Pedagogicko-psychologická diagnostika

Cílem tohoto modulu je představit vybrané otázky pedagogicko-psychologické diagnostiky a .

Po prostudování modulu by se studující

* měl orientovat v jejich v systému pedagogicko-psychologické diagnostiky v souvislostech



## Pedagogicko-psychologická diagnostika jako náplň činnosti institucí a jako součást profese učitele

V laickém pohledu je někdy oblast pedagogicko-psychologické diagnostiky chápána jen jako aktivita institucí, které poskytují specializovanou diagnostickou a poradenskou činnost jako službu školám a školským zařízením. Tato představa je však mylná. Pedagogicko-psychologická diagnostika je primárně aktivitou učitele. Bez jeho zkušeností, znalostí a odborného odhadu je komplexní posouzení silných a problematických stránek konkrétního žáka obtížné, ne-li nemožné. Jednorázové vyšetření totiž nemůže nahradit průběžné sledování aktivit studujícího a znalost kontextu situací, ve kterých se vyskytují případné studijní či jiné obtíže konkrétního žáka nebo studenta.

V tradičních přístupech k tomuto tématu je hlavní pozornost věnována jednotlivým diagnostickým nástrojům. S ohledem na to, že v současnosti je nabídka kvalitních diagnostických nástrojů poměrně omezená a je dostatečně popsána v jiných zdrojích, považuji za užitečnější věnovat pozornost jednak širšímu kontextu pedagogicko-psychologické diagnostiky jako jednomu z nástrojů vzdělávací politiky a dále také jako způsobu, kterým můžeme hledat odpovědi na každodenní otázky, které přináší vzdělávací praxe a na které – bohužel – v procesu edukace zbývá málo prostoru a je jim věnována obecně malá pozornost.

Jedním z velkých paradoxů současného vzdělávání je totiž právě problematická situace v oblasti nabídky jednoduchých screeningových nástrojů pro běžné, každodenní použití ve škole – jakkoli je verbálně proklamován individuální přístup a ohled na specifické vzdělávací potřeby jednotlivých žáků. Smutným faktem zůstává, že učitel v běžné české školní třídě má – v ideálním případě – informace o vzdělávacích potřebách žáků se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami (poruchy učení atp.), žáků integrovaných (jsou např. součástí individuálního vzdělávacího plánu) či žáků nadaných. Psychologové, rodiče a širší odborná veřejnost však musela u každé této skupiny důrazně probojovávat specifický přístup a jeho oporu v legislativě (v podobě vyhlášek) s doporučeními pro diagnostiku. Průměrný žák, který nevykazuje nějaké výrazné zvláštnosti však jako kdyby z centra pozornosti vypadl a jeho proces učení, profesní orientace či možnosti optimalizace školního výkonu však nejsou problematikou, která by se těšila všeobecné vážnosti či důrazu. Minimálně na úrovni nabídky diagnostických nástrojů pro potřeby práce konkrétního učitele. Může to být ovlivněno i tím, že někteří učitelé bohužel nechápou pedagogicko-psychologickou diagnostiku jako součást své profesní role a svou roli v procesu pedagogicko-psychologické diagnostiky chápou jen jako zadavatelskou či servisní. Či dokonce zařazení žáka do některé ze skupin, které mají legislativně ukotven požadavek specifický přístup učitele používají jako nadávku *(„Ty jeden dyslektiku!“*; Štech, 1995).

*Jak funguje systém pedagogicko-psychologické diagnostiky v zahraničí?* [*Přednáška A. Furmana*](http://zp02.fss.muni.cz/Player.aspx?IdSession=39&nbsp)*, který může srovnat svou zkušenost jednoho ze zakladatelů školní psychologie v České Republice a na Slovensku se svou praxí ve Spojených státech.*

*Jakou výhodu – z hlediska zásadních rozhodnutí o klientovi (žákovi / studentovi) má americký praxe?*

*Příspěvek ukazuje i na výhody mezioborové spolupráce, jakkoli může být zpočátku poměrně obtížná:*

