

VÁCLAV MERTIN / LENKA KREJČOVÁ a kolektiv

Metody a postupy poznávání žáka

PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA

2., doplněné a aktualizované vydání



Wolters Kluwer

Metody a postupy poznávání žáka

Pedagogická diagnostika

Metody a postupy poznávání žáka

Pedagogická diagnostika

VÁCLAV MERTIN, LENKA KREJČOVÁ
a kolektiv

2., doplněné a aktualizované vydání



Wolters Kluwer

Vzor citace: MERTIN, V., L. KREJČOVÁ a kol. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika. 2., doplněné a aktualizované vydání.* Praha: Wolters Kluwer ČR, 2016. 400 s.

KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Mertin, Václav

Metody a postupy poznávání žáka : pedagogická diagnostika / Václav Mertin, Lenka Krejčová a kolektiv. -- 2., doplněné a aktualizované vydání. -- Praha : Wolters Kluwer ČR, 2016. -- 400 stran

Anglické resumé

ISBN 978-80-7552-014-2

37.013.77

- pedagogická diagnostika

- kolektivní monografie

37 - Výchova a vzdělávání [22]

© PhDr. David Čáp, Ph.D., doc. PhDr. Ilona Gillernová, CSc.,
PhDr. Simona Hoskovcová, Ph.D., PaedDr. Blanka Housarová, Ph.D.,
PhDr. Kristýna Krejčová, Ph.D., PhDr. Lenka Krejčová, Ph.D.,
Mgr. Bc. Jana Lidická, PhDr. Tomáš Mertin, PhDr. Václav Mertin,
PhDr. Eva Šírová, Ph.D., Mgr. Martina Ventluková, 2016

ISBN 978-80-7552-014-2 (brož.)

ISBN 978-80-7552-015-9 (e-pub)

ISBN 978-80-7552-016-6 (pdf)

ISBN 978-80-7552-017-3 (mobi)

OBSAH

Autoři jednotlivých kapitol	11
O autorech	13
Seznam zkratk	15
Předmluva k druhému vydání	18
Úvod	19
 HLAVA I OBECNÉ PRINCIPY POZNÁVÁNÍ DÍTĚTE	 21
1. Význam pedagogického a psychologického poznávání žáka (diagnostiky) pro edukaci	22
1.1 Diagnostika učení a diagnostika pro učení	26
2. Základní principy pedagogické diagnostiky	28
2.1 Sumativní versus formativní diagnostické metody	32
2.2 Standardizované a nestandardizované (klinické) metody ...	35
2.3 Culture-free, culture-fair testy	37
2.4 Testy s výběrem odpovědi (multiple-choice)	38
2.5 Diagnostika založená na důkazech	39
2.6 Vytváření kvalitních diagnostických nástrojů ve školních podmínkách	43
2.7 Psychologická diagnostika v práci učitele	44
3. Etické zásady používání diagnostických metod	46
3.1 Především neškodit	48
3.2 Ochrana metod a údajů	50
3.3 Souhlas klienta s použitím diagnostických nástrojů	51
3.4 Použití diagnostických nástrojů – jakých, kým	53
3.5 Další problémové okruhy	54
3.6 Podpůrné materiály	54
4. Metody psychologické diagnostiky používané psychology	56
4.1 Vývojové škály	57
4.2 Výkonové testy	57
4.3 Testy osobnosti	60
5. Výklad zpráv a nálezů z odborných pracovišť	65

