

Kapitola 6

Funkční analýza chování – nástroj diagnostiky i intervence



Definice

Funkční analýza chování (functional behavioral assessment – FBA, dále jen „FACH“) je diagnosticko-intervenční model postupu při práci učitele se žáky s problematickým chováním. Hlavním cílem je sebrat data o chování žáka a provést jejich systematickou analýzu za účelem vytvoření hypotéz o **funkci** daného chování, resp. o situačních faktorech a reakcích okolí, které toto chování udržují či podporují. Tyto diagnostické „hypotézy“ mohou být následně „experimentálně“ (tedy prakticky) ověřeny a slouží jako podklad intervence, případně pro její úpravu, pokud se neprokáže dostatečný efekt při průběžném hodnocení.

Podobně jako další formativní diagnostické metody (→ D2K7 Směry formativní diagnostiky) i FACH nabízí spíše využití konkrétních myšlenek a principů než stereotypní používání striktně daných procedur, jako tomu bylo v době vzniku tohoto postupu na počátku 80. let minulého století a v několika následujících letech. Tato změna se udála zejména v souvislosti s rozšířením využití FACH do různých oblastí praxe a pro diagnostiku a řešení různých problémů – ukázalo se totiž, že se jedná o vhodný nástroj, jak systematicky zpracovat různé informace a docházet k hypotézám u širokého spektra problematického chování. Tím došlo i k velkému rozšíření množství různých jednotlivých nástrojů, pomůcek a technik pro sběr dat, takže dnes ani neexistuje „jeden správný“ způsob jak realizovat funkční analýzu. V této kapitole představíme základní obrysy tohoto postupu a principy, o které se opírá.

Tradiční diagnostické metody porovnávají výsledky, tedy i chování konkrétního žáka s žákem obecným (jde tedy o metody nomotetické). Naproti tomu FACH je metodou idiografickou, která se soustřeďuje na viditelné chování konkrétního jedince, prakticky se nezabývá tradičními diagnostickými kategoriemi a snaží se hledat nejprve porozumění mechanismům problémů v chování a bezprostředně vyvodit snadno dostupné možnosti intervenční. Nomotetické přístupy operují obvykle s částmi osobnosti a příčinami obtíží, které jsou výsledkem psychologické abstrakce – psychologové na základě zkušeností a výzkumů domýšlejí koncepcí o struktuře a funkci různých částí psychiky a vytvářejí více či méně uznávané hypotézy o jejich propojení a příčinných vztazích a na jejich základě pak někdy koncipují možnosti působení. Funkční analýza má naproti tomu čistě praktickou funkci, a proto se soustřeďuje na systematické zkoumání konkrétních podnětů a reakcí z prostředí daného jedince s co nejnižší mírou abstraktního odvozování a spekulativních konstrukcí.

Toto behavioristické zaměření vyplývá z extrémního zaměření na specifickou situaci konkrétního jedince a z nezájmu o jeho srovnávání s ostatními nebo o obecný výklad. Předmětem srovnávání je pouze chování (či výkon) daného jedince (zejména dítěte nebo adolescenta, ale FACH je možné využít i pro práci s dospělými) v různých situacích, případně před/po intervenci. Jedná se tedy o model, který je použitelný a efektivní pouze v určitých situacích – v případech výrazně problematického opakujícího se chování, které nebyli učitelé, rodiče či vychovatelé schopni běžnými prostředky zvládnout či dosáhnout změny na přijatelnou úroveň.

6.1 Základní principy FACH

V základech této metody stojí **funkčně behaviorálně-analytický přístup**, předpoklad, že téměř veškeré lidské chování má určitou funkci ve vztahu k okolí, že tedy lidé mají nějaký svůj (ač často skrytý a neuvědomovaný) důvod či motiv pro své jednání. Toto chování pak vede buď k tomu, aby jedinec něco získal nebo aby se něčemu vyhnul či zastavil něco nepříjemného.

