkovatele, důležité pro probuzení vnitřní motivace dítěte).

Mezi další, tzv. doplňková, situační kritéria, která mohou být, na rozdíl od přechozích, kulturně podmíněná, patří například:

- zprostředkování **pocitu kompetence**: pocit kompetence vede k rozvoji pozitivního sebehodnocení, vytváří se v situacích, kdy má dítě příležitost být kompetentní. Během práce se žákem je důležité vybavit ho vším, co potřebuje, aby mohl být kompetentním. Je důležité vytvářet situace, které může úspěšně zvládnout, a stupňovat jejich náročnost, interpretovat jednotlivé kroky s důrazem na ty, které nejvíce ovlivnily úspěšné řešení, a předat žákovi, že díky těmto kompetencím zvládne další úkoly,
- zprostředkování **regulace a kontroly chování**: představuje potlačování nebo podporování určitého chování. Impulsivní chování dětí ve třídě chápe Feuerstein jako reakci na přístup učitele, který oceňuje pouze výsledky a rychlost,
- zprostředkování **chování se sdílením**: představuje vedení ke spolupráci a sdílení pocitů, dojmů,
- zprostředkování **individuálních rozdílů a psychologické odlišnosti**: je podporou procesu poznávání sebe sama a přijetí rozdílných názorů,
- zprostředkování **chování vedoucího k vyhledávání, identifikaci a dosažení cíle**,
- zprostředkování **výzvy k vyhledávání nových a složitějších věcí**,
- zprostředkování **vědomí lidské bytosti jako proměnlivé entity**,
- zprostředkování **cesty za optimistickými alternativami**,
- zprostředkování **pocitu sounáležitosti**.

8.5 Míra zprostředkování

Míra zprostředkování představuje intenzitu interakce, vyjadřuje nakolik je aktivní zprostředkovatel a nakolik žák. Během práce je nezbytné neustále reflektovat, jakou používáme formu zprostředkování, s jakou intenzitou a efektem. Důležité je poskytovat jen nezbytně nutnou podporu.

8.6 Příklady zprostředkování

- regulace chování
- sbírání informací – pořadí, jak postupně systematicky sbírat informace, popis postupu práce

- pravidlo – identifikovat, formulovat, popsat, použít
- zaměření pozornosti – nejmenší míra zprostředkování – („Podívej se ještě jednou, dej si pozor, promysli to.“)
- motorické zprostředkování – ukázat prstem, kde začít, na co se zaměřit, ...
- verbální zprostředkování – popis, vysvětlení, pojmenování

8.7 Proces dynamického diagnostikování

Jedná se o systém diagnostikování, který je alternativou k běžně užívané diagnostice v poradnách a u klinických psychologů. Jeho využití je obzvláště vhodné v případech, kdy výsledky běžného hodnocení neodpovídají výkonu, který běžně dítě podává, a také tehdy, kdy se jedná o dítě z odlišného prostředí (jazykového, kulturního, sociálního). Je vhodné u dítěte, které čelí deficitům v procesu učení, při osvojování nových poznatků a jejich využití, při řešení problémů.

Důležitá východiska pro dynamické diagnostikování jsou výše zmíněné teorie a principy, dále také zóna nejbližšího vývoje Vygotského (vyučující, diagnostik má možnost sledovat, kam až žák může dojít, když se mu dostává adekvátního vedení) a rozdělení myšlenkových operací J. Piageta.

Dynamické diagnostikování se více než o aktuální výkon (jak je tomu u statického diagnostikování) zajímá o proces učení, o potenciál dítěte, o schopnost využití vedení zprostředkovatele pro vypracování daného úkolu, o změnu schopností a dovedností, ke které ho můžeme dovést.

Statické, standardizované diagnostikování, které zjišťuje stávající úroveň rozumových schopností, porovnává zvládnutí daného úkolu s normami – s výsledky většinové populace stejného věku. Dynamické diagnostikování nemá normy ani přesně dané formulace zadávání úkolů, důležitá je důkladná znalost principů práce.

Už během samotného vyšetření se žák učí, a my tak máme možnost sledovat, jakým způsobem postupuje v podobných úkolech, zda došlo ke změně strategie řešení. Protože vycházíme z toho, že proces poznávání je změnitelný, zajímají nás už během diagnostikování tyto změny – jak k nim došlo a jaký typ podpory se osvědčil. Jak bylo uvedeno už výše, zajímá nás proces, jak žák k řešení došel, proč si myslí, že je daná odpověď správná (zajímá nás to více než samotný výsledek). Během celého vyšetření zvažujeme, které myšlenkové operace jsou funkční, které naopak deficitní. Ke každému diagnostikovanému se při dynamickém diagnostikování přistupuje individuálně, jak je uvedeno již výše. Sledujeme, jak se žák učí, ale zároveň se snažíme zabránit tomu, aby došlo k pocitu selhání a nezvládnutí úkolu. Umožníme žákovi zažít pocit úspěchu tak, že mu dodáme vhodné nástroje a postupy ke zdárnému zvládnutí úkolu.

První fázi dynamického diagnostikování představuje zadání tzv. pretestu (diagnostický materiál či jakékoliv zadání, které splňuje jeho parametry). V průběhu jeho řešení žákem sledujeme, jak si žák dokáže s daným úkolem poradit, kam v něm až dojde sám, bez další podpory. Když už nepostupuje dál, následuje fáze učební (intervence). Během ní jsou žákovi vysvětlovány základní pojmy vážící se k úkolu, jsou vypracovávány postupy práce a prezentovány různé strategie řešení – to vše s využitím principů zprostředkovaného učení za aktivní účasti žáka. Po ní je zadán posttest, který je obdobou pretestu a má ukázat, jak žák dokáže využít naučené z předchozí fáze.

Nástroje, které používáme k dynamickému vyšetření, musejí dávat možnost ověřit, jak diagnostikovaný dovede využít fázi učení (v té probere postupy řešení, principy práce, důležité pojmy).² Využitelné je v podstatě jakékoliv zadání splňující potřebné parametry. Oproti tomu diagnostické nástroje užívané při statickém hodnocení jsou standardizované a používají se vždy stejným způsobem dle manuálu. Výsledky se poté porovnávají s normami.

Když hodnotíme výsledky, zajímá nás, jak žák došel k řešení – ať správnému či chybnému, jaký efekt měla jaká forma a míra zprostředkování, jaký typ úkolu nebo forma zadání žákovi vyhovovaly více a jaké méně.

Cílem diagnostikování je stanovit, jaká forma zprostředkování a podpory se osvědčila a vedla ke změně myšlenkových procesů, jaké postupy a principy jsou ke změně nutné. Součástí zprávy jsou doporučení jak pro žáka, tak pro učitele a rodiče. Při prezentování výsledků diagnostické činnosti je důležité zaměřit se nejen na silné stránky žáka, nýbrž také předat informaci, za jakých podmínek je u žáka možná změna a jak je tato situace zopakovatelná.

Nepopiratelná je časová náročnost dynamického hodnocení.

8.8 Instrumentální obohacování

Po vytvoření diagnostiky žáků vznikly pracovní sešity, které slouží k rozvoji deficitních kognitivních funkcí a podporují změny na úrovni struktury intelektu.

Základní řada tohoto programu se skládá ze 14 pracovních sešitů, které se zaměřují na rozvoj různých kognitivních funkcí nazvaných instrumenty. Jedná se o cvičení typu tužka-papír. Každý z instrumentů má rozsah cca 15 listů. Základní řada instrumentálního obohacování se používá pro děti od 8 let. S programem je možné pracovat skupinově (ideální skupina cca 8 dětí, je možné pracovat ale i s celou třídou) i individuálně.

Program byl původně určen pro potřeby integrace dětí z odlišného kulturního prostředí, které přicházely po 2. světové válce do Izraele. Postupně se začal používat pro děti s mentálním postižením (např. Downův syndrom), pro děti s poruchami učení, pro osoby po úrazu mozku, dále se stával také součástí kurikula škol. V současné době se metoda využívá i při práci s dospělými a seniory.

Výcvik v instrumentálním obohacování bývá většinou dvoutýdenní, během něho získají účastníci jak teoretické základy, tak praktickou zkušenost práce s instrumenty. Najdete ho pod zkratkou FIE či FIO v rámci autorizovaných tréninkových center (www.atc-feuerstein.cz).

8.9 Shrnutí pro praxi

Z dynamického hodnocení realizovaného proškolenými psychology si může vyučující vzít inspiraci pro dynamické diagnostikování ve své praxi. Zejména asistent/ka pedagoga má dostatečný časový prostor pro sledování potenciálu dítěte k učení a jeho reakcí na vhodné formy a postupy zprostředkování. Zprostředkovatelé ve výuce pracují na obdobném principu práce v ose pretest – zprostředkování – posttest. Při zprostředkování používají vhodný materiál, instrukce, kladou otázky k myšlenkovým procesům žáka/žákyně, jeho/jejím postupům. Následně pak s využitím posttestu sledují účinnost zprostředkování, individuální schopnost změny a proces učení.