HLAVA II ZÁKLADNÍ DIAGNOSTICKÉ POSTUPY	75
1. Anamnéza	76
2. Rozhovor	80
2.1 Anamnestický rozhovor	88
3. Pozorování	90
4. Analýza výsledků činností	96
5. Testové metody	100
5.1 Testy speciálních schopností, znalostí a dovedností	101
5.2 Projektivní metody	104
5.3 Kresebné techniky	105
5.4 Dotazníky	105
5.5 Posuzovací škály	107
6. Učební potenciál a jeho diagnostika ve škole	109
6.1 Dynamická diagnostika	110
6.2 Dynamická diagnostika schopností při práci učitele	113
7. Směry formativní diagnostiky	117
7.1 Diagnostika založená na autentických projevech žáků	121
7.2 Diagnostika vycházející z vyučování	123
8. Průběžné sledování vývoje žáka (portfolio)	125
8.1 Diagnostický význam portfolio	126
9. Podpůrná opatření	130
HLAVA III DIAGNOSTIKA JEDNOTLIVÝCH OBLASTÍ	137
DÍL 1 Žák – výuková témata	138
1. Jak se žáci učí	138
1.1 Učební a kognitivní styly	140
1.2 Přítomnost druhých	144
1.3 Prostředí a vybavení třídy	144
1.4 Preference denní doby	145
1.5 Diagnostické nástroje	145

1.6 Diagnostika porozumění učivu	146
1.7 Učení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	148
2. Vstup do školy – školní zralost, odklad školní docházky, předčasný nástup do školy	150
2.1 Verbální vyjadřování	150
2.2 Grafomotorika	151
2.3 Myšlení, paměť, znalosti	152
2.4 Percepce	152
2.5 Sociální dovednosti	153
2.6 Pozornost	154
2.7 Testy školní zralosti	154
2.8 Zhodnocení školní zralosti	156
3. Diagnostika specifických poruch učení	157
4. Řečové dovednosti a jejich možnosti hodnocení v podmínkách vzdělávání	163
4.1 Kdy provádět pedagogické hodnocení řeči	166
4.2 Primární funkce	166
4.3 Řečové dovednosti	167
4.4 Slovník	168
4.5 Gramatika a věty	172
4.5.1 Jazykový cit v řeči dítěte	172
4.5.2 Dysgramatismus	173
4.6 Artikulace	174
4.7 Plynulost, tempo, prozodie, hlas	180
4.8 Pragmatika	181
5. Diagnostika v kariérovém poradenství	186
5.1 Dotazníkové metody	188
DÍL 2 Žák – výchovná problematika	193
1. Osobnostní charakteristiky žáků užitečné pro zvládání nároků školy	193
1.1 Rozdíly v myšlení psychicky odolných a méně odolných jedinců	194
1.2 Rozdíly v motivaci	196
1.3 Rozdíly v emočním prožívání	198
1.4 Rozdíly v chování – jednání	200
1.5 Rozdíly ve fungování těla	200
1.6 Psychická odolnost jako osobnostní charakteristika	201

2. Školní sebepojetí žáků a školní úspěšnost	203
2.1 Diagnostika školního sebepojetí	205
3. Výchovné potíže a poruchy chování	210
3.1 Agresivní projevy	211
3.2 Zvýšená dráždivost, impulzivita	212
3.3 Psychosomatické projevy	214
3.4 Lhaní	214
3.5 Záškoláctví	215
3.6 Krádeže	216
3.7 Poruchy chování	217
4. Varovné signály psychických onemocnění	221
4.1 Deprese	222
4.2 Sebeпоškozování	223
4.3 Závislosti	228
4.4 Poruchy příjmu potravy	230
5. Syndrom CAN	234
5.1 Podezření na syndrom CAN	237
5.2 Diagnostika ve školním prostředí	239
6. Funkční analýza chování – nástroj diagnostiky i intervence	243
6.1 Základní principy FACH	244
6.2 Postup	245
DÍL 3 Třída	251
1. Klima třídy	251
1.1 Dotazníkové metody	255
1.2 Projektivní techniky	257
2. Vztahy ve třídě	260
2.1 Pozorování a rozhovor	260
2.2 Dotazníkové metody	261
2.3 Projektivní metody	265
3. Diagnostika šikany	267
3.1 Diagnostika kyberšikany	272
4. Odolnost (resilience) školní třídy	276
4.1 Dotazníkové metody	280

