

Pedagogická diagnostika (učební text)

(Jan Štřáva)

Obsah:

- I. STRUČNÁ CHARAKTERISTIKA ROZVOJE PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY**
- II. PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA**
- III. METODOLOGICKÉ ZÁKLADY PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY**
- IV. DIAGNOSTIKA PRÁCE UČITELE A UČITELSKÉHO SBORU**
- V. PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTICKÉ METODY**
- VI. SPOLUPRÁCE UČITELE S PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKOU PORADNOU**
- VII. ALTERNATIVNÍ HODNOCENÍ**
- VIII. DIAGNOSTIKOVÁNÍ AFEKTIVNÍCH VLASTNOSTÍ ŽÁKA**
- IX. Vzdělávání nadaných dětí, žáků a studentů**
- X. AUTODIAGNOSTIKA PEDAGOGA**

I. STRUČNÁ CHARAKTERISTIKA ROZVOJE PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY

Ve druhé polovině 19. a počátkem 20. století byla publikována řada studií, jejichž autoři potvrdzovali oprávněnost H. Lathamova názoru, že výsledky tradičních způsobů ústního či písemného zkoušení nejsou dostatečně spolehlivým ukazatelem ani intelektuálních schopností, ani skutečných vědomostí či dovedností žáků. Proti tradičním způsobům zkoušení a hodnocení žáků byly vznášeny vážné kritické výhrady nejen ze strany pedagogů (A. Herbert, F. Harrison), ale i ze strany psychologů (H. Plecher, L. Andreae) a lékařů (A. Graziani). U nás se těmito otázkami zabýval ve 20. letech V. Příhoda.

Mnozí autoři se však nespokojili jen s kritickou analýzou a odsuzováním nedostatků, ale pokusili se i o jejich překonání, a to rozpracováním nových, objektivnějších forem písemného či ústního zkoušení. jedním z prvních byl H. Mann (1845), který u vybraných vzorků žáků bostonských škol zaváděl písemné zkoušky, s cílem získat co nejobjektivnější údaje jakožto podklad při hodnocení efektivnosti vyučovacího procesu.

Prvé pokusy o systematictější rozpracování objektivních metod pedagogické diagnostiky jsou však spojeny až se jménem G. Fischera, R. Sommera, zejména však se jménem J. M. Riceho, jehož snahy o zvědečtění řízení vyučovacího procesu, založené na přesné analýze

vyučovacího procesu a měření jeho efektu pomocí normalizovaných zkoušek, se však ve své době ještě neseťkaly v odborné veřejnosti s kladným ohlasem.

Příznivé podmínky pro intenzivní rozvoj a rozšíření pedagogických testových metod však byly vytvořeny teprve až počátkem tohoto století, a to v přímé souvislosti s rozvojem a rozšířením metod diagnostiky psychologické.

Snahy o rozpracování objektivních metod psychologické diagnostiky, jejichž počátky můžeme datovat do první poloviny 19. století, byly podníceny nejprve potřebami psychiatrické praxe, později i potřebami praxe pedagogické. Rovněž první pokusy o vypracování psychologických testových metod nevzbudily větší pozornost a vzhledem ke své nepatrné praktické hodnotě nezaznamenaly ani většího rozšíření.

Podstatný zvrat v rozvoji psychologické diagnostiky nastal teprve po zveřejnění A. Binetovy škály měření inteligence v roce 1905 (k jejímu vypracování došlo z podnětu francouzského ministerstva veřejného vyučování; podle této

škály měly být do zvláštních škol vybírány ty děti, které nemohly být vyučovány podle normálních učebních osnov a metod). Binetovy testy byly většinou psychologů i pedagogů přijaty velmi kladně (např. W. Stern) a kritické výhrady proti těmto testům měly převážně konstruktivní ráz (např. E. Meumann).

V krátké době se používání Binetových testů inteligence rozšířilo z Evropy i do USA. Bouřlivý rozvoj psychologické diagnostiky byl však v USA podnícen zejména tzv. armádními testy, masově použitými za 1. světové války.

Pedagogické testy, určené ke zjišťování rozdílů ve vědomostech a dovednostech jednotlivých žáků či skupin žáků se zpočátku příliš nelišily od běžných školních úkolových situací. Jednalo se v podstatě jen o racionálněji připravované písemné zkoušky, konstruované bez hlubšího teoretického odůvodnění a bez možnosti hlubší analýzy získaných výsledků. Podstatný obrat nastal teprve po zveřejnění Thordikovy práce, zabývající se problematikou teorie měření mentálních funkcí. Brzy po zveřejnění této práce byl jeho žákem C. W. Stonem vypracován první standardizovaný početní test, objevila se Thordikova stupnice posuzování kvality písma.

Standardizované pedagogické testy nebyly učitelskou veřejností v USA zpočátku přijímány kladně. Po zveřejnění výsledků empirických výzkumů, poukazujících na neudržitelnost tradičních způsobů zkoušení, na úžasnou neshodu učitelů při hodnocení efektů vyučovacího procesu aj. však byl odpor proti těmto testům do značné míry překonán.

K intenzivnímu rozvoji a masovému rozšíření metod pedagogické diagnostiky značně přispělo i zaměření pozornosti školských úřadů USA na otázky výzkumu tzv. produktivity škol. Řízení těchto výzkumů, prováděných pomocí různých testových metod, v roce 1925 se zabývalo výzkumem produktivity škol více než 100 pracovišť. Výsledky výzkumů byly shromažďovány a vyhodnocovány ve speciálním dokumentačním středisku a průběžně publikovány. Výzkum produktivity škol měl velmi pozitivní vliv jak na zvýšení kvalitativní úrovně, tak i na zvýšení efektivity vyučovacího procesu v severoamerických školách, neboť jeho výsledky přinesly řadu objektivních poznatků, na jejichž základě bylo možno přistoupit k hlubší analýze a úpravě učebních osnov, ke zdokonalování vyučovacích metod apod.

První standardizované pedagogické testy byly zaměřeny především na zjišťování celkového výkonu ve vyučovacím procesu. Úspěšně však byly vypracovány a úzce zaměřeny objektivní informační testy počátkem 20. let i první speciální testové soubory. Úspěšný rozvoj pedagogických testových metod pak podnítil v různých státech a oblastech USA vypracování různých "testových programů", zřizování různých odborných institucí a nakladatelství, zabývajících se sestavováním a vydáváním různých pedagogických testů.

Vedle nejrůznějších pedagogických testů byly ve výchovně vzdělávací praxi s větším či menším úspěchem široce využívány testy psychologické, a to s cílem dospět k hlubšímu poznání psychických vlastností jednotlivých žáků či psychických vlastností skupin žáků.

Stále se zvyšující počet používaných pedagogických testů, publikovaných prací z oblasti pedagogické diagnostiky, hledání nových technických prostředků a metod ke zpracování a vyhodnocování výsledků výzkumu, vydávání nových časopisů aj. svědčí o tom, že zájem o problematiku pedagogické diagnostiky má i v současné době vzestupnou tendenci.

V Československu se pedagogická diagnostika (právě tak jako psychologická diagnostika) začala rozvíjet až po 1. světové válce. O tento rozvoj se zasloužili zejména V. Forster, V. Příhoda, J. Stavěl, J. Váňa, a jiní. V poměrně krátké době byla vypracována řada nejrůznějších pedagogických testů, vydána zejména v Bakulově ústavu v Praze a ve Státním nakladatelství v Praze. Sestavovány byly testy pro mluvnici a pravopis, dále pro čtení, pro sloh, pro vlastivědu a pod.

Pedagogická i psychologická diagnostika našla u nás řadu zastánců a propagátorů, ale i odpůrců (zejména O. Chlup).

Mnohé výhrady proti metodám pedagogické (i psychologické) diagnostiky však byly vyslovovány nejen na základě výsledků kritického rozboru a hodnocení teoretických a metodologických východisek této vědní disciplíny, ale nezdědka jen na základě jistého zklamání nad tím, že výsledky často zcela neodborného používání testových metod v pedagogické praxi nesplňovaly ty naděje a iluze, které zde byly nezdůvodněně očekávány.

Vlivem složitého komplexu nepříznivých okolností byl u nás rozvoj pedagogické i psychologické diagnostiky záhy a na dlouhá léta prakticky zcela přerušen. Nejprve to byla válečná léta, po nich pak několikaleté odmítání "testologie" jakožto "lživědy". Přitom není bez zajímavosti, že k přerušení rozvoje pedagogické diagnostiky došlo přes to, že kritika testů byla soustředěna téměř výhradně proti testům psychologickým a vlastně jen proti takovým testům, které jsou určeny ke zjišťování vyšších psychických funkcí, tj. zejména proti testům inteligence.

V posledních letech se psychologická diagnostika začíná znovu intenzivně a úspěšně rozvíjet. V praxi jsou psychologické diagnostické metody s úspěchem využívány především v oblasti klinické a vývojové psychologie a v oblasti psychologie práce. Předpoklady k opětovnému rozvoji pedagogické diagnostiky, k systematickému rozpracování základních teoretických a metodologických problémů této vědní disciplíny však byly vytvořeny až po roce 1965 z podnětu zesnulého prof. dr. J. Váni.

Ujasnit si předmět a úkoly pedagogické diagnostiky v nejšířších vztazích a souvislostech s problematikou podmínek, prostředků a metod racionálního řízení výchovně vzdělávacího procesu v podmínkách školního vyučování a rozpracovat soustavu takových pedagogických testů, které by obsahově odpovídaly vědecky zdůvodněným potřebám našeho školství. Důsledné splnění těchto úkolů umožní vyvarovat se jak nebezpečí neodůvodněného odmítání či naopak nekritického přeceňování významu pedagogických diagnostických metod, tak i nebezpečí jejich nesprávného či nekvalifikovaného používání ve výchovně vzdělávací praxi.

1.1. Diagnostika ve vědách a praxi

Diagnostika z pozice komplexních přístupů - jev je sledován vícehledově, z mnoha navzájem integrovaných pohledů a disciplín, může však být též rozvíjena i úzce jednooborově z dílčího a specializovaného pohledu. Příkladem komplexního přístupu je tzv. "komplexní hodnocení žáka".

Nejčastěji se s diagnózou setkáme v lékařství, ale i v inženýrství, tzv. inženýrsko-technologická diagnóza.

Nás však bude zajímat hlavně pedagogická diagnostika, jejíž pojetí je sice historicky tradiční, ale musí být rozvíjena i v podmínkách moderní vědy, kdy se rozvíjí pedagogika, ale i její pomocné vědy.

Každá osobnost má všelidské vlastnosti, ale zároveň, a to konkrétně, odráží specifické zvláštnosti své doby, kultury, národa a má tedy historický charakter. Člověk je nositelem konkrétní a své době odpovídající úrovně vzdělání, má ideové, morální, estetické a četné další vlastnosti, které jsou rozvinuty vzděláním a výchovou. Je nezbytné kontrolovat a sledovat rozvoj osobnosti, neboť to má vliv na úpravu osobnosti.

Proto pedagogická teorie a praxe je spjata se zjišťováním a hodnocením úrovně vzdělání a výchovy, ale hlavně s hledáním příčin obtíží, které je nutno odstranit, a to právě výchovou.

II. PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA

2.1. Definice pedagogické diagnostiky

Pedagogická diagnóza je uskutečňována podle rozsahu diagnostických postřehů ve třech vzájemně navazujících, integrujících a souvisejících rovinách. Hovoříme o mikrodiagnostice, základní - denní diagnóze a dlouhodobé, shrnující a zobecňující diagnóze.

1. Mikrodiagnóza je krátkodobá, doslova vteřinová, reflexivní. Je uskutečňována ze znalostí cílů výchovy, je spojena s bezprostředními diagnostickými postřehy, odhady, s porozuměním atmosféře spolupráce objektu a subjektu. Učitel musí zejména ve vyučování bezprostředně reagovat na žáka.

Na jeho projevy, mimiku, gestikulaci, únavu, nevhodnost svého působení. Na této diagnóze závisí často úspěšnost učitelova působení.

2. Základní, denní diagnóza - komplexnější než předchozí. Spojena se zkoušením, sledováním žáka v jednotlivých předmětech. Je uskutečňována rozbořením prací a je jádrem diagnostické práce učitele. Je to nejčastější typ diagnózy.

3. Dlouhodobá, sestavená skupinou pedagogů je závěrečným zobecněným výchovným obrazem žáka nebo skupiny žáků. Jsou v ní zahrnuty a zobecněny výsledky dílčích pozorování. Je vypracována po konzultaci více učitelů. Je nejobjektivnější.

2.2. Pedagogická diagnostika a diagnóza

Pedagogická diagnostika je proces zjišťování dosaženého stupně rozvoje žáka. Pedagogická diagnóza je hodnotící závěr o zjištěné úrovni rozvoje žáka. Obsahuje hodnocení aktuálního stavu a návrh pedagogických opatření. Má respektovat těsné spojení s pedagogickým procesem, stanovit i prostředky, které je nutno k dosažení stanovených cílů použít.

Správná pedagogická diagnóza nemůže být úplně uzavřená, konečná, ale musí naopak počítat s dalšími změnami ve vývoji žáka.

Obsahovým materiálem pro vyučování jsou osnovy, učebnice, pomocné texty, skripta a podobně.

Diagnostické šetření nemůže setrvávat jen v obecných polohách diagnózy a ve všech předmětech směřuje k rozpoznání konkrétních a dílčích kvalit vzdělání a výchovy.

Diagnóza je vedena v poloze " matematické diagnózy ", " lingvistické diagnózy", "tělovýchovné diagnózy" atd. Odbornost analýzy musí být zajištěna. Obsahem diagnostického šetření jsou v tom případě konkrétní vědomosti, dovednosti, návyky, postoje, zájmy, nadání, způsoby chování a jiné.

Didaktická diagnostika si všímá úrovně výkonu žáků v celé šíři vzdělávání. Oborové diagnostiky sledují projevy osobnosti v oborech jako jsou společenské vědy, technické vědy, matematické vědy apod.

Učitelům je v dosavadní praxi velmi blízká didaktická diagnóza, která je především zaměřena na sledování úrovně vzdělání a rozvoje. Patří historicky k nejpracovanějším pedagogickým teoriím. Je zaměřena na zjišťování, posuzování a hodnocení těch vlastností žáků, které jsou obsahem a smyslem procesu všeobecného vzdělání (i na odborných školách).

Její pomocí se zjišťují a hodnotí vědomosti z oblasti věd společenských, přírodních a technických. Rovněž sleduje vlastnosti, jejichž rozvoj je v didaktice maximálně podtržen. Hodnotí se úroveň myšlení a to obecně, ale i v polohách technického myšlení, historického, matematického, přírodo- vědného aj. Taktéž se hodnotí schopnost pamatování v rozdílných obsahových oblastech, hodnotí se stav tvořivé fantazijní aktivity, úroveň vnímání a pozornosti. Protože mluvíme o "výchovném vyučování", diagnosticky se z pohledu vlivu na vzdělání sledují i morální a estetické schopnosti.

2.3. Obsahové aspekty pedagogické diagnostiky

Jedním ze specifických znaků pedagogické diagnostiky je její úzká souvislost s cílem a obsahem výchovy a vzdělání.

Pedagogická diagnostika je tedy speciální disciplína, která se zabývá objektivním zjišťováním, posuzováním a hodnocením vnitřních a vnějších podmínek i průběhu a výsledků výchovně vzdělávacího procesu. Jde v podstatě o stanovení a využívání pedagogické diagnózy učitelem.

Podle zaměření dělíme pedagogickou diagnostiku na : individuální, skupinovou, všeobecnou, diagnostiku předškolního dítěte, školního věku, defektního dítěte, diagnostiku předmětovou apod.

Při hodnocení a přirozeně i při rozvoji morálního profilu jsou důležité výrazně morální a charakterové vlastnosti, které se projevují bipolárně a hovoříme o morálních kvalitách (čestnost, skromnost, upřímnost, pracovitost atd.). Může jít i o záporné vlastnosti protipólového zaměření (bezohlednost, zbabělost, závist, lenost, nečestnost atd.).

Je nutné také vyjádřit morální rysy charakteru, které se projevují výběrově vždy ve spojení vztahů s kvalitou (cílevědomost, pilnost, ukázněnost, humánnost, samostatnost aj.). Většina těchto vlastností se projevuje v kolektivním životě jedince. Proto si všímáme i projevů dítěte ve skupině, jak jej jiní oceňují, jakou má roli. Všímáme si i jeho obtíží v morálním životě.

Pracovní vlastnosti žáka posoudíme dle toho, jak se žák zapojuje do studijní pracovní aktivity ve škole, v zájmových kroužcích i doma. Hodnotíme pracovní zájmy (ty mohou směřovat k práci technické, pěstitelské, chovatelské aj.).

- Pracovní vědomosti se týkají poznatků, na nichž je založena oblíbená práce nebo práce, k níž chce žák směřovat (jsou to vědomosti z fyziky, biologie, znalost jazyků aj.). Pracovní dovednosti jsou dimenzovány a hodnotíme i jejich úroveň (zámečnické, organizační aj.). V pracovní výchově oceňujeme úroveň pracovních návyků: všímáme si návyku pracovat vůbec, pracovat duševně, tělesně, nepracovat. Posoudíme i nadání pro jiný druh práce. Posuzujeme, jak se chová v kolektivu, zda se ochotně podřídí skupině, poslechne příkazy nadřízených.

Rovněž musíme posoudit pracovní obtížnost plynoucí z nedostatku znalostí, zdravotního stavu apod.

- Estetickovými vlastnosti žáka - jsou též důležitou součástí osobnosti. Rozvíjíme a hodnotíme estetické zájmy (hudební, literární, architekturu), vědomosti a dovednosti z oblasti umění (hra na hudební nástroj), estetické návyky (četba, koncert), nadání a zaměření tvořivosti. Tento (estetický) profil je důležitý pro volbu povolání, kde se žádá cit pro barvy a vkus.

- Somatickovými vlastnosti vyjadřují vztah ke sportu, tělesné výchově, turistice apod. Do této oblasti lze zařadit i záznam o celkovém habitu žáka (výška, váha, růst...). Posoudíme společně s učitelem tělesné výchovy a s lékařem (a to tělesnou zdatnost, únavnost...). Též má vliv na volbu povolání.

Smyslem výchovné diagnózy je sestavení výchovné prognózy, která naznačuje předpoklady a další možný vývoj v kladném či záporném slova smyslu a směřuje k vyjádření výchovných nebo převýchovných návrhů, které mají osobnost upravit, zlepšit ve smyslu výchovných cílů.

Učitelova diagnóza je výchozí diagnózou, její závěry lze doplnit speciálně pedagogickou nebo též diagnózou jiných odborníků, např. lékařem, psychologem, sociologem apod. Je zaměřena na všechny žáky a není omezena jen na školní povinnosti. Věnuje se tedy i diagnóze sledování žáka v rodině, v partě kamarádů.

2.4. Cíl, funkce, obsah

Cílem pedagogické diagnostiky je poznání, posouzení, hodnocení, pedagogická diagnóza a přijetí pedagogických opatření ke komplexnímu rozvoji žáka. Může plnit několik funkcí buď jednotlivě nebo současně.

Nejvýznamnější jsou tyto funkce:

- 1) poznávací (vývoj žáka a příčiny vývoje, stav a vliv podmínek)
- 2) orientační (např. v počáteční fázi poznávání)
- 3) kontrolní (např. ověření účinnosti přijatých opatření)
- 4) stimulační (upevnění určité dosažené kvality)
- 5) hodnotící (dílní i komplexní hodnocení dosažené úrovně osobnostních, výchovných a učebních výsledků)
- 6) prognostická (návrh opatření z hlediska zjištěných faktů a blízkých i perspektivních cílů)

Obsah pedagogické diagnostiky vychází z hlavního cíle výchovy a vzdělání. Podrobněji jej zjistíme, odpovíme-li si na otázku - co a proč u žáka zjišťujeme, posuzujeme a hodnotíme. Zaměřujeme se především na : vlastnosti osobnosti, dosaženou úroveň složek výchovy, zájmy a proces jejich realizace, sociální procesy z hlediska jednotlivce i kolektivu, školní úspěšnost, poruchy a negativní jevy. Vliv mimotřídních, mimoškolních činitelů včetně rodinného prostředí.