² Více o nástrojích dynamického diagnostikování v textu Bielik, 2021.

V praxi to znamená:

- víru v možnost změny struktury poznávacích funkcí člověka a forem jeho myšlení
- důležitost kladení otázek zaměřených na proces (jak jsi k tomu došel...)
- diskuse o dobrých i špatných odpovědích (práce s chybou)
- vedení k plánování, vytváření strategií – předcházení řešení formou pokus – omyl
- propojování nového s tím, co už dítě zná
- převádění naučeného do dalších oblastí
- změna modalit (vizuální, verbální, ...)
- vedení k vytváření praktických pomůcek – např. slovníček pojmů

Dynamické diagnostikování v praxi pedagoga je spjato s pozorováním a vedením rozhovoru s žákem při zprostředkování nové zkušenosti a s analýzou jeho výsledků činnosti po zkušenosti zprostředkování.

Literatura

Bielik, M. (2021). Dynamická diagnostika a jej stav v České republice a na Slovensku. *Československá psychologie*, 65(2).

Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., & Falik, L. H. (2010). *Beyond smarter: Mediated learning and the brain's capacity for change*. Teachers Collage Press.

Feuerstein, R. (2014). *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti: Feuersteinův program instrumentálního obohacení*. Karolinum.

Lebeer, J. (Ed.). (2006). *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. Portál.

Málková, G. (2008). *Umění zprostředkovaného učení: teoretická východiska a výzkum instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina*. Togga.

Málková, G. (2009). *Zprostředkované učení: jak naučit žáky myslet a učit se*. Portál.

9. Pedagogická diagnostika nadaných žáků

Eva Trnová

Cílem této kapitoly je a) vysvětlit význam pedagogické diagnostiky pro identifikaci nadaných žáků a seznámit se s etapami identifikačního procesu nadání; b) představit základní pojmy související s problematikou identifikace nadaných.

9.1 Význam pedagogického diagnostikování

Rozhodujícím krokem pro rozvoj nadaného je rozpoznání neboli identifikace jeho nadání. Nejčastěji zvažují nadání dítěte rodiče. Pokud nedojde k rozpoznání nadání v rodině, jsou obvykle těmi, kdo identifikují nadání dětí, učitelé. Odborníci (Havigerová, 2011; Hříbková, 2009 aj.) se shodují v tom, že pro rozvoj nadání má velký význam jeho včasné odhalení, proto je velmi důležité, aby učitelé byli seznámeni s problematikou nadání. Povinnost vytvářet podmínky pro rozvoj nadaných a mimořádně nadaných je legislativně dána školským zákonem zákon č. 561/2004 Sb. a vyhláškami, které reagují na aktuální situaci ve vzdělávání, proto je nutné sledovat změny, které jsou v nich obsaženy (viz Vyhláška č. 27/2016 Sb.). Dále se povinností škol rozvíjet nadání zabývají Rámcové vzdělávací programy (dále RVP), z nichž vyplývá, že každá základní a střední škola musí ve svém školním vzdělávacím programu deklarovat způsob vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků. Prvotním krokem je jejich identifikace, která je pro učitele často obtížná, a proto nadání žáků nemusí odhalit. Tuto skutečnost potvrzuje výstup dotazníkového šetření mezi učiteli, ve kterém 70 % z nich uvedlo, že se ve své pedagogické praxi s nadaným žákem nesešlo vůbec nebo jen výjimečně (Machů & Kočvarová, 2013). Toto tvrzení učitelů však neodpovídá udávanému počtu nadaných v populaci, což je dle Gaussovy křivky přibližně 2 –3 % (Laznibatová, 2007). Podle odborníků (např. Hříbková, 2009) dokáže projevit vysokou schopnost v nějaké oblasti až 10 % lidí, a Freeman (2005) dokonce uvádí, že při správné identifikaci by se mohlo jednat až o 25 % populace, proto je vzdělávání učitelů v oblasti identifikace nadání velmi důležité.

9.2 Vymezení základních pojmů

V následujícím textu jsou vymezeny základní pojmy, které jsou nezbytné pro pochopení problematiky identifikace nadání.

Nadání a talent

Jednoznačně definovat pojmy nadání a talent je velmi obtížné, protože jsou odlišně vnímány různými odborníky. Přehled jednotlivých definic lze najít v odborné literatuře zabývající se nadáním (Havigerová, 2011; Hříbková, 2009; Škrabánková, 2012 aj.). Velmi zjednodušeně lze vymezit tři základní pohledy na vztah těchto pojmů: nadání a talent jako synonyma, talent jako projevené nadání. V českém prostředí se velmi často tyto pojmy rozlišují podle oblasti nadprůměrných schopností, a to nadání pro kognitivní oblast, a talent pro oblast uměleckou a sportovní. Hříbková (2009) však doporučuje přistupovat k rozlišování nadání a talentu velmi obezřetně, protože při jejich vymezování může dojít k jejich vzájemnému zaměňování a nejasnostem. Proto budou v této kapitole používány pojmy nadání a talent jako synonyma.

V Pedagogickém slovníku je definováno nadání následovně: „V pedagogickém pojetí převládá tradiční představa o nadání jako o výjimečné složce osobnosti některých jedinců, zejm. pro umělecké obory, pro sport, jazyky a matematiku“ (Průcha et al., 2009, s. 164).

V RVP není vymezen pojem nadání, ale nadaný a mimořádně nadaný žák, a to podle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Za nadaného je dle této vyhlášky považován takový žák, „který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.“ Dále je v této vyhlášce vymezen i pojem mimořádně nadaný žák, což je takový „žák, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.“

V rámci identifikace nadání je důležité zmínit vertikální klasifikaci nadání, která rozlišuje dva typy nadání z hlediska vývoje, a to nadání latentní (potenciální) a manifestované (aktuální).

Latentní (potenciální) nadání lze zjednodušeně označit jako „neprojevené“ nebo „skryté“. Jedná se o dispozice a vrozené předpoklady k určitým druhům nadprůměrných výkonů, tedy skrytý potenciál jedince, který se za příznivých podmínek může projevit, zatímco za nepříznivých podmínek nemusí být vůbec odhalen. Latentní nadání je typické pro mladší děti, které ještě nemají rozvinutý dominantní zájem a nejsou u nich pozorovány výjimečné výkony v některé oblasti. Byl však u nich zjištěn potenciál k budoucím výjimečným výkonům. Takové děti lze nazývat potenciálně nadanými (Hříbková, 2009).

Manifestované (aktuální) nadání se projevuje v konkrétních oblastech, ve kterých jedinec aktuálně podává nadprůměrné výkony. Předpokládá se, že k projevení (manifestaci) nadání je potřeba stimulace dítěte a vhodné podmínky pro manifestaci nadání. Je obvykle spojeno se systematickým rozvojem jedince v oblasti nadání, ale také tréninkem, nácvikem a vynaložením dostatečného úsilí. To nadanému umožňuje podávat nadstandardní výkony. S manifestovaným kognitivním nadáním se obvykle setkáváme u dětí staršího školního věku, které projevují své nadání podáváním nadprůměrných výkonů ve škole i mimo ni dle oblasti jejich nadání (Hříbková, 2009).

Nominace, identifikace a diagnostika

K rozpoznání nadání nejčastěji dochází během identifikačního procesu, jehož etapy se dle různých odborníků mírně odlišují. Obvykle zahrnuje tři hlavní etapy, a to nominaci, identifikaci a diagnostiku, které různí odborníci dále rozlišují na dílčí kroky nebo naopak je spojují (Škrabánková, 2012). Vzhledem k terminologii, která je používána v této monografii, je nutné vnímat některé odlišnosti v používání pojmu diagnostika a diagnostikování, což je vysvětleno v následujícím textu a je v souladu s terminologií používanou v souvislosti s problematikou nadání.