FACH je zaměřena na jedince – jejím primárním cílem není aplikovat obecné znalosti problému a obvyklé zákonitosti na jeho situaci, nýbrž zjistit co nejvíce konkrétních informací a vytvořit intervenci „ušítu na míru“ danému člověku. Pro odborníky – ať už psychology, speciální pedagogy, učitele, vychovatele nebo i rodiče, kteří také mohou být členy

týmů realizujících FACH – je tudíž důležité oprostit se od svých předpokladů, domněnek, implicitních teorií osobnosti, předsudků, dosavadních zkušeností i předčasných hodnocení a soustředit se přímo na situaci daného dítěte. Všechny závěry a hypotézy by měly být nakonec testovány buď „experimentálně“ v běžném životě, nebo při nedostatku času a prostředků v rámci vyhodnocování intervence realizované na základě dané hypotézy.

Dalším z obecných principů funkční analýzy je **vyhodnocování hypotéz a informací na základě jejich přínosu k intervenci**. Cílem tedy není odhalit obecnou pravdu o hlubších vztazích v rámci psychiky, nýbrž dospět k intervenci na základě určité hypotézy, která odstraní výskyt problematického chování, případně omezí jeho škodlivost a intenzitu. Tomuto cíli je podřízena celá analýza, a proto se doporučuje neulpívat na hypotézách, definicích a závěrech, pokud se ukáže, že nevedou ke zlepšení. Naopak, v takovém případě je nutné získat další informace a své předchozí hypotézy revidovat, vytvořit jiné, případně modifikovat způsob intervence.

6.2 Postup

Proces FACH je možné rozdělit na několik částí:

1. Popis konkrétního problémového chování
2. Sběr dat
3. Porovnání a analýza získaných informací, identifikace priorit
4. Formulace hypotézy o účelu chování
5. Návrh plánu intervence a jeho provádění
6. Průběžné monitorování a vyhodnocování

Z hlediska pedagogické diagnostiky jsou relevantní zejména první tři až čtyři body. Pro podrobnější rozbor využití FACH pro intervenci odkazujeme na text na toto téma (Mertin, 2010).

Ad 1) Popis konkrétního problémového chování

První fázi je operacionalizace problému a konkretizace problémového chování. Tým či psycholog/učitel realizující FACH mívá k dispozici prvotní podnět, který bývá často velice neurčitý, obecný, obsahující hodnocení (*Jan je agresivní a vulgární vůči učitelům. V hodinách je líný.*). Jako výchozí bod rámcově orientující účastníky diagnostiky a řešení, proti němuž nelze příliš namítat. Nicméně z takového uvedení není jasné, jak se konkrétně toto chování projevuje, s jakou četností, v jakých situacích apod. Proto je důležité, aby v první fázi došlo k upřesnění popisu tak,

aby odpovídal viditelnému a pozorovatelnému chování (Jan řekl učitelce: „Krávo!“ a ze třetí lavice hodil žákovskou knížku na katedru. Při hodinách kouká z okna nebo má hlavu na lavici – když je vyvolaný tak vždy mlčí.). Tomu se právě říká **operacionalizace**. Je nutné, aby chování bylo poznatelné, aby bylo možné vymezit jeho začátek a konec, případně aby bylo možné konstatovat počet výskytů či změřit jejich délku. Cílem je vytvořit pracovní popis chování, který může být podle informací v další fázi modifikován a upravován.

Nejtěžší úkol pro první fázi analýzy je odlišit obecné výroky od pozorovatelného chování. Obvykle je nutné převést přídavná jména na slovesa – zaměřit se na **to, co jedinec dělá**, nikoli **jaký je**. Mezi výrazy, které bývá třeba vysvětlit a konkretizovat (konkrétní příklady jsou uvedeny v závorce), patří:

- depresivní (odpovídá potichu, o přestávkách se nesměje, neprojevuje ani jiné emoce, nedaří se ho ničím zaujmout);
- hyperaktivní (pořád si s něčím hraje, při hodině kope do lavice, při hodině se stále otáčí, poposedává, vstává bez vyzvání, při hodině opakovaně chodí vyhodit papír do koše, napít se, na záchod ..., o přestávce lítá);
- emocionálně labilní (uráží se, hlučně se směje a vzápětí pláče, chvíli se s ním dá příjemně mluvit a vzápětí „ztuhne“ a není s ním kloudná řeč);
- agresivní (pere se, hlasitě nadává, hází věcmi po dětech i po učiteli, o přestávce kopnul spolužačku, roztrhal sešit);
- impulzivní (z ničeho nic na někoho zakřičí, utrhne se, na hřišti se bez viditelného důvodu sebere a opustí hru);
- zapomnětlivý (tento týden neměl kružítko, podepsaný notýsek, přezůvky, domácí úkol, zapomněl svetr v družině a tašku v jídelně);
- sociálně málo zdatný (ve skupině spolužáků téměř nepromluví, bývá častěji o přestávce sám, pro skupinové hry je volen na posledních místech, nikdy se nehoní, nepere se).

Z těchto obecných výrazů uvedených před závorkou není možné zjistit konkrétní podobu chování a jeho frekvenci a následně vyhodnocovat efekt intervence. Tyto termíny také mívají různé významy pro různé osoby. Jak už bylo řečeno, FACH je specifická tím, že pracuje s pozorovatelným chováním. Chování by mělo být popsáno co nejdetailněji – to, jakou funkci pro daného jedince má, nám mohou nejlépe naznačit právě drobné detaily a odlišnosti v jeho chování.

Doporučené oblasti pro prvotní popis chování:

Jakým konkrétním chováním a jednáním se projevuje problém? Působí toto chování na první pohled obtíže pro fungování žáka (např. vzdělávání, sociální vztahy) v současnosti, případně pro budoucnost? Vymyká se problematické chování obvyklému chování pro děti/dospívající v podobném věku jako je daný jedinec?

Jaké důsledky má chování pro člověka? Jak reaguje okolí – trestá ho (např. omezuje mu přístup k aktivitám, odebírají mu výhody), projevují se i reakce, které mu přinášejí nové možnosti (např. setkání s jinými lidmi, pozornost a zájem ze strany okolí)?

Jaké jsou standardy sociálního chování, které je nutné dodržovat (ať už v současném prostředí, nebo v budoucím – např. zaměstnání)? Jsou napsány, nebo jsou pouze implicitně dány?

Objevuje se nějaká variace na toleranci tohoto chování, nebo je striktně vyžadováno?

ad 2) Sběr dat

V druhé fázi je důležité přesně zjistit, jak často a za jakých okolností se toto konkrétní chování objevuje a jaké má pro žáka dopady. Sledují se tedy dvě stránky – co chování předchází (tzv. antecedenty situace) a co mu následuje (důsledky, dopady). Využívá se tedy model ABC, známý z Beckovy kognitivní terapie – Antecedenty vedou k chování (Behavior) jedince, na které okolí nějak reaguje (následky – Consequences).

Hlavním cílem FACH je odhalit dopady a reakce okolí, které pomáhají udržovat nebo posilovat problematické chování. Pozitivní posílení nastává, pokud reakce přináší jedinci něco, co předtím neměl – často se jedná o pozornost a zájem učitele nebo spolužáků (šáskování při hodině), přístup k určitým věcem, uznání a příznivější sociální status apod. Negativní posílení je naopak útek před nepříjemným podnětem – např. ve školním prostředí se velice často také vyskytuje vyhýbání náročnému zkoušení, testu. Existuje také sensorické posílení, které vychází nikoli z okolí daného jedince, nýbrž z jeho vnitřního uspokojení – např. když se dítě točí dokola, získává příjemné pocity z mírně změněného stavu vědomí bez ohledu na reakci okolí.

Toto zaměření je tradičně behavioristické, v posledních letech se ale klade větší důraz i na analýzu faktorů, které chování předcházely, jeho spouštěčům a situačním proměnným, které měly vliv na jeho výskyt či průběh. Zkoumání antecedentů umožňuje vytvořit intervenci, která má více preventivní charakter, a zvyšuje množství proměnných, které se

berou v úvahu. To, jakou má chování funkci, je někdy možné vysoudit i z toho, zda je pro problematické chování typická přítomnost určité osoby, případně určité místo.