Poznávání, analýza, hodnocení uvedených a některých dalších faktorů a jejich příčin umožňuje stanovit diagnózu, prognózu a přijmout účinná pedagogická opatření. Diagnostikování musíme provádět průběžně ve všech fázích výchovné a učební činnosti. V dosavadní praxi diagnostikujeme především dosažené výsledky. Nejvýrazněji se tento nedostatek projevuje v diagnostice výchovně vzdělávacího procesu přímo ve vyučovacích hodinách.

Učitel musí průběžně poznávat celý učební proces žáka, jinak nemůže tento proces řídit.

Požadavky

Diagnostická činnost učitele musí respektovat základní znaky a požadavky pedagogické diagnostiky (podle J. Tvarůžka [28]).

- Dialektickou jednotu pohledu na žáka, nutno překonat izolovanost procesu výchovy a diagnostiky. Sledovat nejen okamžitý stav, ale vidět i směr dalšího vývoje, respektovat jednotu cílů, metod o prostředků.
- Komplexnost pohledu na žáka, použitých metod, celého procesu, analýzy, diagnostiky i přijatých opatření.
- Dlouhodobost - výchova a vzdělání je dlouhodobý proces. Rozlišit nahodilé a trvalé jevy, některá zjištění provádět jen jako dlouhodobá, nedělat ukvapené závěry.
- Složitost a komplikovatelnost - vychází z charakteru procesu výchovy a vzdělání. Neposuzovat žáka schematicky a nezjednodušovat diagnostické závěry.
- Prognostický charakter - celá diagnostická činnost učitele má význam jen tehdy, slouží-li usměrňování dalšího vývoje žáka podle schématu diagnóza + prognóza + opatření.
- Konkrétnost - každý žák je konkrétní osobnost v konkrétních podmínkách a konkrétních vztazích. Zjištěné informace, analýza, diagnóza i přijatá opatření se musejí rovněž vyznačovat konkrétností.
- Mnohostrannost přístupu - co nejvíce učitelů v různých předmětech a situacích. Větší počet použitých odpovídajících diagnostických metod vede k objektivnímu zjištění a kvalitnější diagnóze.
- Jednotnost - výkladu zjištěných údajů a hlavně v uplatňování přijatých opatření, jednotnost výchovných činitelů.
- Pedagogický optimismus - při poznávání, diagnóze a hlavně při opatřeních vycházíme zásadně z kladných vlastností žáka.
- Etická a pedagogická odpovědnost - musíme zaručit a respektovat diskrétnost zjištěných informací a diagnózy, respektovat osobnost žáka, závěry formulovat obezřetně.
- Účinnost - zjišťujeme jen potřebné údaje, využíváme vhodné metody a prostředky, přijímáme správné a vhodné závěry a opatření.

2.5. Fáze diagnostické činnosti učitele

(upraveno podle Michaličky - Diagnostické metody v pedagogické praxi, Pedagogika 20, 1970 č. 3, str. 399-413)

- 1) Retróza - zjišťování a hodnocení vybraných faktorů výchovy a vzdělání.
- 2) Analýza - pedagogická rozvaha, odhalování vnějších a vnitřních znaků, vztahů, příčin a souvislostí.
- 3) Diagnóza - stanovení hodnotících závěrů na základě zjištění analýzy informací.
- 4) Prognóza - předpověď dalšího rozvoje, projektování nových úkolů z hlediska perspektivních cílů na základě analýzy diagnózy.
- 5) Opatření - pedagogický návod jak dosáhnout lepších výsledků navozováním kladných změn. Musí respektovat sou- časný stupeň rozvoje, který byl stanoven diagnózou.

Omezení nebo přecenění některé fáze se v praxi projevuje zúžením účinnosti diagnostické a pedagogické práce učitele.

III. METODOLOGICKÉ ZÁKLADY PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY

3.1. Diference

Uvažujeme-li o diagnóze individuálních zvláštností tj. diferencí objektu výchovy zejména z pedagogického hlediska, je vhodné vycházet při klasifikaci diferencí z pedagogických kritérií. Vyplývají především z plnění cílů výchovy a zvládnutí obsahu a z metodologických zřetelů:

1. Diference žáků z hlediska dosažení základního cíle výchovy (všestranného harmonického rozvoje osobnosti).

2. Diference žáků může být z hlediska dosažení vzdělávacích a výchovných cílů, vyplývajících z jednotlivých složek výchovy (výchova rozumová, morální, pracovní, technická, estetická, tělesná).

3. Z hlediska prospěchu a výkonů v jednotlivých předmětech, popř. příbuzných předmětových skupinách (sleduje se tím úroveň vzdělání, tj. vědomostí, dovedností, ale i zájmů, postojů...).

Dle tohoto hlediska lze žáky diferencovat do několika skupin a) žáci s optimálními výkony ve všech předmětech (všeobecně prospívající žák)

b) žáci s optimálními výkony jen v některých předmětech či skupinách předmětů (jinak dosahují průměrných výkonů)

c) žáci všeobecně s průměrným výkonem (průměrný žák)

d) žáci částečně podprůměrní, jen v některých předmětech průměrní

e) žáci celkově podprůměrní

f) žáci s extrémně kladnými a extrémně zápornými výkony (někde vynikají, jinde jsou podprůměrní)

4. Z hlediska frekvence a absolvování jistého typu školy nebo cyklu školy, postupného ročníku (opírá se o pedagogickou a didaktickou zralost žáka danou typem školy či absolvování jistých postupných ročníků)

5. Diference dle zájmů o jisté oblasti výuky, technické praxe, sportu a jiné činnosti

6. Diference z aspektu věku, výrazných fyziologických a psychických zvláštností

7. Z hlediska příčin kladných nebo záporných výkonů ve škole nebo mimo ni (ty mohou být pedagogicky sociální, psychické, fyziologické, zdravotní apod.).

V pedagogické diagnostice je nutno se vyvarovat chyb, které mohou dezorientovat výsledky diagnostického šetření. Za zdroje chyb jsou pokládány:

1. Nápadní žáci se stávají středem pozornosti a jsou posuzováni častěji a více než žáci nenápadní.

2. Věková zvláštnost, s níž je učitel seznámen, bývá viděna i tam, kde se ještě neprojevuje, ale jde pouze o individuální zvláštnost.

3. Z ojedinělých pozorování se vyvozují zásadní závěry, jsou objevovány i souvislosti, které obecně neplatí.

4. Výsledky pozorování jsou vyjádřeny málo přesně, velmi obecně, volným opisem, s úmyslem rychle vyjádřit i závažnou vlastnost.
5. Projevy vědomostí, dovedností, návyků, postojů, chování jsou zaměřeny na příčiny.
6. Diagnostik se vyjadřuje v terminologii, která je vlastní vědě (lékařství apod.).
7. Podmínky a účinek těchto podmínek bývají viděny přímočaře, ač jde o složité vztahy.
8. Diagnostik má předsudek a má snahu vidět vše bipolárně jako "černé" nebo "bílé", nadané a nenadané podle charakteru předsudku.
9. Diagnostik používá dat a informací o žáku, které získal od jiných osob a neověřil si je. Jindy posuzuje žáka podle sebe sama (sebeprojekce).
10. Krátkodobé pozorování je generalizováno a doplněno odhady, které jsou pokládány za faktologická zjištění.
11. Na hodnocení se má podílet celý kolektiv učitelů, neboť každý bere dítě "z jiné stránky".
12. Chybné je "opisování" starší charakteristiky.

3.2. Metodologické požadavky na pedagogickou diagnostiku (Mojžíšek M. [16])

Shrneme-li nejzásadnější metodologické požadavky na pedagogickou diagnostiku, lze na ni obecně požadovat:

- Komplexnost - zachytit při posuzování celou osobnost či skupinu a všimnout si souvislostí dílčích vlastností.
- Lingitudiálnost - posoudit žáka i skupinu po dlouhodobém šetření a pozorování.
- Spojitost s činiteli a vlivy prostředí - vidět žáka jako osobu ovlivňovanou pedagogem.
- Konkrétnost - tato je postupně zobecňována (předpokladem je znalost cílů, obsahu, norem, jejichž rozvoj sledujeme).
- Induktivnost a vícehledovost - postupné zobecňování dílčích poznatků o žáku k širokému a obecnému závěru (sleduje žáka ve škole i mimo ni a v rodině).
- Kvantitativní a kvalitativní odhad pedagogického rozvoje osobnosti. Nepreferovat pouze kvantitu, ale směřovat ke kvalitám, ovšem vždy zdůvodněně a až po zobecnění.
- Sledovat vliv z výchovných činitelů z aspektu silných a slabých, jakož i výsledných pedagogických vlivů.
- Diagnostická šetření - spojit s prognostickými úvahami.
- Skupinová šetření - posouzení nechť provede více pedagogů.
- Spojit diagnózy s návrhem pedagogických opatření, která mají zajistit nápravu, harmonizaci, úpravu podmínek ve škole, mimo ni, zdravotní a speciální pedagogické pohledy.

Úkoly pedagogické diagnostické teorie a praxe jsou rozsáhlé. Moderní pedagogika se však již bez této teorie a praxe neobejde. Tím větší je odpovědnost teoretiků, kteří se jí věnují.

IV. DIAGNOSTIKA PRÁCE UČITELE A UČITELSKÉHO SBORU

Učitel může být příčinou výchovných a vzdělávacích obtíží žáka nebo celé třídy.

Práce učitele není totiž uniformní a vždy pouze kvalitní, liší se v cílech, v obsahu, v metodách a organizaci a mezi mistrovským výkonem vynikajících pedagogů a nekvalitní pedagogickou prací učitelů nezkušených, neobratných nebo neochotných pracovat se zvýšeným úsilím je diametrální rozdíl.

Zdroje obtíží jsou však především v učitelově výchovně vzdělávací činnosti, ve stavbě vyučovacích hodin, v metodických postupech, v tom, jak respektuje vyučovací a výchovné zásady, jak citlivý je proces interakce mezi subjektem

- učitelem a objektem - žákem ve vyučování, jak jsou respektovány požadavky spojení vyučování se životem a s výrobou a individuální zřetele. Ve všech těchto a dalších zvláštnostech lze hledat zdroje nezájmu žáků o učení, nekázeň, neochota k učení. Důsledkem toho je nízká efektivita vyučování, ale i chození za školu, školní znechucení.

Nejvýraznějším zdrojem obtíží může být sám učitel, jeho osobnost. Úroveň všeobecného a odborného vzdělání učitele zajišťuje všeobecný rozhled, mezipředmětové vztahy a odbornou znalost oboru. To vše se promítá do rozvoje vědomostních systémů, logického myšlení v daném oboru. Zanícený a poučený učitel je uznáván jako autorita, a naopak, učitel bez širokého a hlubokého rozhledu v oboru a bez všeobecného rozhledu si nevytvoří autoritu a navíc jeho vyučování nebývá zajímavé.

Pedagogické vzdělání a pedagogické zkušenosti učitele zajišťují kvalitní průběh výchovy a výuky, porozumění učivu, emociální prožitky žáků z poznávání nových prvků učiva. Žádá se spojení teorie s praxí.

Pedagogický takt a citlivost v jednání s mládeží je podmíněn znalostí psychiky dětí a mládeže, jejich potřeb, zájmů, citlivými mezilidskými vztahy a současně náročností. Zajistí interakci mezi učitelem a žákem, vzájemné chápání a radostné prostředí ve škole.

Vztah k mládeží a k učitelství se projevuje učitelovou spokojeností z pobytu mezi mladými lidmi, štěstím z možnosti vyučovat a vychovávat. Někteří však vyučují jen z profesní nezbytnosti, neradi, dokonce mohou mít naprosto lhostejný vztah k mládeží.

Morální profil učitele je mládeží posuzován zvláště citlivě a diference v tomto profilu mají vliv na celkový vztah k učení, ke škole, k oboru... Učitelská etika žádá, aby učitel měl kladný vztah ke společnosti, k práci, aby byl čestný, odpovědný, lidský a současně náročný k jiným lidem i k sobě.

Diference se mohou týkat kterékoliv morální vlastnosti a ty pak ovlivňují pozitivně, ale i negativně pedagogickou atmosféru, kterou učitel ve vyučování vytváří již svou přítomností.

Estetický profil učitele se projevuje vysokou kvalitou a kulturou jednání, charakterem vystupování, péčí o oděv a svůj vzhled, péčí o prostředí školy a třídy.

Odpovídající úroveň psychických vlastností, paměti, pozornosti, tvořivosti, citového života a volných projevů sebeovládání nelze sledovat. Učitel si musí pamatovat četné informace o žácích, musí promýšlet a pozorně sledovat průběh vyučování a výchovy a jeho přístup má být tvořivý.

Organizační předpoklady, zejména zkušenosti zajišťují kvalitní průběh vyučování. Organizační nedostatky mohou být zdrojem chaosu ve výchově.

Společenská aktivita učitele je sledována nejen žáky, ale i rodičovskou veřejností.

Vyhovující temperament učitele zajistí prožitky žáků, některé "letory" např. cholerický temperament může být zdrojem neuváženého jednání, neovládání afektů ve vyučování, ale i pasivního přístupu.

Do učitelských pedagogických dispozic se promítají kladně i záporně věkové zvláštnosti, citový život, schopnosti a nadání, v neposlední řadě pohlaví, stav a rodičovství.

Snad nejvýrazněji se ve výchovně vzdělávacím působení projevuje úroveň pedagogické práce učitele, která se ve svých důsledcích promítá do konkrétního pedagogického rozvoje žáka. Učitel může být metodicky neobratný, používat jednoho nebo několika málo metodických postupů a jeho práce je tím fádni a nezajímavá. Mistrovská práce učitele je naopak zajímavá a rozvíjí nejen vědomosti a dovednosti žáka, ale i jeho postoje.

Nedostatek názoru vede k verbální výuce a přemíra abstrakce vede k ochuzení vyučování o prvky názoru a spojení teorie s praxí. Navíc pak nevyhovuje žákům, kteří potřebují více názoru při výuce. Učitelské mistrovství se projevuje charakterem a průběhem vyučovacích hodin.

Ve vyučování se pozitivně i negativně v důsledcích promítá způsob použití vyučovacích metod. Někteří učitelé přeceňují verbální metody, jiní metody názorové. Abstraktně působící učitelé zdůrazňují principy, zákony, definice, schémata a nedokáží spojovat teorii s praxí. Žáci neporozumí náročnému výkladu. Národně působící učitelé přeceňují názor, směřují více k praxi a někdy opomíjejí principy a podstatu obsahu.

Rozdílný je charakter řízení aktivity žáků a míra vedení žáků. Někteří učitelé vedou vše sami, děti pouze poslouchají jeho výklad a pokyny a podle nich pracují. V literatuře se hovoří o autokratickém učiteli, který žádá plnění povinností, většinou nedůvěřuje mládeži, převládá atmosféra podřizování a žáci nejsou ochotni spolupracovat. Někteří se učí taktizovat, lhát, podvádět, což je zdroj morálních obtíží. Trvale poučuje a je neomylný učitel mentor, který má sklon k metodické rozvlácnosti až nudnosti. Moderní vyučovací hodina by měla zajišťovat mnoho samostatné práce žáků. Takto pracuje učitel, který tuto samostatnou práci zajišťuje. Neuspořádaný až chaotický průběh hodin lze pozorovat u učitelů, kteří obvykle z pohodlnosti improvizují, pracují bez systému. Improvizace je jistě možná tam, kde je zdůvodněna a mohou si ji dovolit ponejvíce zkušenější pedagogové. Nelze však hovořit o improvizaci jako o tvořivosti. Ta je možná tehdy, až je učitel schopen i při improvizaci zajistit plnění učebních osnov.

Značné rozpaky lze vyjádřit nad prací liberálních učitelů, kteří mohou mít sice dobrý vztah k mládeži, ale jsou nenároční, benevolentní, ba až zbyteční ve vyučování. Učitel familiární je měkký až neodhodlaný, bývá dobrosrdečný, projevuje se až příliš vyznávanou láskou k dětem a trpí pedocentrismem: mívá nízké požadavky, doprošuje se, aby žáci byli ukázněni, aby se učili, je shovívavý v kázni. Důsledkem tohoto přecitlivění je neplnění povinností, nekázeň žáků, slabý prospěch.

Někteří zdůrazňují své nemoci, mají bolestínské pocity. Lze hovořit o bolestínském pedagogovi, který usiluje o získání autority prosbou, aby se žáci učili z lásky k nemocnému učiteli. Naštěstí tento typ učitele je vzácný.

Diference v učitelově práci jsou ovšem i v povaze charakteru jeho myšlení, v citlivých vlastnostech, ve vůli aj.

Racionální typ učitele má smysl pro logiku, má utříděný výklad, respektuje a vyžaduje systém ve vědomostech, bývá přísný až strohý v myšlení, nekompromisní při zkoušení. Analytický typ je detailista, někdy ke škodě věci přehlíží celkové pohledy na jev. Syntetický naopak přeceňuje pohledy, systémy a nevidí, až přechází drobné prvky učiva, což vede k

povrchnosti ve znalostech. Emotivní učitel se často v hodinách vzrušuje. Ovlivnitelný je učitel sugestibilní. Může být neústupný až tvrdohlavý.

Všechny tyto vlastnosti se mohou promítat do efektivity vyučování, do míry kontroly žáků, péče o žáky...

Zásadně významným úkolem při diagnostice charakteru práce učitele je rozpoznat tzv. pedagogickou atmosféru ve vyučování, jejím nositelem je sám učitel. Do pedagogické atmosféry se citlivě promítá úroveň morálních vlastností učitele, a ty se promítají do vztahu k žákům, ke škole, ke státu, do mezilidských vztahů a do osobní kázně. Zejména vztah k práci je odrazem učitelovy morálky.

Učitel profesionál, zaměstnanec ve školství, vyučuje s profesionálním záměrem a pracovat s mládeží nemusí být pro něho předmětem zaujetí. Mládež bývá pro něho "materiál", s nímž pracuje podle požadavků osnov. V práci vynakládá jen tolik úsilí, kolik je nezbytné, aby se nedostal do konfliktu s nadřízenými. Dělí žáky na oblíbené, kteří pracují a na neoblíbené, kteří žádají individuální přístup. Důsledkem takového přístupu je studenost práce a práce bez zanícení.

Učitel brutální, agresivní, mstivý usiluje o násilné vedení třídy, a to individuálního přístupu. Žáci se takového učitele bojí, učí se ze strachu. Hodina prochází fázemi ohrožení a uvolnění, studijní aktivita je přesunuta do aktivity obranné. Žáci proto klamou, lícují, lžou a navíc se vytváří nechuť k učení, k předmětu.

Protekční učitel řídí svůj vztah k žákům podle sociálního postavení rodičů, což vede k potvrzování maloměstských výsad. Důsledkem je nenávisť ostatních žáků k učiteli i žákům, kteří jsou předmětem protekce.