* *Pedagogové mají obvykle jen rámcovou představu o možnostech a limitech psychologické diagnostiky, což přináší problémy s předáváním kontextových informací.*
* *Psychologové mají jen rámcovou představu o výuce ve škole, mají proto někdy problémy s formulací konkrétních doporučení*

*Příklad pokusů o řešení v ČR - Několik projektů, které problém pomáhaly řešit pod hlavičkou IPPP jako metodického a zastřešujícího pracoviště*

* *VIP-kariéra I-III (financování ŠP na školách, vývoj metod)*
* *SIM, CPIV (podpora inkluzivní praxe škol)*

*V současnosti jednotné metodické vedení chybí (IPPP sloučeno s NÚV); v návrzích legislativy supervize přisuzována řadě institucí – např. ČŠI*

## Ppraxe pedagogicko-psychologické diagnostiky v ČR

Jak tedy funguje systém pedagogicko psychologické diagnostiky u nás? V principu můžeme odlišit dvě základní úrovně:

#### Rutinní (pedagogická a psychologická) diagnostika učitele v běžné výuce

|  |
| --- |
| Běžné metody a nástroje v práci učitelů |
| • Pozorování (nepřipravené, připravené – hospitace)  • Rozhovor (diagnostický, anamnestický)  • Analýza dílčích produktů činnosti či portfolia (příklad komplexní diagnostiky)  • Vědomostní testy  • Dotazníky, škály |
| *Hlavní známé problémy (rozvedeny v textu):*   * *Mnohdy problematické psychometrické parametry, sporný převod či neřešená otázka autorských práv* * *Problematický způsob použití psychologických nástrojů laiky (např. sociometrie atd.)* * *Z pohledu vydavatelů testů původně nepříliš zajímavý obchod; s přílivem prostředků řada odborně sporných aktivit* |

#### Vlastní poradenský systém (v ČR je založen na dvou pilířích)

Aktivní přístup rodičů (předškolní věk dětí a školní věk), učitelů (školní věk, adolescence a mladší dospělost) i studujících samotných (školní věk, adolescence a mladší dospělost) je nutnou podmínkou fungování poradenského systému v ČR, i s ohledem na známé problémy zmíněné v úvodu tohoto studijního modulu. Screeningovou diagnostickou činnost (ekvivalent preventivních lékařských prohlídek, které jistě dobře znáte) bohužel nemůžeme považovat za bez potíží fungující součást systému. Obecně můžeme konstatovat, že poradenský systém je spíše reaktivní (řeší problémy) než preventivně orientovaný.

Jak je tedy školní poradenský systém v České Republice strukturován? Jedná se o poměrně jednoduchou strukturu, která vychází ze dvou základních pilířů.

**První pilíř** tvoří činnost školních poradenských pracovníků na školách je někdy označována termínem „školní poradenské pracoviště“. Nejedná se však o samostatnou organizační formu nebo o jednotku v rámci školy, která má nebo by měla mít právní subjektivitu. **Školní poradenské pracoviště je v základní formě** tvořeno činností školního metodika prevence a výchovného poradce. **V rozšířené formě školního poradenského pracoviště** je krom činnosti metodika prevence a výchovného poradce, kterého musí mít každá škola, doplněna také činnost školního speciálního pedagoga anebo školního psychologa. Některé školy dokonce zaměstnávají oba školní poradenské specialisty (školního psychologa a speciálního pedagoga), a to buď z vlastních zdrojů, nebo z různých grantů a dotací EU.

**Druhým pilířem poradenského systému** ve školství jsou tzv. školská poradenská zařízení. Tvoří je pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Tato zařízení zajišťují činnosti a služby pro děti, žáky, studenty a jejich zákonné zástupce, školy a školská zařízení.

Řadíme sem jednak poradny a také centra:

* speciálně pedagogické
* pedagogicko-psychologické
* preventivně-výchovné
* informační
* diagnostické
* poradenské
* metodické, které napomáhají při volbě vhodných vzdělávacích postupů

**Tato pracoviště kromě školských zařízení úzce spolupracují s orgány sociálně právní ochrany, zdravotnickými zařízeními, soudy aj.