PŘÍKLAD

Jako příklad takto zaměřené funkční analýzy můžeme uvést kazuistiku G. Dunlapa a jeho kolegů (Dunlap et al., 1996), kteří provedli funkční analýzu tří žáků, označených učiteli jako „emocionálně narušení“. Tito žáci často nedokončili zadanou práci, vyrušovali ostatní, ničili pomůcky a jejich studijní výsledky byly naprosto nedostatečné. Po analýze předchozích školních výsledků, poznámek učitele, rozhovoru s rodiči a učiteli a přímého pozorování, byly vytvořeny hypotézy, které spojovaly jejich rušivé chování s fyzickým vybavením a uspořádáním třídy a výuky. Jako důležité faktory byly mimo jiné identifikovány velikost písma na zadání úkolů, jejich náročnost a délka. Pro každého žáka se poté vytvořil individuální plán intervence vycházející ze dvou až tří hypotéz FACH. Tyto intervence měly za výsledek dramatické zlepšení studijních výkonů daných žáků, aniž by došlo k poklesu skutečné náročnosti učiva.

Aby bylo možné vytvářet hypotézy o funkci a příčinách chování, je nejprve důležité získat objektivní informace o tom, jak se chování projevuje. Existují tři základní způsoby získání informací – nepřímé, přímé a experimentální.

Nepřímé metody

Nepřímé metody hodnocení využívají prozkoumání záznamů a výsledků činnosti žáka, rozhovory a dotazníky. Tyto metody jsou relativně nenáročné na čas, ale jejich nevýhodou je možné zkreslení (např. paměťové zkreslení, chybné úsudky) – tyto informace tudíž slouží spíše jako vodítko pro přímé pozorování žáka.

Sledované faktory mohou být rozmanité – výsledky studia, zdravotní záznamy, faktory prostředí (škola, rodina, kolektiv třídy), okolnosti vyplývající ze školní činnosti (pravidla, probíraná látka) či důležité události, které se staly před či po problematické situaci.

Aby analýza probíhala efektivně, sledujeme nejprve výrazné proměnné, které byly přítomné po dobu výskytu chování. Dále preferujeme ty faktory, u kterých je snadné realizovat určitou intervenci. Mělo by se tedy postupovat od jasně viditelného a ovlivnitelného k oblastem, které jsou komplikovanější a náročnější pro analýzu i intervenci. Výsledkem této části mohou být již některé hypotézy o funkci chování.

Přímé metody sběru dat

Nepřímé metody nemohou zastoupit přímé pozorování (→ D2K3 Pozorování), které je velmi důležitou součástí FACH. Jeho cílem je rozvíjet informace z nepřímého hodnocení a vytvořit hypotézy, jakou má chování funkci a smysl pro studenta. Obvykle se toto pozorování provádí v prostředí, kde se vyskytuje problematické chování (např. ve třídě), takže pozorovatel (většinou přímo učitel) může zaznamenávat informace okamžitě.

Pozorování se může provést nestrukturovaně, narativní formou, pak by se mělo zaznamenat maximum událostí časově blízkých nežádoucímu chování. Většinou se ale využívá pozorování v určitém intervalu, kdy se zaznamená i četnost výskytu daného chování či jeho délka – to později umožňuje porovnávat situaci po intervenci se stavem před jejím zahájením.

PŘÍKLAD

Pro záznam pozorování v intervalu se často používá formulář záznamu četnosti výskytu události, kdy se rozdělí např. den na určité časové úseky a pozorovatel zaznamená, kolikrát v daném úseku došlo k nevhodnému chování. Tato metoda je obzvláště vhodná, pokud je možné díky stálému programu či rozvrhu spojit daný časový úsek s určitou aktivitou/předmětem. Tyto výstupy pak lze statisticky analyzovat pro účely zjištění efektivity příslušné intervence.

Pro málo frekventované chování je možné také využít tzv. deník chování, ve kterém učitelé či rodiče zaznamenají výskyt daného chování, situaci, ve které se objevilo, a výrazné předcházející proměnné a následky.