DÍL 4 Učitel	283
1. Principy evaluace činností učitele	283
1.1 Vybrané praktické souvislosti a východiska evaluace v práci učitele	284
1.2 Zpětná vazba jako princip efektivní evaluace	287
1.3 Metodologické souvislosti evaluace edukačních aktivit učitele	289
2. Vztah žáka a učitele a možnosti jeho poznávání	292
2.1 Některé postupy a metody poznávání interakce mezi učiteli a žáky	295
2.2 Pozorování edukačních interakcí a projevů vztahů ve školním prostředí	297
2.3 Dotazování ke zjišťování školních interakcí	297
2.4 Diagnostika edukačních charakteristik školní interakce učitelů a žáků	298
2.5 Popis dotazníků Žák o učiteli a Učitel o sobě	299
2.5.1 Zadání dotazníků	300
2.5.2 Vyhodnocení dotazníků	301
2.5.3 Závěrem k výsledkům	304
3. Využití moderní techniky pro poznávání dovedností učitele	316
3.1 Metoda videotrénink interakcí	317
3.2 Principy úspěšného kontaktu	319
3.3 Význam videonahrávky a úloha videotrenéra	326
3.4 Způsob práce metodou VTI	326
DÍL 5 Diagnostika rodiny	336
HLAVA IV LEGISLATIVA	339
1. Právní aspekty pedagogické diagnostiky	340
1.1 Informační povinnosti žáků a zákonných zástupců	341
1.2 Nakládání s osobními údaji	344
1.3 Základní zásady pedagogické diagnostiky a hodnocení žáků	352
1.4 Speciální vzdělávací potřeby	356
1.5 Spolupráce s dalšími subjekty vně školy	363

Summary	366
Adresář středisek výchovné péče	368
Adresář pedagogicko-psychologických poraden	370
Adresář speciálně pedagogických center	378
Různorodé kontakty na užitečné organizace	385
Užitečné internetové stránky	389
Věcný rejstřík	393
Rejstřík testů	397

AUTOŘI JEDNOTLIVÝCH KAPITOL

PhDr. David Čáp, Ph.D.

Metody psychologické diagnostiky používané psychology (hlava I kap. 4)

Diagnostika šikany (hlava III díl 3 kap. 3)

doc. PhDr. Ilona Gillernová, CSc.

Principy evaluace činností učitele (hlava III díl 4 kap. 1)

Vztah žáka a učitele a možnosti jeho poznávání (hlava III díl 4 kap. 2)

PhDr. Simona Hoskovcová, Ph.D.

Osobnostní charakteristiky žáků užitečné pro zvládání nároků školy (hlava III díl 2 kap. 1)

PaedDr. Blanka Housarová, Ph.D.

Řečové dovednosti a jejich možnosti hodnocení v podmínkách vzdělávání (hlava III díl 1 kap. 4)

PhDr. Kristýna Krejčová, Ph.D.

Učební potenciál a jeho diagnostika ve škole (hlava II kap. 6)

PhDr. Lenka Krejčová, Ph.D.

Výklad zpráv a nálezů z odborných pracovišť (hlava I kap. 5)

Anamnéza (hlava II kap. 1)

Pozorování (hlava II kap. 3)

Analýza výsledků činnosti (hlava II kap. 4)

Testové metody (hlava II kap. 5)

Průběžné sledování vývoje žáka (portfolio) (hlava II kap. 8)

Podpůrná opatření (hlava II kap. 9)

Jak se žáci učí (hlava III díl 1 kap. 1)

Vstup do školy – školní zralost, odklad školní docházky, předčasný nástup do školy (hlava III díl 1 kap. 2)

Diagnostika v kariérovém poradenství (hlava III díl 1 kap. 5)

Školní sebepojetí a školní úspěšnost (hlava III díl 2 kap. 2)

Klima třídy (hlava III díl 3 kap. 1)

Vztahy ve třídě (hlava III díl 3 kap. 2)

Odolnost (resilience) školní třídy (hlava III díl 3 kap. 4)