*zdroj: MŠMT. Oblast poradenství. Dostupné z www* [*http://www.msmt.cz/socialni-programy/oblast-poradenstvi*](http://www.msmt.cz/socialni-programy/oblast-poradenstvi)

## Teoretický rámec pedagogicko-psychologické diagnostiky

Tak, jak se v uplynulých desetiletích proměňoval obor (viz vstupní výukový modul Pedagogická psychologie), proměňoval se i teoretický rámec pedagogicko-psychologické diagnostiky a jeho důrazy. Nedá se však konstatovat, že by se vynořovala témata nová, jen se proměňují jejich proporce. Jaké jsou současné trendy? Přetrvává zájem o výkonové charakteristiky (silné a slabé stránky výkonu žáka / studenta) v tom smyslu, jak je chápal např. A. Binnet při konstruování testu inteligence, ale dále se rozvíjí zájem o další vlastnosti žáka / studenta, které mohou ovlivnit uplatnit schopnosti v reálné výukové či životní situaci (styl učení, studijní motivace a aspirace, jeho sociální kompetence atd.).

Obecným teoretickým rámcem tak je chápání vzdělávání jako nástroje změny. V této souvislosti je široce diskutován a obecně přijímán koncept rovných příležitostí (*equal educational opportunity*), který vychází ze snahy vyrovnávat podmínky pro vzdělávání (různé sociální složení třídy, různá kognitivní úroveň vs. stejní učitelé) a poskytovat stejnou péči na úrovni konkrétní školy. Koncept rovných příležitostí je obsažen jak v obecných politických vizích vzdělávací politiky v EU a v ČR, tak i na úrovni jejich praktické implementace v podobě reformních snah napříč Evropou (srv. Finsko či české RVP).

Jaké jsou tedy požadavky v této oblasti na praxi školy a činnost konkrétních učitelů? Škola se současně snaží dosahovat tzv. „funkčního minima“ žáků a vyrovnávat jejich dosahované výsledky (jedná se o jednu z charakteristik sledovanou i na mezinárodní úrovni např. [ve výzkumech PISA](http://www.msmt.cz/statistika-skolstvi/pisa-in-focus?highlightWords=pisa)).

Jaké jsou hlavní body této změny (Zapletalová, 2010)? **Klíčovou figurou** v tomto procesu integrace **je učitel:**

* Plní roli zprostředkovatele v procesu učení, rozlišuje odlišnosti v průběhu vzdlávání u jednotlivých žáků při zachování kvality procesu vzdělávání.
* Umí pracovat se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.
* Umí komunikovat s rodiči těchto žáků.
* Umí pracovat s odbornými doporučeními pro práci se žákem, zavádí je do praxe - vytvoření IVP.
* Dokáže využívat podpůrné poradenské služby (pedagogičtí asistenti, školní psychologové, školní speciální pedagogové, pedagogckopsychologické poradny, speciálněpedagogická centra…).
* Zvládá práci s předsudky.

## Konstrukce diagnostických nástrojů

Při práci s nástroji pedagogicko-psychologické diagnostiky by měl být uživatel alespoň rámcově obeznámen s klasickou teorií testů (např. Urbánek, Denglerová, Širůček, 2011). Tvorba diagnostických nástrojů má totiž svá pravidla i svou teorii (některá témata významná v této souvislosti jsem již uvedl v rámci vstupního modulu Pedagogická psychologie). Každý diagnostický nástroj je totiž vlastně rutinní opakování [výzkumného nástroje](http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/index.php/kapitoly/testy-vedomosti.php?id=i15) a účelem jeho použití je hledání odpovědi na konkrétní diagnostickou otázku (která je v tomto smyslu ekvivalentem [výzkumné otázky](http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/index.php/kapitoly/volba-vyskumnej-temy/vyskumne-otazky.php?id=i5p5)). Diagnostická otázka může být formulována různě s ohledem na kontext diagnostické s ituace.

|  |
| --- |
| *Například:*   * *Umí Josef vyjmenovaná slova po „B“?* * *Jaké strategie učení používá při studiu angličtiny Klára?* * *Jaké klima třídy je v šesté A?* |

Asi nejběžnější situací v práci učitele je příprava didaktického testu, jehož cílem by mělo být ověření znalostí žáků či studentů (viz např. též cíle učení). I v případě zdánlivě takto jednoduchého problému můžeme narazit na problémy.