Přímé i nepřímé metody umožňují identifikovat proměnné, které se vyskytují spolu s problematickým chováním, a vytvořit hypotézy o jejich funkčním vztahu. Tyto hypotézy ještě neprokazují, že existuje příčinný vztah mezi chováním a určitou reakcí, ale v praxi se již může jednat o solidní podklad pro intervenci. Jedinou formou, jak lze s větší jistotou určit příčiny chování, je experimentální ověření hypotéz.

Experimentální metody

Experimentální analýza spočívá v systematických změnách podmínek pro daného žáka a následné analýze četnosti chování, případně změny jeho intenzity. Jde o ověřování hypotéz za využití experimentálních postupů pro jeden subjekt. Často se „experiment“ provede přímo v konkrétním prostředí (např. při vyučování) a jedná se o záměrné vystavení žáka různým podmínkám tak, aby byly testovány hypotézy. Např. u jedince, u kterého z předchozích částí hodnocení vyplývá, že pro něj

může být důležité získávání pozornosti spolužáků, může být v porovnání obsaženo zadání úkolu v nepřítomnosti spolužáků, aby se mohly porovnat obě nastavení.

Tato fáze vyžaduje znalost přípravy i realizace experimentu a je časově náročná, a proto je někdy v praxi vynechávána a přechází se rovnou k intervenci. Experiment je vlastně „intervence v malém“, kdy se testují různé alternativy a podle předběžných výsledků se usuzuje, která intervence nebo jejich kombinace přinese největší efekt.

I intuitivní výběr intervence může přinést dobrý výsledek, ale je nutné ji realizovat s vědomím, že není podložena experimentálně, a tudíž jakékoli hypotézy nejsou prokázány. Při správném využití experimentální fáze je možné dojít k prokázání kauzality a k přesnému zaměření intervence.

Ad 3+4) Porovnání a analýza dat, formulace hypotézy

Sbírání informací trvá do té doby, dokud se neobjeví vzorec, který nějakým způsobem chování spojuje – např. s určitou reakcí či faktorem prostředí. Následuje vytvoření shrnutí, ve kterém jsou stručně uvedena došavadní zjištění. Obvykle obsahuje následující informace:

- současné nevhodné chování;
- předcházející faktory ovlivňující výskyt chování a události, které ho spouštějí;
- současné reakce (od učitele, spolužáků, kamarádů), které chování podporují či potlačují;
- hypotézy – jak situační faktory a reakce okolí podle nás ovlivňuje chování, jaká je funkce nevhodného chování; cílem analýzy může být vygenerovat více hypotéz;
- cílové chování – jak chceme, aby se chování změnilo (např. maximálně dva pozdní příchody za měsíc).

V tomto momentě také dochází k tvorbě funkčních hypotéz – co posiluje toto chování, proč se udržuje a jaký účel pro žáka má. Je možné využít funkční hypotézy vytvořené již při sběru dat, ale také vygenerovat další hypotézy na základě celkového pohledu na situaci.

Ad 5+6) Intervence – plánování a realizace, vyhodnocení účinnosti

Na základě informací a hypotézy o funkci chování se navrhuje plán intervence. Intervence může být zaměřena na jeden aspekt, nebo se může jednat o kombinaci více faktorů. Pokud během dané doby dojde ke zlepšení, intervence funguje; pokud nikoli, je nutné modifikovat hypotézy, sbírat dodatečné informace a navrhnout novou formu intervence.

FACH je ucelený idiografický diagnosticko-intervenční model, jak diagnostikovat i individuálně přistupovat k problematickému chování jednotlivých žáků. Je systematickou metodou využitelnou pro širokou řadu problémů s chováním a jednáním žáků ve škole, která se soustřeďuje na pozorovatelné chování a využití dostupných zdrojů (včetně týmové práce pečujících osob a profesionálů). V tomto příspěvku je důraz položen na diagnostiku, pouhá změna akcentů z ní dělá dobře použitelnou metodu intervence (Mertin, 2010).