Mgr. Bc. Jana Lidická

Výchovné potíže a poruchy chování (hlava III díl 2 kap. 3)

Varovné signály psychických onemocnění (hlava III díl 2 kap. 4)

Syndrom CAN (hlava III díl 2 kap. 5)

PhDr. Tomáš Mertin

Funkční analýza chování – nástroj diagnostiky a intervence (hlava III díl 2 kap. 6)

PhDr. Václav Mertin

Význam pedagogického a psychologického poznávání žáka (diagnostiky) pro edukaci (hlava I kap. 1)

Základní principy pedagogické diagnostiky (hlava I kap. 2)

Etické zásady používání diagnostických metod (hlava I kap. 3)

Rozhovor (hlava II kap. 2)

Směry formativní diagnostiky (hlava II kap. 7)

Diagnostika specifických poruch učení (hlava III díl 1 kap. 3)

Diagnostika rodiny (hlava III díl 5)

PhDr. Eva Šírová, Ph.D.

Využití moderní techniky při poznávání dovedností učitele (hlava III díl 4 kap. 3)

Mgr. Martina Ventluková

Právní aspekty pedagogické diagnostiky (hlava IV kap. 1)

O AUTORECH

PhDr. David Čáp, Ph.D., absolvoval obor speciální pedagogika a etopedie na PedF UK a následně psychologii na FF UK, 7 let pracoval ve Středisku výchovné péče ve Slaném. Nyní přednáší na katedře psychologie FF UK v Praze, poskytuje poradenství a psychoterapii v centru Alivio, spolupracuje s nestátní neziskovou organizací DYS-centrum® Praha, o. s., Domovem Laguna Psáry a byl lektorem a konzultantem projektu Minimalizace šikany.

doc. PhDr. Ilona Gillernová, CSc., absolventka oborů psychologie a pedagogika na FF UK v Praze, od roku 1981 působí na katedře psychologie FF UK v Praze. Pedagogickou, odbornou a vědeckou činnost zaměřuje do oblasti pedagogické a školní psychologie (sociální psychologie školy, edukační interakce dospělých a dětí, didaktika psychologie), sociální psychologie (komunikace dospělých a dětí, komunikace ve škole) a do některých projektů forenzně psychologických (kriminalistická psychologie).

PhDr. Simona Hoskovcová, Ph.D., psycholožka, pracuje na katedře psychologie FF UK v Praze, kde se věnuje mimo jiné výzkumu vývoje psychické odolnosti předškolního dítěte. Školí učitelky a učitele mateřských i základních škol, poskytuje psychologické poradenství a píše o psychologii dítěte. Překládá odbornou i jinou literaturu z německého jazyka.

PaedDr. Blanka Housarová, Ph.D., logopedka, má zkušenosti s prací v základní škole logopedické, z poradenského pracoviště (speciálně pedagogické centrum) i vysokoškolského vzdělávání budoucích odborníků. Působí v nestátní neziskové organizaci Logopedická společnost M. Sováka. Odborné zájmy: problematika dysfázie, (vývojové) verbální dyspraxie, oblast logopedické diagnostiky, spolupráce s rodiči a rodinou, logopedická péče u osob s demencí.

PhDr. Kristýna Krejčová, Ph.D., psycholožka, pracuje v oblasti pedagogicko-psychologického poradenství. Odborné zájmy: dynamická diagnostika, standardizovaná diagnostika schopností, školní zralost, videotrénink interakcí v prostředí školy.

PhDr. Lenka Krejčová, Ph.D., psycholožka, vyučuje na katedře psychologie FF UK v Praze a působí v nestátní neziskové organizaci DYS-centrum® Praha, o. s. V minulosti učila na několika středních školách, v jedné z nich také zastávala funkci výchovné poradkyně a školní psycholožky, a pracovala ve středisku výchovné péče. Odborné zájmy: psychologie adolescence, rozvoj sociálních dovedností ve škole, specifické poruchy učení a chování u dětí, dospívajících a dospělých.