Nominace

Nominace je první etapou, kterou odborníci chápou jako navržení žáka za potencionálně nadaného. Fořtík a Fořtíková (2015) uvádějí následující možnosti nominace:

- **Rodičovská nominace** – je to nejčastější nominace, jak již bylo výše zmíněno. Někteří pedagogové ji však neuznávají, protože se domnívají, že rodiče si dítě idealizují, neposuzují jej objektivně nebo k nominaci nemají dostatečné vzdělání. V některých případech je tomu skutečně tak, ale v převážné většině rodiče nominují dítě na základě odlišností od dětí stejného věku a nominace je oprávněná, zejména u dětí v předškolním věku. Rodiče mají komplexnější informace a tráví s dětmi více času než učitelé, proto je důležité věnovat nominaci rodičů náležitou pozornost. Dalším významným rozdílem mezi rodiči a učiteli bývá pohled na dítě. Rodiče se často zaměřují na osobnostní charakteristiky svých dětí na rozdíl od učitelů, kteří kladou důraz na školní výkon, zjednodušeně řečeno na známky (Fořtík & Fořtíková, 2015).
- **Nominace učitelem nebo skupinou učitelů** – nominovat může jeden učitel, ale ke zvýšení objektivnosti je vhodné zapojení více učitelů, kteří žáka učí. Je důležité, aby se vzájemně neovlivňovali. Názory učitelů se však mohou výrazně lišit, zejména je-li žák nadaný pouze v určité oblasti. I v případě nominace učitelem je důležité spolupracovat s rodiči pro získání potřebných informací o vývoji dítěte. Osobní i rodinná anamnéza může velmi pomoci v identifikačním procesu žáka. Učitelé mohou využít při nominování nadaného žáka také další metody pedagogické diagnostiky jako je rozhovor, pozorování, analýza produktů a další.
- **Nominace spolužáky** – tato nominace není častá, ale může pomoci odhalit zejména některé typy nadaných žáků. Například dvakrát výjimečného nebo utajeného nadaného, kdy žák projeví své schopnosti v kolektivu vrstevníků spíše než ve vyučovacím procesu. Jako vhodná forma pro tuto nominaci může být zadání pro žáky, aby napsali svůj názor, kdo by měl školu reprezentovat v soutěži, koho považují za nejlepšího v určitém předmětu, kdo si myslí, že nejlépe vykonává určitou činnost apod. Učitel tak může získat informace o schopnostech žáků z jiného úhlu pohledu.
- **Autonominace** – jedinec se sám nominuje na nadaného. Může k tomu docházet v domácím i školním prostředí. Tato nominace obdobně jako nominace spolužáky není častá. Vyskytuje se spíše u starších žáků, kteří si uvědomují některé své odlišnosti. Učitel může využít autodiagnostiku ve formě zadání úkolu, kdy dítě se má samo popsat a uvést, v čem si myslí, že dosahuje dobrých výsledků, kde má naopak problémy, jak se cítí v různých situacích apod.

Ideální je, pokud je žák nominován více subjekty, aby byla zajištěna co nejvyšší míra objektivnosti.

Identifikace

Po nominaci následuje identifikace jako další etapa identifikačního procesu. Tyto dvě etapy na sebe úzce navazují, prolínají se a někdy zcela splývají. Identifikaci rozumíme již vlastní vyhledávání potenciálně nadaných jedinců. K tomu je nezbytné nejen znát typické charakteristiky nadaných dětí, ale také mít k dispozici vhodné identifikační nástroje. Uplatnění v této (i předchozí) etapě nacházejí metody pedagogické diagnostiky. Zjišťování nadání může probíhat podle objektivních a subjektivních metod (Fořtík & Fořtíková, 2015).

Objektivní metody jsou založeny na standardizovaných postupech a data, která jsou jimi získána, jsou vyhodnocena na základě stanovených pravidel a výsledky lze považovat za

objektivní. Patří sem především standardizované testy. V této etapě neuvažujeme o metodách, které používají odborníci ke stanovení diagnózy, ty patří do poslední fáze identifikačního procesu, a to diagnostiky. Existují však standardizované testy, které mohou využít pedagogové a v některých případech i rodiče. Na stránkách Národního ústavu pro vzdělávání³ lze nalézt originální českou testovací baterii, která je určena pedagogům pro screeningové vyhledávání nadaných žáků (IDENA). Je tvořena posuzovacími škálami, ve kterých učitel hodnotí chování konkrétních žáků na čtyř až pětibodové stupnici, a didaktickými testy z matematiky a českého jazyka. Dále je možné využít screeningovou metodu NOMI⁴, která je primárně určena pedagogům pro vyhledávání mimořádně nadaných dětí v předškolním věku.

Mensa ČR se snaží vytvořit testy, které by umožnily identifikovat nadání jiným způsobem než pomocí IQ testů. Identifikaci nadaných se velmi intenzivně zabývá Centrum rozvoje nadaných dětí, které je zřízeno na katedře psychologie Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně. Centrum realizuje výzkumy a na jejich základě jsou vytvářeny metody pro zjišťování nadání. V centru již vyvinuli Test pro identifikaci nadaných žáků v matematice – TIM³⁻⁵,⁵ který je vhodný pro testování logicko-matematického myšlení žáků 3.–5. tříd. V současné době pracují na vývoji komplexního diagnostického systému Invenio⁶, který z pohledu této kapitoly propojuje všechny 3 etapy identifikačního procesu. Jedná se o moderní diagnostický systém, který umožní stanovení profilu dílčích schopností žáků 1.–6. tříd ZŠ. Velkým kladem Invenia je způsob testování schopností žáků, který je založen na jednoduchých videorátech. Havigerová (2013) testovala děti předškolního věku pomocí CGS testu (Characteristics of Giftedness Scale), který mohou použít v zjednodušené formě i rodiče. Včasná identifikace může být prevencí například tzv. podvýkonnosti, kdy se jedná o nesoulad mezi potenciálem a podávaným výkonem.

Subjektivní metody používají především pedagogové. Mohou je používat v určité zjednodušené formě i rodinní příslušníci, spolužáci, přátelé, kdy jde spíše o nominaci než identifikaci a jedná se převážně o názory těchto osob (Fořtík & Fořtíková, 2015). Pedagogové mohou aplikovat jako identifikační nástroj v podstatě všechny metody pedagogické diagnostiky (rozhovor, pozorování, dotazník, test, analýza výkonů, výtvorů a činností žáka aj.), které byly popsány v předchozích kapitolách. Je však potřeba, aby kromě správné aplikace diagnostických metod byli seznámeni i s teoretickými poznatky z oblasti nadání a vzdělávání nadaných. V závěru kapitoly jsou proto uvedeny informace o charakteristických projevech nadaných. Pro dokonalé seznámení s problematikou nadání je však nutné studium odborné literatury.

Objektivní i subjektivní metody jsou při identifikaci nadaných žáků velmi důležité. Každá z metod má své výhody a nevýhody. Je důležité si uvědomovat, že mezi subjektivním hodnocením nadání žáka a výsledky objektivních testů může být značný rozdíl. Pokud na

³ Národní ústav pro vzdělávání: <http://www.nuv.cz/t/diagnostika/projekt-dis/posuzovaci-skaly-a-didakticke-testy-k-vyhledavani-nadanych>

⁴ Pedagogicko-psychologická poradna Královéhradeckého kraje: <https://sites.google.com/a/pppchk.cz/info/dalsi-informace/informace-pro-ms/screeningova-metoda-nomi>

⁵ Cígler, H., Jabůrek, M., Straka, O. a Portešová, Š. *Psychometrická analýza TIM3-5 – Testu pro identifikaci nadaných žáků v matematice pro 3.–5. třídu*. Dostupné z Psychometrická analýza TIM3-5 – Testu pro identifikaci nadaných žáků v matematice pro 3.–5. třídu | FSS | Munispace – čítárna Masarykovy univerzity

⁶ Podrobné informace lze najít na stránkách Nadané děti: <https://www.nadanedeti.cz/testy-obecne-informace>

základě dat získaných subjektivními nebo především objektivními metodami je žák identifikován jako nadaný, je vhodné pro něho vypracovat plán pedagogické podpory.

Diagnostika

V této etapě se jedná o potvrzení nadání pomocí objektivních metod a je záležitostí odborníků na danou oblast, především psychologů a speciálních pedagogů. V České republice vlastní diagnostiku nadání provádí školská poradenská zařízení, zejména pedagogicko-psychologické poradny, ale také speciálně-pedagogická centra (např. při diagnostice nadání u dítěte s poruchou autistického spektra). Komplexní psychologická diagnostika mimořádného nadání by měla zahrnovat: analýzu dat z rodinné a osobní anamnézy, administraci standardizovaného komplexního individuálního testu rozumových schopností, posouzení tvořivosti, zjištění osobnostních charakteristik a vlastností (včetně sociálních a komunikačních dovedností), analýzu výsledků pedagogické diagnostiky učitelů zaměřené na různé charakteristiky osobnosti dítěte a na jejich projevy v jeho chování, zjištění specifické práce s učivem a strategií myšlení (učební a kognitivní styly), analýzu motivace a zájmové činnosti, případně dle potřeby též profesní orientaci. Aby bylo nezletilé dítě v školském poradenském zařízení vyšetřeno, je nutná vyplněná žádost, informovaný souhlas zákonného zástupce dítěte a vyjádření školy navazující na „prediagnostiku“, která je realizována v etapě nominace a identifikace.

O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných uvádí vyhláška č. 27/2016 Sb., že zjišťování mimořádného nadání včetně vzdělávacích potřeb žáka provádí školské poradenské zařízení ve spolupráci se školou, která žáka vzdělává. Pokud se nadání žáka projevuje v oblastech pohybových, manuálních nebo uměleckých dovedností, vyjadřuje se školské poradenské zařízení zejména ke specifickým žákovy osobnosti, která mohou mít vliv na průběh jeho vzdělávání, a míru žákova nadání zhodnotí odborník v příslušném oboru, jehož odborný posudek žák nebo zákonný zástupce žáka školskému poradenskému zařízení poskytne. Na základě doporučení ke vzdělávání ze školského poradenského zařízení vypracuje škola individuální vzdělávací plán pro mimořádně nadaného žáka. Pro správný rozvoj nadaného je spolupráce školy a školského poradenského zařízení nezbytná.