Do charakteru vyučování a výchovy se promítají estetické zvláštnosti učitele, působí celkový vztah k umění, k přírodě, úroveň odívání, účesu, kultura vyjadřování, požadavky na estetiku prostředí, učebny a sešitů. Jsou rozdíly mezi učiteli esteticky citlivými a necitlivými. Učitel, zejména když je autoritou, je napodobován. Vyučovací hodina je ovlivněna temperamentem učitele. Potíže s organizací a průběhem vyučovací hodiny a metodické potíže mívají učitelé cholerického temperamentu. Jejich výuka je ovlivněna jejich vzruchy a emotivními projevy. Tito učitelé se často přemírně rozčilují. Unáhleně klasifikují, trestají, odsuzují, zapisují do třídní knihy nebo hned píšou dopisy rodičům. Vyučování učitelů - sangviniků, jsou-li zajištěny i ostatní předpoklady kvalitní výuky, bývá živé, plné odezvy. Učitel flegmatik zajistí klidný chod hodiny vyrovnané nálady. Melancholik bývá nevýrazný až pasivní.

Do celkového průběhu vyučování a výchovy se promítají také věkové zvláštnosti učitelů. U starých učitelů, často již nemocných, pozorujeme únavu, projevují se občasná reminiscence (vzpomínání na minulost), což odvádí hodinu od vytyčeného cíle. Smyslové defekty (zrak, sluch) mohou vést k poškození didaktických projevů. Více nastupuje rutina.

Naše škola je v současnosti značně feminizována, což se promítá do vyučování. Zvláštnosti vyplývající z pohlaví učitele nelze nevidět a zjednodušovat. Zdá se, že je patrná vyšší emotivnost učitelek - žen. Ve vyučování se svérázně projevují hlasové zvláštnosti mužů, kteří svým hlasem snáze zvládnou větší prostor třídy. Projevují se fyzické silové zvláštnosti, tělesná robusnost mužů, což má vliv i na kázeň ve třídě.

Je obtížné hovořit o optimálním typu učitele, protože každý předmět žádá jiné vlastnosti učitele a také konkrétní třída vyžaduje svůj optimální typ, který vyhovuje jí samotné. Ukázněná třída může ocenit učitele, který je mírnější v projevech a v kázeňských požadavcích

a naopak třída neukázněná žádá pedagoga přísnějšího. K tomu by měla přihlížet pedagogická diagnostika.

V. PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTICKÉ METODY

Učitel vychovatel sleduje z pedagogického hlediska výchovně vzdělávací rozvoj žáků, k čemuž potřebuje znát nejen teorii, ale i praktickou metodiku používání mnohých pedagogických diagnostických metod.

Bez dokonalých a průkazných diagnostických metod by vědecká pedagogika nemohla být vědou, nemohla by své hypotézy ověřovat v terénu. Při přípravě učitelů není možné spokojit se jen s diagnostickými metodami uváděnými v učebnicích, ale je třeba používat mnohé další metody.

Vedle klasických ústních a písemných zkoušek jde o analýzu průběhu žákovských prací, o rozbor výsledků práce o metodické didaktické a širší pedagogické testy ap.

Žák je sledován nejen ve vyučování, ale i mimo něj. Je hodnocena jeho společenská aktivita, kulturní a veřejná činnost.

5.1. Přehled metod pedagogické diagnostiky

Vzhledem k velkému množství diagnostických metod v pedagogice je vhodné uvést jejich přehled, alespoň těch nejvýznamnějších. Tento přehled zároveň varuje před jednostranným používáním pouze některých metod.

Předkládám dvojí přehled metod:

A. Metody zjišťování diagnostických údajů

(dle Mojžíška [17])

1. Klasické diagnostické metody

a) klasické ústní zkoušky - orientační

- klasifikační

b) klasické písemné zkoušky - denní písemné úkoly

(diktáty, písemná cvičení)

- domácí úkoly

- měsíční práce

- klauzální státní práce

c) klasické výkonové zkoušky - pohybové motorické

(tělovýchovné aj.)

- technické práce

- pokusné práce

- referáty

- organizační úkoly

d) přesné písemné zkoušky (didaktické testy)

- běžné orientační testy

- standardizované testy

2. Malé formy vědecko-výzkumných diagnostických metod

a) systematická pozorování žáků - pozorování ve třídě

- pozorování mimo třídu

b) pozorování v uzlových situacích

c) rozbor žákovských prací

- písemné práce

- výtvarné práce

- technické práce

- ostatní výsledky práce žáků

d) explorativní metody

- rozbor se žákem

- beseda se žákem nebo se třídou

- dotazníková metoda

e) anamnéza jako diagnostická metoda

3. Speciální diagnostické metody

a) metody psychologického rozboru osobnosti

b) metody sociologického rozboru

c) metody biologického rozboru

d) metody zdravotnické povahy

B. Metody třídění diagnostických údajů

C. Metody interpretace diagnostických údajů

Jiné dělení

A. Metody zjišťující diagnostické údaje (podle M. Michaličky)

1. Diagnostické metody zaměřené na jednoho žáka

a) ústní zkoušení

- orientační

- klasifikační

b) písemné zkoušení

- úkoly spojené s analýzou písemné práce, denní písemné úkoly

- měsíční práce

- domácí písemné úkoly

- klauzální, státní písemné práce

2. Výkonové zkoušky a úkoly spojené s analýzou výkonu a jeho průběhu

- rozbor celkové činnosti učební, procesu učení se

- rozbor čteného výkonu, počítání, rýsování

- rozbor myslivých výkonů, tvořivých výkonů (v jednotlivých předmětech)

- rozbor pracovní činnosti, technické práce, technické tvořivosti

- rozbor experimentální činnosti v laboratořích

- rozbor složitých jazykových projevů, referátů

- rozbor organizační činnosti

- rozbor hravé aktivity

4. Analýza modelových, typických, reprezentativních úloh a výkonů

- rozbor modelových učebních činností

- rozbor modelových pracovních činností

- rozbor modelových myslivých a tvořivých úloh

- rozbor modelových morálních úkolů (řešení modelových situací)

- rozbor modelových estetických úloh

- rozbor modelových tělovýchovných úloh

5. Analýza výsledků činnosti (výrobky, výkresy, tvořivost)

- rozbor produktů pracovní a technické činnosti (model...)

- rozbor tvůrčího díla (uměleckého, technického)

- rozbor kresby

- rozbor charakteru odívání, kultury a bydlení, sebezdobení aj.

6. Pedagogické, zejména didaktické testy

- orientační testy sestavené učitelem, upravené místním podmínkám

- standartizované testy ověřené statisticky na větším počtu případů

- testy rozvoje, poznávacích procesů, úlohy v nichž žák projeví individuální, deduktivní, analogický úsudek, aplikační schopnosti

7. Metoda chápání obrazů, kresby, životní situace

8. Metoda explorační, rozhovor

9. Systematické, dlouhodobé pozorování žáka, třídy

10. Pozorování žáka v mezních (krizových, uzlových)

situacích

11. Dotazník s pedagogickým zaměřením (dotazník morálních hodnot, zájmů, postojů, životních perspektiv...)

12. Retrospektivní metoda

13. Studium žákovských dokladů a školské dokumentace

14. Anamnéza

B. Diagnostické metody zaměřené na skupinu žáků, na třídu, školu

- a) systematické pozorování života třídy, skupiny
- b) pozorování mezní situace v životě skupiny
- c) rozbor průběhu a výsledků kolektivní činnosti
- d) rozbor úrovně nápodoby ve skupině
- e) metody dotazníkové, sociologický dotazník
- f) anamnéza skupiny

C. Diagnostické metody posuzování vzdělávací práce učitele, školy, rodičů

- a) hospitace ve vyučování se záměrem posuzovat a hodnotit práci učitele (návštěva hodiny)
- b) rozbor s učitelem, ředitelem, metodikem, s rodiči
- c) rozbor s žáky o práci učitele
- d) analýza pedagogické aktivity učitele z hlediska charakteru řízení vyučovacího a výchovného procesu

D. Technické prostředky použité při pedagogické diagnostice

- magnetofony
- videorekordér
- fotografování
- videokamera...

2. Metody registrace a třídění diagnostických údajů

3. Komplexní pohled na žáka

- pedagogická klasifikace a hodnocení žáka
- pedagogická znalost při přestupu žáka do vyššího ročníku, na vyšší typ školy, maturita
- komplexní pedagogická charakteristika žáka
- charakteristika žáka pro potřeby profesionální orientace (pro pracoviště)

Nelze se zabývat všemi metodami zde uvedenými. Pokusím se alespoň v náznacích podtrhnout význam některých diagnostických metod.

5.2. Některé vybrané metody pedagogické diagnostiky

Ústní zkoušky a písemné zkoušky (podle Mojžíška [16])

Ústní zkoušky s analytickým zaměřením jejichž smyslem je zjistit úroveň vědomostí, rozumových dovedností, aplikace myšlenkových operací. Patří k nejčastěji používaným diagnostickým metodám. Podstatou je učitelova otázka a žákova odpověď. Otázky mohou směřovat k odpovědím v různé šíři, hloubce, k přehledu učiva, k definicím, k pojmům, k

reprodukcí a k pamětně mechanicky nebo logicky pochopeným poznatkům. Další směřují k praktické aplikaci poznatků, žák musí řešit problémové úkoly, které z otázky vyplývají.

Ústní zkoušky mohou být v těchto variantách:

1. volné odpovědi - učitel nezasahuje do žakovy odpovědi, učitel odpověď analyzuje z hlediska celku i části, systému učiva
2. odpovědi řízené dílčími otázkami - zkouška postupuje tak, že odpovědi systémové povahy jsou střídány s odpověďmi analytické povahy
3. kombinované zkoušky - první část zkoušky je "volné povídání" a další otázky jsou řízené dle potřeby
4. úlohy jimiž žák projeví schopnost myslet, řešit problémy.

Ústní zkouška není tedy pouze globální diagnostickou metodou, ale může být velmi analytická, může přinést mnoho diagnostických postřehů, které naznačí úroveň vědomostí, dovedností, postojů, myšlení, pochopení, kulturu vyjadřování, ale i obtíže. Aby nebyla tato zkouška pouze pamětně reproduktivní, má být spojena s praktickými činnostmi, s kresbou, spojena s používáním technických aparatur.

Nevýhodou ústních zkoušek je časová náročnost, neúplný obraz vědomostí, lze prověřit jenom málo žáků najednou, je mnoho mrtvého času pro ostatní žáky, kteří nejsou plně aktivní. Do zkoušení se může promítnout téma, zdravotní stav, učitelova zkušenost a jiné vlivy.

Diagnosticky lze posoudit vštípivost paměti (lehkost učít se), rozsah paměti, délku uchování učiva v paměti, pohotovost vybavování a přesnost paměti.

Písemné zkoušky, úlohy se zaměřením na uskutečňování lingvistické, matematické, biologické aj. analýzy výkonů.

V krátké době lze vyzkoušet za stejných podmínek více žáků najednou, otázky lze předem připravit.

Z některých písemných prací lze diagnosticky posoudit žakovy aplikační schopnosti, stylizační schopnosti, věcnost, gramatickou úroveň, samostatnost a originalitu.

Žák může své zvolené odpovědi zaznamenávat mnoha způsoby:

1. písemně - slovem, větou (delší prací, rozbořem, popisem, diktátem, řešením příkladů aj.)
2. písemně - číslem, propočítáváním, matematickým důkazem
3. graficky - schematickou kresbou, obrazem, technickými symboly, výkresem, rysem
4. kombinovaně - slovem, kresbou, číslem, symboly
5. projektem - písemným, grafickým návrhem, řešením problému, rozvrhem řešení, navržením organizačního postupu

Metod písemného a grafického zkoušení se používá zejména v předmětech lingvistických a v matematice. Tyto metody jsou náročné na žáka, neboť se nemůže opírat o pomoc učitelovu. Jsou však časově úsporné.

Klasifikační řád však nepřipouští používání pouze písemných zkoušek v přírodních vědách. Ke grafickým metodám lze zařadit i kresbu či náčrtek. Diagnosticky lze na kresbě sledovat obsahovou znalost, barevnost, tvar, vzhled, jistotu provedení, úroveň. Lze poznat schopnost řešit daný úkol.

Žák musí být hodnocen podle předem stanovených kritérií. Klasifikovanou pedagogickou diagnózu mohou uskutečnit pouze pedagogové - odborníci, kteří mají přesné cíle, obsah, proces, etapy i metody vyučování a výchovy.

Metoda explorační

Učitel se dotazuje žáka či rodičů, klade nejdříve otázky tak, aby zjistil celkové zaměření a v druhé části explorační analyticky zjišťuje podrobnosti, které jej zajímají.

Otázky lze klást ústně, pak jde o ústní dotazování nebo písemně, pak jde o písemné dotazování pomocí tzv. dotazníků.

Ústní explorační je jednou z nejpřirozenějších pedagogických diagnostických metod. Učitelé ji používají při běžném rozhovoru. Je nutno ovšem naučit pedagogy provádět v praxi rozhovory tak, aby byly přirozené a citlivé.

Explorace se může dotýkat mnoha problémů:

- explorační o zájmech (co dělá, čím se zabývá nejraději)
- explorační o znalostech profesí (vztah k profesi...)
- explorační o smyslu života (hodnoty, vlastnosti lidí, co oceňuje na dobrém člověku, kdo je jeho vzorem, které vlastnosti mu imponují nejvíce, jak hodnotí amorální činy lidí, jak by chtěl žít v dospělosti, v rodině, v manželství, vztah k přírodě, lidem rodičům, partnerovi)
- explorační o učitelích, o škole (oblíbení a neoblíbení učitelé, režim práce a učení ve škole)
- explorační o podmínkách učení doma (jak tráví volný čas, kolik hodin věnuje přípravě na vyučování, má-li svůj koutek doma)
- explorační o kamarádech, přátelích (s kým se přátelí, jak dlouho, vlastnosti jeho kamarádů)
- explorační o četbě, literatuře (co čte, kolik knih, typ literatury, jakého autora)
- explorační o politickém dění (zajímá-li se o něj)
- explorační s rodiči (nezbytná je i návštěva rodiny, rozhovor s rodiči zjišťuje údaje o vývoji dítěte, sledujeme výchovnou situaci v rodině a režim dne dítěte, bytové poměry)

Dotazník

Je používán méně často. V principu se jedná o explorační metodu. Dotazník má mít řadu vlastností:

- jasný cíl, co chce poznat
- přesné určení, komu se zasílá
- správný styl otázek (srozumitelnost, jasnost, jednoznačnost)
- předvídání očekávané odpovědi
- nepřekrývat otázky (jen tam, kde je to nutné)
- otázky klást přímo a nepřímou
- lze předložit i soubor možných odpovědí, z nichž respondent vybírá
- nesmí být mnoho otázek, jinak z toho plyne únava
- zapsat data, jméno, pořadové číslo, ale možno použít i anonymní dotazník

- sdělit předem instrukce a zajistit technickou stránku

Dotazník bývá mladším dětem často cizí. Proto je nutné použít jej v kombinaci s jinými metodami. Klady dotazníku - je to vysoká racionálnost, snadné vyhodnocení a možnost srovnání údajů. Naopak nedostatkem je omezená objektivnost, nedůvěra respondentů a to, že v průběhu není přímý styk.

Anamnéza

Zjišťuje u problémových žáků dřívější výchovné podmínky, zdravotní stav apod.

Anamnéza se skládá ze tří částí:

1. osobní data dítěte - jméno, datum narození, místo, jména rodičů, jejich zaměstnání, bydliště
2. rodinná anamnéza - sourozenci, rodiče (u matky počet dětí, porod, nemoci), výchovné podmínky - citové podmínky, pracovní výchova, jedináček, očekávané dítě, prarodiče (zdravotní stav jako u rodičů), příbuzní - řeč, defekty, vady, mravní defekty
3. vlastní anamnéza - průběh těhotenství : úrazy, nemoci, infekce, alkohol, kouření, donošení dítěte, průběh porodu, stav dítěte po narození, dosavadní somatický a psychický vývoj - míra, váha, řeč, úrazy, spánek, čistota, výchovné prostředí, zapojení do kolektivu, výchovné vlivy - autorita rodičů, výchova liberální, krutá, trestání, podplácení, kontrola dítěte.

Spolupráce s lékařem. Učitel ji užívá v případě výchovných a vzdělávacích obtíží dítěte.

Didaktické testy

Podstatou je série otázek daných všem žákům vyžadujících krátkou jednoznačnou odpověď z několika možných variant odpovědí. Učitel musí srovnat výkony svých žáků s požadavky normy tj. požadavky učebních osnov, učebnic, s požadavky, které na žáky klade konkrétní spojení školy se životem a s praxí.

S didaktickými testy se setkáváme již od konce 19. sto- letí. Moderní didaktické testy se snaží zjišťovat nejen pamětní schopnosti, ale i úroveň pedagogicky rozvíjených racionálních dovedností a schopností v příkladech, v praxi.

Didaktické testy mají proti ústnímu zkoušení některé výhody:

- zjistí stav vědomostí a dovedností rychle u všech žáků z velkého celku učiva
- dávají žákům stejné možnosti a úkoly za stejných podmínek
- procvičují učivo, zajišťují jeho opakování
- lze prozkoumat látku nebo její důležitý úsek i podle potřeby, aniž by byly zvýšeny nároky na čas
- umožňuje provádět vnitřní diferenciaci žáků podle vědomostí
- jsou také důležitou diagnostickou metodou pro určování schopností a nadání žáků
- ověřují společně s jinými metodami efektivitu vyučovacího procesu i celkové práce učitele
- umožňují přesněji klasifikovat
- jsou relativně objektivnější, zmenšují rozdíly v podmínkách

- šetří čas učitele i žáka a navíc výsledky jsou statisticky zpracovatelné

Bývá jim vytýkáno, že vedou k mechanickému klasifikování, že potom učitelé opomíjejí jiné metody zkoušení a spoléhají na testy. Nedostatkem je i to, že málo respektují pedagogickou stránku, přeceňují výsledky práce učitele na úkor školní zdatnosti žáka. Žák může být přeceněn nebo poškozen na základě účinnosti práce učitele.

Některé druhy didaktických testů:

standardizované připraveny profesionálně

nestandardizované, připravené učitelem

techniky písemné písemná forma

ústní úkoly čteny, diktovány

měření výkonů technická, tělesná, umělecká

Rozhovor

Je to metoda pedagogické diagnostiky založená na individuálním přístupu a bezprostřední komunikaci s cílem získat a shromážďovat informace k poznání žáka. Zjišťujeme jím obvykle ty údaje, které jsou méně dostupné jinými diagnostickými metodami. Nejčastěji zjišťujeme podmínky, příčiny názorů, postojů, zájmů a jednání.

Při rozhovoru se předpokládá určitý stupeň vzájemné důvěry učitele a žáka. Rozhovor potřebuje přirozenost situace.

Tato metoda je velmi náročná na učitelovu přípravu. Zjištěná fakta konfrontujeme s údaji zjištěnými jinými metodami nebo rozhovorem s rodiči, vychovateli apod.

Kladem rozhovoru je přístupnost učitele, kontakt učitele a žáka, možnost měnit situace a můžeme zapojit i pozorování.

Záporem rozhovoru je časová náročnost, malá ověřitelnost údajů, obtížnost záznamu údajů.

Je třeba dodržet přísnou důvěrnost získaných údajů. Porušení této etické zásady je nejen porušením pedagogické etiky, ale i právně postižitelné.

Některé druhy rozhovoru

Podle počtu žáků

individuální s jedním žákem

skupinový se skupinou, třídou

Podle formy

standardizovaný - předem připravené otázky

volný otázky nejsou připraveny

Podle zaměření

se žákem s rodiči

s učitelem a vychovateli zprostředkované údaje

Pozorování

Patří k nejstarším a nejvýznačnějším metodám pedagogické diagnostiky. Je to cílevědomé, systematicky organizované smyslové vnímání jevů přímo v pedagogickém procesu. Snažíme se jím postihnout podstatu jevu (nejen co?, ale také proč? se tak děje)

Při pozorování si vedeme záznamy, kam zaznamenáváme pozorovaná fakta a svá mínění. Nejčastěji vedeme záznam formou deníku, lístkovým systémem (na volné karty) a nebo přímo do osobních listů žáků.