*Jakým způsobem bychom měli vybírat otázky do didaktického testu? Co je v případě didaktického testu diagnostickou otázkou?*

Každý diagnostický nástroj, zejména v případě, kdy slouží pro nějaké zásadnější rozhodnutí o životě žáka či studenta (hi-stakes assessment) by měl obsahovat – krom vlastního zadání – několik klíčových informací, bez kterých jej z odborného hlediska neodlišíme od horoskopu ve víkendové příloze novin či testů pro pobavení, které jsou obvykle k nalezení na stejném místě.

Co tedy musíme o testu vědět?

* Z jaké teorie ve vztahu ke konkrétní vlastnosti žáka či studenta vychází a jakým způsobem zjišťovanou charakteristiku uchopuje (operacionalizace)
* Kdo je vlastníkem autorských práv k nástroji a kde byly zveřejněny výsledky výzkumu, na jejichž základě nástroj vznikl (odborná oponentura)
* Zda obsahuje instrukce pro zadávání a upozorňuje na známé problémy (např. za jakých okolností není vhodné nástroj používat, u jakých žáků či studentů generuje zavádějící výsledky atd.)
* Zda vychází z teorie konstrukce testů (dotazníků) a autor se zabýval analýza položek
* Jaká je jeho validita, např. v porovnání s jinými diagnostickými nástroji sledujícími stejnou charakteristiku.
* Jaká je jeho reliabilita, např. stabilita výsledků při zadání nástroje v mírném časovém odstupu.
* Zda měří jednu charakteristiku, když ji má měřit (např. Cronbachovo α) či zda měří více charakteristik, ale jednotlivé škály měří vždy jen jednu (např. také Cronbachovo α pro každou škálu)
* Zda byl nástroj standardizován a umožňuje srovnání výsledků konkrétního žáka či žáků s jejich reprezentativním vzorkem vrstevníků.

V případě, že diagnostický nástroj tyto vlastnosti nemá (nejčastěji v podobě uživatelské příručky – manuálu), je na místě velká míra ostražitosti. Jakou zadavatelé i uživatelé výsledků diagnostiky byste měli vědět, že například v případě psychologických diagnostických nástrojů nutně nemusí být laické veřejnosti známa konkrétní podoba nástroje a vyhodnocovací procedury, ale princip nástroje a výše uvedené charakteristiky ano. Jejich zatajování či nápodoba pomocí podobně znějících pojmů je jedním z typických charakteristik neodbornosti či šarlatánství.

|  |
| --- |
| C:\Users\Mares\Dropbox\OPVK\ikony pro texty\priklad64.png*Na rozdíl od USA, řady zemí EU včetně Slovenska není v ČR psychologie jako obor (krom dílčích částí jako je klinická či dopravní psychologie) regulován zákonem; není zde psychologická komora a psychologické odborné společnosti mají pouze poradní hlas. Za odbornou diagnostiku tak může být vydávána řada obskurních diagnostických postupů bez rizika zákonného postihu. Příkladem takového fenoménu v oblasti pedagogicko-psychologické diagnostiky mohou být postupy nabízené na komerční bázi firmou DAP services pod názvy „Barvy života“ či Barvy školy.* [*Varování MŠMT odborné veřejnosti*](http://www.msmt.cz/ministerstvo/informace-msmt-ve-veci-metody-barvy-zivota) *s odkazem na* [*stanovisko a zdůvodnění Unie psychologických asociací ČR*](http://www.upacr.cz/index.php?lng=cs&kap=documents)*.* |

S ohledem na problémy již výše uváděné, lze současné teorie týkající se diagnostických nástrojů a jejich použití v kombinaci s ICT jako je Teorie odpovědi na položku (IRT), počítačové adaptivní testování (Jelínek, Květon, Vobořil, 2011) či Teorie vědomostního prostoru (KST) (např. Denglerová in Urbánek, Denglerová, Širůček, 2011) považovat spíše za budoucí výzvy, než aktuální praxi pedagogicko-psychlogické diagnostiky.