Mgr. Bc. Jana Lidická, absolventka oborů psychologie na FF UK a fyzioterapie na FTVS UK v Praze. Pracovala jako školní psycholožka na gymnáziu v Praze. Působí v organizaci věnující se mimoškolním programům pro školní skupiny. Odborné zájmy: edukační prostředí, sociální interakce, sociální psychologie školy, profesní poradenství.

PhDr. Tomáš Mertin, po absolvování jednooborového magisterského studia psychologie na FF UK v Praze se specializacemi sociální a klinická psychologie působí především v oblasti pracovního a organizačního hodnocení a poradenství.

PhDr. Václav Mertin, psycholog se 40 lety poradenské praxe, působí jako vysokoškolský pedagog na katedře psychologie FF UK v Praze – vyučované předměty zahrnují pedagogickou psychologii, školní a poradenskou psychologii. Odborné zájmy: obecnější otázky uplatnění psychologie ve školství, individualizace vzdělávacího přístupu k dětem, poruchy učení a chování, vstup dítěte do školy, domácí vzdělávání, poradenství pro rodiče.

PhDr. Eva Šírová, Ph.D., psycholožka, vyučuje na katedře psychologie FF UK v Praze, zaměřuje se na pedagogickou psychologii a psychologii pro učitele, výzkumně se zabývá možnostmi rozvíjení profesních dovedností učitele, dynamickým přístupem v diagnostice i výuce, standardizací Testu pohádek a videotréninkem interakcí (VTI). Současně působí jako supervizorka školních psychologů a v poradenských a sociálních službách (DD, ÚSP, ADRA). Je lektorkou a supervizorkou VTI.

Mgr. Martina Ventluková, absolvovala Právnickou fakultu UK v Praze, krátce působila v soukromé sféře v advokátní praxi. Několik let působila na odboru legislativy Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, kde se podílela na tvorbě a výkladu právních předpisů (školský zákon, zákon o pedagogických pracovnících, prováděcí vyhlášky a další). Odborným zájmem byla především problematika předškolního a základního vzdělávání, posléze také postavení pedagogických pracovníků. V současné době pracuje na odboru legislativy Ministerstva vnitra.

SEZNAM ZKRATEK

Zkratky právních předpisů citovaných v knize

tr. zákoník	zákon č. 40/2009 Sb., trestní zákoník
zák. o soc.-práv. ochraně dětí	zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí
zák. o ochraně os. údajů	zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů
školský zákon	zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)
vyhláška č. 72/2005 Sb.	vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních
vyhláška č. 147/2011 Sb.	vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných
vyhláška č. 27/2016 Sb.	vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Ostatní zkratky

ACFS	Application of Cognitive Functions Scale
ADD	Attention Deficit Disorder
ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder
ADOR	Adolescent o rodičích
BFLPE	„big-fish-little-pond effect“ (tzv. efekt velké ryby v malém rybníce)
B-JEPI	Eysenckův dotazník pro děti
CAN	Child Abuse and Neglect
CBA	Curriculum-Based Assessment
CCQ	Communication Climate Questionnaire
CES	Classroom Environment Scale
CNS	centrální nervová soustava
DVP	Dotazník volby povolání a plánování profesní kariéry
DVPP	další vzdělání pedagogických pracovníků
EBE	Evidence-Based Education