9.3 Charakteristiky nadaných dětí

Žádné dvě děti nejsou zcela stejné a o nadaných dětech platí totéž. Clark (2008) dokonce uvádí, že nadání se od sebe odlišují více než jedinci intaktní populace. Proto nelze nadané žáky vnímat jako homogenní skupinu (Fořtík & Fořtíková, 2015). Přesto lze vymezit projevy, se kterými se u nadaných můžeme setkat a na které je nutné brát zřetel při jejich vzdělávání. Nadání však nemusí disponovat všemi projevy a ani jejich výskyt není zárukou, že se jedná o nadaného. Dále je velmi důležité vzít v úvahu, že uváděné projevy mohou být ovlivněny věkem nadaného a že jsou obvykle vázány na oblast nadání. Zejména je potřeba si uvědomit, že nadání je součástí celé osobnosti nadaného jedince, nikoliv její samostatná a izolovaná část, proto je nutné zvažovat osobnost nadaného jako celek (Laznibatová, 2007). V odborné literatuře lze v různých obměnách nalézt charakteristiky nadaných dětí (Fořtík & Fořtíková, 2015; Hříbková, 2009; Laznibatová, 2007; Škrabánková, 2012.) V následujícím textu uvádíme znaky nadaných dětí, které uvádí Laznibatová (2001, in Fořtík & Fořtíková, 2015, s. 16).

Laznibatová dělí znaky nadaných dětí do následujících tří oblastí:

- **Všeobecné znaky** – do této skupiny řadí rané čtení, bohatou slovní zásobu, energii, elán do života, několik rozmanitých zájmů, chápání významu cizích slov a jejich správné používání, výjimečnou paměť, zájem diskutovat na různá témata, schopnost používat abstraktní pojmy, pozornost.
- **Tvořivé znaky** – mezi ně spadá velmi bohatá představivost a fantazie, chuť k intelektové hravosti, schopnost dojít k originálním nápadům, schopnost originálně řešit úlohy všech možných typů, snaha o jedinečnost a neopakovatelnost při tvorbě, estetické cítění na vysoké úrovni, imaginace. Dále k těmto znakům patří velká zranitelnost a citlivost jedince. Jedinec může v některých situacích prudce a výbušně reagovat.
- **Učební znaky** – k učebním znakům zařazuje rychlé tempo, pozorování, rozeznávání detailů, schopnost pochopit podstatu problému, analyticko-syntetické i logicko-algoritmické myšlení na vysoké úrovni, kreativita a kreativní myšlení, hledání více řešení problému, zevšeobecňování, zájem o neustálé vyhledávání informací. U jedince je rozvinuta schopnost sebekritického a kritického myšlení. Je pro něj typické puntičkářství.

Jiný pohled na projevy nadaných ve školním prostředí, kterými se mohou nadané děti svými projevy značně lišit od svých vrstevníků, prezentuje tabulka 2. Jsou v ní uvedeny jednotlivé oblasti související se vzděláváním a charakteristické projevy nadaných.

Tabulka 2

Projevy nadaných ve vzdělávacím procesu

	Oblast	Charakteristické projevy nadaných jedinců
1.	Motivace	<ul style="list-style-type: none"> ● vnitřní motivace pro oblast jejich zájmu, často velmi silná; ● obtíže s motivováním v jiných oblastech, které nadaný vnímá jako „nedůležité“ z hlediska svého zájmu.
2.	Přístup k učení	<ul style="list-style-type: none"> ● perfekcionismus, který požadují i od druhých; ● jsou sebekritičtí a někdy mají chybné sebepojetí; ● zaujetí pro činnost související s jejich zájmem; ● neumí se učit, proto mohou mít problémy na vyšších stupních škol; ● schopni delší pozornosti pro oblast jejich zájmu; ● vysoká koncentrovanost pro oblast jejich zájmu.
3.	Paměť	<ul style="list-style-type: none"> ● obvykle vynikající, a to zejména v oblasti jejich zájmu; ● může být encyklopedická; ● vytvářejí struktury; ● rychlé zapamatování – nepotřebují tolik opakování jako intaktní populace.
4.	Zpracovávání informací	<ul style="list-style-type: none"> ● rychlé zabudovávání nových poznatků do existujících znalostních struktur a v případě potřeby jsou schopni je přebudovat; ● používají vyspělejší myšlenkové procesy; ● dovedou rychle a správně zobecňovat; ● chtějí získávat nové informace a dokážou si je vyhledat; ● lépe rozumí abstraktním pojmům než jejich vrstevníci; ● vidí neobvyklé vztahy a souvislosti.

5.	Osvojování poznatků	<ul style="list-style-type: none"> ● velmi rychlé, nepotřebují tolik procvičování jako intaktní populace; ● opakování již známého je zdrojem nudy a nepozornosti; ● kladou si otázky; ● umí kriticky uvažovat; ● prezentují své názory a dokážou je obhajovat.
6.	Pozorování	<ul style="list-style-type: none"> ● mají výborné pozorovací schopnosti, dokážou rozlišit i detaily, které jejich vrstevníci nevnímají; ● na základě pozorování vyvozují závěry; ● jsou schopni odlišit podstatné znaky od nepodstatných; ● plánují postup.
7.	Řešení problému	<ul style="list-style-type: none"> ● chápou problémy v širších souvislostech; ● jsou schopni uplatňovat osvojené poznatky a zkušenosti v nových situacích; ● mají živou představivost; ● jsou často originální ve svém uvažování i ve způsobu řešení úkolů; ● někdy nejsou schopni přijmout argumenty, které se neshodují s jejich názory.
8.	Smysluplnost	<ul style="list-style-type: none"> ● chtějí znát důvody; ● chtějí se podílet na plánování; ● chtějí mít možnost volby; ● odmítají plnit úkoly, které považují za nesmyslné; ● neradi se podřizují pravidlům, zejména těm, která nepovažují za odůvodněná.
9.	Vztahy s vrstevníky, dospělými	<ul style="list-style-type: none"> ● vzhledem k odlišnosti si nemusí rozumět s vrstevníky, kteří nesdílejí jejich zájmy a jsou na jiné intelektuální úrovni; ● mohou odmítat skupinovou práci se spolužáky a být jimi také odmítáni; ● pokud nemají možnost komunikovat s vrstevníky „na stejné kognitivní úrovni“, vyhledávají dospělé; ● mají sklon k odmítání autorit (např. učitelé, další pedagogičtí pracovníci), pokud je nepovažují sami za autoritu.
10.	Emocionální nevyváženost	<ul style="list-style-type: none"> ● velké odlišnosti – je nutné vnímat osobnost nadaného jako celek, někteří odborníci však (např. Freeman) s touto charakteristikou nadaných nesouhlasí; ● bývá spojena s úrovní pohledu na existencionální otázky – zabývají se úvahami, které jejich vrstevníci nevnímají; ● mají rozvinutý cit pro morálku a spravedlnost; ● nadání umocňuje jejich osobnostní charakteristiky, a proto mohou být více vznětliví, netrpěliví, což může vyvolávat problémy ve vztazích.

Zároveň je nutné upozornit na asynchronní vývoj jednotlivých složek osobnosti nadaných (intelektově-emocionální, intelektově-sociální, intelektově-psychomotorická, intelektově-verbální). Například některé děti v předškolním věku dokážou číst, násobit, ale neumí si zavázat tkaničky.

V důsledku specifických osobnostních charakteristik, nesprávné identifikace, chybějící vhodné motivace, absence individuálního přístupu se mohou u nadaného žáka objevit různé negativní projevy. Jurášková (2006) uvádí sedm problémových projevů nadaných dětí:

1. Hyperaktivita – lze rozlišit hyperaktivitu ve verbální, motorické oblasti či v obou zároveň. Pro verbální hyperaktivitu je charakteristické časté vykřikování, skákání do řeči, vyrušování (bavení se), „chytání za slovíčka“, netrpělivost s ostatními. V motorické oblasti můžeme pozorovat neklidné sezení, rytmické pohyby, pohrávání si s předměty. Když se ve třídě neděje nic nového, zajímavého, začne si nadaný vytvářet podněty sám. Hyperaktivita nemusí znamenat nepozornost, nadaný žák obvykle stíhá dělat více věcí najednou. Může však svým chováním vyrušovat ostatní spolužáky. Problémy vznikají, pokud má hyperaktivní nadané dítě sníženou schopnost koncentrace.

2. Perfekcionalismus – s nadáním se často pojí ctižádost a nadané děti si nastavují minimální laťku své výkonnosti velmi vysoko. Pokud ji nepřekročí, bývají nespokojení, někdy dokonce prudce vybuchnou. Dochází k nebezpečí vzniku sníženého sebevědomí, pocitů nespokojenosti se sebou samým, až emocionálních poruch.

3. Supersenzitivnost – některé nadané děti citlivě vnímají komunikační a fyzikální okolní podněty (řeč, hluk z okolí, světlo). Také i povzbudivou kritiku mohou vnímat negativně v jejím důsledku může docházet ke zvýšené plačtivosti, uzavřenosti či výbuchům zlosti.