Není rozhodující forma zápisu, ale funkčnost záznamu. Zapisujeme alespoň popis situace, komentář a data.

Využití pozorování je všestranné. Ve škole ve vyučování, mimo školu. Pochopíme lépe vztahy mezi žáky navzájem, ale i vztahy vůči širokému okolí.

Kladem pozorování je přímá účast učitele, sledování podstaty jevu, bezprostřední situace.

Nedostatkem - pasivita pozorovatele, neopakovatelnost situace, omezenost počtu jevů a časová náročnost.

Druhy pozorování

přímé ve vyučování, mimo školu

nepřímé např. ze záznamu situace

krátkodobé v krátkém časovém úseku

dlouhodobé v delším časovém úseku

Literatura:

Dittrich, P.: Pedagogicko psychologická diagnostika, Praha 1992.

Dvořáková, M.: Pedagogicko psychologická diagnostika I., PF JU, České Budějovice 2000.

Dvořáková, M.: Pedagogicko psychologická diagnostika II., PF JU, České Budějovice 1999.

Hrabal, V.: Pedagogicko psychologická diagnostika žáka, Praha 1989.

Chrátka, M.: Metody pedagogické diagnostiky. Olomouc 1988.

Karusoá, M.: Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem. Portál 1994.

Kyriacón, Ch.: Klíčové dovednosti učitele. Portál 1996.

Matějček, J.: Praxe dětského psychologického poradenství. SPN 1991.

Pokorná, V.: Teorie, diagnostika a náprava SPU, Portál 1997.

Vágnerová, M.: Vývojová psychologie. Praha. Portál 2000.

Zelinková, O.: Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Portál 2000.

Některé vybrané metody diagnostiky:

Pozorování

(Jana Kratochvílová)

V literatuře můžeme najít různé přístupy ke klasifikaci pozorování. Pro naše účely rozlišíme

pozorování podle následujících kritérií:

1) Délka trvání

Krátkodobé

Dlouhodobé (longitudinální)

Osoba provádějící pozorování

- Introspekce - sebezpozorování
- Extrospekce – pozorování jiných

Účast při pozorování

- Přímé (vlastní)
- Nepřímé (nevlastní) – ze záznamu

Počet pozorovaných osob

- Individuální (Pozoruji jednoho žáka – Marii při práci ve skupině)
- Skupinové (Pozoruji celou skupinu žáků při práci)

Zaměřenosti pozorování

- Dílčí (Jakým úchopem žák drží tužku? Jaká je pozornost žáka ve výuce?)
- Celkové (Jak se projevuje žák o přestávkách? Jaká je úroveň grafomotoriky žáka?)

Zásahy do pozorování

- Přirozené (volné) (Děti se rozdělí dle vlastního rozhodnutí do skupin)
- Navozené (řízené) (Určím tři žáky, kteří si volí ostatní do svých skupin)

Připravenost pozorování

- Strukturované – stanovíme druhy jevů, kategorie, které budeme sledovat. Připravíme si pozorovací nástroj – systém. Obsahuje pozorované jevy, pravidla identifikování těchto jevů, záznamu a vyhodnocení. Jde o rozčlenění pozorované reality na předem stanovené kategorie.
- Nestrukturované – pozorování spontánní činnosti v dané situaci bez přípravy pozorovacího systému.

Požadavky na pozorování

1) Stanovit si cíl a předmět pozorování

Cílem pozorování je objektivní poznání osobnosti žáka. Určit cíl pozorování, znamená provést určitý výběr, co chceme konkrétně pozorovat.

2) Stanovit si podmínky, za nichž pozorování proběhne a délku pozorování

V jakých situacích, předmětech, činnostech a jak dlouho budeme pozorování provádět. Promyslet umístění pozorovatele (nejlépe např. roh učebny).

3) Zvolit si způsob záznamu pozorování (pozorovací arch, karty, konkrétní techniku, škály, deník, lístečky, ...)

Promyslet si pozorované jevy – kategorie. Při strukturovaném pozorování si vytvořit záznamový arch či jiný nástroj. Rozmyslet, zda půjde o zaznamenávání trvání kategorií nebo výskytu kategorií při strukturovaném pozorování.

4) Provést pozorování, záznam výsledků pozorování

5) Analýza získaných záznamů

6) Interpretace výsledků, formulování diagnózy, edukativních opatření a prognózy.

Důsledně se vyhýbat subjektivismu a chybám při diagnostikování.

7) Sebereflexe své diagnostické činnosti

Předmět pozorování

Tělesné zvláštnosti a projevy

Pozorovaný si všimá všech vnějších pohybových a tělesných projevů – mimika, gestikulace, chůze, držení těla, způsob pohybu – rychlost... Výrazové projevy nás informují o temperamentu, vitalitě, svěžesti, únavě a dynamických stránkách osobnosti. Ve vnějších výrazových projevech se odráží aktuální stav člověka.

Chování

1. pozorování žáka - sebe sama

Můžeme vypožorovat jeho vztah ke svému zevnějšku, tělu, zdraví, k vlastnímu já, jeho sebevědomí. Pozorovat, jak mu záleží na svém vystupování, jak hodnotí sám sebe, jak mu záleží na hodnocení druhých. Posoudit úroveň jeho sebevědomí – zdravé, podceňování, nedocnění.

2. pozorování sociálního chování

Zaměřujeme svoji pozornost na:

- potřebu sociálního kontaktu s druhými
- potřebu vést, nechat se vést
- účast na životě třídy
- vztahy s druhými

a) pozorování žáka ve výuce

- pozornost žáka
- soustředěnost
- zájem o činnost, téma, plnění úkolu, učení se
- vytrvalost
- způsob učení se
- aktivitu žáka
- emocionální stavy
- vztah k předmětu
- úroveň myšlení
- úroveň vyjadřování
- šířku a hloubku osvojeného
- navazování soc. kontaktů
- požádání o pomoc
- samostatnost

b) pozorování žáka o přestávce

- pohyb
- komunikace
- činnosti
- vyhledávání kontaktu

c) pozorování žáka mimo školu

- ve volném čase, zájmových aktivitách
- při akcích konaných školou

d) pozorování žáka v náročných situacích – neúspěch žáka, jeho zklamání, konflikt,

trest, prohra

Pozorování třídy – vzájemné vztahy, celkové zaměření skupiny, vliv jednotlivců na činnost skupiny...

TECHNIKY POZOROVÁNÍ

Pedagogický deník

Deník, který se pedagog vede a provádí do něj buď pravidelně či podle potřeby záznamy k jednotlivým žákům.

Pozorovací archy

Mapa třídy

Je to schéma rozmístění žáků ve třídě. Někdy se do mapy zakresluje i nábytek, který je v učebně.

Dá se do ní zaznamenat např.:

- Frekvence komunikace učitele s jednotlivými žáky (při každé komunikaci učitele s žákem se na jeho lavici udělá čárka). Určí se tím **zóna dominantní aktivity** učitele.
- Pohyb učitele a žáků ve třídě během vyučování. Výsledkem je přehled drah učitele a jednotlivých žáků. Je možno vyvodit hlavní dráhy.
- Individuální pomoc učitele žákům – míra individuální pomoci a péče o určité typy žáků.

Arch na záznam činnosti učitele a žáka

Zaznamenává se do něj výskyt jednotlivých činností čárkou.

Pozorovaná činnost:

Škola:

Třída:

Jméno učitele:

Předmět:

Obsahová náplň:

Datum:

Vyučovací hodina:

Pozorování provedl:

Učební činnost žáků	Frekvence
<i>Vyjmenování a popis faktů</i>	////////
<i>Vyjmenování a popis procesů a způsobů činnosti</i>	//
<i>Reprodukce definic, norem, pravidel</i>	///
<i>Třídění</i>	
<i>Srovnávání a rozlišování</i>	
<i>Zjišťování vztahů mezi fakty (vliv, způsob, příčina)</i>	
<i>Dokazování a ověřování</i>	//
<i>Rozbor a skladba (analýza a syntéza)</i>	/

Pozorovací systémy

Jsou komplexními nástroji pro práci pozorovatele. Obsahují podrobný popis pozorovaných kategorií jevů, způsob jejich identifikace, záznamu a vyhodnocování.

Pozorovatel identifikuje **jevy stejných vlastností – kategorie**. Např. „učitel chválí“ „žák odpovídá.“

Charakter kategorií:

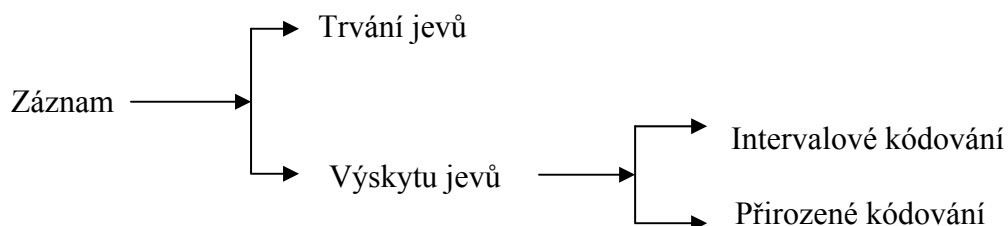
- Kognitivní – „učitel vysvětluje učivo“, „klade otázku na faktografické poznatky“...
- Afektivní – postoje, zájmy, pocity „učitel chválí dítě“, „učitel obviňuje žáka“
- Psychomotorické – „učitel stojí u tabule“, „žák pracuje s pomůckami“

Zaznamenávání trvání kategorií: měří se délka činností. Pozorovatel má stopky v ruce a zaznamenává délku každé vymezené činnosti - kóduje. Např. zjišťování časových snímků, zjištění trvání otázek a odpovědí ve vyučovací hodině, zjištěné délky komunikace učitele a žáků..)

Zaznamenávání výskytu kategorií: pozorovatel udělá čárku vždy, když se vyskytne daný jev- kóduje.

Intervalové kódování: Je určen časový interval, v němž pozorovatel zapíše kód. Nejnižší používaný interval je 3 sekundy. Při každé třetí sekundě zapíše pozorovatel kód kategorie, která se právě vyskytuje. Používá se také interval 5, 10, 15 sekund. Zvolený interval ovlivňuje hustotu záznamu. Je možné kódovat rovněž jen části vyučovací hodiny, např. prvních 5 minut..

Přirozené kódování: Zápis se děje podle přirozeně se vyskytujících kategorií.



Flandersův systém na pozorování komunikace ve třídě¹

Obsahuje deset kategorií jevů, je tedy snazší než systém Bellackův zaměřený na interakci mezi U a Ž (54 znaků). Jeho použití je vhodné při frontálním vyučování, nehodí se při výuce skupinové nebo individuální. Poskytuje hrubý obraz o činnosti žáka, ale poměrně podrobný obraz o činnosti učitele. Systém vyšel z teorie o přímém a nepřímém vlivu učitele. Přímý vliv učitele redukuje žákovu volnost a spontánnost a přináší horší vyučovací výsledky. Naopak nepřímý vliv učitele vede ke zvýšení žákovy volnosti, iniciativy a přináší lepší výsledky.

Při použití této techniky se celý pozorovaný úsek rozdělí na kratší časové úseky (např. třísekundové intervaly). Pozorovatel sleduje průběh vyučovací hodiny a každou třetí sekundu kóduje činnost učitele a žáků pomocí uvedených deseti kategorií. Výsledkem činnosti pozorovatele je posloupnost numerických kódů, které popisují výskyt jednotlivých kategorií činností. Např. záznam² 4-8-7-6-8-2, odpovídající 18 sekundám říká, že učitel položil otázku, vyvolaný žák odpověděl, ale odpověď byla chybná a učitel ji zamítl. Potom dal učitel žákovi pokyn ke zpřesnění odpovědi, žák znovu odpověděl a učitel odpověď schválil.

¹ GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000. s. 186-189.

² CHRÁSKA, M. *Metody pedagogické diagnostiky*. Olomouc: UP Olomouc, 1988. s. 11-12.

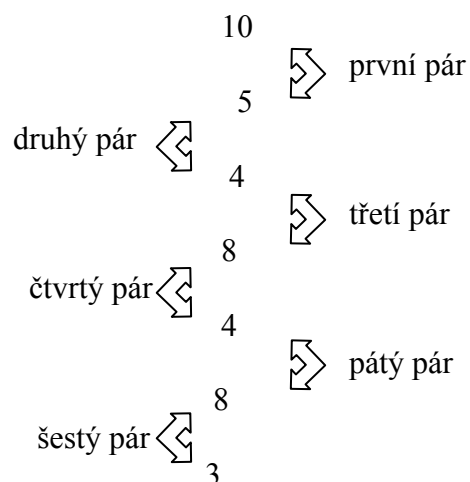
Řeč učitele	1. Akceptuje žákovy city
	2. Chválí a povzbuzuje
	3. Akceptuje žákovy myšlenky nebo je rozvíjí
	4. Klade otázky
	5. Vysvětluje
	6. Dává pokyny nebo příkazy
	7. Kritizuje nebo prosazuje vlastní autoritu
Řeč žáka	8. Odpovídá
	9. Hovoří spontánně
10. Ticho. Pauzy. Zmatek. Nesrozumitelná komunikace.	

Způsob kódování:

Pozorovatel zapisuje čísla do zjištěných kategorií (kódy) do sloupců za sebou. Např.

10
5
4
8
4
8
3

Takto se získá dlouhá řada čísel. Aby se s údaji lépe pracovalo, čísla se přenesou do tabulky - do čtvercové (interakční) matice ($n=m=10$). Přitom se čísla spojují ve dvojicích:



Záznam v matici se dělá namísto protnutí prvního a druhého čísla páru. První číslo páru se vždy týká řádku, druhé číslo sloupce matice.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1										
2										
3										
4								/		
5				/						

6										
7										
8			/	/						
9										
10					/					

Z matice můžeme zjistit:

- Výskyt jednotlivých kategorií (frekvenční analýza), která kategorie je nejvíce a nejméně zastoupena?
- Jaká je proporce učitelovy řeči? (součet frekvence kategorií 1 až 7 dělený součtem frekvence kategorií 1 až 9)
- Jaká je proporce řeči žáka? (Součet frekvence kategorií 8 až 9 dělený součtem frekvence kategorií 1 až 9)
- Jaká je posloupnost, pořadí kategorií (sekvenční analýza) apod. ?
- Jaká je proporce vysvětlování učitele vzhledem k jiným kategoriím? (Součet frekvence kategorie 5 dělený součtem frekvence kategorií 1 až 7)
- Jaká je frekvence kategorií „nepřímého působení“ učitele vzhledem k „přímému působení“? (Součet frekvence kategorií 1 až 4 dělený součtem frekvence kategorií 5 až 7).

Protokol

Zásady zhotovování protokolu vyučovací hodiny (J. Mareš, P. Gavora, 2000)³

Je grafickým přepisem zvukového záznamu vyučovací hodiny. Skládá se ze sloupců (počítaných zleva doprava) a řádků (počítaných shora dolů). Píše se strojem nebo počítačem s řádkováním č. 2.

Do prvního sloupce se vpisuje pořadí řádků. Řádky se počítají průběžně od prvního na první straně protokolu po poslední na poslední straně. Vpisuje se jen číslo každého pátého řádku.

Do druhého sloupce se vpisuje původce činnosti ve vyučovací hodině. Označuje se symboly: učitel U, žák- Ž, žáci – ŽŽ, jiná osoba – X, jiné osoby – XX. Je-li jiná osoba identifikovatelná (rodič, ředitel..), uvede se ještě ve 4. sloupci osobní identifikace do závorky.

Do třetího sloupce se píše znění verbálního projevu účastníků. Projev každého dalšího účastníka se napíše vždy do nového řádku. Do řádků se vpisuje autentický, doslovný verbální projev, včetně chybných tvarů a nedokončených vět a slov. Součástí zápisu jsou i citoslovce. Číslice se vypisují slovem. Jevy váhání se označují znakem ééé. Neukončené slovo nebo věta se označují pomlčkou. Pauzy ve verbálním projevu delší než 3 sekundy se označují znakem ... Nesrozumitelný verbální projev se označuje N. Simultánnost verbálního projevu dvou nebo více lidí se označuje znaky //.

Do čtvrtého sloupce se vpisuje popis jiné než hlasité verbální činnosti (neverbální, tichá verbální (psaní a tiché čtení). (Např. vstávání, rozdávání sešitů..)

	U:	Tak a nyní budeme číst. Otevřete si učebnice na ... straně třicet osm, cvičení šest.	
220	ŽŽ:		(listují v učebnici)
	U:	Marku, čti!	
	Ž:	Ééé Když jsme přišli domů, rodiče nebyli nebyli	

³ GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000. s. 172-173.

225	Ž:	Doma	
	U:	Výborně a nyní to dáme do budoucího času. Všich-, všichni dohromady!	
	ŽŽ:	N	
	U:	Dobře, nyní další větu... Co je?	(vstupuje cizí žák)
230	X:	Donesl jsem třídní knihu.	
	U:	Děkuji... Kde jsme přestali? Tak už zvoní...	(zvoní)
		Uvidíme se ve čtvrtek, že? Nashledanou.	
	ŽŽ:	Nashledanou.	(vstávají)

Záznamy o žákovi

Jedná se o samotný list pro každého žáka s možnými údaji:

- 1) Základní údaje o žákovi – doplňující informace uvedené v úředních dokumentech.
- 2) Chronologický záznam konkrétních typických projevů, činů a jiných faktorů žákova chování. Možná podoba:

Datum:	Pozorovaný jev	Pravděpodobná příčina	Pedagogické opatření	Výsledek

Denní záznamy -drobné lístečky s poznámkami z pozorování, které soustředí do krabiček, šuplíků... a postupně vyhodnocují.

Rating v pedagogickém pozorování – použití škál

Jde o použití určité stupnice k posouzení míry kvalitativních jevů. Při pedagogických pozorováních se nejčastěji používají škály:

- 1) Kategoriální – posuzovateli se předkládá několik uspořádaných kategorií, z nichž má vybrat tu, která nejlépe vystihuje posuzovanou vlastnost.

Např. stále – velmi často – často – občas – nikdy – N

- 2) Numerické – pozorovatel má k posouzení řadu čísel, která odpovídají různým mírám posuzované vlastnosti s cílem vybrat jedno číslo. Vedle čísel se uvádějí často i popisy. Z kategoriální obdržíme numerickou škálu, jestliže před označení kategorií dáme číslo.

- 3) Číselné škály mohou být jednostranné (řada čísel od maxima po minimum) a bipolární. Doporučují se škály 3, 5, 7 stupňové

- Např. 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – N
- Pasivní 1 – 2 – 3 – 4 – 5 aktivní - N (bipolární)
- Posuzovaný žák je v hodinách matematiky:
Velmi aktivní 1 2 3 4 5 6 7 velmi pasivní
- 1 2 3 4 5
velmi oblíbený oblíbený ani obl. ani neobl. neoblíbený
velmi neoblíbený

	velmi obtížný	obtížný	ani snadný ani obt.	snadný		
velmi snadný						
➤ Je zatrpklý?						
	1	2	3	4	5	N
	vždy	obvykle	někdy	málokdy	téměř nikdy	

4) Grafické – hodnocení je vyjádřeno názorně, nejčastěji na přímce. Používají se v poloze vodorovné, svislé.

Porovnávací bodování

Jednotlivé žáky posuzujeme v sledovaných projevech. Sledujeme buď frekvenci nebo intenzitu výskytu daných projevů. Je vhodné ohodnotit nejdříve nejtypičtější žáky, kterým můžeme přiřadit ohodnocení s jistotou a pak ohodnotit ostatní, které porovnáváme s žáky již ohodnocenými.