Hlava III

Třída

Kapitola 1

Klima třídy

Klima neboli atmosféra ve třídě mohou být významným ukazatelem projevů rizikového chování, ale také nám mohou vysvětlit, proč se ve třídě učí dobře, nebo tam chodíme spíše s nechtí. Přitom klima třídy není něco, co se jednoduše přihodí, ale na jeho vzniku a proměnách se významně podílejí jak samotní žáci, tak v první řadě učitelé. Je třeba si uvědomit, že zatímco žáci přicházejí a odcházejí, učitelé představují mnohdy výrazně stabilnější prvek školy. Pedagogický sbor sehrává významnou roli ve způsobu, jak budeme celkovou atmosféru školy (ale i atmosféru jednotlivých tříd) vnímat. Nicméně ani žáci nejsou bezvýznamným prvkem – bezpochyby je důležité, jak se nové třídy sejdou, jací žáci je navštěvují. Proto se také snadno stane, že máme zcela odlišnou zkušenost z výuky ve dvou paralelních třídách, ačkoli vyučujeme stále stejný předmět. Rozhodně se vyplatí věnovat klimatu třídy pozornost a cíleně se snažit podporovat jeho pozitivní vývoj.

P. Orpinas a A. M. Horne (2006) velmi výstižně vymezili různé aspekty **vzdělávacího procesu**, které působí na žáky ve třídách, a potažmo **tvorí klima třídy**, případně i školy (viz obrázek 11). Podívejme se na jednotlivé položky a uvědomme si, co vše je vhodné v rámci pedagogické diagnostiky sledovat. S ohledem na skutečnost, že klima jednotlivých tříd i pedagogického sboru v důsledku tvoří klima celé školy, budeme v tomto textu uvedené pojmy využívat jako synonyma.

Metody a postupy poznávání žáka

PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA

Autorský kolektiv
pod vedením V. Mertina a L. Krejčové

Vzor citace: MERTIN, V. a L. KREJČOVÁ, eds. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2012. 344 s. ISBN 978-80-7357-679-0.

KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Mertin, Václav

Metody a postupy poznávání žáka : pedagogická diagnostika / [autorský kolektiv pod vedením V. Mertina a L. Krejčové]. – Praha : Wolters Kluwer ČR, 2012. – 344 s. ISBN 978-80-7357-679-0

37.013.77

– pedagogická diagnostika
– kolektivní monografie

37 – Výchova a vzdělávání [22]

Na zpracování publikace se podíleli:

- | | | |
|--------------------------------|---|---|
| PhDr. D. Čáp | – | díl 1 – kap. 4; díl 3 – hlava III kap. 3 |
| Doc. PhDr. I. Gillernová, CSc. | – | díl 3 – hlava IV kap. 1, 2 |
| PhDr. S. Hoskocová, Ph.D. | – | díl 3 – hlava II kap. 1 |
| PhDr. B. Housarová, Ph.D. | – | díl 3 – hlava I kap. 4 |
| PhDr. K. Krejčová | – | díl 2 – kap. 6 |
| PhDr. L. Krejčová, Ph.D. | – | díl 1 – kap. 5; díl 2 – kap. 1, 3, 4, 5, 8;
díl 3 – hlava I kap. 1, 2, 5; díl 3 – hlava II kap. 2;
díl 3 – hlava III kap. 1, 2, 4 |
| Mgr. et Bc. J. Lidická | – | díl 3 – hlava II kap. 3, 4, 5 |
| PhDr. T. Mertin | – | díl 3 – hlava II kap. 6 |
| PhDr. V. Mertin | – | díl 1 – kap. 1, 2, 3; díl 2 – kap. 2, 7;
díl 3 – hlava I kap. 3 |
| PhDr. E. Šírová, Ph.D. | – | díl 3 – hlava IV kap. 3 |
| Mgr. et Bc. J. Štorch | – | díl 4 – kap. 1 |
| PhDr. Zdeňka Michalová, Ph.D. | – | odborná recenze |

© Wolters Kluwer ČR, a. s., 2012
ISBN 978-80-7357-679-0

Podpořeno grantovými projekty GAČR P407/12/0594
a Institucionální podpora – FF UK.