4. Denní snění – může souviset s nudou, kterou nadaní mohou zažívat při vyučování. Někteří působí nepřítomně, až apaticky. Při snění se jakoby ponořují do vlastního světa.

5. Netolerance autority – i malé děti, které jsou nadané, přistupují k dospělým jako k rovnocenným partnerům. Rády komunikují, ptají se, ale také kritizují, vždy chtějí porozumět smyslu úkolu.

6. Netolerance k rutinním činnostem – nadaní potřebují ke svému rozvoji nové podněty, výzvy. Naopak mechanické postupy (rutinní počítání, opakované čtení stejného textu apod.) těžce snášejí, připadá jim nudné a nesmyslné. Negativní odezvou je nezájem, odmítání, negativismus.

7. Problémy v sociálních kontaktech – mohou vznikat primárně ze dvou příčin:

- a) Nepřijatý aspirující vůdce – nadaný vystupuje jako silná osobnost, která má tendenci vést všechny ostatní. Pokud ho kolektiv nepřijme, stává se buď samotářem, nebo tvrdohlavě až agresivně prosazuje své názory.
- b) Nadaný žák je introvertní, uzavřený, neochotný spolupracovat s druhými.

Odišnost je bohužel obvykle vnímána jako problematický jev, a tak je tomu často i v případě nadaných jedinců. U učitelů může toto vnímání pramenit z nedostatečných vědomostí

a dovedností v oblasti vzdělávání nadaných žáků, proto se obávají práce s nadanými dětmi. Dnes existuje dostatek odborné literatury a jsou realizovány semináře zabývající se problematikou nadaných, kde učitelé mohou získat potřebné informace a překonat tak své obavy.

9.4 Závěr

Pro rozvoj nadaných jedinců má včasná identifikace velký význam. Významnou úlohu sehrávají v identifikačním procesu právě učitelé. Aby ji mohli plnit, musí být dostatečně vzděláni jednak v problematice nadání, ale také v pedagogické diagnostice. Nejprve si musí „všimnout“ potenciálu dítěte a následně pomocí metod pedagogické diagnostiky nadání dítěte identifikovat. Po finální etapě diagnostikování nadání odborníky čeká učitele ta nejdůležitější etapa – práce s nadaným žákem. Je to práce náročná, ale při správném přístupu přináší radost a uspokojení.

Literatura:

- Clark, B. (2008). *Growing up gifted (7th ed.)* Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Forčík, V., & Forčíková, J. (2015). *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností* (Vydání druhé). Portál.
- Freeman, J. (2005). Permission to be gifted. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness (2nd Ed.)*. (s. 80–97). NY: Cambridge University Press.
- Havigerová, J. M. (2011). *Pět pohledů na nadání*. Grada.
- Havigerová, J. M. (2013). *Vyhledávání nadaných dětí v předškolním věku: škála charakteristik nadání a její adaptace na české podmínky*. Grada.
- Hříbková, L. (2009). *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Grada.
- Jurášková, J. (2006). *Základy pedagogiky nadaných*. Praha
- Laznibatová, J. (2007). *Nadané dieta: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: Iris.
- Machů, E. & Kočvarová, I. (2013). *Kvalita školy z hlediska péče o nadané žáky*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník (6., aktualiz. a rozš. vyd.)*. Portál.
- Škrabánková, J. (2012). *Žijeme s nadáním*. Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.

Seznam obrázků a tabulek

Obrázek 1	<i>Pedagogicko-psychologická diagnostika jako průnik dvou vědních disciplín</i>
Obrázek 2	<i>Ukázka nestrukturovaného pozorování (Koblihová, 2017)</i>
Obrázek 3	<i>Pojmová mapa: předmět pozorování</i>
Obrázek 4	<i>Způsob zaznamenávání kategorií z pozorování</i>
Obrázek 5	<i>Příklad pozorovacího archu</i>
Obrázek 6	<i>Mapa třídy</i>
Obrázek 7	<i>Zkušenost zprostředkovaného učení</i>
Obrázek 8	<i>Pojmová mapa shrnující základní informace k přípravě a vedení diagnostického rozhovoru. (Kratochvílová)</i>
Obrázek 9	<i>Strom postaviček, The Blob test (Wilson & Long, 2017), zadání</i>
Obrázek 10	<i>Vypracovaný a upravený Blob test jako list z portfolia žáka (Koblihová, 2017)</i>
Obrázek 11	<i>Strom duchů s autoportréty žáků na tabuli (Koblihová, 2017)</i>
Obrázek 12	<i>Ukázky z portfolia žáků (Václavík, 2013)</i>
Obrázek 13	<i>Sebehodnotící nástroj, portfolio žáka (Pecháčková, 2015)</i>
Obrázek 14	<i>Práce s komentářem, portfolio žáka (Hrubanová, 2018)</i>
Obrázek 15	<i>Sebehodnotící nástroj, portfolio žáka (Pecháčková, 2015)</i>
Obrázek 16	<i>Práce označená symbolem +, anotace ke knize, ukázka z portfolia (Hrubanová, 2018)</i>
Obrázek 17	<i>Ukázka měsíčního hodnocení učitele v portfoliu žáka (Koblihová, 2017)</i>
Obrázek 18	<i>Ukázka e -portfolia žáka v Padletu (Zradička, 2019)</i>
Obrázek 19	<i>Ukázka e -portfolia žáka v Google Drive (Zradička, 2019)</i>
Obrázek 20	<i>Knihy, dokumentační portfolio Karlíková</i>
Obrázek 21	<i>Krabice, sběrné portfolio (Karlíková, 2020)</i>
Obrázek 22	<i>Knihy, dokumentační portfolio (Karlíková, 2020)</i>
Tabulka 1	<i>Způsob vizualizace na tabuli</i>
Tabulka 2	<i>Projevy nadaných ve vzdělávacím procesu</i>

Seznam příloh

- Příloha 1: Plán opatření
- Příloha 2: Pozorování projevů žáka a učitele
- Příloha 3: Pozorovací arch žáka
- Příloha 4: Pozorovací arch učitele
- Příloha 5: Dotazník NAŠE TŘÍDA MCI (autor J. Lašek)
- Příloha 6: Ukázka analýzy výsledku činnosti v diagnostickém portfoliu žáka, Blob test (Wilson & Long, 2017)
- Příloha 7: Ukázky z portfolií žáků

Příloha 1: Plán opatření

Jméno žáka nebo studenta (dále jen „žák“) anonymizované	
Ročník	

I . Stanovení cílů PLPP

(cíle rozvoje žáka)

Zde uveďte, na základě výše uvedených faktů, jakých cílů u žáka chcete dosáhnout.

II. Podpůrná opatření

(Doplňte **konkrétní postupy** v těch kategoriích podpůrných opatření, které uplatňujete.)

a) Metody výuky

(specifikace úprav metod práce se žákem)

Zde uveďte metody, které budete při podpoře žáka uplatňovat, abyste dosáhli stanovených cílů.

b) Organizace výuky

(úpravy v organizaci výuky ve školní třídě, případně i mimo ni)

Zde uveďte, jaké budete využívat změny v organizaci výuky žáka, abyste dosáhli stanovených cílů.

c) Hodnocení žáka

(vymezení úprav hodnocení, jak hodnotíme, co úpravami hodnocení sledujeme, kritéria)

Zde uveďte, jak upravíte hodnocení pokroku, aby podporovalo a napomáhalo dosažení cílů stanovených tímto PLPP.

d) Pomůcky

(učebnice, pracovní listy, ICT technika atd.)

Zde uveďte, jaké pomůcky budete k naplnění cílů využívat.

e) Požadavky na organizaci práce učitele/lů

Zde uveďte, jaké požadavky máte na ostatní učitele, kteří vyučují žáka, aby bylo dosaženo stanovených cílů.

III. Podpůrná opatření v rámci domácí přípravy

(popis úprav domácí přípravy, forma a frekvence komunikace s rodinou)

Zde uveďte, jak bude probíhat domácí příprava žáka, jak bude probíhat komunikace s rodinou, aby byla zajištěna realizace podpůrných opatření synergicky i v rámci domácí přípravy.

IV. Podpůrná opatření jiného druhu

(respektovat zdravotní stav, zátěžovou situaci v rodině či škole – vztahové problémy, postavení ve třídě;
v jakých činnostech, jakým způsobem)

Zde uveďte jiná podpůrná opatření.