	Kázeň	Snaha	Pečlivost	Soustředění
Anežka	3	3	2	2
Jakub	5	4	3	4
Karel	4	4	3	3
Marie	2	3	3	2
Vendulka	3	3	4	3

- 1 – velmi nízký stupeň projevu osobnosti
- 2 – nízký stupeň projevu osobnosti
- 3 – průměrný stupeň projevu osobnosti
- 4 – nadprůměrný stupeň projevu osobnosti
- 5 – velmi vysoký stupeň projevu osobnosti

Rozhovor

(Jan Štáva)

Tato metoda je charakterizována přímou sociální interakcí. Zkoumaná osoba je podněcována cílevědomými otázkami k verbálním informacím. Shromažďování dat je založeno na přímém dotazování, na bezprostřední komunikaci pedagoga a respondenta. Osobní kontakt umožňuje získání rozsáhlých, mnohdy i důvěrných informací. Soubor otázek musí tvořit souvislý celek, myšlenkově skloubený, směřující k určitému cíli. Rozhovor může být *individuální* nebo *skupinový* (podle počtu účastníků). Podle struktury otázek můžeme rozhovor dělit na *standardizovaný* (předem je stanoven obsah, formulace a poradí otázek) a *nestandardizovaný*. Průběh rozhovoru je vždy ovlivněn způsobem kladení otázek a jejich druhy (uzavřené, otevřené, polootevřené, nepřímé). Metoda rozhovoru se používá většinou v kombinaci s metodou pozorování (je třeba zaznamenávat i neverbální projevy), experimentu a někdy i dotazníku.

Rozhovor zpravidla probíhá v několika fázích:

Úvodní fáze - navázání kontaktu, určení tématu a času, zajištění bezpečí zneužití informací.

Vedení rozhovoru – kladení připravených otázek, odstup a zároveň zaujetí pro problém.

Závěr – shrnutí poznatku, uvolnění atmosféry, doporučení dalšího postupu.

Techniky kladení otázek

Přímé otázky - uzavřené (ano-ne, jedna odpověď...). Např.: "Unavuje tě vyučování?"

Nepřímé otázky – otevřené a polootevřené (naznačující). Např.: "Jak se cítíš na konci

vyučování?“

Projektivní – otevřené. Např.:“ Jak se asi cítí děti na konci vyučování?“

Otázky lze také dělit na primární (jasně cílené na začátku) a sekundární otázky (vyplývají z rozhovoru)

Zásady pro vedení rozhovoru:

Nejméně 60% aktivity ponechat na straně žáka (klienta). Sledovat emoční projevy, neklást více otázek najednou, přizpůsobit tempo možnostem klienta, přísně dodržovat trpělivost a pedagogický takt, neklást doplňující sugestivní otázky, dobře vyslovovat, zajistit pocit bezpečí.

Techniky užívané při rozhovoru:

Akceptace, objasnění, parafrázování, interpretace, ujištění, mlčení.

Registrace rozhovoru a řízení času: papír, rozhovorový list, diktafon, videokamera.

VI. SPOLUPRÁCE UČITELE S PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKOU PORADNOU

(Miroslav Janda)

Legislativní předpoklady:

Školský zákon 561 /2004 Sb.§ 120 Školská účelová zařízení

Školská účelová zařízení podle účelu, k němuž byla zřízena, napomáhají školám a školským zařízením při jejich činnosti,

zajišťují materiálně technické služby,

poradenské, informační nebo ekonomicko-administrativní služby,

poskytují odborné, studijně pracovní, knihovnické a informační služby pro žáky, studenty, popřípadě zaměstnance,

zajišťují praktické vyučování a výchovu mimo vyučování nebo vytvářejí podmínky pro praktické vyučování žáků a jejich zájmovou činnost.

VYHLÁŠKA č. 72 ze dne 9. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

§ 1 Poskytování poradenských služeb

(1) Poradenské služby ve školách a školských poradenských zařízeních jsou poskytovány dětem, žákům, studentům (dále jen "žák"), jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením.

§ 2 Obsah poradenských služeb

- vytváření vhodných podmínek pro zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj žáků, pro rozvoj jejich osobnosti před zahájením vzdělávání a v průběhu vzdělávání,
- naplňování vzdělávacích potřeb a rozvíjení schopností, dovedností a zájmů před zahájením a v průběhu vzdělávání,
- prevenci a řešení výukových a výchovných obtíží, sociálně patologických jevů (zejména šikany a jiných forem agresivního chování, zneužívání návykových látek) a dalších problémů souvisejících se vzděláváním a s motivací k překonávání problémových situací,
- vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů integrace žáků se zdravotním postižením,

- vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšího profesního uplatnění,
- vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů práce pro žáky, kteří jsou příslušníky národnostních menšin nebo etnických skupin,
- vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů práce pro žáky nadané a mimořádně nadané,
- rozvíjení pedagogicko-psychologických a speciálně pedagogických znalostí a profesních dovedností pedagogických pracovníků ve školách a školských zařízeních,
- zmírňování důsledků zdravotního postižení a prevenci jeho vzniku.

§ 3 Školská poradenská zařízení

- 1) Typy školských poradenských zařízení jsou:
- **pedagogicko-psychologická poradna (dále jen "poradna"),**
- **speciálně pedagogické centrum (dále jen "centrum").**

§ 5 Poradna

- (1) Poradna *poskytuje služby* pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického poradenství a pedagogicko-psychologickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků.
- (2) **Činnost poradny** se uskutečňuje ambulantně na pracovišti poradny a návštěvami zaměstnanců právnické osoby vykonávající činnost poradny ve školách a školských zařízeních.
- **zjišťuje** pedagogicko-psychologickou připravenost žáků na povinnou školní docházku a vydává o ní odborný posudek;
- **doporučuje** zákonným zástupcům a řediteli školy zařazení žáka do příslušné školy a třídy a vhodnou formu jeho vzdělávání;
- **spolupracuje** při přijímání žáků do škol; provádí psychologická a speciálně pedagogická vyšetření pro zařazení žáků do škol, tříd, oddělení a studijních skupin s upravenými vzdělávacími programy pro žáky se zdravotním postižením,
- **zjišťuje** speciální vzdělávací potřeby žáků ve školách, které nejsou samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením, a
- **vypracovává** odborné posudky a **návrhy opatření** pro školy a školská zařízení na základě výsledků psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky,
- **poskytuje** poradenské služby žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti nebo vzniku problémů v osobnostním a sociálním vývoji, jejich zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům vzdělávajícím tyto žáky,
- **poskytuje** poradenské služby zaměřené na vyjasňování osobních perspektiv žáků,
- **poskytuje** metodickou podporu škole,
- prostřednictvím metodika prevence **zajišťuje** prevenci sociálně patologických jevů, **realizaci** preventivních opatření a **koordinaci** školních metodiků prevence.

§ 6 Centrum

- poskytuje poradenské služby žákům se **zdravotním postižením**
- a žákům se **zdravotním znevýhodněním integrovaným** ve školách a školských zařízeních,
- žákům se **zdravotním postižením** a žákům se **zdravotním znevýhodněním** ve školách, třídách, odděleních nebo studijních skupinách s upravenými vzdělávacími programy,
- žákům se zdravotním postižením v základních školách speciálních a dětem s **hlubokým mentálním postižením.**
- Žákům **základních škol speciálních a školských zařízení** jsou poradenské služby centra poskytovány **pouze v rámci diagnostiky a kontrolní diagnostiky**, v odůvodněných případech i v rámci speciální individuální nebo skupinové péče, **kteřou nezajišťuje** škola nebo školské zařízení, kde je žák zařazen.

- **Činnost centra** se uskutečňuje ambulantně na pracovišti centra a návštěvami pedagogických pracovníků centra ve školách a školských zařízeních, případně v rodinách, v zařízeních pečujících o žáky se zdravotním postižením.
- **Zjišťuje:** speciální připravenost žáků se zdravotním postižením **na povinnou školní docházku** a speciální vzdělávací potřeby žáků se zdravotním postižením a žáků se zdravotním znevýhodněním,
- **zpracovává** odborné podklady pro integraci těchto žáků a pro jejich zařazení a přeřazení do škol a školských zařízení a pro další vzdělávací opatření,
- **zajišťuje** : speciálně pedagogickou péči a speciálně pedagogické vzdělávání pro žáky se **zdravotním postižením** a žáky se **zdravotním znevýhodněním, kteří jsou integrováni** nebo kterým je **stanoven jiný způsob plnění povinné školní docházky**),
- **Vykonává**
- speciálně pedagogickou a psychologickou diagnostiku a **poskytuje poradenské služby** se zaměřením na **pomoc** při řešení problémů ve vzdělávání, v psychickém a sociálním vývoji žáků se zdravotním postižením a žáků se zdravotním znevýhodněním, na **zjištění** individuálních předpokladů a **vytváření** podmínek pro uplatňování a rozvíjení schopností, nadání a na **začleňování** do společnosti,
- **poskytuje** pedagogickým pracovníkům a zákonným zástupcům **poradenství** v oblasti vzdělávání žáků se zdravotním postižením, poskytuje metodickou podporu škole.

Pedagogicko psychologické poradny (PPP) obecně:

Zřizovatel vymezil **hlavní činnost** organizace takto:

Hlavním účelem zřízení organizace je **poskytování** poradenských služeb dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením.

Předmět činnosti odpovídající hlavnímu účelu je **zajišťovat**: psychologickou a speciálně pedagogickou **diagnostiku**, psychologickou a speciálně pedagogickou **intervenci informační, poradenskou a metodickou činnost**

PPP nabízí ve své hlavní činnosti řadu psychologických a speciálně pedagogických služeb jako např.:

- psychologické vyšetření a poradenství předškolních dětí s výchovnými problémy
- posouzení úrovně školní zralosti a doporučení k zlepšení školní připravenosti dětí před nástupem do 1. třídy
- orientační i komplexní vyšetření školní zralosti, posouzení vhodnosti odkladu školní docházky
- diagnostiku výchovných a výukových obtíží a doporučení vhodných metod k jejich zmírnění
- diagnostika specifických poruch učení a chování
- kariérové poradenství vycházejícím žákům a jejich rodičům, posouzení vhodnosti výběru studijního nebo učebního oboru
- posouzení studijních předpokladů
 - individuální konzultace s rodiči
- individuální konzultace s učiteli
- metodické vedení výchovných poradců (VP)
- metodické vedení školních metodiků preventivních aktivit (ŠMPA)
-

Žádost o vyšetření žáka (důvěrné!)

1. Jméno a příjmení žáka
2. Datum narození.....
- Adresa bydliště..... PSČ
- Telefon domů tel. po práci mobil
- Jméno matky (pěstounky).....
- Jméno otce (pěstouna)
2. Škola a třída, kterou žák navštěvuje tel.
- a) opakoval ročník, propadl z předmětub) neopakoval ročník
3. Důvod vyšetření: výukové, týkající se předmětů
- výchovné kontrolní
- jiné

Žák

a) byl vyšetřen PPP, SPC (uveďte kdy a kde)

b) nebyl dosud vyšetřen PPP a SPC

c) není nám známo

4. Odklad školní docházky: ano-ne

Opakování ročníku: ano-ne pokud ano, důvod

Známky na posledním vysvědčení: ročník

Chování:	Prvouka:	Občanská v.:	Chemie:	Výtvarná v.:
Český jazyk:	Vlastivěda:	Dějepis:	Fyzika:	Hudební v.:
Matematika:	Přírodověda:	Rodinná v.:	Přírodopis:	Tělesná v.:
Cizí jazyk:			Zeměpis:	

Uveďte současný prospěch, výrazné změny, klady a nedostatky:

Český jazyk:

Matematika:

Ostatní (včetně výchov):

Vývoj a změny v chování dítěte:

Uveďte opatření, která škola dosud realizovala k odstranění (zmírnění) obtíží žáka:

5. Skupinová péče:

a) doučování:

předmět(y)

hod./týdně

b) nápravné skupiny:

zaměření:

hod./týdně

c) ostatní: zájmové aktivity ve škole – např. keramika, jóga, sportovní hry, dramatický kroužek, ...

6. Individuální péče:

- Podpora koncentrace pozornosti – časté střídání činností, umožnění pohybového uvolnění při vyučování, častější vyvolávání, fyzický a oční kontakt, přesazení a jiné
- Náprava grafomotorických obtíží – správné držení psacího náčiní, uvolňování zápěstí, koordinace oka a ruky
- Využití preferovaného typu učení – zrakový, sluchový, pohybový, hmatový

<i>FORMY A ZPŮSOBY</i>	<i>Předměty, ve kterých je péče realizována:</i>
Využívání kompenzačních pomůcek	
Zvýšené využívání názorných pomůcek	
Individuální zadávání a plnění úkolů	
Zohlednění indiv. pracovního tempa	
Úprava způsobu hodnocení a klasifikace	
Upřednostnění ústního/písemného projevu	
Zadávání kratších/alternativních textů	
Tolerance písemného projevu	
Tolerance grafického projevu	

7. Spolupráce s rodiči:

Způsob:

Frekvence:

Zaškrtněte vždy ty možnosti, které nejlépe popisují hodnocení dítěte:

O vyučování projevuje: přiměřený zájem – nezájem – zajímá se jen o něco

Aktivita při vyučování: hodně se hlásí – hlásí se průměrně – sám se prakticky nepřihlásí – hlásí se, i když nezná odpověď – neodpovídá – odpovídá kuse, i když odpověď zná – někdy se zarazí a neodpovídá, nikdo s ním nehne po dobrém ani po zlém

Chování, osobnostní char.: nesnášenlivý – vyvolává rvačky – pošťuchuje – bázlivý – plachý – lítostivý – smutný – vzdorovitý – umíněný – výkyvy v citových projevech a náladách – dobrosrdečný – mírný – klidný – v hodinách hodný, klidný – o přestávkách silně zlobí – zlobí v hodinách i o přestávkách

Pohybově: těžkopádný – pomalý – přiměřeně živý – neklidný – neposedný – stále si s něčím hraje – zbrklý – nekoordinovaný – zručný – obratný – neobratný

Pozornost: zřídka nepozorný – občas nepozorný – často nepozorný – většinou nepozorný – sebemenší podnět ho odvede od úkolu

Pracovně: dokáže pracovat samostatně, i při takové práci plní úkoly přiměřeně své úrovni – při činnosti prakticky nesamostatný - vyžaduje neustále pomoc – úkoly dokončuje – málokdy dokončí – během vyučování dochází ke zhoršování výkonů, pozornosti, zájmu – dítě je velice neklidné, unavené

Řeč: vyslovuje správně – nevyslovuje správně některé hlásky – obtížnější slova mu dělají potíže – mluví nesrozumitelně – v určitých situacích koktá – koktá prakticky stále – má přiměřenou slovní zásobu – slova zná a umí je i aktivně používat – má chudý slovník

Lateralita: při činnostech preferuje pravou ruku – levou ruku – obě ruce používá střídavě

Sociálně: mezi dětmi má vedoucí postavení – oblíben – neoblíben – výrazně neoblíben – stojí na okraji třídy – obětní beránek – agresor – třídní šašek – snadno se nechá ovlivnit – k učitelům má chování přiměřené – nepřiměřené (v čem):

Rodinné prostředí: dítě nosí věci v pořádku, málokdy něco nepřinese – často nenosí věci na vyučování – rodiče se zajímají o výsledky práce ve škole, reagují na záznamy v notýsku – příliš se nezajímají, nereagují – myslím, že se rodiče s dítětem učí pravidelně – občas – prakticky vůbec –

ve vzájemných vztazích rodičů a učitele nejsou problémy – jsou problémy (jaké):

Žák je/není v péči dalšího odborníka, případná medikace

(např. logoped, alergolog, psychiatr, neurolog, klinický psycholog aj.)

8. Dotazník byl projednán se zákonným zástupcem žáka dne

a zákonný zástupce s vyšetřením souhlasí 2).

Doklad je založen ve škole, školském zařízení.

V dne

Vyřizuje:

.....
razítko a podpis ředitele (ředitelky)

**Údaje uváděné na tiskopise mají
důvěrný charakter !!!**

ZPRÁVA ŠKOLY O TŘÍDĚ

Škola: _____ šk. r.: _____

Adresa školy: _____ tel.: _____

třída: _____ počet žáků: _____

počet chlapců: _____ počet dívek: _____

Třídní učitel: _____

Výchovný poradce: _____

Školní metodik prevence: _____

Žáci v evidenci PPP: _____

Důvod práce se třídou:

a) **didaktický:**

nepřijetí žáka do kolektivu

problémů ve vztazích v třídním kolektivu
šikany
jiný: _____

b) diagnostický *

1) sociometrie

Popis problému ve třídě:

Vyjádření třídního učitele:

Vyjádření vých. poradce nebo metodika prevence:
*o práci se třídou je třeba informovat rodiče

Zvláštnosti třídního kolektivu:

Požadavek (očekávání) školy:

Dosavadní provedená opatření k řešení problémů třídy:

V _____ dne _____
tř. učitel(ka)

VP nebo ŠMP

Razítko a podpis ředitele

DOTAZNÍK ZPŮSOBILOSTI DÍTĚTE

(pro zahájení školní docházky)

Jméno a příjmení:
datum narození, bydliště
školka, od let.

Podtrhněte, prosím, ty z projevů, které u dítěte pozorujete:

1. Má-li být odloučeno od rodičů, nechce odejít, pláče.
2. Nenavazuje kontakt, je negativistické, bázlivé, nemluví.
3. Chová se bez zábran, má příliš uvolněné chování, tyká dospělým, je vtíravé, předvádí se, šaškuje.
4. Bez individuální pomoci není schopno plnit příkazy.
5. Snadno se rozptýlí, je nesoustředěné, rychle se unaví.
6. Přerušuje práci, odmítá pokračovat, vstává z místa, zpívá si při úkolu, brebtá, pohybově neklidné.

7. Má potíže s vyjadřováním, je s ním „obtížná domluva“, má malou slovní zásobu.
8. Dává přednost levé ruce, není vyhraněný pravák ani levák, dosahuje nápadně špatných výsledků při kresbě.
9. Celkově se jeví jako příliš dětské, hravé.
10. Celkové rozumové opoždění.
11. Z níže uvedených obtíží – poruch se objevuje (podtrhněte, doplňte):
jaké:

Jiné nápadnosti:

Názor MŠ na zahájení školní docházky:

Rodiče dítěte **žádají – nežadají*** o posouzení způsobilosti pro zahájení školní docházky v Pedagogicko-psychologické poradně.

*volbu prosím zatrhněte

Vyplněno dne:

Kým:

.....

razítko a podpis zástupce

Desatero pro rodiče

- Každý den kontroluji aktovku za přítomnosti svého prvňáčka.
- Každý den ořežu tužky. Dítě jich má mít v zásobě několik.
- Pomáhám dítěti v přípravě školních potřeb a učebních pomůcek za jeho přítomnosti, společně je dáváme do aktovky.
- Školní pomůcky koupím raději až po poradě s vyučujícím.
- Příprava na vyučování by měla probíhat v klidném a příjemném prostředí, aby se dítě mohlo soustředit na svou práci.
- Přípravu na vyučování rozdělím dítěti na kratší časové intervaly, nejlépe dvakrát 15 minut.
- Příprava na vyučování má být pravidelná, aby si dítě upevnilo pracovní návyky.
- V klidu si popovídám s dítětem o tom, co prožilo ve škole, snažím se odpovědět na jeho dotazy.
- O společných kulturních zážitcích (rozhlas, televize, kino, divadlo, koncerty) si s dítětem vyprávím, snažím se mu vysvětlit, čemu nerozumělo. Tím rozvíjím nenásilnou formou jeho rozumové vnímání.
- Své dítě raději pohladím, pochválím za drobné úspěchy. Snažím se nezlobit se, když se mu něco nezdaří.