## Další otázka a problémové okruhy

* S ohledem na specifické pojetí oborů lze u nás vysledovat snahu o hledání rozdílů mezi pedagogickou a psychologickou diagnostikou. Řada původně psychologických nástrojů je nyní rutinně používána kolegy z příbuzných oborů; někdy bohužel bez znalosti jejich omezení (např. speciálně pedagogická diagnostika či sociometrie). Tento trend je ale obecný a vysledovatelný v rámci EU (např. Urbánek, 2010). Reakce psychologické komunity je dvojí – jednak větší otevřenost (problematika psychologické gramotnosti), jednak snahou o regulaci (kvalifikační standardy uživatele testů [EFPA](http://www.efpa.eu)) či uzavírání komunity (klinická psychologie).
* Diagnostická aktivita je stále vnímána jako něco, co v procesu edukace ubírá čas na pro „opravdovou výuku“. Existuje zde tedy výrazný tlak na eliminaci diagnostických aktivit a snížení jejich časové náročnosti bez ohledu na kvalitu získaných výsledků (např. individuální vs. skupinová diagnostika). Některé diagnostické aktivity (např. srovnávací testy či autoevaluační aktivity školy) jsou vnímány spíše jako obtěžující či ohrožující administrativa, než jako nástroj podpory kvality a efektivity výuky.
* Mohou být zaměňovány i jednotlivé kontexty diagnostiky
  + Žák-třída-třídy-škola-školy-vzdělávací systém-mezinárodní srovnání
    - různé cíle a úrovně diagnostiky
  + individuální diagnostika, autoevaluace a evaluace a procesy hodnocení
  + vnitřní a vnější (nejčastěji na úrovni diagnostických nástrojů)
  + rutinní průběžné screeningové aktivity či diagnostika specifická pro účely intervence
* Různé cíle diagnostiky z hlediska práce s výsledky
  + Ex post (*Jak to bylo, kde jsme*?)
  + Pro futuro diagnostika (*Co musíme zlepšit*)

## Praxe na úrovni škol

V této oblasti lze patrně za posledních 20. let vidět největší posun, který by se dal charakterizovat změnou od segregace k integraci ve smyslu tlaku na umisťování dětí se specifickými výchovně vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu. To je doprovázeno i s postupnou změnou v tom, co se v rámci pedagogické psychologie označuje jako pedagogické myšlení učitele, učitelovo pojetí výuky a zejména zásadní změna v „modelu žáka“. Tak, jak se změnila společnost z hlediska různosti hodnotových orientací, kulturního zázemí, výchovných stylů atd., dochází stále ke změnám v myšlení učitelů při subjektivním vymezování kategorií jako je ideální žák, vzdělavatelný žák, zlobivý žák atd.

Další výraznou změnu přinesly posuny v organizačním zajištění psychologických služeb pro školy. Tuto změnu bychom mohli stručně charakterizovat jako posun od psychologa pro školy k psychologovi ve škole (rozvoj školních poradenských pracovišť a [profese školního psychologa](http://schoolpsychology.cz/)).

