

3 Metody pedagogické diagnostiky

Pedagogická diagnostika přebírá řadu metod známých z psychologie, které modifikuje pro své potřeby. Kromě toho používá své vlastní metody, z nichž některé (např. hodnocení a klasifikace) jsou staré stejně jako pedagogika sama.

Následující stránky obsahují popis nejpoužívanějších metod s příklady z praxe. Teoreticky podrobnější popis metod lze nalézt v literatuře speciálně k tomuto tématu zaměřené (Gavora, 1999, a další).

3.1 Pozorování

Je jednou z nejdůležitějších metod pedagogické diagnostiky. Učitel vnímá dítě v průběhu celého dne, týdne, školního roku, uvědomuje si reakce na úspěch i neúspěch, má možnost dlouhodobě sledovat jeho vývoj. Podle doby trvání rozlišujeme pozorování krátkodobé a dlouhodobé. Krátkodobé pozorování (konflikt o přestávce) může dát podnět k pozorování dlouhodobému (Pere se často? S kým? Jaké jsou příčiny?...). Pozorování může být náhodné (příležitostné) nebo systematické. Systematické pozorování předpokládá vytvoření přehledu, záznamového archu, škály hodnocení, popř. využití techniky (videokamera). Náhodné pozorování může mít signální význam, upozornění na možný výskyt určitého jevu. Na jeho základě však nelze dělat závěry.

Pozorování jako metoda pedagogické diagnostiky je proces systematického sledování a zaznamenávání projevů dítěte (i učitele) s cílem rozhodnout o optimálním vedení dítěte. Není omezeno na školní třídu, probíhá všude, kde dochází k interakci mezi dětmi, dětmi a dospělými, kde se dítě nějakým způsobem projevuje.

Probíhající psychologické procesy nelze sledovat přímo, a proto se musíme spokojit se sledováním chování, které sice není přímým odrazem, ale ukazuje některé rysy psychiky. Pozorování je zaměřeno na takové projevy dítěte, které lze vidět, slyšet, měřit. V chování se odráží nejen prožívání dítěte, ale též jeho minulé zkušenosti, vědomosti, obsah psychologického života v minulosti i současnosti. S určitým zjednodušením lze říci, že chování je pozorovatelným produktem určitých charakteristik individua nebo procesu, který probíhá uvnitř individua. Může být též bezprostřední reakcí na jevy v prostředí. Obecně platí, že určité chování lze chápat jako reakci na určité psychologické procesy. Na základě chování vyvozujeme soudy, závěry, které jsou tím kvalitnější, čím je pozorování přesnější, a ten, kdo pozoruje, je lépe pro práci připraven.

Přesnost závěrů se zvyšuje s frekvencí cílených pozorování projevů dítěte. Typickou reakci dítěte můžeme vyvozovat až na základě opakovaného sledování

v různých situacích, přičemž se snažíme vyloučit náhodné projevy a vysvětlit možné příčiny chování. Vyvozujeme závěr pouze z jednoho způsobu chování v opakující se situaci, nemá příliš vysokou hodnotu. Může být ale východiskem diagnostické rozvahy.

Příklad diagnostické rozvahy učitele

Dítě odmítá pracovat v hodinách českého jazyka. Nezapojuje se do vyučování, ruší.

Učitel vyvozuje závěr: „Žák je lenivý, nesoustředěný, bez zájmu.“ Je to hodnocení obecné, vyslovené na základě příležitostného pozorování a vyžaduje upřesnění, že nepracuje v hodinách mateřského jazyka a neplní úkoly, které jsou v té době žákům zadávány. Následuje diagnostická rozvaha zaměřená na zjištění příčin:

- Jak se totéž dítě chová např. v hodinách matematiky nebo tělesné výchovy?
- Je stejně lenivé při plnění jiných typů úkolů z českého jazyka?
- Je v silách žáka tyto úkoly plnit? Rozumí probíranému učivu?
- Není současné chování již trvalejším návykem?
- Jaká je jeho školní anamnéza? Kdy se objevilo podobné chování?

Soustavné pozorování dítěte ve třídě a změna přístupu umožňují sledovat rozdíly mezi počátečním chováním a chováním po určitém časovém úseku, kdy učitel zkoušel nové postupy. Při aplikaci nových postupů sledujeme způsoby chování, změny, ke kterým došlo.

Cím dříve si učitel všimne problému a pojmenuje jej (jeho diktáty jsou stále horší, nestíhá psát, počet chyb se zvyšuje), tím snáze může najít příčiny a problém odstraňovat. Jedním z neefektivnějších postupů je analýza úkolů (viz dále). Casová prodleva spojená s očekáváním, že se obtíže odstraní samy, že ke zlepšení dojde opakováním, může mít pro dítě nepříznivé následky.

Kromě pozorování dítěte učitel sleduje a hodnotí též své vlastní chování, protože reakce obou se vzájemně ovlivňují.

Čtrnáctiletý Robert při vyučování vyskakuje, strká do spolužáků mluví, směje se. Když se učitel domnívá, že hodně ruší, opakovaně říká: „Roberte, nedělej to – nebo používá podobné napomenutí.

Jestliže tentýž učitel pozorně vnímá své vlastní chování ve vztahu k Robertovi, zjistí možnou příčinu, z níž vyplývá řešení problému. Svými reakcemi (často se opakující pokárání), způsobem zaměření pozornosti posiluje Robertovo negativní chování. Jiný signál směrem k sobě žák nedostává.

Řešením bylo omezení slovních příkazů a ignorování takového chování, kterým vyrušovač. Následná pozorování Robertova chování ukázala, že ubylo negativní projevů. Z toho je zřejmé, že učitel musí sledovat a v případě potřeby plánovitě měnit své chování. Pokud přesto nedojde ke změně chování žáka, je třeba hledat další příčiny rušivého chování. (Cartwright 1986)

Doporučení pro pozorování učitele:

- podívejte se pozorně na dítě, o kterém nejčastěji uvádíte, že zlobí;
- vyberte projevy které „zlobení“ charakterizují (mluví, strká do spolužáků, chodí z místa);

vyberte situace, kdy budete dítě pozorovat (při aktivitách, kdy je úspěšné, neúspěšné, aktivitách, které rádo vykonává...);

- zaznamenávejte chování žáka i své chování;
- vydržte alespoň týden;
- porovnejte získané závěry.