Úkoly poradenského zařízení

1. zajišťuje pravidelnou a přímou individuální speciálně pedagogickou a psychologickou péči žákům, pokud tuto péči nezajišťuje škola,
2. sleduje průběh programu odstraňování příznaků specifické poruchy učení nebo chování žáků,
3. provádí odborný dohled a pravidelnou aktualizaci obsahu speciálně pedagogické péče poskytované žákům ve školách,
 - 4. provádí pravidelná kontrolní vyšetření žáků,
 - 5. spolupracuje s pedagogy a zákonnými zástupci žáků,

- 6. **poskytuje** zákonným zástupcům žáka ucelené informace o možnostech vzdělávání a možnostech poskytování speciálně pedagogické nebo psychologické péče žákovi; v případě zletilosti žáka poskytuje tyto informace přímo žákovi,
- 7. průkazným způsobem **informuje** zákonné zástupce žáka o výsledku vyšetření a průběhu speciálně pedagogické péče, kterou poskytuje. V případě zletilosti poskytuje informace o výsledku vyšetření přímo žákovi.

Soubor pedagogicko-organizačních informací pro školy na školní rok 2006/2007, **č.j. 2562/2006-20**. Vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
Vyhláška č. **73/2005 Sb.**,

o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Podpůrnými opatřeními při speciálním vzdělávání se pro účely této vyhlášky rozumí:

- využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče,
- **poskytování pedagogicko-psychologických služeb**

Při zabezpečování podmínek pro vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami doporučujeme:

- úzce spolupracovat s odborníky ze speciálně pedagogických center, středisek výchovné péče nebo pedagogicko-psychologických poraden, v případě vzdělávání žáků s autismem pak především s krajskými koordinátory SPC pro oblast autismu.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním:

Se souhlasem rodičů nebo zákonných zástupců žáka poskytují pomoc při identifikaci speciálních vzdělávacích potřeb a následném vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami školská poradenská zařízení zařazená do sítě škol, předškolních a školských zařízení *pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra,*

Identifikace nadání

Uplatňují se při něm metody pedagogické, psychologické, pedagogicko-psychologické i laické. Jde především o pozorování žáků ve školní práci, rozbor výsledků práce žáka a portfolio žáka, hodnocení testů a úloh, rozhovory se žákem a jeho rodiči.

Charakteristika školy a školního vzdělávacího programu

- **způsoby spolupráce**
- se školskou radou, rodiči žáků nebo zákonnými zástupci, místními i regionálními partnery,
- **pedagogicko-psychologickými poradnami**

Pedagogicko-psychologická poradna provádí

- psychologické a speciálně pedagogické **vyšetření** a **zajišťuje** psychologickou a speciálně pedagogickou **péči** zpravidla žákům se specifickými poruchami učení nebo chování

odborného posudku

Obsahem odborného posudku pro potřeby vzdělávání žáka a pro potřeby správního rozhodnutí je zejména:

- a) informace o druhu a stupni zdravotního postižení žáka a závěr, zda závažnost postižení, jeho charakter a rozsah opravňuje žáka k zařazení do speciální školy nebo speciální mateřské školy a k čerpání zvýšených finančních prostředků,
- b) výklad závěrů vyšetření pro potřeby vzdělávání, jednoznačný konkrétní popis vzdělávacích potřeb žáka včetně doporučených pedagogických postupů
- c) návrh organizační **formy vzdělávání** žáka, tj.
návrh na individuální **integraci**,
návrh na **zařazení do speciální nebo specializované třídy**,
návrh na zařazení **do speciální školy**,
návrh na zařazení žáka do **speciální školy pro žáky s jiným druhem postižení**,
případně návrh na diagnostický pobyt včetně zdůvodnění,
- d) návrh obsahu, rozsahu a způsobu** poskytování individuální **speciálně pedagogické nebo psychologické péče žákovi**,
- e) návrh **potřeby** dalšího pedagogického pracovníka k výuce speciálních dovedností nebo pracovníka k zajištění **nezbytné pomoci žákovi** v průběhu vzdělávání včetně specifikace jeho činnosti a zdůvodnění potřeby,
- f) návrh potřebných **komenzačních pomůcek**,
speciálních **učebnic** nebo **učebních pomůcek** apod. pro výuku žáka nebo pro konání zkoušek,
- g) stanovení **doby platnosti** posudku pro účely vzdělávání žáka a správního rozhodnutí;
doba platnosti vychází z **prognózy vývoje** zdravotního stavu žáka s ohledem na konkrétní případ a typ postižení. Je-li zdravotní postižení trvalého charakteru, může být v posudku stanovena doba jeho platnosti pro celou dobu školní docházky žáka,
- h) návrh na případné snížení počtu žáků ve třídě včetně zdůvodnění
- i) pro potřeby vzdělávání žáka **ve středních školách nebo vyšších odborných školách** obsahuje posudek konkrétní **doporučení** pro úpravu **způsobu konání přijímacích zkoušek**, pro **průběh vzdělávání žáka**, případně i doporučení způsobu konání závěrečných zkoušek, maturitních zkoušek, absolutoria.

Volba povolání

Rovina diagnosticko-poradenských služeb v oblasti kariérového poradenství je primárně orientována na specifika žákovy osobnosti, zejména strukturu jeho zájmů a kognitivních předpokladů pro výkon určité profese nebo volbu vzdělávací dráhy.

Poskytování těchto služeb je úkolem výchovných – kariérových poradců a specializovaných **poradenských zařízení, zejména pedagogicko-psychologických poraden.**

Individuální **integraci žáka** se rozumí:

- a) jeho vzdělávání ve třídě mateřské školy, základní školy, střední školy nebo vyšší odborné školy, která není samostatně určena pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami při současném zajištění odpovídajících vzdělávacích podmínek a **nezbytné speciálně pedagogické nebo psychologické péče.**

Ekonomické zabezpečení :

Příslušný orgán kraje nebo okresní úřad (dále jen "územní orgán") poskytne škole finanční prostředky na příplatek na nezbytné zvýšení nákladů spojených s výukou žáka a zabezpečení jeho vzdělávacích potřeb v případě, že speciálně pedagogické a psychologické **vyšetření žáka** podle čl. 1 odst.1 **provede pedagogicko- psychologická poradna.**

Zjišťování specifických poruch učení nebo chování :

Zjišťování a diagnostiku specifických poruch **učení** provádí **pedagogicko-psychologická poradna**, případně speciálně pedagogické centrum se zaměřením na žáky s vadami řeči, diagnostiku specifických poruch **chování** provádí pedagogicko-psychologická poradna nebo středisko výchovné péče.

Vyšetření žáka zahrnuje zejména:

- a) verbální a neverbální test inteligence užívaný pro danou věkovou kategorii se zaměřením na rozbor nerovnoměrných výkonů žáka,
- b) percepčně kognitivní zkoušky sluchového vnímání a paměti, zrakového vnímání a paměti,
- c) speciální didaktické zkoušky **vztahující** se k příslušné věkové kategorii žáka a **typu jeho postižení** (zkouška čtení, psaní, pravopisu, zkouška matematických schopností apod.),
- d) v případě potřeby zahrnuje speciálně pedagogická a psychologická diagnostika **další zkoušky**, např. zkoušky motoriky, případně logopedické vyšetření podle zvláštních předpisů, zkoušku prostorové a časové orientace, zkoušku vizuomotorické koordinace, vyšetření pozornosti, vyšetření osobnosti standardizovanými či projektivními technikami, **pozorování a rozbor projevů chování, vyšetření rodinných vztahů** apod.

Asistent pedagoga:

Hlavními činnostmi **asistenta pedagoga** (§ 2 odst. 2 písm. f) zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů) jsou **pomoc žákům** při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází

Sociálně patologické jevy – prevence:

Metodický pokyn MŠMT ČR č.j.: 14 514/2000 – 51 k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže.

Do systému prevence v resortu školství, mládeže a tělovýchovy patří jednotlivé instituce a organizace veřejné správy a další subjekty. Jde především o: základní, střední a speciální školy, školní družiny, školní kluby, domovy mládeže, střediska pro volný čas dětí a mládeže **pedagogicko-psychologické poradny**.

Metodický pokyn MŠMT ČR č.j.: 28 275/2000-22 k **prevenci a řešení šikanování** mezi žáky škol a školských zařízení:

Spolupracovat s odbornými službami resortu školství (pedagogicko-psychologickou poradnou, střediskem výchovné péče a s dalšími odbornými pracovišti poradenských a preventivních služeb v regionu, poskytujícími odbornou konzultaci

Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, § 49:

Rozhodnutí o **převedení žáka** do vzdělávacího programu základní školy speciální může mít podobu

- Odůvodnění:
- Ředitel školy speciální rozhodl na základě písemného doporučení odborného lékaře ... a Pedagogicko psychologické poradny ... s předchozím písemným souhlasem zákonného zástupce žáka.
-

Přeřazení do vyššího ročníku – mimořádně nadaný žák

Rozhodnutí o přeřazení do vyššího ročníku může mít následující podobu:

- Odůvodnění:
- Na základě žádosti zákonných zástupců nezletilého žáka ředitel školy rozhodl o vykonání zkoušek z učiva 3. ročníku, které žák úspěšně absolvoval. Pedagogicko-psychologická poradna a praktický lékař pro děti a dorost vydali kladné stanovisko.

Přechod žáků neúplných ZŠ do úplných ZŠ

- Dále školám **doporučujeme spolupracovat** s obecními úřady, s pedagogicko-psychologickou poradnou, s rodiči žáků. Při překonávání adaptačních potíží žáků doporučujeme ředitelům a učitelům základních škol realizovat v jednotlivých oblastech zejména uvedené metody a formy vzájemné spolupráce

Rozhodnutí o **dodatečném odkladu** povinné školní docházky může mít podobu

- Odůvodnění:
- Dítě nastoupilo k plnění povinné školní docházky 1. září V průběhu prvního pololetí školního roku 200../200... však duševně přestalo zvládat nároky vyučování. **Proto bylo doporučeno k vyšetření v Pedagogicko psychologické poradně ...** Vyšetřením bylo doporučeno odložit plnění povinné školní docházky. Tuto skutečnost byla projednána se zákonnými zástupci dítěte dne.....200.. S ohledem na vpředu uvedené rozhodl ředitel školy o dodatečném odkladu začátku povinné školní docházky.

Metodický pokyn ke **klasifikaci a hodnocení** žáků zvláštní školy č.j. 10 182/98-24

- Při klasifikaci a hodnocení **přihlíží** učitel k **úsilí** vynaloženému žákem, jeho **postojům** k učení, **snaze** žáka a k jeho **postižení**.
- V odůvodněných případech lze žáka **neklasifikovat**, o čemž rozhodne ředitel na základě návrhu třídního učitele, případně odborného posudku speciálně pedagogického centra, pedagogicko - psychologické poradny nebo odborného lékaře.

VII. ALTERNATIVNÍ HODNOCENÍ

(Miroslav Janda, Jan Štáva)

Úvod

Monitorování výchovně vzdělávacího procesu, analytický pohled na jeho procesní průběh směřující k vyhodnocování výsledků vzdělávání, k vyvozování odpovídajících závěrů a jejich reflexím, jednoznačně přispívají k naplňování cílů, ke kterým výchovně vzdělávací programy směřují a které si ve svém obsahu stanovují.

V současném přístupu k pojetí vzdělávání, kdy každý školský subjekt si bude vytvářet vlastní školní vzdělávací program a ponese svoji odpovědnost za jeho naplnění, narůstá na významu analýza a hodnocení procesuální stránky vzdělávání. Těžištěm takové evaluační potřeby bude vytváření otevřeného klimatu školy pro vnitřní evaluaci školy. Tato aktivita bude také nápomocna a nezbytná k řešení otázky realizace RVP ZV .

RVP ZV usiluje o to, aby se evaluační aktivity a činnosti staly integrální součástí nastartovaného procesu vzdělávání. Nově očekávané požadované trendy v požadavcích na základní vzdělávání populace spolu otevřely potřebu dát autoevaluaci potřebný rozsah s obsahovým zaměřením, hledání východisek pro formulování kritérií, která jsou pro hodnocení konkrétních výkonů žáka a jeho výsledků, nezbytná.

Primární principy při naplňování myšlenky objektivního vyhodnocování procesu, by měly spočívat v nezbytné systematičnosti, neměla by být přehlížena kontinuálnost a

objektivita shromažďování relevantních informací a hodnotných dat o průběhu výchovně vzdělávacího procesu, o výsledcích, jichž žáci v průběhu daného období školního roku dosahují.

Další důležitou otázkou je, za jakým účelem žáka permanentně hodnotíme. Odpověď je postavena na úvaze, že **cílem výchovy je naučit žáka žít jeho vlastní život, dosáhnout nejvyšší úroveň rozvoje osobnosti – jeho seberozvoj**, a to tak, aby se dokázal uvědoměle řídit směrem k **vlastní tvořivé seberealizaci** (Kosová, s.16-17). Z výše uvedeného plyne, že kromě shromažďování dat, hodnot, informací, zůstává na prvním místě potřeba objektivní analýzy, hledající a směřující ke kvalitě vzdělávání, ke změnám podmínek práce školy, jejímu klimatu, v metodách vzdělávání, hodnocení, kompletní práci apod. Tudiž odpovědnost objektivního principu hodnocení vzdělávacích výsledků žáků by měla projít také evaluačním procesem. Ten by se měl opírat např. o takové atributy, jako je nepoškozování žáka subjektivním hodnocením, rozvojem motivace učení, které bude žáka silně motivovat k dalším krokům v učení a vzdělávání, aplikování zpětné informační vazby včetně předávání aktuálních informací rodičům žáka za předpokladu zachování osobní ochrany informací v případě, že si to budou žáci a rodiče přát.

Je důležité, aby školní nepospěch, který každoročně dopadá na velký populační vzorek žáků základní školy v průřezových předmětech ve třídách I. a II. stupně základní školy, by měl být vždy mementem znepokojení pro ty, kteří hodnocení výkonů aplikují, těch, kteří z pozice řízení do výchovně vzdělávacího procesu vstupují. Tedy vedoucích metodických, předmětových i řídicích struktur. Neopomeneme ani výchovného poradce, školního speciálního pedagoga a školního psychologa. Společným (live) motivem je hledání cest, které můžeme společně „vystavět“, abychom vhodnou metodou a formou mohli předcházet špatnému prospěchu žáků a pomáhali tím k pozitivním změnám s předcházením nezdarů.

Z mnohých činností pedagoga v rámci jeho aktivit ve výchovně vzdělávacím procesu, je tedy i hodnocení žáka. Bývá řazena mezi jeho nejsložitější pedagogické výkony. Dokládají to samotné zkušenosti pedagogů z mnohých výzkumných projektů. Například z výzkumu S.Bendla, (1997, s.54-64) vyplývá, že pedagogové, speciálně na II. stupni základních škol, považují hodnocení žáků za jednu z pěti nejobtížnějších činností (složek) ve své aktivní pedagogické práci. Kvalita pedagogického hodnocení (Cohen, 1981; Theall-Franklin, 1990) patří podle jejich výzkumných studií k jednomu z nejdůležitějších faktorů, **které ovlivňují žákovo posuzování výuky**, přestože ne vždy hodnocení pedagogem má vliv a rozhoduje o tom, jakých kvalit bude dosahovat žákovo učení. Podle J.Slavíka (1999,s.13) „...přínejmenším to znamená, že školní hodnocení podmiňuje žakovský **pocit pohody** ve výuce a spolurozhoduje o žakově **motivaci k učení**.“ Z praxe víme, že hodnocení má na žáka výrazně velký a také časově dlouhodobý vliv. Bezesporu ovlivňuje žakovu osobnost, jeho charakter. Může se přeměnit na motivaci, tvořivou hierarchii žakových hodnot, být regulátorem jednání žáka v přítomnosti i budoucnosti, a to jak v pozitivním, tak i v negativním směru (Kosová,s.3).

Mnohé dosavadní výzkumy ukazují, že pedagogové otázce hodnocení výkonů žáka nevěnují takovou pozornost, kterou by si zasloužovala. Je to obzvláště alarmující ve společenském ovzduší a období, kdy jeden z atributů nového přístupu ke vzdělávání žáků je zdůrazňovaná humanizace výchovy a vzdělávání. „Právě hodnocení je ta část pedagogického procesu, prostřednictvím kterého je možné velmi výrazně ovlivnit humánnost charakteru vyučování, vnímání školy jako bezpečného a příjemného místa, pozitivním vztahem dítěte ke škole a k dalšímu vzdělávání. **Hodnocení může být proto důležitým nástrojem a akcelerátorem procesu humanizace školy**“(Kosová, s.3).

CO POTŘEBUJEME ?

Půjde o soustředění se k nápravě změně jedné ze třech příčin neprospěchu žáka (Mařana, 1973 s.9) – *pedagogické klima školy a didaktické práce učitele*. Z hlediska psychologického výkladu, půjde o propojení motivační a informační aferentace (Linhart, J.1967, s.47-49). Ve způsobu uvedených alternativních způsobů hodnocení by měl edukátor projevit svoji znalost periferních vlivů na žákův výkon. Ten by měl zahrnovat konkrétní vzdělávací možnosti a schopnosti a kromě vědomostí zohledňovat dovednosti, postoje, hodnotovou orientaci a vztahy, přihlížet při hodnocení k individuálním posunům a zlepšení v učení. Měl by rozvíjet žákovo objektivně kritické sebehodnocení a seberozvoj, vést jej k pochopení stavu, že sebehodnocení a seberozvoj by se mělo stát naprosto běžnou a tím i přirozenou součástí výchovně vzdělávacího procesu.

O RVP ZV se hovoří a píše jako o prostředku přinášejícím výrazné podnětné posilování vnitřní evaluace každé školy. Tak jak evaluace vzdělávací soustavy rozpracováním RVP ZV by měla poskytovat dostatek zpětných informací pro kvalitní práci školy, učitelů, žáků, tak by měla být prostředkem sledování efektivity, *měla by sloužit k inovativním procesům a účelově směřovaným úpravám*, ke změnám tvorby podmínek a hodnocení vzdělávání žáků, („...*Hledejme cesty, jak děti mohou objevovat objevené, a nesděluje jim neustále pravdy! Minimalizujme frontální učení*“ Beran, 2005), k tvorbě prioritních hodnotových stupňů a hledisek, měla by široce přispívat ke spolupráci uvnitř kolegia pedagogů vlastních sborů, měla by být vázaná k pevnější spolupráci s rodičovskou veřejností (i pod vlivem školských rad), čímž nově vytvářené podmínky pro výchovně vzdělávací proces samotný cyklus procesu vzdělávání směřuje na vysokou úroveň celkového klimatu školy.

K JAKÉMU ZPŮSOBU HODNOCENÍ BYCHOM MĚLI SMĚŘOVAT ?

Jedním z nejvýznamnějších soudobých směrů pedagogiky, který razantně mění pohled a hodnocení významu a pojetí chyby v učení žáka, je *konstruktivismus* (Štech, 1992, Bernard, 1998). Základním rysem konstruktivismu je, že učení se stává procesem, ve kterém samotný žák aktivně nachází v procesu učení individuální smysl. K učení přistupuje vždy již s určitou zkušeností, *prekonceptem*, s určitou *poznatkovou strukturou*, „naivním“ pojetím, a tato jeho dosavadní pojetí zcela zásadně ovlivňují průběh a výsledky učení. Aby kritéria hodnocení sloužila žákům, také jejich rodičům, aby hodnocení bylo také transparentní pro kontrolní školské orgány ČŠI, je nezbytné je formulovat, vymežit, „tematizovat“. Až pak se mohou stát podkladem hodnotících zpráv.