OBSAH

Úvod	11
Seznam zkratk užitých právních předpisů	15
Seznam jiných zkratk	16
Díl 1 Obecné principy poznávání dítěte	19
Kapitola 1 Význam pedagogického a psychologického poznávání žáka (diagnostiky) pro edukaci	19
1.1 Diagnostika učení a diagnostika pro učení	22
Kapitola 2 Základní principy pedagogické diagnostiky	24
2.1 Sumativní versus formativní diagnostické metody	29
2.2 Standardizované a nestandardizované (klinické) metody	31
2.3 Culture free, culture-fair testy	34
2.4 Testy s výběrem odpovědi (multiple-choice)	34
2.5 Vytváření kvalitních diagnostických nástrojů ve školních podmínkách	35
2.6 Psychologická diagnostika v práci učitele	36
Kapitola 3 Etické zásady používání diagnostických metod	37
3.1 Především neškodit	39
3.2 Ochrana metod a údajů	42
3.3 Souhlas klienta s použitím diagnostických nástrojů	42
3.4 Použití diagnostických nástrojů – jakých, kým	44
3.5 Další problémové okruhy	45
3.6 Podpůrné materiály	46
Kapitola 4 Metody psychologické diagnostiky používané psychology	47
4.1 Vývojové škály	48
4.2 Výkonové testy	48
4.3 Testy osobnosti	51
Kapitola 5 Výklad zpráv a nálezů z odborných pracovišť	55

Díl 2	Základní diagnostické postupy	64
Kapitola 1	Anamnéza	64
Kapitola 2	Rozhovor	67
	2.1 Anamnestický rozhovor	75
Kapitola 3	Pozorování	77
Kapitola 4	Analýza výsledků činností	83
Kapitola 5	Testové metody	86
	5.1 Testy speciálních schopností, znalostí a dovedností ...	87
	5.2 Projektivní metody	90
	5.3 Kresebné techniky	91
	5.4 Dotazníky	92
	5.5 Posuzovací škály	93
Kapitola 6	Učební potenciál a jeho diagnostika ve škole	95
	6.1 Dynamická diagnostika	96
	6.2 Dynamická diagnostika schopností při práci učitele ...	98
Kapitola 7	Směry formativní diagnostiky	101
	7.1 Diagnostika založená na autentických projevech žáků ..	105
	7.2 Diagnostika vycházející z vyučování	107
Kapitola 8	Průběžné sledování vývoje žáka (portfolio)	109
	8.1 Diagnostický význam portfolia	110
Díl 3	Diagnostika jednotlivých oblastí	116
Hlava I	Žák – výuková témata	116
Kapitola 1	Jak se žáci učí	116
	1.1 Učební a kognitivní styly	118
	1.2 Přítomnost druhých	122
	1.3 Prostředí a vybavení třídy	123
	1.4 Preference denní doby	123
	1.5 Diagnostické nástroje	124
	1.6 Diagnostika porozumění učivu	125
	1.7 Učení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ...	127

Kapitola 2	Vstup do školy – školní zralost, odklad školní docházky, předčasný nástup do školy	128
	2.1 Verbální vyjadřování	129
	2.2 Grafomotorika	130
	2.3 Myšlení, paměť, znalosti	131
	2.4 Percepce	131
	2.5 Sociální dovednosti	132
	2.6 Pozornost	133
	2.7 Testy školní zralosti	133
	2.8 Zhodnocení školní zralosti	134
Kapitola 3	Diagnostika specifických poruch učení	135
Kapitola 4	Řečové dovednosti a jejich možnosti hodnocení v podmínkách vzdělávání	141
	4.1 Primární funkce	143
	4.2 Řečové dovednosti	144
	4.3 Slovník	145
	4.4 Gramatika a věty	149
	4.4.1 Jazykový cit v řeči dítěte	150
	4.4.2 Dysgramatismus	150
	4.5 Artikulace	152
	4.6 Plynulost, tempo, prozodie, hlas	154
	4.7 Pragmatika	155
Kapitola 5	Diagnostika v kariérovém poradenství	159
	5.1 Dotazníkové metody	162
Hlava II	Žák – výchovná problematika	166
Kapitola 1	Osobnostní charakteristiky žáků užitečné pro zvládnání nároků školy	166
	1.1 Rozdíly v myšlení psychicky odolných a méně odolných jedinců	167
	1.2 Rozdíly v motivaci	170
	1.3 Rozdíly v emočním prožívání	172
	1.4 Rozdíly v chování – jednání	173
	1.5 Rozdíly ve fungování těla	174
	1.6 Psychická odolnost jako osobnostní charakteristika	174
Kapitola 2	Školní sebepojetí žáků a školní úspěšnost	176
	2.1 Diagnostika školního sebepojetí	179