Doporučení
vyšetření¹

k odbornému

Ano Ne

PPP SPC SVP jiné:

Role	Jméno a příjmení	Podpis a datum
Třídní učitel	Nevyplňujte, je to pro vaši informaci	
Učitel/é předmětu/ů	Nevyplňujte, je to pro vaši informaci	
Pracovník ŠPP	Nevyplňujte, je to pro vaši informaci	
Zákonný zástupce	Nevyplňujte, je to pro vaši informaci	

Příloha 2: Pozorování projevů žáka a učitele

(převzato z Málková 2009, s. 103–105)

Pozorování projevů žáka

Jméno žáka:

Datum pozorování:

Zadaný úkol a jeho charakter:

Při zadávání úkolu

1. Neverbální kontakt s učitelem
 - a) Naslouchá žák pozorně instrukci učitele?
 - b) Sleduje předložený materiál?
 - c) Zaměřuje pozornost jinam?
 - d) Sleduje soustředěně?
 - e) Další neverbální projevy žáka

2. Slovní kontakt žáka s učitelem a další slovní projevy
 - a) Klade otázky? Jaké?
 - b) Z jakého důvodu se ptá?
 - c) Když se neptá, proč?
 - d) Na jaké úrovni se vyjadřuje?

3. Zájem o úkol
 - a) Jeví zájem, pracuje s nadšením, ...
 - b) Pracuje bez zájmu pomalu, je pasivní.

4. Přístup žáka k řešení
 - a) Je impulsivní, spěchá.
 - b) K problému přistupuje rozvážně, postup promýšlí.
 - c) Pracuje pomalu a váhá.
 - d) Komentuje vlastní kompetence.
 - e) Komentuje náročnost úkolu.

Při realizaci úkolu

1. Co dělá žák, než začne úkol řešit?
 - a) Kritizuje.
 - b) Rozmýšlí se.
 - c) Pracuje rychle a zbrkle.

2. Komentáře při práci
 - a) Komentuje vlastní postup.
 - b) V průběhu řešení ho napadají další otázky.
 - c) Práci nekomentuje, je na ni zcela soustředěn.
 - d) Přerušuje práci, odbíhá od ní.

3. Projevy při práci
 - a) Soustředěnost na práci
 - b) Roztržitost
 - c) Těká očima

4. Formální provedení úkolu
 - a) Čisté
 - b) Neuspořádané
 - c) Se stopami gumy, tužky, rozmazané, ...
 - d) Neúplné

5. Chování při obtížích
 - a) Vyhledává podporu.
 - b) Nevyhledává podporu, chová se lhostejně nebo řešení vzdá a nechá úkol nevyřešený.
 - c) Hledá vlastní zdroj pro překonání obtíží.
 - d) Pracuje metodou pokus-omyl.

Příloha 3: Pozorovací arch žáka

Pozorovací arch			
Jméno žáka/žákyně		Datum pozorování	
		Předmět	
		Čas	
Třída/ročník		Věk žáka	

Legenda: nepoužívá –; zkouší, snaží se +; zvládá *

Pozorné naslouchání

Udržuje s mluvčím kontakt očima

Projevuje souhlas či nesouhlas s vyslechnutým

Nonverbálně dává mluvčímu najevo známky zaujetí

Nezasahuje do repliky mluvčího před jejím ukončením (neskáče do řeči)

Reaguje na mínění druhého

Komentuje vyslechnuté

Jiné

Dodržování pravidel diskuse

Hlásí se o slovo

Čeká, až dostane slovo

Vyjadřuje i obhájí svůj názor

Poukazuje na nejasnosti, nesrovnalosti a problémy

Svémi výroky navazuje na předchozí vyjádření svých spolužáků

Neodbíhá od tématu, drží se ho

Jiné

Příloha 4: Pozorovací arch učitele

Pozorovací arch			
Jméno učitele/učitelky		Datum pozorování	
		Předmět	
		Čas	
Třída/ročník		Věk žáka	

Legenda: nepoužívá –; zkouší, snaží se +; zvládá *

Pozorné naslouchání

Vědomě nastaví celé tělo k žákovi/žákyni, jemuž/jíž naslouchá

Vhodně vyzývá žáka/žákyni k pokračování

Čas od času shrnuje to, co bylo žákem/žákyní řečeno

Dává žákovi/žákyni pozitivní zpětnou vazbu

Dokáže vhodně odmítnout návrhy a názory žáka/žákyně, se kterými nesouhlasí

Učitel vnímá a respektuje opačné pohlaví

Jiné

Dodržování pravidel diskuse

Ujistí se o tom, že tématu diskuse žáci/žákyně rozumějí

Rozvíjí myšlenky žáků/žákyně

Řídí diskusi žáků/žákyně

Určuje pořadí diskutujících

Dává žákům/žákyním potřebný čas na rozmýšlení odpovědi/reakce

Vyhodnotí smysl a úspěšnost diskuse

Jiné

Příloha 5: Dotazník NAŠE TŘÍDA

(J. Lašek - česká verze originálního dotazníku My Class Inventory)

ANO NE

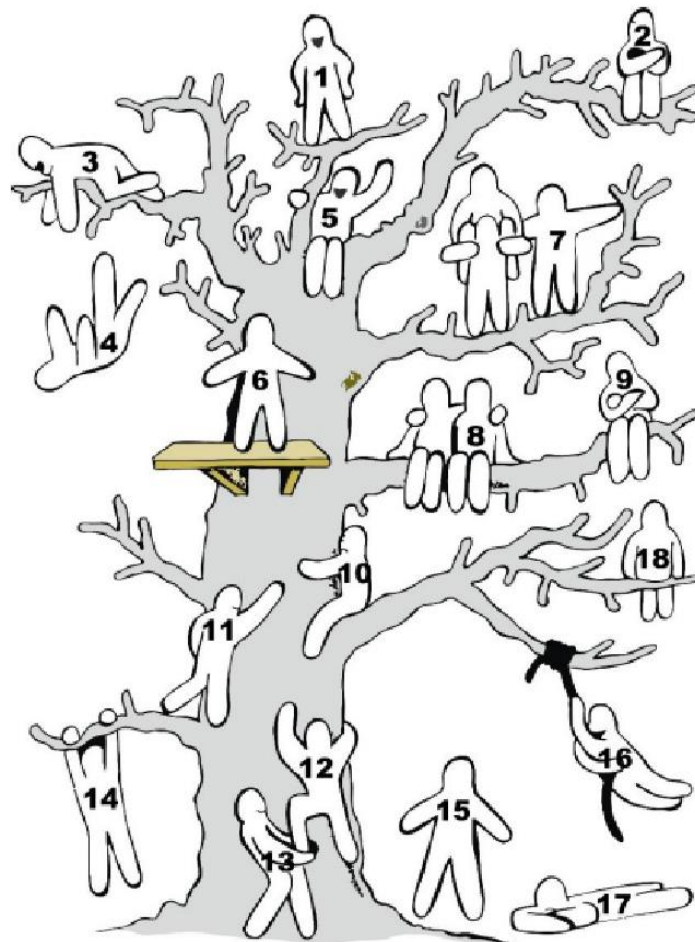
1. V naší třídě baví děti práce ve škole.
2. V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou.
3. V naší třídě děti mezi sebou často soutěží,
aby se doveděly, kdo je nejlepší.
4. V naší třídě je učení těžké, máme moc práce.
5. V naší třídě je každý mým kamarádem.
6. Některé děti nejsou v naší třídě šťastné.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

Příloha 6: Ukázka analýzy výsledku činnosti v diagnostickém portfoliu žáka, Blob test (Wilson & Long, 2017)

Cílem této aktivity je poznat, jak vnímá každý žák své místo ve třídě, kdy se v ní cítí dobře a kdy naopak špatně. Blob test, známý také pod pojmem Strom postaviček nebo Strom duchů, je sociometrická metoda kvalitativní analýzy. Tento strom představuje rozmanité sociální prostředí, v našem případě školní třídu, na kterém jsou umístěny postavičky v nejrůznějších pozicích.