Pozorování nemusí provádět učitel sám, může to být např. psycholog nebo speciální pedagog ve škole, popř. další pro tuto činnost připravený pracovník.

U nás tento postup není běžný a naráží na nedostatek času učitele. Zamysleme

se však nad tím, kolik času trávíme se „zlobícím žákem“, kolik energie odebírá nejen nám, ale též svým spolužákům, kolik času trávíme stěžováním si na

poradách, třídních schůzkách apod. V porovnání s tím je týdenní pozorování

žáka a sebe samého zanedbatelné. Kromě možné pomoci dítěti získáme my

sami ještě jednu dovednost, a to intenzivněji sledovat sebe, jednotlivé žáky

a vnímat důležité momenty práce ve třídě.

pozorování v 7. ročníku, třída pro žáky s dyslexií

Cílem hodiny bylo zopakování a shrnutí učiva matematiky: zlomky, desetinná čísla, procenta.

Již v úvodu velmi dobře připravené hodiny slabá žákyně odpověděla, že eden celek je jedno procento. Učitel se zachmuřil, žáci odpověď opravili a hodina pokračovala dál. V průběhu následujících minut většina žáků

prokazovala v této opakovací hodině dobré vědomosti. Z pozorování zaměřeného na slabou žákyni a na druhé

straně na vynikajícího žáka bylo zřejmé, že kdyby oni dva tuto hodinu neabsolvovali, mnoho by se nestalo. Pro

výborného matematika to byla nuda. Chvillemi vykřikoval, chvillemi dobře odpovídal, většinou se však rozhlížel po

třídě. Slabá žákyně až do konce hodiny opisovala z tabule a oči sousedky v lavici, opakovala po spolužácích.

Setrvala po celou hodinu u svého přesvědčení, že celek je jedno procento.

V praxi je velmi obtížné připravovat výuku pro různé žáky tak, aby každý pracoval na úrovni svých možností. Většinou jsme

zaměřeni na průměr třídy aur- čitý objem učiva, který máme v každé hodině předat. Pokud však zjistíme, že některé děti

nezvládají, mělo by platit, že méně je více, snížit požadavky a pokračovat v pozorování. Ukoly, které přesahují schopnosti

žáka, ho demotivují. Přestává pracovat, vyrušuje, ztrácí zájem. Není nutné argumentovat závaznými učebními osnovami. Žák

s dostatečnou stejně zvládá velmi málo, a to i v případě, že se účastní všech aktivit, jako by měl zvládnout vše. Zkusme v

jedné hodině pozorovat nejlepšího žáka, v jiné žáka nejslabšího.

Cenné poznatky přináší pozorování rodičů zvláště v případech, kdy se jim dostane základního poučení o pozorování. Mohou

přesně popsat, jak se jejich dítě chová v různých situacích, co předchází negativním reakcím, kdy naopak je dítě bez

problémů. Zaměřené pozorování rodičů je též přivádí k pozornějšímu vnímání pozitivních reakcí dítěte a následně zpětné

vazbě. U problémových dětí jsou záznamy pozorování důležitou cestou k řešení konfliktů.

3.2 Rozhovor (interview)

Obsahem rozhovoru jsou otázky, které stejně jako v dotazníku mohou být uz vřené, polouzavřené a otevřené, a

odpovědi. Užíváme jej tam, kde hledám bezprostřední, osobní a mnohdy i důvěrné odpovědi. Rozhovor může

být strul turovaný, kdy máme předem vytyčený cíl a cestu, jak k němu chceme dojít tj. otázky a alternativy

odpovědi jsou dány. Nestrukturovaný rozhovor zname ná volné vyprávění spíše rodičů nebo dítěte, ve kterém

podněcujeme mluvčíhc

Při rozhovoru s rodiči musíme zajistit klidné prostředí a vyloučit rušivé mo menty (telefony, příchody žáků do

kabinetu apod.). Rodiče musí mít jistotu, ž v těchto chvílích patří vyhrazený čas pouze jim a řešení předem

daného tématu

Vedení rozhovoru není snadné, nejde o nezávazné popovídání. Pro vedení rozhovoru existuje obsáhlá literatura

(Gavora, 2000; Janoušek, 1986, a další) Připomeneme pouze některé momenty:

- navázání kontaktu s rodiči s použitím pozitivních vyjádření; přesvědčení rodičů, že vaší snahou je nalézt

optimální řešení pro jejich dítě;

- určení tématu a času, který bude rozhovoru věnován;

- postup podle připravených otázek s profesionálním odstupem a zároveň zaujetím;

- požadovat v případě potřeby dodatečné informace (např.: Jakým způsobem se s ním učíte? Popište, jak vypadá příprava na vyučování.);

- požadovat vysvětlení, zopakovat otázku nebo výpověď rodiče;

- jednat s rodičem jako s partnerem, s nímž řešíte společný úkol; přestože učitel jev tomto případě profesionál, rodič má právo na rozhodování o svém dítěti a s ním spojené povinnosti vůči němu;

- závěrečné shrnutí poznatků a doporučení pro další postupy, zopakování úkolů pro všechny zúčastněné strany.

Po rozhovoru, popř. v jeho průběhu je třeba poznamenat důležité momenty a především závěry z jednání.

Rozhovor vedený se žákem je nutné odlišit od mentorování. Dítě musí dostat prostor pro vyjádření svých názorů, aniž by hrozilo nebezpečí, že budou kdekoli zneužity.

3.3 Anamnéza*

Anamnéza je jednou z metod, jejíž pomocí získáváme takové informace z uplynulého života žáka, které mohou

příspěť k objasnění současného stavu. Podle zaměření rozlišujeme anamnézu osobní, rodinnou a školní. Skolní

anamnéza vlastně pro menší děti zastupuje to, čemu se u starších klientů říká **anamnéza sociální**, postihující

jejich vztahy k širší komunitě za hranicemi rodiny.