Kapitola 3	Výchovné potíže a poruchy chování.....	182
	3.1 Agresivní projevy.....	183
	3.2 Zvýšená dráždivost, impulzivita.....	185
	3.3 Psychosomatické projevy.....	187
	3.4 Lhaní.....	187
	3.5 Záškoláctví.....	188
	3.6 Krádeže.....	189
	3.7 Poruchy chování.....	190
Kapitola 4	Varovné signály psychických onemocnění.....	194
	4.1 Deprese.....	194
	4.2 Sebepoškozování.....	196
	4.3 Závislosti.....	200
	4.4 Poruchy příjmu potravy.....	203
Kapitola 5	Syndrom CAN.....	206
	5.1 Podezření na syndrom CAN.....	209
	5.2 Diagnostika ve školním prostředí.....	212
Kapitola 6	Funkční analýza chování – nástroj diagnostiky i intervence.....	214
	6.1 Základní principy FACH.....	215
	6.2 Postup.....	216
Hlava III	Třída.....	222
Kapitola 1	Klima třídy.....	222
	1.1 Dotazníkové metody.....	226
	1.2 Projektivní techniky.....	228
Kapitola 2	Vztahy ve třídě.....	230
	2.1 Pozorování a rozhovor.....	230
	2.2 Dotazníkové metody.....	232
	2.3 Projektivní metody.....	236
Kapitola 3	Diagnostika šikany.....	237
Kapitola 4	Odolnost (resilience) školní třídy.....	243
	4.1 Dotazníkové metody.....	247

Hlava IV	Učitel	251
Kapitola 1	Principy evaluace činností učitele	251
	1.1 Vybrané praktické souvislosti a východiska evaluace v práci učitele	252
	1.2 Zpětná vazba jako princip efektivní evaluace	255
	1.3 Metodologické souvislosti evaluace edukačních aktivit učitele	257
Kapitola 2	Vztah žáka a učitele a možnosti jeho poznávání	260
	2.1 Některé postupy a metody poznávání interakce mezi učiteli a žáky	263
	2.2 Pozorování edukačních interakcí a projevů vztahů ve školním prostředí	265
	2.3 Dotazování ke zjišťování školních interakcí	265
	2.4 Diagnostika edukačních charakteristik školní interakce učitelů a žáků	267
	2.5 Popis dotazníků Žák o učiteli a Učitel o sobě	268
	2.5.1 Zadání dotazníků	269
	2.5.2 Vyhodnocení dotazníků	269
	2.5.3 Závěrem k výsledkům	273
Kapitola 3	Využití moderní techniky pro poznávání dovedností učitele	284
	3.1 Metoda videotrénink interakcí	285
	3.2 Principy úspěšného kontaktu	288
	3.3 Význam videonahrávky a úloha videotrenéra	294
	3.4 Způsob práce metodou VTI	295
Díl 4	Legislativa	306
Kapitola 1	Právní aspekty pedagogické diagnostiky	306
	1.1 Základní pojmy	306
	1.2 Pedagogická diagnostika užívaná učitelem a její místo v právním řádu	307
	1.3 Praktická část	310

Summary	319
Adresa středisek výchovné péče	321
Adresa pedagogicko-psychologických poraděn	323
Adresa speciálních pedagogických center	329
Různorodé kontakty na užitečné organizace	335
Repetik	339
Repetik testů	342