EBM	Evidence-Based Medicine
EU	Evropská unie
FACH	funkční analýza chování
FBA	functional behavioral assessment
FIRO-B	Dotazník interpersonální orientace
HS	hrubý skór
HSPQ	Catellův osobnostní dotazník pro mládež
ICT	informační a komunikační technologie
IST	Test struktury inteligence
IVP	individuální vzdělávací plán
LMD	lehká mozková dysfunkce
LMI	Dotazník motivace k výkonu
LSI	Dotazník stylů učení
MALS	Myself As a Learner Scale
MCI	My Class Inventory
MKN	Mezinárodní klasifikace nemocí
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NKS	narušená komunikační schopnost
OCDQ	Organization Climate Description Questionnaire
OTPO	Obrázkový test profesionální orientace
OSPOD	orgán sociálně-právní ochrany dětí
OU	odborné učiliště
PA	Performance Assessment
PAS	poruchy autistického spektra
PBA	Performance-Based Assessment
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
ROR	Rorschachův test
RVP	rámcový vzdělávací program
Sb.	Sbírka zákonů
SB	Stanford-Binetova zkouška
SO-RA-D	Sociometrický ratingový dotazník
SOŠ	střední odborná škola
SOU	střední odborné učiliště
SPC	speciálně pedagogické centrum
SPCH	specifické poruchy chování
SPU	specifické poruchy učení
SPUCH	specifické poruchy učení a chování
SŠ	střední škola
SVP	středisko výchovné péče
ŠVP	školní vzdělávací program
TBSD	Test barevného sémantického diferenciatu

UoS	Učitel o sobě (dotazník)
VOŠ	vyšší odborná škola
VŠ	vysoká škola
VTI	videotrénink interakcí
WJ IE COG	Test kognitivních schopností Woodcock-Johnson
ZŠ	základní škola
ZUŠ	základní umělecká škola
ŽoU	Žák o učiteli (dotazník)

PŘEDMLUVA K DRUHÉMU VYDÁNÍ

Tři roky, které uplynuly od prvního vydání, jsou velmi krátká doba. To však neznamená, že ve školství nedochází aktuálně k posunům, které zvýrazňují význam kvalitní diagnostiky.

Asi nejpodstatnější změnu spatřujeme v zesílení faktického důrazu na podpůrná opatření. Veškeré působení školy má směřovat k tomu, aby se všechny děti naučily co nejvíc. Každému dítěti je třeba pomáhat, aby došlo ke zlepšení jeho školní výkonnosti i psychické pohody. Jakkoli jde tedy v první řadě o výuku (intervenci), ta nemůže nestát na kvalitní pedagogické (psychologické) diagnostice.

Druhý významný podnět přichází do školství z tzv. edukace založené na důkazech. Jde o to, že ve školství by se měly používat pouze takové metody, které jsou empiricky ověřené nebo alespoň vycházejí z názorů uznávaných relevantními odbornými disciplínami. Dopad tohoto požadavku je obecnější, neplatí jen pro diagnostiku, snad ještě víc pro výuku a intervenci obecně. Rovněž vnímáme výraznější působení nových technologií.

Proto jsme ve 2. vydání doplnili původní obsah o kapitoly, které se věnují právě podpůrným opatřením (hlava II kapitola 9), kyberšikaně (hlava III díl 3 kapitola 3.1), diagnostice založené na důkazech (hlava I kapitola 2.5), ale i o stručnou připomínku, že poznání rodiny (hlava III díl 5) tvoří integrální součást diagnostiky dítěte.

Václav Mertin a Lenka Krejčová (leden 2016)

ÚVOD

K tomu, aby učitel mohl efektivně učit, musí mít příslušné profesní kompetence. Mezi nimi je na předním místě dovednost diagnostická. Učitel potřebuje poznat učební předpoklady a současně aktuální úroveň osvojení učiva u těch, které učí. Důležité jsou i znalosti osobnostních charakteristik, vztahy ve třídě i porozumění rodinným souvislostem. Rozmanitost dětí je obrovská, takže bez těchto znalostí je učitelovo působení hrou na náhodu. Bez znalostí dětí i třídy riskuje, že nevhodným přístupem bude marnit jejich i svůj potenciál, ztrácet drahocenný čas, snižovat zájem dětí o poznávání i jejich motivaci k učení a v neposlední řadě i o výsledky učení, bude zhoršovat vztahy mezi žáky ve třídě.