Osobní anamnéza

Je zdrojem poznatků o prenatálním i perinatálním vývoji dítěte, o jeho vývoji v předškolním věku. Získané údaje mohou pomoci při hledání příčin případných obtíží. V anamnestickém rozhovoru (popř. dotazníku) se ptáme na průběh těhotenství, porodu a poporodní vývoj. Je třeba počítat s tím, že matka bude ve školním prostředí méně sdílná, přestože na podobné otázky odpovídá lékaři zcela běžně. Proto je klademe až tehdy, navážeme-li s matkou dobrý kontakt, popř. je zcela vynecháme. V žádném případě nelze tuto otázku položit v úvodu rozhovoru, ačkoli chronologicky by postup odpovídal.

Dále zjišťujeme průběh vývoje dítěte v následujících oblastech:

Motorika: Kdy začalo dítě chodit? Jezdí (jezdilo) na koloběžce, na kole? Je podle vašeho názoru dítě obratné, pohyblivé? Jaké pohybové aktivity nejraději vykonává?

Řeč: Kdy dítě začalo mluvit? Kdy začala být řeč srozumitelná? Mluví dítě rádo? Navštěvovali jste logopeda? V případě, že dítě zadržává v řeči: Odkdy? V jaké situaci? Umí nějaké říkanky, písničky?

Zdravotní stav: Bývá dítě často nemocné (jaká onemocnění, alergie...)? Bere léky? Spí dobře? Jak dlouho? Bývá vaše dítě unavené?

Vývoj obtíží: Kdy se obtíže objevily (hyperaktivita, nápadnosti v chování...)?

Zájmy: Co rádo dělá? Jaké jsou jeho oblíbené hry? Kreslí (kreslilo) rádo? Mělo rádo omalovánky?

Co můžeme z odpovědí vyvodit?

- Matka sdělí, že prodělala onemocnění na začátku těhotenství a že těhotenství bylo rizikové. Toto onemocnění může, ale nemusí mít vliv na vývoj dítěte. Lidský mozek se vyvíjí v průběhu celého prenatálního období a je velmi vnímavý ke všem škodlivým vlivům. Centrální nervová soustava se začíná vyvíjet již v počátečním období těhotenství. Prodělané nemoci v těhotenství, dlouhodobý stres a další vlivy mohou nepříznivě ovlivnit vývoj dítěte.

u Opoždění ve vývoji motoriky se může projevovat celkovou neobratností dítěte, nechutí k tělesným cvičením, ale též nedostatečným vývojem jemné motoriky a grafomotoriky. Děti s obtížemi v grafomotorickém vývoji velmi často v dětství nerady kreslí, nemají rády omalovánky.

. Dítě, které začalo mluvit po druhém až třetím roce života, sice není bezpodmínečně odsouzeno k obtížím v českém jazyce, ale může jít o opožděný vývoj řeči, který se většinou projeví obtížemi při osvojování čtení a mluvnického učiva.

m Castá onemocnění spojená s užíváním léků oslabují organismus, mohou zpomalit vývoj stejně jako úrazy. Poruchy spánku, únava způsobená různými příčinami brání dítěti, aby podalo výkon, který odpovídá jeho schopnostem.

- Některé obtíže se objevují ve zvýšené míře v určitém věku, např. zadržávání v řeči se přibližně ve věku tří let objevuje téměř u všech dětí. Může se ale projevit poprvé v souvislosti se silným zážitkem, traumatem apod.

Rodinná anamnéza

Podává informace o způsobu výchovy v rodině, vlivu členů rodiny i širší rodiny (prarodiče, tety, strýčci) na dítě. Ukvapené zkratkovité závěry nevedou k řešení obtíží. Například: Příčinou obtíží je nedostatečná rodinná péče. Toto tvrzení je neúplné a nepřesné. Znamená to, že rodiče s dítětem nesedí denně nad úkoly, ale podporují je v zájmové činnosti, nebo že je dítě celé dny bez dozoru před domem?

Při rozhovoru s rodiči se snažíme získat informace, které mohou vést k odhalení těch příčin obtíží, jež pramení ze života v rodině, a na základě informací ukázat cestu vhodného přístupu k dítěti. Vyčerpávající soubor otázek nelze sestavit. Uvádím pouze oblasti a základní otázky jako podněty pro vedení anamnestického rozhovoru (více viz kap. 12).

- *Vztahy v rodině:* Kdo si s dítětem hraje? Kdo se s ním učí? Jak? Ke komu má důvěru? Jaký má vztah k sourozencům?

- *Výchova:* Kdy jste ho naposledy pochválili? Za co? Co se vám nejvíce líbí na vašem dítěti? Má často zakázané činnosti? Jaké, proč? S jakým výsledkem? Co byste vy sami doporučili? Co myslíte, že by pomohlo?

- *Výchovné obtíže:* Jaké nápadnosti v chování vám vadí? Jak se tyto obtíže vyvíjejí? Kdy jste si jich všimli poprvé? Kdy naposledy? Popište průběh chování, které obtížně zvládáte, které vám vadí... Jsou obtíže časté, méně časté? Co jste s tím dělali? Došlo ke zlepšení?

- *Příprava na vyučování:* Z čeho má vaše dítě strach? Jak dlouho se učí?

- *Sourozenci:* Má nějaké sourozence? Jak s nimi vychází?

Pokud v některé oblasti může být zdroj obtíží, pokračujeme v kladení otázek směřujících k hlubšímu posouzení situace.

Co můžeme z odpovědí vyvodit? (příklady)

- Matka hovoří stále jen o tom, kdo se s dítětem učí a kolik času tráví nad úkoly. Je třeba ji upozornit, že rodiče mají předávat dítěti i jiné poznatky a zkušenosti, že citový vztah jednoho z rodičů se nemusí měřit počtem hodin trávených nad úkoly.