Tematizace kritérií je náročná činnost. Na konkrétním příkladě ukážeme, jak je možné při tematizaci postupovat a následně aplikovat konkrétní příklad konstruktivistického pojetí hodnocení (Slavík, 1999, s.113-139).

Dále uvádí :

1. hodnocení je nejenom prostředkem, ale i *cílem* výuky, to znamená, že *sami žáci se mají naučit hodnotit svou práci a hledat cesty k jejímu zlepšování*. Hodnocení svěřené žákovi nazýváme *autonomním hodnocením*. Odpovídá autonomní koncepci výuky
2. předpokladem autonomního hodnocení je předcházející pedagogická práce *s formálním hodnocením*, na jehož základě se vaši žáci postupně učí posuzovat svou vlastní práci.
3. Autonomie hodnocení není závislá na dílčích podobách hodnocení (např. známkování), jde o součást *celkového přístupu* k výuce, k její metodice, k pojetí žáka i učebních cílů v souladu s principy autonomní koncepce výuky.
4. při zavádění autonomního hodnocení počítejte i s posuny v *psychosociálním klimatu* třídy.

5. důležitou součástí cesty k autonomnímu hodnocení je *naučit žáka učit se*, zvládnout svůj styl učení a *zacházet s chybami jako s příležitostmi k poznání a poučení*, nikoliv jako se zlem, které je trasy za každou cenu úplně vymýtit.

ALTERNACE PRO HODNOCENÍ – Legislativní podmínky

Zákon 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v § 51 odst. 1 až 5 upřesňuje formy hodnocení výsledků vzdělávání žáků. Jednoznačně se konstatuje, v odstavci č.2, že o způsobu hodnocení, cit „...Hodnocení výsledků vzdělávání žáka na vysvědčení je vyjádřeno klasifikačním stupněm (dále jen „klasifikace“), slovně nebo kombinací obou způsobů. O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady“.

Otázkou zůstává, jaké prostředky a cesty můžeme z pozice pedagoga volit pro získání podkladů výše uvedených forem klasifikace.

STRESOVÁNÍ ŽÁKŮ V DŮSLEDKU PŘETRVÁVAJÍCÍHO KLASIFIKAČNÍHO STEREOTYPU

Nic nebrání tomu, když použijeme moudro Šalamouna, „Radostné srdce hojí rány, kdežto ubitý duch vysušuje kosti“. T. G. Masaryk nabádá: „Měj úctu k duši dítěte“. J. Galsworthy napsal: „Tímto světem projdu jen jednou. Proto každé dobro a laskavost, které mohou prokázat kterékoliv lidské bytosti nebo němé tváři, nechť vykonám nyní a nechť je neodkládám. Neboť nepůjdu znovu touto cestou“. L. Míček (19921, s.156-7) : „Mít rád lidi – laskavost, láskyplnost – je pravděpodobně nejzásadnější, nejzákladnější vlastností dobrého učitele, ale také každého člověka, který chce v kladném smyslu působit na druhé,...., znamená především mít na zřeteli jeho potřeby, nikoliv jeho vlastní“. J. H. Pestalozzi říká: „Musíte lidi milovat, chcete-li je změnit“. „Žákovy zážitky jsou v úzkém vztahu k učitelovu pojetí výuky, a to zejména k pojetí žáka jako partnera učitele. Žákovo partnerství můžeme charakterizovat jako jeho aktivní podíl na vyučování ratifikovaným učitelem. Záleží přitom na učiteli, zda chce a dokáže vychovat nezávislou osobnost, nebo mu vyhovuje žák v závislém postavení, podřizující se jeho požadavkům“ (Sborník příspěvků ČPdS, s. 93).

Stojí za to si položit otázku, jaké vjemy, pocity a dopady prožívá žák částečně i permanentně neúspěšný. Schůdnost daného problému vidíme v odstraňování příčinných krizově stresujících situací, vyvolaných hodnocením ve formě známkování.

VIII. DIAGNOSTIKOVÁNÍ AFEKTIVNÍCH VLASTNOSTÍ ŽÁKA

(Hana Horká)

Afektivní vlastnosti – zájmy, hodnoty, motivace (preference, přesvědčení, sebezpojetí a temperament)

Afektivní vlastnosti žáka – **vliv na úspěšnost učení**

Afektivní vlastnosti žáka a afektivní výukové cíle (vnímavost podnětů – reagování - oceňování hodnoty – integrování hodnot (organizace, systematizování) - integrování hodnot v charakteru – srv.- Niemierkova a Kratwohlova taxonomie).

Afektivní doména – pozornost, zájem, estetické cítění, morální aj. postoje, názory, pocity a hodnoty. Např. naslouchat, ocenit důležitost, citově na něco reagovat, vnímat estetickou hodnotu. Vidět morální dilema

Afektivní vlastnosti a reproduktivní osvojování učiva

pozitivní ← POSTOJ → negativní
silný ← ZÁJEM → slabý
vysoká ← MOTIVACE → nízká
důležité ← HODNOTY → nedůležité

POSTOJ ZÁJEM MOTIVACE VNITŘNÍ MOTIVACE VNĚJŠÍ MOTIVACE
HODNOTA
METODY DIAGNOSTIKOVÁNÍ AFEKTIVNÍCH VLASTNOSTÍ ŽÁKŮ

POZOROVÁNÍ ČINNOSTI ŽÁKA

Zájem o vyučovací předmět - ukazatele chování žáka ve škole:

- žák pozorně sleduje učitele, upřeně se dívá
- často se hlásí
- navrhuje témata
- klade učiteli otázky k probíranému učivu
- přináší zajímavé informace, příklady, ukázky, knihy, časopisy
- hovoří o vlastních zkušenostech a zážitcích s učivem
- iniciativně se hlásí, když učitel potřebuje asistenci nebo pomoc
-

Zájem o určitou oblast, např. o přírodovědnou tematiku - žák

- navštěvuje přírodovědná muzea
- dělá doma chemické pokusy
- sbírá hmyz
- pěstuje rostliny
- chová doma zvířata
- vlastní knihy s přírodovědnou tematikou

Zájem nebo nezájem žáka o četbu signalizují tyto prvky:

Ukazatele zájmu o četbu

- mluví o přečteném
- často používá slovníky, příručky a jiné textové materiály
- často chodí do prodejen knih a do knihoven
- často jej lze přistihnout s knihou v ruce

Ukazatele nezájmu o četbu:

- stěžuje si, že dostává mnoho úloh ke čtení
- neví-li si rady, volí raději pomoc druhých než hledání informací v textech
- mále navštěvuje knihovny a knihkupectví
- ve volných chvílích (např. během volné hodiny) nečte

Ukazatele výkonové motivace žáka

Žák s vysokou výkonovou motivací

- hlásí se i když se nehlásí nikdo jiný
- vybírá si složitější příklady než ostatní
- specializuje se na řešení tzv. „chytáků“
- nelákají jej lehčí úlohy

- neodradí jej neúspěch

Žák s nízkou výkonovou motivací

- hlásí se jen, když se hlásí i většina ostatních
- hlásí se jen když si je vědom správnosti svého řešení
- k řešení si vybírá lehčí úlohy
- někdy se paradoxně hlásí tehdy, když nikdo nezná správné řešení (nemůže tedy být horší než ostatní)
- opisuje, používá taháky

DIAGNOSTICKÝ ROZHOVOR

Strukturovaný = předem připravené otázky

Polostrukturovaný = připravené jen jádro otázky, další vyplyne z linie rozhovoru

Nestrukturovaný = otázky vznikají v průběhu rozhovoru

Raport – vytvoření přátelské a důvěryhodné atmosféry mezi tazatelem a odpovídajícím žákem/

Skupinový rozhovor – často v průběhu třídnické hodiny

POSOUZENÍ ŽÁKOVSKÝCH PRODUKTŮ

Produkty: verbální , výtvarné ..

Dotazník – písemné kladení otázek (výhody a nevýhody)
otevřené a uzavřené otázky

Příklad otázek:

Která z následujících odpovědí nejlépe odráží tvůj vztah k přírodovědě:

- líbí se mi
- dost se mi líbí
- považuji ji za podnětnou
- mám ji rád
- neumím odpovědět

Můj nejoblíbenější autor je.....

Ve volném čase se většinou věnuji.....

Kdybych měla 1 000 Kč

INVENTÁŘ ZÁJMŮ

Ve volném čase	čtu	ano- ne
	sleduji TV	ano-ne
	sportuji	ano-ne
	pomáhám rodičům	ano-ne
	pracuji s počítačem	ano-ne

POSUZOVACÍ ŠKÁLA - ke zjištění míry vlastností a jejich intenzity (obvykle 3, 5, 7, 9 stupňů)

Příklady:

Matematika a já



Oblíbenost předmětů (pro starší žáky)

Český jazyk
Matematika
Přírodověda
Výtvarná výchova
Tělesná výchova
Pracovní výchova
Cizí jazyk
.....

1 2 3 4 5 6 7 A

Rád si hraji doma sám(sama)
Stále – velmi často-často- občas- nikdy –

Likertova škála

Matematiku mám ráda

zcela souhlasím		souhlasím		nemám vyhraněný názor		nesouhlasím		zcela nesouhlasím
--------------------	--	-----------	--	--------------------------	--	-------------	--	----------------------

DIAGNOSTIKA HODNOTOVÉ ORIENTACE ŽÁKŮ

TEST HIERARCHIE HODNOT (H. Rokeach)

- soubor cílových hodnot (žádaný stav existence) : *pohodlný život (život v dostatku) – prospěšný život (pocit trvalého přínosu) – potěšení (život plný radosti a volna) - svoboda (osobní nezávislost, svobodná volba)*
- hodnoty instrumentální (žádaný způsob chování) : např. *ctíživý (velmi pilný, usilující o úspěch) – rozumový (důsledný) – veselý – (bezstarostný, radostný) – tvůrčí (smělý, tvořivý) - (seřazení hodnot, přeškrtnutí 3 nejméně významných)*

ZJIŠŤOVÁNÍ HODNOTOVÉ ORIENTACE

- představ si nejlepšího kamaráda a napiš, co se ti na něm nejvíce líbí, čeho si vážíš, proč je tvůj kamarád? Neuváděj jméno. Pokud nemáš kamaráda, napiš, jakého by sis přál.
- Představ si chlapec (dívku), s kterou bys kamarádit nechtěl(a). Co ti nejvíce vadí a co se ti nelíbí.

TEST HODNOTY

Co je zapotřebí k tomu, aby člověk byl šťastný? Zamysli se a pak napiš. Co považuješ za nejdůležitější, napiš na první místo.

Interpretace výsledků - hodnoty zaměřené na sebe, směřované k nejbližším a známým lidem ,hodnoty týkající se věcí obecně lidských. Řazení podle četnosti.

TEST TŘÍ PŘÁNÍ

Napiš 3 svá největší přání (podle důležitosti), pak uveď důvody.

DIAGNOSTIKA ZÁJMŮ ŽÁKŮ

Pro rozvoj zájmů je třeba:

- Poskytovat vhodné příležitosti

- Ukázat, k čemu je takový zájem užitečný
- Nehodnotit žákovy dovednosti související se zájmem dříve, než dostane dostatek prostoru a příležitostí k jejich vytvoření
- Dávat najevo vlastní zaujetí o předmět žákova zájmu
- Klidně snést, když žák nebude mít k předmětu zájmu stejný citový vztah jako učitel

Možnosti diagnostiky zájmu žáků:

1. zaměřené systematické pozorování
2. volný rozhovor na dané téma
3. slohová práce na dané téma
4. původní nebo různě upravené dotazníky
5. autodiagnostika vlastních zájmů žáka

METODY DIAGNOSTIKY ŽÁKOVA VZTAHU K PŘEDMĚTU

1. Pozorování činnosti žáka v průběhu vyučovací hodiny

- pozornost, s jakou žák sleduje výklad
- žákovy reakce na učitelovy požadavky
- způsob komunikace s učitelem
- žákovy reakce na neúspěchy ve sledovaném předmětu
- úroveň domácí přípravy
- soustředěnost při samostatné práci

2. **Rozbor výsledků činnosti žáka** (cenné je porovnání výsledků činnosti ve dvou či více předmětech)

3. **Dotazník pro žáky** (vztah k vyučovacím předmětům)

IX. Vzdělávání nadaných dětí, žáků a studentů

(Jan Štřáva, Miroslav Janda)

Klíčová slova:

Zák.561/2004 Sb., vyhl. č. 73/2005 Sb., 48/2005 Sb.,

Speciální vzdělávací potřeby, mimořádně nadaný, poradenská služba

Potřebujeme zvláštní školy pro nadané?

Potřebujeme takové školy? Skoro automatická odpověď zní ano. Problematiku legislativně řešilo MŠMT ČR tak, aby byly pokryty potřeby žáků a požadavky jejich rodičů. Důvody rodičů, že jejich nadané děti potřebují vytvořit vhodné podmínky pro progresivní rozvoj jejich schopností si vyžadují konkrétní opatření."

ZÁKON 561/2004 Sb. (Školský zákon)

OBECNÁ USTANOVENÍ

Předmět úpravy

Tento zákon upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanoví podmínky, za nichž se vzdělávání a

výchova (dále jen "vzdělávání") uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství.

Vzdělávání nadaných dětí, žáků a studentů

(1) Školy a školská zařízení vytvářejí podmínky pro rozvoj nadání dětí, žáků a studentů.

(2) K rozvoji nadání dětí, žáků a studentů lze uskutečňovat rozšířenou výuku některých předmětů nebo skupin předmětů. Třídám se sportovním zaměřením nebo žákům a studentům vykonávajícím sportovní přípravu může ředitel školy odlišně upravit organizaci vzdělávání.

(3) Ředitel školy může mimořádně nadaného nezletilého žáka na žádost osoby, která je v souladu se zvláštním právním předpisem¹²⁾ nebo s rozhodnutím soudu oprávněna jednat za dítě nebo nezletilého žáka (dále jen "zákonný zástupce"), a mimořádně nadaného zletilého žáka nebo studenta na jeho žádost přeradit do vyššího ročníku bez absolvování předchozího ročníku. Součástí žádosti žáka, který plní povinnou školní docházku, je vyjádření školského poradenského zařízení a registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost. Podmínkou přerazení je vykonání zkoušek z učiva nebo části učiva ročníku, který žák nebo student nebude absolvovat. Obsah a rozsah zkoušek stanoví ředitel školy.

Individuální vzdělávací plán

Ředitel školy může s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na žádost jeho zákonného zástupce a zletilému žákovi nebo studentovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na jeho žádost vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. Ve středním vzdělávání nebo vyšším odborném vzdělávání může ředitel školy povolit vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu i z jiných závažných důvodů.

Ministerstvo stanoví prováděcím právním předpisem pravidla a náležitosti zjišťování vzdělávacích potřeb dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných a úpravu organizace, přijímání, průběhu a ukončování vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a nadaných, náležitosti individuálního vzdělávacího plánu a podmínky pro přerazování do vyššího ročníku. 73/2005

Vyhláška 73/2005 Sb.

(1) Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen "speciální vzdělávání") a vzdělávání dětí, žáků a studentů (dále jen "žák") mimořádně nadaných se uskutečňuje s pomocí podpůrných opatření, která jsou odlišná nebo jsou poskytována nad rámec individuálních pedagogických a organizačních opatření spojených se vzděláváním žáků stejného věku ve školách, které nejsou samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením (dále jen "běžná škola").

(2) Podpůrnými opatřeními při speciálním vzdělávání se pro účely této vyhlášky rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb¹⁾, zajištění služeb asistenta pedagoga²⁾, snížení počtu žáků ve třídě, oddělení nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka.

(3) Podpůrnými opatřeními při vzdělávání mimořádně nadaných žáků se pro účely této vyhlášky rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání,

didaktických materiálů, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující vzdělávací potřeby těchto žáků.

VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ MIMOŘÁDNĚ NADANÝCH

(1) Mimořádně nadaným žákem se pro účely této vyhlášky rozumí jedinec, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých rozumových oblastech, pohybových, uměleckých a sociálních dovednostech.

(2) Zjišťování mimořádného nadání žáka provádí školské poradenské zařízení.

(3) Pro mimořádně nadané žáky může ředitel školy vytvářet skupiny, ve kterých se vzdělávají žáci stejných nebo různých ročníků v některých předmětech.

Individuální vzdělávací plán

(1) Vzdělávání mimořádně nadaných žáků se může uskutečňovat podle individuálního vzdělávacího plánu, který vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěru psychologického vyšetření a vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. Je závazným dokumentem pro zajištění vzdělávacích potřeb mimořádně nadaného žáka.

(2) Individuální vzdělávací plán je součástí dokumentace žáka.

(3) Individuální vzdělávací plán obsahuje:

- a) závěry psychologických vyšetření, která blíže popisují oblast, typ a rozsah nadání a vzdělávací potřeby mimořádně nadaného žáka, případně vyjádření registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost,
- b) údaje o způsobu poskytování individuální pedagogické nebo psychologické péče mimořádně nadanému žákovi,
- c) vzdělávací model pro mimořádně nadaného žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, úpravu zkoušek,
- d) seznam doporučených učebních pomůcek, učebnic a materiálů,
- e) určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování péče o mimořádně nadaného žáka,
- f) personální zajištění úprav a průběhu vzdělávání mimořádně nadaného žáka,
- g) určení pedagogického pracovníka školy pro sledování průběhu vzdělávání mimořádně nadaného žáka a pro zajištění spolupráce se školským poradenským zařízením,
- h) předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu poskytovaných podle zvláštního právního předpisu⁹⁾.

(4) Individuální vzdělávací plán je vypracován po nástupu mimořádně nadaného žáka do školy, nejpozději však do 3 měsíců po zjištění jeho mimořádného nadání. Individuální vzdělávací plán může být doplňován a upravován v průběhu školního roku.

(5) Za zpracování individuálního vzdělávacího plánu odpovídá ředitel školy. Individuální vzdělávací plán se vypracovává ve spolupráci se školským poradenským zařízením a zákonným zástupcem žáka nebo zletilým žákem.

(6) Ředitel školy seznámí s individuálním vzdělávacím plánem zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka, který tuto skutečnost potvrdí svým podpisem.

(7) Určený pedagogický pracovník školy sleduje průběh vzdělávání mimořádně nadaného žáka a poskytuje společně se školským poradenským zařízením podporu žákovi i jeho

zákonným zástupcům.

Přeřazení do vyššího ročníku

(1) Ředitel školy může přeřadit mimořádně nadaného žáka do vyššího ročníku bez absolvování předchozího ročníku na základě zkoušky před komisí, kterou jmenuje ředitel školy.

(2) Komise je nejméně tříčlenná a tvoří ji vždy:

- a) předseda, kterým je zpravidla ředitel školy nebo jím pověřený učitel,
- b) zkoušející učitel, jímž je vyučující předmětu dané vzdělávací oblasti, v prvním až pátém ročníku základního vzdělávání vyučující daného ročníku,
- c) přísedící, kterým je učitel vyučující předmětu dané vzdělávací oblasti.

(3) Termín konání zkoušky stanoví ředitel školy v dohodě se zákonným zástupcem žáka nebo se zletilým žákem. Není-li možné žáka ze závažných důvodů ve stanoveném termínu přezkoušet, stanoví ředitel školy náhradní termín zkoušky.

(4) Žák může v 1 dni skládat jen 1 zkoušku.

(5) Ředitel školy stanoví obsah, formu a časové rozložení zkoušky s ohledem na věk žáka. Zkouška ověřuje vědomosti a dovednosti umožňující žákovi plynulý přechod do vyššího ročníku a je zaměřena na jednotlivý předmět nebo vzdělávací oblast.