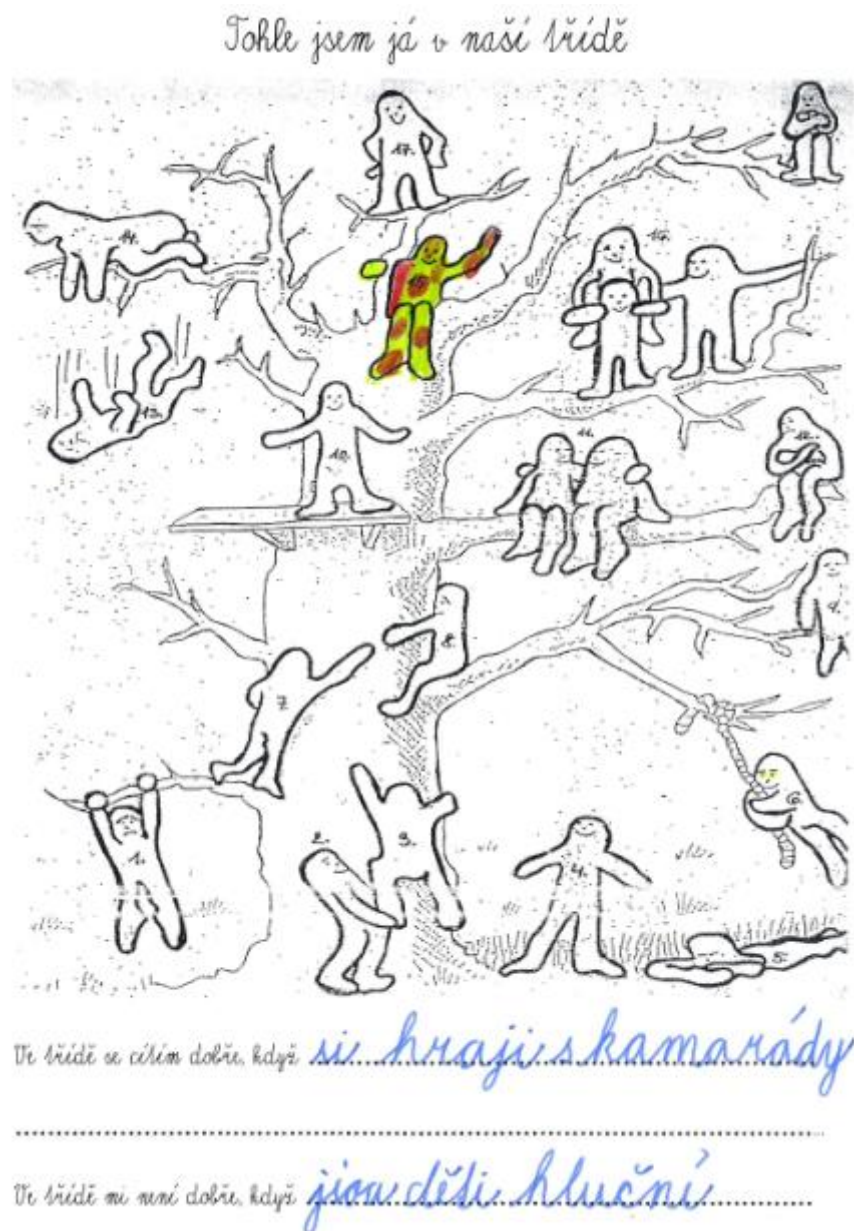
Obrázek 9

Strom postaviček, The Blob test (Wilson & Long, 2017), zadání



Obrázek 10

Vypracovaný a upravený Blob test jako list z portfolia žáka (Koblihová, 2017)



Autoři (Wilson & Long, 2017) uvádí charakteristiky jednotlivých postaviček:

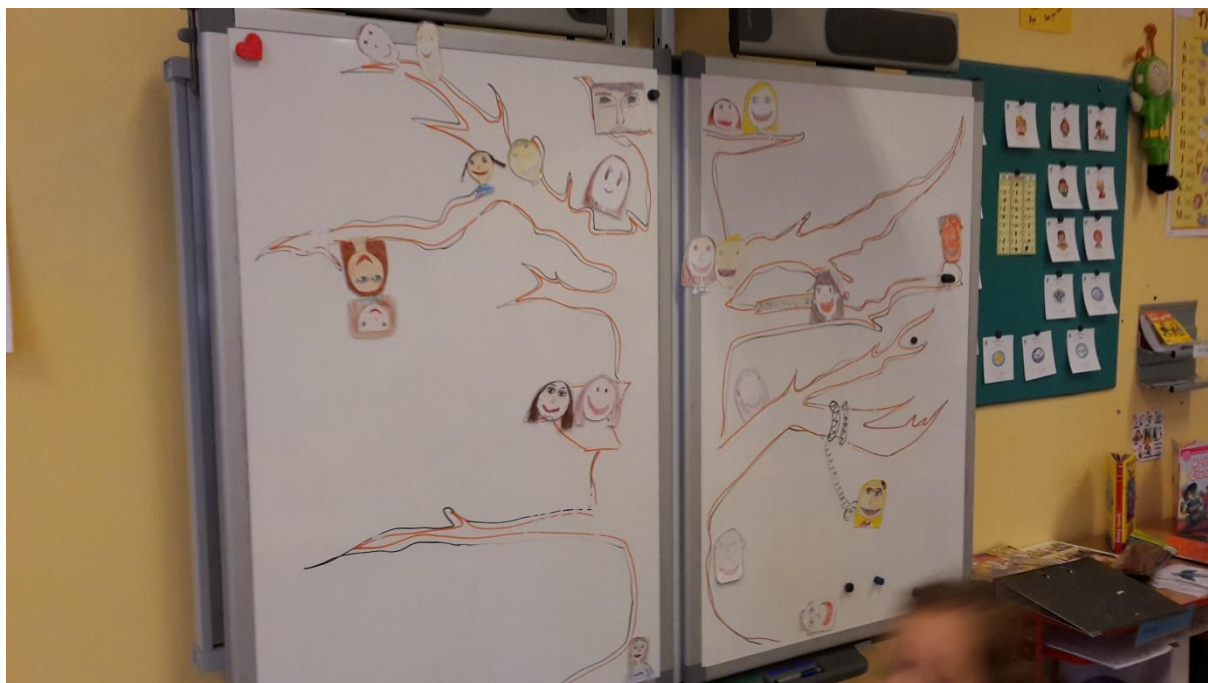
- 1 egocentrismus, přehnané sebevědomí, lídři v rámci skupiny;
- 2, 9 uzavřenost, introverze, vyhýbání se druhým, ale i odmítání člena skupinou;
- 3, 13 senzibilita, empatie, ochota a připravenost pomoci druhým, prosociálnost;
- 4 přežívání emocionální krize, výrazné problémy;
- 5, 6 pohoda, spokojenost, komfortnost, velmi dobrá schopnost adaptace;

- 7, 8 přátelskost, kooperace v rámci užší skupiny v sociální skupině;
- 10, 11, 12 vytrvalost, snaha překonat nepříznivé překážky, snaha o přízeň jiných;
- 14 nevzdávání se za žádných okolností, tendence překonávat překážky;
- 15 snaha dosáhnout úspěchu, ale neochota pro to něco udělat;
- 16 skupinový šašek, veselý člověk, který se rád baví, ale někdy i na účet druhých;
- 17 nízké sebevědomí, ztráta energie, myslí si, že ho nikdo nemá rád;
- 18 samotář, okolí ho nezajímá, ponořený do světa svých myšlenek a smutku, deprese.

Koblihová (2017) dále aktivitu rozvinula tak, že po samostatném vyplnění a individuální diskusi s žákem nad jeho vlastním Stromem duchů, následovala hromadná obměněná aktivita. Každý žák si vytvoří barevný autoportrét s magnetem o zadaném rozměru. Na magnetické tabuli je připravený identický strom, případně jiný obdobný obrázek, jak v pracovním listu, avšak bez duchů. Žáci mohou svůj portrét umístit pokaždé jinak, podle toho, jak se zrovna cítí. Strom je ve třídě delší dobu, učitel tak může pozorovat změny. Svůj portrét si může vyrobit i učitel. Aktivitu upravujeme vzhledem k věku žáků.

Obrázek 11

Strom duchů s autoportréty žáků na tabuli (Koblihová, 2017)



Obrázek 13

Sebehodnotící nástroj, portfolio žáka (Pecháčková, 2015)

Sebehodnotící nástroj č. 3

Oblast rozvoje: Komunikace

Téma: Různá komunikační cvičení

Sebehodnocení:

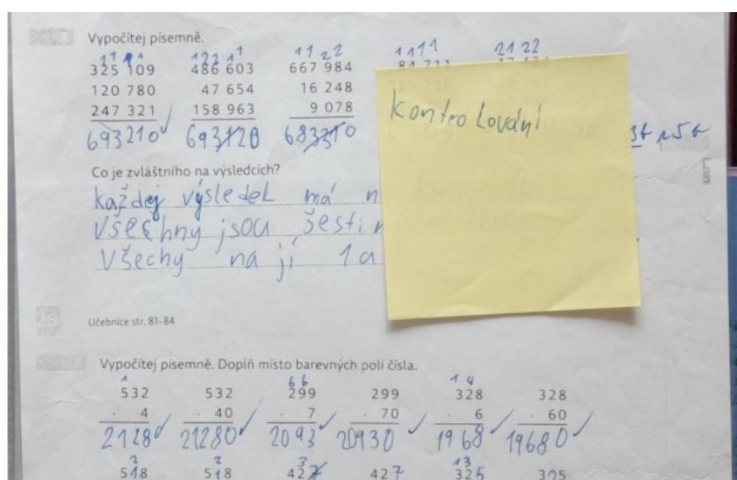
1. Máš pocit, že jsi stanovených cílů zvládl?

Zaškrtni výraz, který nejvíce odpovídá tvému pocitu z dosaženého výsledku. Své hodnocení okomentuj níže.