- Rodiče jsou zklamaní neúspěchy dítěte, nechválí je, naopak je srážejí a věří, že se tím více bude snažit. Musíme vysvětlit, že je naopak třeba dítě motivovat k lepšímu výkonu a reálně hodnotit jeho možnosti.
- Ustrašení rodiče přenášejí své obavy z případných neúspěchů na dítě, které trpí úzkostnými rysy. Je nutné vyvracet obavy rodičů, upozornit na úzkostné rysy, které negativně ovlivňují výkonnost dítěte.

- Rodiče obtíže buď nevidí, nebo je podceňují a neuvědomují si jejich negativní vliv na vývoj osobnosti dítěte.
- Starší sourozenec slouží jako vzor, který je dítěti stále předkládán. Je třeba poukázat na nebezpečí utváření negativních vztahů mezi sourozenci a potřebu osobního hodnocení bez porovnávání.

Školní anamnéza

Je důležitou oblastí diagnostiky vzhledem k řešení školních problémů.

- *Předškolní věk:* Navštěvovalo dítě mateřskou školu? Jak se adaptovalo? Jaký byl jeho vztah ke kolektivu, k učiteli?
- *Počáteční zkušenosti na ZŠ:* Jaké byly začátky docházky do základní školy, popř. odklad školní docházky? Jaký mělo vztah ke škole? Těšilo se do školy? Bylo úspěšné?
- *Vztah k učiteli (učitelům):* Měl rád učitelku v mateřské škole, v 1. ročníku... Jaký měl vztah k dalším pedagogům? Měnil se vztah? Proč?
- *První obtíže:* Kdy se objevily? Jaké? Popište je... („Nešla mu čeština...“ – je nedostatečné sdělení.) Kde přesně byl neúspěšný? Jak na obtíže dítě reagovalo? Jak jste se v rodině postavili k této situaci?
- *Zapojení do kolektivu třídy:* Jaký byl vztah ke spolužákům? Měl kamarády? Jaké?
- *Spolupráce s rodiči:* Jak rodiče projevovali zájem o školní výsledky? Jaká byla příprava na vyučování?
- *Postoj učitelů:* Jak reagovali učitelé (i předcházející) na problémy? Jaká opatření následovala? S jakým efektem? Jaká škála pochval, popř. trestů, byla využita?

Školní anamnéza zahrnuje nejen hodnocení předcházejícími a současnými učiteli, ale též dalšími jedinci, kteří s dítětem přišli do styku (školní družina, zájmový oddíl, učitelé, kteří ve třídě nevyučují, apod.).

Co můžeme z odpovědí vyvodit?

- Dítě mělo obtíže s adaptací již od předškolního věku, později i v 1. ročníku. Je možné, že potřebuje delší dobu při různých změnách (přechod na jinou školu, změna učitele).
- První neúspěch, kdy si dítě uvědomí své problémy, je za ně káráno, je terčem případného posměchu ze strany spolužáků a neporozumění se strany učitele a rodičů, může poznamenat dítě na velmi dlouhou dobu. (Vysokoškolsky vzdělaná žena s dyslexií uvádí, že dodnes vidí trojku na svém vysvědčení v pololetí 1. ročníku. Dostala nejhorší známku ve třídě, protože neuměla číst.)
- Pokud byly používány pouze tresty ze strany učitele i rodičů, může být negativní chování dítěte reakcí na tento způsob výchovy.

3.4 Dotazníky

Dotazník je způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Umožňuje získat údaje od velkého množství respondentů v poměrně krátkém čase. Mají-li mít údaje získané dotazníkem informační hodnotu a obecnější platnost, je třeba věnovat dostatečnou pozornost přípravě, zadávání a vyhodnocení údajů. Přesná formulace cíle je základní podmínkou účelnosti. Z cíle vychází struktura dotazníku a formulace otázek. Ve vstupní části jsou uvedeny cíle dotazníku a pokyny k vyplnění, druhá část obsahuje vlastní otázky. Na konci bývá poděkování za spolupráci. Podle stupně otevřenosti rozlišujeme otázky uzavřené (nabízejí hotové alternativy odpovědi), polouzavřené a otevřené.

Dotazník, kde respondent volí jednu z odpovědí, se snáze zpracovává, otevřené otázky mohou přinést více informací, protože dávají volnost odpovídajícímu. Jsou však náročnější na zpracování.

Před zadáním dotazníku většímu počtu respondentů je vhodné ověřit jej na menší skupině. Vyplnění dotazníku musí předcházet vysvětlení (buď ústní, nebo písemné v záhlaví dotazníku), k čemu budou odpovědi použity. Pokud pedagog nepotřebuje znát názor konkrétních respondentů, je zadání dotazníku anonymní. Dále by měl dotazník vyhovovat těmto požadavkům:

I dotazy musí být voleny tak, aby postihovaly zkoumaný předmět;

- formulace otázek musí být stručná a výstižná; nesmí připouštět různý výklad;
- otázky nesmějí obsahovat neznámé pojmy, nesmějí příliš zasahovat do soukromí respondentů;
- vyplnění dotazníku musí být časově úměrné.

Dotazník lze použít spíše u dětí na druhém stupni ZŠ, kde již předpokládáme natolik rozvinutou úroveň řeči a čtení, že nejsou překážkami k objektivnímu zaznamenávání údajů dítětem. Dotazníky, které při vyplňování předpokládají introspekci, sebehodnocení, lze použít přibližně od deseti let.

Podrobnější informace o tvorbě dotazníku včetně ukázek lze nalézt např. v práci Gavory (2000).

3.5 Testy

Test je druh zkoušky zaměřené na zjištění úrovně v určité oblasti. Je diagnostickým nástrojem nejen v pedagogice, ale především v psychologii, kde má testování více než stoletou tradici. Je třeba rozlišit standardizované psychologické testy, které jsou nástroji k měření schopností, nadání, výkonů, postojů, zájmů,

kognitivních funkcí atd., od testů, které si utvářejí různí pracovníci za účelem dílčího poznání, např. zvládnutí určitého tematického celku žáky či testy pro přijímání pracovníků do zaměstnání.