(6) Výsledek zkoušky určí komise hlasováním. V případě rovnosti hlasů rozhodne hlas předsedy.

(7) O zkoušce se pořizuje protokol, který je součástí dokumentace žáka.

(8) Ředitel školy sdělí výsledek zkoušky prokazatelným způsobem zákonnému zástupci žáka nebo zletilému žákovi.

(9) Za neabsolvovaný ročník nebude žákovi vydáno vysvědčení. V následujících vysvědčeních se na zadní straně uvede, které ročníky žák neabsolvoval.

SPOLEČNÁ A ZÁVĚREČNÁ USTANOVENÍ

Pokud tato vyhláška nestanoví jinak, vztahují se na speciální vzdělávání žáků a vzdělávání žáků mimořádně nadaných obecné předpisy upravující oblast předškolního, základního, středního a vyššího odborného vzdělávání.

(1) Pokud učební plány a učební osnovy vydané podle dosavadních právních předpisů a konkretizované školou neobsahují části nebo údaje, u kterých tato vyhláška stanovuje, aby byly stanoveny školním vzdělávacím programem, ředitel školy je doplní s platností od 1. září 2005.

(2) Podle § 10 se postupuje od 1. září 2005. Do té doby se postupuje podle dosavadních právních předpisů.

Vyhláška 48/2005 Sb.

Rozvoj nadání žáků

(1) K rozvoji nadání žáků může škola uskutečňovat rozšířenou výuku některého předmětu

nebo skupin předmětů stanovených školním vzdělávacím programem (dále jen "rozšířená výuka"), a to vytvářením skupin žáků nebo zřizováním tříd s rozšířenou výukou.

(2) Do skupiny žáků s rozšířenou výukou jsou zpravidla zařazováni žáci ze tříd jednoho ročníku.

(3) O zařazení žáka do skupiny žáků s rozšířenou výukou rozhoduje ředitel školy na základě doporučení vyučujícího daného předmětu a se souhlasem zákonného zástupce žáka.

(4) O zařazení žáka do třídy s rozšířenou výukou rozhoduje ředitel školy po posouzení nadání a předpokladů žáka a se souhlasem zákonného zástupce žáka.

(5) O zařazení žáka do třídy s rozšířenou výukou od následujícího školního roku rozhodne ředitel školy do 15. června.

(6) Žák je ze skupiny žáků nebo třídy s rozšířenou výukou přeřazen do skupiny žáků nebo třídy bez rozšířené výuky v případě, že dlouhodobě neprokáže předpoklady pro tuto výuku, nebo i z jiných závažných důvodů. Ředitel školy rozhodne o přeřazení žáka v rámci školy na základě doporučení vyučujícího daného předmětu a po projednání v pedagogické radě a se zákonným zástupcem žáka zpravidla ke konci pololetí. Ze závažných důvodů, zejména zdravotních, může být žák přeřazen i v průběhu pololetí. O přeřazení ze zdravotních důvodů rozhodne ředitel školy na základě doporučení odborného lékaře.

SOUBOR ORGANIZAČNÍCH PŘEDPISŮ 2006 - 2007

Vytváření podmínek pro vzdělávání mimořádně nadaných dětí, žáků a studentů je uloženo školským zákonem a specifikováno prováděcím předpisem k tomuto zákonu – vyhláškou č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Nové předpisy umožňují řediteli školy – v souladu s trendem individualizace a diferenciací vzdělávacího procesu – přeřadit mimořádně nadaného žáka do vyššího ročníku bez absolvování předchozího, ale nově také vytvářet skupiny pro mimořádně nadané žáky, ve kterých se v některých vyučovacích předmětech vzdělávají žáci různých ročníků. Vzdělávání mimořádně nadaných žáků se může uskutečňovat podle individuálního vzdělávacího plánu, jehož rámcový obsah je vymezen ve vyhlášce č. 73/2005 Sb.

K vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů práce pro žáky nadané a mimořádně nadané přispívá systém poradenských služeb. Konkrétní poradenské úkoly škol a školských poradenských zařízení ve vztahu k mimořádně nadaným žákům jsou vymezeny školským zákonem a podrobně rozpracovány ve vyhlášce č. 73/2005 Sb. a ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Školy, které potřebují metodickou a konzultační pomoc v oblasti identifikace mimořádného nadání a specifik vzdělávání mimořádně nadaných žáků, se mohou obracet na metodiky péče o nadané. Skupinu těchto metodiků, jejíž činnost je koordinována Institutem pedagogicko-psychologického poradenství ČR, tvoří 21 psychologů – pracovníků pedagogicko-psychologických poraden ve všech 14 krajích (jména těchto odborníků a kontakty na ně mohou školy najít na www.ippp.cz). IPPP ČR rovněž připravil a realizuje systém vzdělávání pedagogických pracovníků škol a školských zařízení, kteří se věnují vzdělávací a další péči o mimořádně nadané děti, žáky a studenty.

Kdy se nadání projevuje Nadání může být podle psycholožky Evy Vondrákové u každého dítěte velice individuální. Některé děti mohou být nadané všestranně a jejich nadání se může týkat několika oblastí lidské činnosti zároveň. „Dítě může mít například mimořádné

intelektuální, umělecké, tvůrčí, pohybové nebo sociální dovednosti,“ uvádí. „Jeho nadání se ale může týkat také pouze jedné nebo dvou oblastí a v ostatních může být průměrné až podprůměrné.“

Silné osobnosti Většina nadaných a talentovaných jedinců jsou totiž velmi silné osobnosti, což může být přednost, ale i nevýhoda. Převažuje u nich výrazná motivace, zvědavost a cílevědomost v oboru, který je zajímá

Potíže s vrstevníky. Nadané děti se nedostávají pouze do konfliktů s autoritou, ale i se svými vrstevníky. Obvykle totiž chápou širší souvislosti a o problémech, které je obklopují, uvažují odlišným způsobem než jejich vrstevníci.....

Jak vzdělávat nadané. Pro rozvoj nadání dětí je klíčová jejich výchova v rodině. Podle zahraničních výzkumů dokáží rodiče, kteří se svým dětem věnují, odhadnout jejich schopnosti až v 90 % případů správně. „U učitelů je toto procento mnohem menší a výrazně se zvyšuje se stoupající informovaností o projevech a potřebách nadaných dětí,“

Ve všech ekonomicky vyspělých zemích světa existují nějaké formy péče o nadané, které jsou i legislativně zakotveny a finančně zabezpečeny. Jsou k dispozici víceúčelová centra nebo alespoň poradny, specializované na nadanou populaci. Učitelé mají možnost vzdělávat se pro práci s nadanými žáky, rodiče a děti se mohou se svými problémy obrátit na odborníky.

Zájem o nadané

Proč se věnuje nadaným pozornost? Důvody jsou ekonomické i etické. Prof. Joan Freemanová, psychologka zabývající se výzkumem nadání a zakladatelka společnosti ECHA, uvádí ve své knize *Gifted Children Grown Up* (London, 2001) dva hlavní důvody, proč pomáhat nadaným dětem realizovat jejich potenciál:

- individuální: Každá lidská bytost by měla mít možnost dosáhnout plného rozvoje své osobnosti.
- celospolečenský: Ačkoli se nadání týká jednotlivců, je také „národním bohatstvím“ a budoucnost každé společnosti závisí na rozvoji potenciálu její mladé generace. Žádná společnost si nemůže dovolit jej promarnit.

Nadání a jeho realizace

V současné době je jedním z preferovaných témat vztah nadání a jeho praktického uplatnění. Patří sem takzvaní *underachievers*, tedy nadaní, jejichž výkon nedosahuje kvality odpovídající potenciálu, kterým disponují. Předmětem výzkumu jsou také osobnosti „expertů“, tedy těch, kteří své nadání realizovali v plné míře.....

Znaky nadaných

V „*Educating the Very Able*“ Joan Freemanová uvádí, čím se vyznačují velmi nadaní žáci. Mnohé tyto projevy můžeme pozorovat už u předškolních dětí.

1. Paměť a znalosti – vynikající paměť a používání informací.
2. Sebeřízení – sami vědí nejlépe, jak se učit a jsou schopni si sami své učení kontrolovat.

3. Rychlost myšlení – mohou strávit více času plánováním, ale potom se rychleji rozhodují.
4. Zpracování problémů – doplní si informace, zjistí, co je a co není důležité a rychleji se doberou k podstatě věci.
5. Pružnost – i když je jejich myšlení obvykle systematictější než myšlení ostatních dětí, jsou schopni si uvědomovat a přijmout i jiný možný způsob učení a řešení problémů.
6. Dávají přednost složitosti – mají tendenci dělat hry a úkoly složitějšími, aby byly zajímavější.
7. Od raného věku mají mimořádnou schopnost záměrného a dlouhodobého soustředění.
8. Časná symbolická aktivita – velmi brzy se naučí mluvit, číst a psát.

Definice nadání

Prof. Joan Freemanová uvádí v jedné ze svých nejvýznamnějších publikací, nazvané *Vzdělávání vysoce nadaných, současné mezinárodní výzkumy* (Joan Freeman: *Educating the Very Able*, Ofsted 1998, Londýn), tuto definici nadání:

„Vysoce nadaní jsou zde definováni jako ti, kteří buď vykazují mimořádně vysokou úroveň své činnosti, ať už v celém spektru nebo v omezené oblasti, nebo ti, jejichž potenciál ještě nebyl pomocí testů ani experty rozpoznán.“

23.7.2002 PhDr. Eva Vondráková, Společnost pro talent a nadání ([Informatorium](#))

X. AUTODIAGNOSTIKA PEDAGOGA

Autodiagnostika učitele je cesta ke zdokonalování učitelství, vede přes sebepoznání.

Za **autodiagnostiku pedagogické činnosti** považujeme proces, v jehož průběhu učitel cíleně a systematicky získává a zpracovává (analyzuje, zobecňuje a hodnotí) zpětnovazební informace

Důležité zároveň je, aby učitel na základě těchto informací učitel dovedl **projektovat** postup (plán) dalšího zkvalitnění svého pedagogického působení, a proto musí vědomě reflektovat jeho kvalitu

Základem autodiagnostiky učitelovy pedagogické činnosti je jeho **sebereflexe**. Sebereflexe je uvědomování si obsahu svého vědomí a charakteristik osobnosti i výsledků jednání na pozadí, resp. v konfrontaci s morálními normami nebo alespoň obrazy ideálního já. Ideální já vyjadřuje představu jedince, jaký by chtěl být. Sebereflexe je vlastně vnitřní dialog, který vedeme sami se sebou. Sebereflexe učiteli umožňuje analyzovat a srovnávat dřívější a nové soubory pedagogických zkušeností, jeho nová a starší rozhodnutí a jednání a tím mu umožňuje nalézt východisko a náměty k dalšímu svému zdokonalení. Je to vlastně **neustálá přestavba vlastní pedagogické kompetence učitele**. Sebereflexi je možno považovat za **zpětnou vazbu** o tom, co a jak učitel dělal a prožíval při komunikaci se žáky nebo studenty, co se při tom dělo a jak tato komunikace probíhala, je však současně procesem hledání a odkrývání zdrojů učitelství pedagogické činnosti a osobnosti. Je tedy východiskem pro projektování a uskutečňování **autoregulace učitelovy pedagogické činnosti**. V průběhu autodiagnostiky si učitel klade **sebereflektující otázky**, které:

- umožňují vědomou analytickou interpretaci jeho dosavadních zkušeností a zpětnovazebních informací
- vedou ho k zamýšlení se nad příčinami uvědomovaných způsobů jednání
- podněcují k hledání cest dalšího zdokonalování vlastní pedagogické činnosti

Na které oblasti bývá autodiagnostika zaměřena?

učitelovo uvažování o výuce (učitelovo pojetí výuky, model jeho výuky)

učitelovo pedagogické působení na žáky (jeho pedagogická komunikace se žáky)

Uvedené oblasti autodiagnostiky zahrnují různé prvky výuky: *cíle, metody, obsah, výukové formy a metody, materiální prostředky výuky, ale zejména žáky a samotné učitele*

Autodiagnostika by měla být také propojena s celkovou diagnostikou žáka, tz. přes poznání faktorů, které ovlivňují učení žáků: *(např. učebního stylu, žákova pojetí učiva, psychosociálního klimatu školní třídy atd.)* nalézat autodiagnostické informace o učitelově pedagogickém působení, naskýtá se tak např. možnost hlubší analýzy vztahu mezi učitelovým uvažováním o výuce.

Kdo by se měl na autodiagnostice učitele podílet?

učitel

kolegové, nadřízení

žáci – studentské posuzování výuky

Žákovské (studentské) posuzování výuky

Studentské posuzování výuky dříve nebylo považováno za validní, proto také nebylo dostatečně využíváno. Zahraniční zkušenosti ukazují, že i s názory studentů je třeba počítat a považovat je za důležitý diagnostický údaj.

Možné autodiagnostické metody a techniky

dotazník učitelova pojetí výuky – obsahuje neúplné věty, týkající se jeho názorů na různé stránky pedagogické komunikace, učitel věty doplňuje, a tak odkrývá i své uvažování o výuce

sebereflektující otázky

videozáznam výuky

hospitace kolegů a nadřízených ve výuce – formální, neformální

žákovské (studentské) posuzování výuky

rozběr důsledků vlastního pedagogického působení

- metody analýzy klasifikace žáků
- dotazník postojů žáků k vyučovacím předmětům
- analýza učitelova pojetí úspěšného žáka

Kdy autodiagnostiku pedagogické činnosti realizovat?

- může vycházet z konkrétních potřeb učitele
- každodenní sebereflexe pedagogické činnosti
- autodiagnostika po určitých i delších obdobích
- reakce učitele na určité náročné pedagogické situace při výuce
- komplexnější autodiagnostika uskutečňovaná po delších časových obdobích např. každé pololetí, v závěru školního roku, nebo semestru, každý měsíc, po určité době, kdy učitel pocítí potřebu získat zpětnovazební informace o svém působení atd.
- zvnějšku vyvolaná autodiagnostika (při hodnocení učitele nadřízeným)

Na základě srovnání zpětnovazebních informací s požadavky na pedagogickou činnost (konkrétně vyjádřenými a individualizovanými) by učitel měl dospět k tomu v čem a jak by se tato činnost měla změnit (zdokonalit). Bude tedy projektovat (plánovat) způsoby zdokonalování pedagogické činnosti.

LITERATURA (základní)

Rámcový vzdělávací program pro předškolní výchovu a vzdělávání, RVP základního vzdělávání: www.vuppraha.cz

Zákon č.561 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání: www.msmt.cz

ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. s. 330-333. ISBN 80-7178463-X.

GAJDOŠOVÁ, L.; ŠATÁNEK, J. *Otázky poznávání osobnosti žiaka a školském triedy*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 1996. 61 s. ISBN 80 – 88825 – 81 – 4.

HRABAL, V. st., HRABAL, V.ml. *Diagnostika. Pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha: UK, 2004. 199 s. ISBN 80-246-0319-5.

Hrabal, V. st. *Jaký jsem učitel*. Praha: SPN, 1988

CHRÁSKA, M. *Didaktické testy*. Brno: Paido, 1999. 91 s. ISBN 80-85931-68-0.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogické diagnostiky*. Olomouc: UP Olomouc, 1988. 49 s.

KALOUS, Z.; OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. s. 185-250. ISBN 80-7178-253-X.

KOLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. s. 233-257. ISBN 80-7178-585-7.

MERTIN, V. *Individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 1995.

MOJŽÍŠEK, L. *Základy pedagogické diagnostiky*. Praha: SPN, 1986.

SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.

SPÁČILOVÁ, H. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Olomouc: UP, 2003. ISBN 80-7178-544-X.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Psychodiagnostické metody v práci učitele primárního vzdělávání*. Ostrava: UO, 2004. 71 s. ISBN 80-7042-372-2.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*

SPÁČILOVÁ, H. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0568-7. str. 27-50.

DVOŘÁKOVÁ, M. Přehled metod zjišťujících diagnostické údaje. In Kalous, Z.; Obst, O. (ed). *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X. str. 186 – 190

ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha, Portál, 2001. ISBN 80-7178463-X. str.

KOLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. s. 248-252.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogické diagnostiky*. Olomouc: UP Olomouc, 1988. 49 s.

GAJDOŠOVÁ, L.; ŠATÁNEK, J. *Otázky poznávání osobnosti žiaka a školském triedy*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 1996. 61 s.14-36.

Literatura (doplňková):

Atkinsonová, R. L. et. al.: *Psychologie* Praha: Victoria publishing, 1995

Bendl, S.: Dotazníkové šetření o subjektivní obtížnosti učitelských činností. *Pedagogika*, 47,1997, č.1

Beran, V., Tupý, J.: Proč tvořit ŠVP ? Praha: Nakladatelství Dr.Josef Raabe, 2005. ISBN : 80-86307-23-9

Cohen,P. A.: Studenr Ratings of Instruction and Student Achievement: A Metaanalysis of multisection Validity Studies. *Rewiew os Educational Research*, 1981, s. 281-309

Fontana, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997

Hopf, A.: *Sociální pedagogika pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-053-6

Hrabal, V.st. Hrabal, V. ml.: *Diagnostika*. Praha: UK-nakladatelství Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0319-5

Hvozdík, J.: *Psychologický rozbor školských neúspěchov žiaov*. Bratislava , SNP 1973

Kosová, B.: *Hodnotiene jako prostriedok humanizácie školy*. TRIAN s.r.o Banská Bystrica, 1997, ISBN 80-8055-067-0

Linhart, J.: *Psychologie učení*. Praha, SNP 1967

Malý encyklopedický slovník. Praha: ACADEMIA, 1972

Mařana, S.: *Jak předcházet neprospěchu žáka na základní škole*. Praha, SNP 1967

Melgosa, J.: *Zvládní svůj stres*. Advent – Orion, Praha 1997, ISBN 80-7172-240-5

Míček, L. Zeman, V.: *Učitel a stres*. Věda do kapsy sv.3. Brno 1992, ISBN 80 – 210 0521 1

Míček, L.: *Sebevýchova a duševní zdraví*. Praha: SNP, 1986

Mohapl, P.: *Úvod do psychologie nemoci a zdraví*. Olomouc: UP, 1992

Ottova encyklopedie A-Ž. Praha: Ottovo nakladatelství, 2004. ISBN 80-7360-014-5

Vokuvka, M.: *Praktický slovník medicíny*. Praha: MAXDORF, 1995. ISBN 80-85800-27-6

Průcha, J.: *Pedagogická evaluace*. Brno, Masarykova univerzita CDVU 1996

Průch, J.: *Moderní pedagogika*. Praha, Portál 1997

Průcha, J. Valterová, E. Mareš, J.: *Pedagogický slovník*

Průch, J.: *Perspektivy vzdělávání*. Praha, SNP 1983

Řehulka, E. Řehulková, O.: *Učitelé a zdraví 4*. Brno, 2002. In:Blahutová, M. Vacková, H. Cacek, J.: *Vliv časového stresu na zatížení učitelů*.

Roupovec, P.: *Vedení školy. Autoevaluace*.

Slavík, J.: *Hodnocení v současné škole*. Praha, Portál 1999, ISBN 80-7178-262-9

Theall, M., Francklin, J.: The Dimensionality of Ratings and Their Use in Personnel Decisiones. *New Directions for Teaching and Learning*. Fall 1990, č. 43, s. 97-11.

Sborník příspěvků z 8. konference ČPdS: *Výchova a práva dítěte na prahu tisíciletí*. Brno: Česká pedagogická společnost, 2002. ISBN 80-85615-92-4

Slovník cizích slov. Praha: SNP 1966

Zákon 561/2004 Sb. SEVT

Janda, M., Štáva, J. *Školní vzdělávací program vede k alternativnímu způsobu hodnocení*.

El. portál PdF MU,