<u>Cíle</u>	<i>Zvládám automaticky správně.</i>	<i>Zvládám téměř správně sám, občas udělám chybu.</i>	<i>Zvládám správně s větší pomocí, často udělám chybu.</i>	<i>Sám se dopouštím mnoha chyb, potřebuji výraznou pomoc.</i>	<i>Ještě se mi to vůbec nedaří.</i>
1. Umím plynule mluvit na předem připravené téma.	X				
2. Dokážu pohotově reagovat a odpovědět na otázky.		X			
3. Umím se před ostatními srozumitelně vyjádřit v anglickém jazyce.		X			

Obrázek 14

Práce s komentářem, portfolio žáka (Hrubanová, 2018)



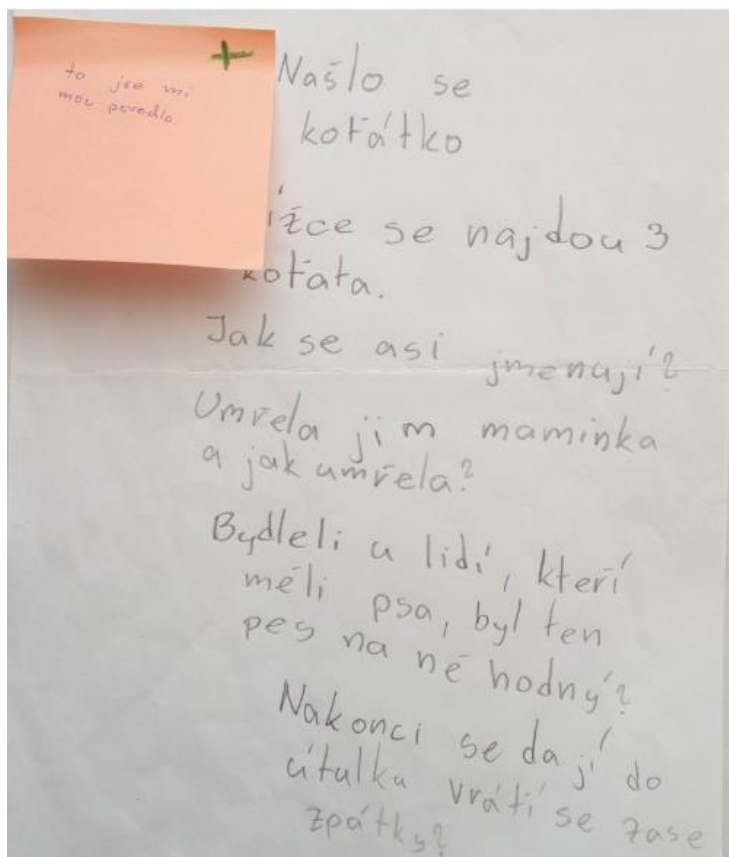
Obrázek 15

Sebehodnotící nástroj, portfolio žáka (Pecháčková, 2015)

1. Co umím velmi dobře, co se mi daří z výše zmíněných cílů.
Meditační mi pomáhá uklidnit na hodinu, když si můžu dopředu připravit. To je v pohodě, protože se nestydím.
2. Co konkrétně tobě dělalo největší problém při plnění výše zmíněných cílů?
Když se mě pani učitelka zeptá na něco tak dlouho přemýšlím, co mám odpovědět. Trvá mi dlouho než si uvědomím co mám říct.
3. Co bys chtěl/a do budoucna zlepšit v souvislosti se z výše zmíněnými cíli?
Děleji reagovat na otázky a abych neruše / říká k přemýšlet o slovech v angličtině.
4. Jak chceš tohoto zlepšení docílit?
Učíte více číst v angličtině, abych zn slovíčka viděl napsané. Pak bych si je mohl rychleji zapamatovat.

Obrázek 16

Práce označená symbolem +, anotace ke knize, ukázka z portfolia (Hrubanová, 2018)



Obrázek 17

Ukázka měsíčního hodnocení učitele v portfoliu žáka (Koblihová, 2017)

Milý Davčo,

vidím, že jsi v hodinách aktivní a hlásiš se. Také jsi zapracoval na občasné kontrole své práce u souseda a to je super. Na nástěnce také visí tvá Píďalka. Během září ses naučil abecedu, počítat do 25, umíš také postavit stavbu z krychliček podle plánu a zaplnit podlahu parketami podle zadání. Určíš také světové strany a dopravní značky a dodržíš pravidla bezpečnosti v dopravních prostředcích. Doma občas promrskvej procvičování, která jsou vzadu v učebnici matematiky od strany 50. Nacvič druhy vět a nějaký diktát. Pokud něčemu v hodinách nerozumíš, neboj se a zeptej se mě.

Přeji Ti další úspěchy v měsíci říjnu.

Prošim' učitelka Hanka

Obrázek 18

Ukázka e-portfolia žáka v Padletu (Zradička, 2019)

The Padlet board contains the following pins:

- Porovnávání nutričních hodnot dvou ovesných vloček.** Comparison of two oat flakes with nutritional values.

Průměrná výživová hodnota ve 100g	
Energetická hodnota	1483 kJ
Tuky	4,6 g
- z toho nasycené m. kys.	0,8 g
Sacharidy	61 g
- z toho cukry	1 g
Bílkoviny	12 g
Vláknina	9,4 g
Sůl	0 g
Beta-glukany	4,4 g ve 100 g = 2 g v porci
- Video, kterým jsem se ve velké míře inspiroval.** Video titled "BREAKFAST REPLACEMENT" by Thomas Frank: "I Replaced My Breakfast with This UL..."
- Foto z prvního testu snídaně.** Photo of a hand holding a bowl of oatmeal.
- Foto z prvního testu snídaně.** Photo of a kitchen counter with a blender and ingredients.
- Poznámky ze hledání zdrojů na internetu.** Notes on finding sources, including a definition of nutrient density and a list of ingredients for "Zdravá Bomba".
- Tabulka množství a cen surovin ve snídani.** Table listing ingredients and their costs.
- Parametry mixéru Sencor SNB 4300WH, koupeného pro snídani.** Specifications for a Sencor SNB 4300WH blender.
- dTest ovesných vloček.** A table with columns for various oat flakes and their nutritional values.
- Počítání nutriční hustoty.** A document with three steps for calculating nutrient density.

Step 1: Take the amount of the nutrient per 100 g and divide it by the recommended daily allowance (RDA) for that nutrient for your age and gender. In an egg, for example, there are 12.4 grams of protein. The RDA for a male adult is 63 grams of protein. So, 12.4 divided by 63 gives you about 0.1968.

Step 2: Take the calories per 100 g of the food and divide it by the recommended daily calorie intake for your age and gender. The egg has 141 calories in 100 grams. The recommended calorie intake for an active adult male is 2,800. Dividing 141 by 2,800 gives you roughly 0.0504.

Step 3:
- Tabulka nutričních hodnot snídaně.** A table showing the nutritional values of the breakfast.

Obrázek 19

Ukázka e-portfolia žáka v Google Drive (Zradička, 2019)

The Google Drive folder "005.5 Snídaně" contains the following items:

- Folder: Snídaně - The Best OF
- File: Kopie souboru Košílka snída...
- File: Kopie souboru Ceny snídaní...
- File: Kopie souboru dtest ovesný...
- File: Kopie souboru nutriční hod...
- File: Kopie souboru počítání nutri...
- File: Kopie souboru Snídaně.docx
- File: Kopie souboru Tabulka Sníd...
- File: Kopie souboru Údaje o mně...
- File: odkaz na padlet.docx

Obrázek 20

Jak se mi dařilo v říjnu? Ukázka měsíčního sebehodnocení v portfoliu žáka (Koblihová, 2017)

Jak se mi dařilo v říjnu?

matematika



čtení



psaní



český jazyk



prvouka



hudební výchova



tělesná výchova



plavání



angličtina



výtvarná výchova

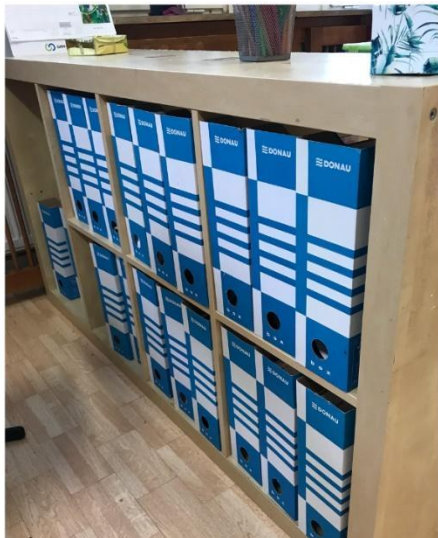


Splnil(a) jsem svůj cíl na měsíc říjen? ano udělal jsem pídálku

Mým cílem v měsíci listopadu je: udělat další pídálku

Obrázek 21

Krabice, sběrné portfolio
(Karlíková, 2020)



Obrázek 22

Knihy, dokumentační portfolio
(Karlíková, 2020)



Pedagogická diagnostika a pedagogické diagnostikování

Učební materiál

doc. Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D., Mgr. Jana Obrovská, Ph.D.

Mgr. Dana Veselá, Ph.D., Mgr. Markéta Francová,

doc. Mgr. et Mgr. Kateřina Vlčková, Ph.D., Mgr. Jarmila Bradová, Ph.D.

Mgr. Hana Koblihová, doc. RNDr. Eva Trnová, Ph.D.

Vydala Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno

Jazyková korektura: Mgr. Alexandra Gončarenko

Návrh obálky: Bc. Marie Kudláčková

1., elektronické vydání, 2021

ISBN 978-80-280-0018-9



MUNI
PRESS

MUNI
PED