Tvorba, zadávání a vyhodnocování standardizovaných testů podléhá přísným pravidlům, které z nich tvoří relativně spolehlivé nástroje měření. *Standardsy pro pedagogické a psychologické testování*, které vyšly poprvé v České republice v roce 2001, jsou překladem poslední americké verze z roku 1999. V USA má testování širší uplatnění než u nás a standardy jsou výsledkem diskuse široké odborné veřejnosti a nejvýznamnějších institucí. Standardy pro testování jsou souborem pravidel a požadavků, v jejichž rámci testování probíhá. Představují opětné body pro správné utváření a užívání testů.

Psychologické testy

Psychologické testy nepatří mezi nástroje pedagogické diagnostiky. Pracují s nimi psychologové s cílem poznat a pochopit psychiku dítěte v souvislosti s prostředím, které je ovlivňuje, a s ohledem na jeho dosavadní vývoj. Částečně se o nich zmíníme též v kapitole 8 – *Diagnostika rozumových schopností*.

Zájem o testy a testování z řad některých pedagogů s sebou často nese snahu dostat do ruky nástroj, který jasně odpoví na určitou otázku. (Na co dítě má? Jaké má rozumové schopnosti? Trpí poruchou čtení?) To však se stoprocentní jistotou neumí a ani nemůže umět žádný test. Je to pouze jeden z nástrojů, kamínek utvářející mozaiku složité struktury osobnosti dítěte. Cáp (1980, s. 130) uvádí:

Podstatným znakem psychologických testových metod je standardizace (v technice jednotné a přesné stanovení požadavků na vlastnosti výrobků, výrobní postupy). Přesně jsou určeny úkoly předkládané zkoumané osobě i způsob jejich předkládání (instrukce, vysvětlení, popř. způsob a míra pomoci). Přesně je určen také způsob zpracování a zhodnocení výsledků. Výsledky z vyšetření jednotlivce srovnáváme s výsledky druhých osob, s „normami“, jak byly zjištěny statistickým zpracováním výsledků velkého množství osob při standardizaci, před zavedením testu do praxe. Tak zjistíme např., že testovaný desítiletý chlapec podal výkon, který je průměrný pro třináctileté, popř., že inteligence tak vysoká jako jeho – nebo vyšší – se vyskytuje přibližně u 2 % populace. Výsledky testových metod jsou tedy srovnatelné, i když je získali různí psychologové na různých místech. Jsou přesnější a jsou méně závislé na subjektivním zkresení jednotlivých posuzovatelů, jsou v tomto smyslu objektivnější než metody netestové. Při vytváření nové testové metody se také zjišťuje její validita, tj. (zjednodušeně formulováno) nakolik zjišťuje, vystihuje tu skutečnost, kterou má zjišťovat.

Konstrukce standardizovaných testů používaných na odborných pracovištích je časově, odborně i finančně náročná. Testy jsou ověřovány na velkých vzorcích, na základě výsledků jsou zpracovány normy pro věkové kategorie. Nelze takto získané výsledky znehodnotit tím, že úkoly budou ve škole s žáky prováděny a procvičovány, protože by se snížila jejich diagnostická hodnota. Pracovník na odborném pracovišti by pak nezjišťoval úroveň dané psychické funkce, ale výsledky nácviku. Dalším problémem je časová náročnost některých testů, náročnost na přesnost provedení, doslovné zadávání instrukcí apod.

Přínos a omezení standardizovaných testů

Následující příklady ukazují, že test sám o sobě nemůže mít absolutní hodnotu. Výsledky v něm dosažené vyžadují správnou interpretaci, popř. jsou so částí komplexního vyšetření.

Na základě vyšetření čtení standardizovaným testem zjistíme, kolik slov přečetlo dítě za minutu, a v tabulkách najdeme odpovídající čtenářský kvocient, který je porovnatelný s inteligenčním kvociem. Čtenářský kvocient nám neříká, zda dítě trpí dyslexií, ale sděluje pouze, že z hlediska rychlosti čtení je na úrovni např. hlubokého podprůměru v populaci daného postupného ročníku. Neinformuje o porozumění textu, způsobu čtení apod. Pro vyslovení diagnózy je třeba provést celou řadu dalších kroků, které pomohou odpovědět na otázky: Není pomalé čtení podmíněno dřívějším i současným zdravotním stavem dítěte, nevhodným pedagogickým vedením, nezájmem rodiny o školní výsledky nízkou úrovní rozumových schopností? Pokud odpovíme záporně, sledujeme další charakteristiky čtenářského výkonu (porozumění, způsob čtení, chybovost), z hlediska osobnosti dítěte se zajímáme o motivaci ke čtení, úroveň dalších psychických funkcí apod. Teprve syntéza odpovědi pomůže smysluplně interpretovat získané číslo – čtenářský kvocient – a vyvodit závěry.

Na základě testu koncentrace pozornosti pracovník při individuální práci zjistí, že dítě je schopno soustředit se přiměřeně věku, přestože paní učitelka uvádí obtíže v soustředění, nepozornost. Je-li dítě ve škole nepozorné, neznamená to, že při individuální práci v poradně, popř. doma, by nebylo schopno se dlouhodobě soustředit (kromě toho jsou úkoly uvedeného testu odlišné od úkolů v matematice nebo českém jazyce). Také nelze vyvozovat závěr, že vyučování probíhá nevhodně. Je třeba pouze tyto výsledky správně interpretovat. Můžeme říci, že dítě se soustředí za ideálních podmínek, v klidném prostředí, při individuální práci za přítomnosti dospělého. Výsledek testu koncentrace pozornosti tedy spíše ukazuje potenciální kvality dítěte, které sice existují, ale nejsou realizovány, protože situace ve škole není ideální situací. Toto sdělení je třeba brát v úvahu např. při závažných písemných pracích a podle možností vytvářet takové podmínky, v nichž dítě může podat nejlepší výkon.