Výuková úroveň, osobnostní charakteristiky, učební předpoklady, ani vztahy ve třídě však nejsou evidentní, učitel se jich musí zmocnit vlastní aktivitou. Pro označení této aktivity používáme rozmanité pojmy – záleží na odborné disciplíně i kontextu. Mluvíme pak o měření, testování, diagnostice, evaluaci. Jako nejvýstižnější jsme pro naši publikaci zvolili pojem diagnostika, který ovšem ve školním světě pokládáme za totožný se souslovím poznávání žáků (potažmo školních tříd i sebe sama v profesi učitele). Měření i testování jsou příliš úzké, nevystihují současný pohled na komplexnost a kontextuálnost zjišťování dat. Evaluace představuje opravdu spíše hodnocení žáka, jeho výsledků, celkové hodnocení školy apod. Diagnostika může být prováděna se zcela neutrálním záměrem zjistit informace pro další práci. Přesto jsou někdy diagnostika a evaluace používány jako synonyma (např. Slavin, 2006).

Pro účely školní diagnostiky jsou klíčové údaje, které získává učitel. Zkouší před tabulí, zadává písemné práce, pozoruje, hovoří se žákem i s jeho rodiči, všímá si interakce mezi žáky, analyzuje domácí úkoly a další produkty žáka, získává informace i z jiných zdrojů – od rodičů, od lékaře, speciálního pedagoga, psychologa. Nestačí však údaje pouze hromadit, důležitá je jejich analýza, jejich zvažování v širším kontextu a jejich využití pro každodenní práci učitele, učení žáků i vztahy k obecnějším edukačním cílům.

Současní autoři zdůrazňují, že diagnostiku nelze oddělit od intervence, že samotné zjištění dat, bez pomoci dítěti, bez odpovídající akce, má jen velmi omezenou hodnotu. Takže v textu se objevují častá propojení s intervencí i odkazy na ni.

Při psaní publikace, kterou právě otvíráte, nás překvapivě největší problém čekal při zpracování právní problematiky. Školní praxe se posunula, požadavky na učitele rovněž, ovšem právní předpisy se drží stále tradičních úloh školy. Najednou se ukázalo, že pro určité aktivity nejsou jednoznačné a evidentní opory ve školských zákonech. Je možné, že jde o první pokus vypořádat se formálně s problematikou diagnostiky, kterou legislativní praxe doposud vlastně neřešila. Na druhou stranu se domníváme, že pedagogická diagnostika je učiteli i poradenskými pracovníky pokládána za zcela samozřejmou a nezbytnou součást činnosti učitele. Bez ní není edukace možná a dovednost poznat žáka či žáky, a podle těchto informací na ně reagovat, je jednou z vizitek těch nejlepších učitelů. Možná jsme jen zapomněli legislativcům říci, že se vlastně jedná o diagnostiku a škola bez ní nemůže adekvátně fungovat. Jsme proto velmi rádi, že nakonec vedle psychologů a speciálních pedagogů zazní v publikaci i právní pohled.

V textu se objevují jak obecnější postupy, tak i konkrétní metody. Uvádíme spíše jejich vzory než úplný výčet. Soudíme, že když učitel získá dostatečné obecnější odborné zázemí a širší rozhled v problematice diagnostiky, začlení snadno jakoukoli novou metodu účelně do svého repertoáru. Snažili jsme se však postihnout všemožné oblasti, v nichž je třeba pedagogickou diagnostiku provádět. Někdy se říká, že poznávání každého jednoho žáka činíme především proto, abychom věděli, jak se učí, jak ho máme učit, jak zvládá nároky vzdělávání. Jenomže samotné poznání rozumových schopností nám pro tyto účely nestačí. Jak by jinak bylo možné, že žák, který se zdá velmi chytrý, ve škole přesto selhává. A naopak žák průměrný někdy zvládá školu vcelku bez obtíží? Právě z těchto důvodů se kapitoly o poznávání žáků nevěnují jen učení jako takovému, ale také tématům, jako je školní sebepojetí, vnímaná osobní účinnost, ale také různorodé výchovné trable, které mohou v důsledku znemožňovat učení.