Dalším trendem, který je vhodné připomenout je etablování semiprofesí a přesun některých diagnostických činností mimo profesní rámec psychologie

### Diagnostika jako systematická činnost (učitele)

V souvislosti s pedagogicko-psychologickou činností učitele si můžeme položit podle Gavory čtyři základní otázky (Gavora, 2011):

* **Proč?** 
  + účel; informace vedoucí ke zlepšení procesu edukace
* **Co?** 
  + vlastní diagnostická hypotéza
* **Jak?** 
  + volba metody či nástroje
* **Jakým způsobem se pracuje s výsledky?** 
  + rozhodování a plánování

Obvyklý obsah odpovědí na první dvě otázky Gavora (2011) vymezuje následujícím způsobem:

|  |
| --- |
| Oblasti diagnostiky rutině prováděné učiteli (Gavora, 2011) |
| • Kognitivní charakteristiky (vědomosti, pozornost, paměť, …)  • Tvořivost  • Emocionální charakteristiky (motivace, postoje, zájmy)  • Sebepojetí  • Chování (vč. snahy, vytrvalosti, …)  • Sociální vztahy (klima)  • Psychosomatická kondice  • Domácí a širší sociální prostředí  • Vstupní diagnostika  • Formativní diagnostika (zvládání učiva, naivní teorie, mikrodiagnostika ve výuce)  • Sumativní diagnostika (celkové hodnocení) |

Je nutné si uvědomit, že více informací o žákovi či studentovi přináší i větší zodpovědnost, v kontextu pedagogických a psychologických teorií se nabízí např. koncept subjektivní zodpovědnosti za úspěch žáka (který můžete znát i ze sociální psychologie jako atribuování úspěchu či skupinovou atribuci – v případě více učitelů jednoho žáka).

Profesní příprava učitelů ve směru diagnostiky žáka není zcela uspokojivá a dostatečná, např. klasická teorie testů je nahlížena jako příliš složitá pro budoucí učitele, stejně tak základy metodologie i statistiky. Důsledkem je řada negativních konsekvencí, ať už budeme chápat testování znalostí jako unikátní know-how, neschopnost adekvátně chápat výsledky testování (např. PISA) a v důsledku toho má české školství problémy s organizací větších projektů (státní maturita; plošné testování) i problémy s kvalitou výuky (nestačí dobře učit, jako učitel musím vědět i koho a jak učit).

## Etické aspekty pedagogicko-psychologické diagnostiky

Prvním a nejdůležitějším etickým předpokladem je odborná zdatnost a dovednost práce s konkrétním diagnostickým nástrojem. Naše odborná kompetence i reflexe jejích omezení by měla být známa srozumitelným způsobem i těm, které diagnostikujeme či posuzujeme. Další otázky, ať už se týkají vlastností diagnostických nástrojů, způsobu získávání, prezentování a archivování výsledků jsou v tomto směru druhotné. Z pohledu odborné komunity mohou být důležité i etické principy týkající se autorských práv a převodu diagnostických nástrojů do jiného jazyka či jejich používání ve specifickém sociokulturním kontextu.

V zemích se stabilní odbornou kulturou jsou řešeny i v podobě standardů pro pedagogické a psychologické testování – konkrétní ukázka:

AERA, APA, NCME: Standardy pro pedagogické a psychologické testování. Praha: Testcentrum, 2001.

Analogický dokument v evropském kontextu je teprve diskutován, jak půdě EFPA, tak na půdě pedagogických odborných společností.

## Rozšiřující literatura

AERA, APA, NCME: *Standardy pro pedagogické a psychologické testování*. Praha: Testcentrum, 2001.

Čáp, J., Mareš, J. *Psychologie pro učitele*. Praha, Portál, 2001.

Hrabal, Vladimír ml. a Hrabal, Vladimír st. *Diagnostika :pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2002. 199 s. ISBN 80-246-0319-5.

Kožuchová a kol. *Pedagogická diagnostika v primárnom vzdelávaní*. Bratislava: SPN, 2011

Martin Jelínek, Petr Květon, Dalibor Vobořil. *Testování v psychologii*. Praha: Grada Publishing 2011.

Urbánek, Tomáš; Denglerová, Denisa; Širůček, Jan. *Psychometrika*. Praha: Portál 2011.

### Diagnostické metody volně dostupné pro práci učitele

<http://evaluacninastroje.rvp.cz/> (od září 2012 komplex autoevaluačních nástrojů vč. manuálů, dostupné zdarma, odborně oponované, známé psychometrické údaje, online administrace i vyhodnocení)