Sdělení z jiného pracoviště může být pro učitele signálem k dalším sledováním, kterými si doplní údaje. Kdy se dítě lépe soustředí v průběhu dne? V průběhu týdne? Jaká je úroveň soustředění při činnosti, v níž je úspěšné, neúspěšné? Kdy se lépe soustředí? Na počátku úkolu a poté brzy koncentrace ochabuje – nebo mu dlouho trvá, než začne pracovat,

a potom úkol dokončí? Další příčinou, proč se dítě lépe soustředilo na jiném pracovišti než ve škole, může být typ úkolu a jeho zadání. Dítě se soustředí, je-li úkol přesně a jasně vytyčený má-li pocit, že jej zvládne. I toto zjištění je nezbytně nutné pro individualizaci

· práce.

Dalším příkladem může být *Edfeldtův reverzní test*, kdy dítě označuje dvojice tvarů, které nejsou totožné (většina figur je tvarově stejná, ale liší se polohou v prostoru, to znamená, že je zrcadlově převrácená buď podle vswlé, nebo vodorovné osy). Cílem není pouze zjistit, kolika chyb se dítě dopustilo, ale též provést rozbor chyb, sledovat, zda se liší počet chyb na jednotlivých stránkách testu, jak kolísá pracovní tempo a chybovost. Obdobné informace můžeme získat při použití souboru úkolů zaměřených na rozvíjení zrakové percepce (Z. Michalová, V. Pokorná) nebo obdobných obrázků v časopisech. Pouhé provedení a vyhodnocení testů nám např. řekne, že dítě má obtíže ve zrakovém vnímání reverzních figur. Nyní však musí bezpodmínečně nastoupit další krok, terapeutický, tj. vy bavení dítěte odpovídajícími cvičeními, materiály, které mu pomohou tento handicap pře konat. Pouhá diagnóza bez následných opatření je zastavení se vpůli cesty.

Pedagogické testování

Následující text vychází z práce *Standardy pro pedagogické a psychologické testování* (2001) a vztahuje se na tvorbu standardizovaných testů v pedagogice. Testy vědomostí a dovedností ve smyslu krátkých orientačních zkoušek jsou uvedeny v kapitole 3.6 – *Metody ověřování vědomostí a dovedností*.

Pedagogické testování se provádí v institucích, které poskytují formální vzdělávání. Výsledky testů jsou využívány např. k posouzení stavu, pokroku nebo schopností a dovedností dosažených jednotlivcem nebo skupinou. Testy podávající informace o výkonu jednotlivce jsou používány pro posouzení celkové úrovně a pokroku v dané oblasti, pro diagnostiku předností a slabin jednotlivce, plánování pedagogických postupů a sestavení individuálních vzdělávacích plánů. Testy informující o výkonu skupiny (školy, školy na určitém územním celku, v různých státech) jsou užívány pro posouzení kvality vzdělávacích programů, posouzení úspěšnosti metod apod.

Pedagogické testování tedy lze rozdělit do tří oblastí:

1. Testování v rámci školy, kraje, pedagogického systému. Na této úrovni je účelem testování monitorovat účinnost vzdělávacího systému, srovnávat mezi skupinami studentů, srovnávat účinnost vzdělávacích programů. Instituce, která nařizuje testování, by měla jednoznačně popsat způsob, jak budou využity výsledky testů, a minimalizovat možné negativní důsledky testování. Na základě výsledků jednoho testu nelze dělat jednoznačné závěry o kvalitě práce učitelů, školy, zvláště jsou-li porovnávány pouze průměrné hodnoty. Například je obtížné porovnávat výsledky třídy, kde je jedno dítě s dyslexií, se třídou, kde je takových žáků sedm, přičemž zvládnutí testu předpokládá dovednost pracovat s textem. Výsledky mohou být též ovlivněny předchozími zkušenostmi s plněním podobných úkolů. V případě, že zadávají a vyhodnocují test různí pracovníci, je třeba mít přesně vytyčená pravidla pro zadávání a vyhodnocení.

Testování ve velkém měřítku je stále více považováno za nástroj vzdělávací politiky.

2. Testování pro výběr osob pro vyšší vzdělání. Testy jsou běžně používány při výběru studentů do určitých vzdělávacích programů, při přijetí na vyšší stupně škol. Výsledky by měly být použity ve spojení s dalšími co do významu srovnatelnými informacemi. Přijímací testy nejsou podle *Standardů pro pedagogické a psychologické testování* (2001) vhodné pro sledování změn v úspěšnosti středních škol.

3. Individuální testování a testování pro zajištění individuálních potřeb studenta. Cílem individuálně administrovaných testů může být screening, diagnostika, zařazení do určitého programu nebo hodnocení účinnosti absolvovaného programu.

Tvorba standardizovaných testů je proces natolik složitý a časově náročný, že přesahuje možnosti každodenní práce učitelů. K utváření a administraci pedagogických textů učiteli pro potřeby třídy nebo školy neplatí tak přísná pravidla. Přesto by však některé principy *Standardů* měly být respektovány. Nesprávně utvořený test nebo špatná interpretace výsledků může ublížit testovanému i celé instituci, kde je test zadáván (např. při porovnávání paralelních tříd jedné školy, porovnávání škol).

Pedagogové, kteří uvažují o tvorbě standardizovaného testu, by se měli seznámit nejen s uváděnou prací, ale též s další odbornou literaturou.

Pracovníci ve školství, kteří se zabývají výběrem, administrací a interpretací testů, by měli mít odpovídající vzdělání a výcvik v testování. Odpovědné používání testů zaměstnanci školských institucí může přispět ke zkvalitnění vzdělávacího systému.

3.6 Metody ověřování vědomostí a dovedností

Ověřování dosažené úrovně vědomostí a dovedností je nedílnou součástí pedagogického procesu. V současné škole má převážně formu ústní nebo písemnou. V popředí stojí spíše vědomosti než dovednosti, které však mají z hlediska dalšího vývoje dítěte vyšší hodnotu, neboť jsou cestou k osvojování nových poznatků.