Kromě individuální diagnostiky žáků pak učitel potřebuje poznat také školní třídu, aby pronikl do sítě vzájemných vztahů, dokázal působit na její klima a podpořil celý kolektiv, aby se ve škole žáci cítili spokojení. Vedle těchto dvou úhlů pohledu je ovšem nezbytné reflektovat také své vlastní dovednosti a nezapomínat na skutečnost, že učitel je nedílnou součástí školní třídy. Proto jsou zařazeny také postupy, které primárně zaměřují pozornost na práci učitele, jeho způsoby učení, ale také jeho vztahy se žáky.

Věříme, že vám následující kapitoly přinesou inspiraci, povedou k zamyšlení a poskytnou také konkrétní nástroje, kterými lze zkvalitňovat vlastní práci, ale také si ji v některých ohledech zjednodušit.

Za autorský tým Václav Mertin a Lenka Krejčová (únor 2012)

HLAVA I

OBECNÉ PRINCIPY POZNÁVÁNÍ DÍTĚTE

1. Význam pedagogického a psychologického poznávání žáka (diagnostiky) pro edukaci

Každá lidská činnost, tedy i edukace, má cíl. Při jeho dosahování postupujeme na základě dosavadních zkušeností, znalostí, implicitních představ, společenských tradic, předepsaných návodů, pokynů nadřizených. Vždy však souběžně zjišťujeme, nakolik se daří cíl reálně naplňovat, jak moc jsme se k němu přiblížili, jak se tedy osvědčují zvolené postupy. Když se ukazuje, že pokroky nejsou dostačující, tak hledáme způsob úpravy postupu, a tedy vhodnější a efektivnější cesty k dosažení cíle. Zdroje hledáme pochopitelně jak u žáka a učitele (→ Vztah žáka a učitele a možnosti jeho poznávání, s. 292), tak u podmínek edukace a interakce jednotlivých činitelů. Jestliže naopak dojdeme k závěru, že se nám daří, je legitimní pokračovat v dosavadním přístupu.

Opakovaně v této publikaci zmiňujeme, že mezi základní profesní dovednosti učitele patří i poznávání žáka neboli diagnostika. Učitelé se někdy brání, že na ni nemají čas, že jejich hlavní úkol je edukace žáka, tedy vzdělání a výchova, že diagnostikovat by měli odborníci z poradenské služby. Podobně rodičům nepřiznáváme kompetenci diagnostikovat dítě proto, že ani oni nejsou podle uvedené logiky na tuto oblast odborníci. Jako bychom si neuvědomovali, že veškeré edukační aktivity mají v sobě zabudovaný jak intervenční (vzdělávací a výchovný), tak i diagnostický aspekt. Diagnostika je tak zcela přirozenou a nedílnou součástí každé činnosti učitele, rodiče i samotného žáka bez ohledu na to, jestli si to uvědomujeme nebo ne a jestli ji tak nazýváme, nebo jestli mluvíme o poznávání dítěte, evaluaci, zpětné vazbě, testování, měření aj. Učitel potřebuje dítě co nejlépe poznat ve všech směrech, aby výsledky jejich společné práce mohly být co nejlepší.

Nicméně je nutné připustit, že v nedávné době hrála explicitně prováděná pedagogická diagnostika ve vzdělávání jen velmi omezenou roli. Přístup k výuce byl totiž následující: učitel předával všem žákům učivo víceméně přesně podle předepsaného postupu, a pokud si ho osvojili, bylo vše v pořádku. Když tento postup nepřinášel výsledky, tak byli žáci sankcionováni, dostávali špatné známky, museli se dále učit, chodili na doučování ve škole nebo jim je zajistili rodiče. V řadě takových případů si žák ročník zopakoval, byl přeřazen do jiného vzdělávacího proudu nebo bylo u starších žáků vzdělávání vzhledem k neúspěchům ukončeno.