Testy vědomostí a dovedností

V *Pedagogickém slovníku* (1995) je použit pojem **didaktický test**, který označuje nástroj systematického zjišťování výsledků výuky. Dále jsou uvedeny jeho vlastnosti a klasifikace testů podle různých hledisek. Gavora (1999) považuje za výstižnější označení **testy vědomostí a dovedností**. Testy se liší od dále uvedeného písemného ověřování vědomostí (pětiminutovky apod.) svými vlastnostmi (ověřovaná validita a **reliabilita**) a způsobem zpracování.

Důležitým případem jsou standardizované testy, jimž jsme se věnovali v předchozí kapitole.

Testy pomáhají učitelům poměrně rychle získat informace o všech žácích, porovnat jejich výkony i individuálně posuzovat výkony žáka vzhledem k jeho vývoji. Dobře připravený test přináší též poměrně objektivní hodnocení.

Aby měl test skutečně tyto klady, musí být sledovány hlavní charakteristiky testů: validita a reliabilita. **Validita** znamená, že test skutečně měří to, co měřit má. Validitu snižuje např.:

- neproporcionální zastoupení otázek;
- složitá zadání otázek nebo úkolů;
- otázky vyžadující dlouhé odpovědi, které dítě nestačí zapsat;
- příliš mnoho otázek stresujících dítě.

pouhé počítání chyb a přidělování známky je důkazem nedostatečných diagnostických schopností, a pedagogických schopností vůbec. Zvýšená chybovost ní pouze důkazem, že se žák málo učil, ale může mít celou řadu dalších příčin, jejich odhalování je úkolem pedagogické diagnostiky.

Při globálním známkování je výkon žáka hodnocen jako celek. Tímto způsobem hodnotí učitel např. kresbu, projekt, kompozici.

U dětí se speciálními vzdělávacími potřebami používáme buď slovní hodnocení, nebo klasifikujeme s úlevou a zdůrazňujeme motivační stránku. Přetrvávající tradice v naší společnosti mnohdy klade „známky“ výše než skutečné vědomosti. Problémy s klasifikací jsou jednou z příčin obtíží při integraci dětí se specifickými vzdělávacími potřebami, neboť často přetrvává představa „spravedlivé klasifikace“, kdy učitel „měří každému stejně“. Je však tato klasifikace skutečně spravedlivá? Bere v úvahu nejrůznější faktory, které výkon ovlivňují? Opomíjí motivační složku a nebere v úvahu individualizovanou diagnostiku.

V praxi se setkáváme s celou řadou obtíží: Dítě odmítá slovní hodnocení i úlevy s ohledem na postižení, protože chce být stejné jako ostatní, nelíší se. Pokud nejsou výsledky velmi slabé, respektujeme přání dítěte. V opačném případě se snažíme dítě ovlivnit. (Nemá strach z posměchu? Nepramení jeho snaha stále se srovnávat z rodinné výchovy?...)

Rodiče požadují slovní hodnocení a tím považují celý problém za vyřešený. Dítě nemůže dostat nedostatečnou, nemůže opakovat ročník atd. Slovní hodnocení, které má preferovat pozitivní výsledky, umožnit dítěti pracovat bez stresu, je sice vstřícným krokem, avšak v některých případech může působit inhibičně.

Hodnocení, při kterém zohledňujeme handicap žáka, může v některých dětech, ale především rodičích, vzbuzovat neadekvátní představy o úrovni vědomostí a dovedností. V případě závažnějšího handicapu stačí upozornění na převahu motivační složky. U starších jedinců, kde se uvažuje o možném přechodu na střední školu, je třeba použít i hodnocení, které vychází z normativní a kritériální diagnostiky při klasifikaci a hodnocení používáme takové metody nebo kombinace metod, které odpovídají situaci dítěte. (Je-li dítě pomalé s neurotickými rysy, potom každý výkon, který je limitován časem, dítě znevýhodňuje. Zadržává-li dítě řeči, soustředí se většinou při ústním zkoušení více na překonávání napětí mluvidel než na správnost odpovědi.)

Podrobné informace lze nalézt v práci Slavíka (1999) a dalších autorů.

Další požadovanou vlastností testů je **reliabilita** (spolehlivost). Pojem znamená, že při opakovaném testování je dosaženo obdobných výsledků. Příčin, proč tomu tak není, může být celá řada, např. různá motivace, lepší úroveň soustředění vzhledem k času, kdy je test zadáván (všechny porovnávané třídy by měly vypracovat test ve srovnatelnou hodinu). Výsledky mohou být částečně znehodnoceny úzkostnými stavy, které brzdí kognitivní výkony některých dětí, nebo nerespektováním specifických potřeb handicapovaných dětí. Výsledky mohou být též ovlivněny předchozími zkušenostmi s plněním podobných úkolů.

Přes nesporně pozitivní charakteristiky nemohou být testy jedinou cestou ověřování vědomostí a dovedností, protože je celá řada jedinců, kterým tento postup nevyhovuje a kteří mají právo na jiné způsoby prezentování svých vědomostí.

Ústní a písemné ověřování vědomostí a dovedností

Tyto dva na základních školách nejčastěji používané způsoby ověřování mají své klady a zápory.

Ústní zkoušení – rozvinuté odpovědi na otázky v průběhu vyučovací hodiny aktivizují řečové dovednosti dítěte, směřují k přesnějšímu vyjadřování. Pro učitele jsou časově náročnější. Mohou být handicapem pro dítě s opožděným vývojem řeči, dítě s vadou řeči (nesprávná výslovnost, koktavost), dítě neurotické, které má strach z vystoupení před celou třídou. Individuální vystoupení může být pro některé žáky stresující, což však neznamená, že by od něj měl učitel upouštět. Lze je střídat se zkoušením ve skupině, kdy se úroveň vědomostí ověřuje v diskusi mezi žáky.

Žákyně 7. ročníku byla schopna odpovídat na otázky pouze tehdy, když byla otočena ke třídě zády. Žák 2. ročníku odpovídal pouze svému medvídkovi, který seděl na lavici.

Písemné ověřování vědomostí může mít formu „pětiminutovky“, jednoslovných odpovědí bezprostředně následujících po otázce učitele i formu obsáhlejší práce. U krátkých prací získává učitel i žák velmi rychle informace o úrovni vědomostí. Jde však o vědomosti většinou mechanické (násobilka, letopočty), které ve výuce hrají pouze doplňující úlohu. Neodpovídají např. na otázku, zda žák násobilku nezvládl, protože se jí neučil, nebo proto, že nechápe podstatu násobení, či proto, že má pomalé pracovní tempo.

Několik mých klientů s dysgrafií a dysortografií paradoxně dává přednost písemnému zkoušení. Zapisují pouze konkrétní údaje (např. v historii jména, místa, data), které učitel zhodnotí, popř. položí doplňující otázky. Důvodem uvedeného postupu je jejich snížená komunikativní pohotovost a obava z mluvního projevu. Obtížně se jim vybavují pojmy, neumějí vyjádřit to, co se naučili, věnují více energie tvorbě souvislých vět než vybavování poznatků.

Při písemném ověřování vědomostí (i krátké úkoly v pracovních sešitech) potřebují žáci s obtížemi ve čtení delší dobu na zvládnutí textu, přesné čtení otázek, popř. volených odpovědí. Žáci celkově pomalí nebo žáci s obtížemi v grafomotorickém vývoji opět potřebují dostatek času, aby své soustředění směřovali na správnost plnění úkolu, ne na pouhé provedení v časovém limitu. Dítě s těžkou dysgrafií mi pravidelně sděluje: „Já se při diktátech hlavně snažím, abych stačil všechno napsat.“ O této skutečnosti ví i učitelka, ale odmítá zadávat doplňovací cvičení, ověřovat vědomosti ústně, psát zkrácené diktáty atd. Co učitelka ověřuje?

Ověřování dovedností, které žák užívá při učení a přípravě na vyučování, je stejně významné jako ověřování úrovně vědomostí. Patří sem následující dovednosti: pracovat s textem, vyhledávat základní myšlenky, pojmy, psát zápisky, organizovat svoji práci, učit se, vyhledávat informace též z jiných zdrojů, než je souvislý text (tabulky, přehledy, obrazový materiál), hodnotit sebe sama a další. Jejich úroveň se hodnotí obtížně v porovnání s vědomostmi. Osvojení těchto aktivit však znamená vybavení dítěte kompetencemi, které umožňují sebezvzdělávání a celoživotní vzdělávání.

Hodnocení a klasifikace jako výsledek ověřování

Hodnocení a klasifikace jsou důležitou součástí pedagogického procesu. Poskytují žákovi zpětnou vazbu, informují o úrovni plnění úkolů. Klasifikace je číselným vyjádřením hodnocení. Hodnocení a klasifikace mají složku motivační a informativní, a to vzhledem k dítěti, rodičům i učiteli. Složka motivační a informativní by měly být ve většině případů vyvážené. Přecenění jedné z nich může mít negativní dopad na další práci s dítětem. Lepší klasifikace bez vynaložené námahy pouze s ohledem na motivaci vede ke snižování snahy. Na druhé straně opakovaně negativní hodnocení a srovnávání neúspěšného dítěte s druhými je jednak nemotivuje k lepšímu výkonu, ale především je soustavně informuje o nedostatečnosti.

„Slíbila jsem ti dvojku, ale dostaneš trojku, aby ses v příštím pololetí více snažil.“ Jak se cítí žák, kterému paní učitelka slíbila dvojku na vysvědčení, jestliže napíše závěrečnou práci na dvojku. Učil se, dostal dvojku ze závěrečné práce, měl radost, zvýšila se sebedůvěra. Ale potom?

U rodičů, a bohužel i některých učitelů, přetrvává zcela nesprávná představa, že horší známka motivuje dítě k větší pili. To platí pouze u některých úspěšných a citlivých dětí. Ve většině případů vede negativní hodnocení k pocitům méněcennosti a snižuje motivaci k práci a úroveň sebehodnocení. U výše uvedeného případu může vzbudit nedůvěru v učitele a jeho slib, a vést k závěru, že přes veškerou snahu stejně lepší známku nedostane.

Gavora (1999) rozlišuje analytické a globální známkování. Analytické známkování se používá např. při diktátech nebo při hodnocení matematických příkladů. Znamka je přidělena podle počtu chyb, špatně spočítaných příkladů. Nevýhodou tohoto postupu je zaměření na chyby bez ohledu na to, co žák zvládl. Vysloveně negativně působí toto známkování na děti neúspěšné, které mnohdy znají pouze známku 4 nebo 5. Po určitém čase se objeví strach z předmětu, potom nezám a v závěru se mohou projevit kázeňské problémy, nebo naopak úplná apatie. Omezení práce učitele především na prvním stupni ZS

3.7 Analýza výsledků činnosti a analýza úkolů

Obě metody mají své nezastupitelné místo v pedagogické diagnostice. Jejich význam není vždy doceněn. Zabývají se rozбором již hotového materiálu, výrobku, a analyzují úkol, který má dítě splnit.

Učitel hodnotí následující výsledky činnosti: výrobky v pracovním vyučování, práce ve výtvarné výchově, laboratorní práce, ale též modely, výstavky prací a další úkoly. V těchto činnostech dosahují často dobrých výsledků děti, které jsou v hlavních předmětech méně úspěšné, a také děti handicapované. Výsledků činnosti je možné využít k motivaci pro školní práci, k posílení sebedůvěry, ke zlepšení postavení v kolektivu třídy.

Výsledkem činnosti dítěte je též diktát, záznam čtení, písemná práce z matematiky i další písemné projevy.

Analýza úkolu znamená jeho rozklad na dílčí kroky, jejichž zvládnutí je podmínkou osvojení si celého postupu. Dovednost učitele rozložit úkol, popř. tematický celek, na menší, snáze zvládnutelné úseky je jednou z podmínek individuálního přístupu. Při dílčích krocích si pedagog uvědomuje též psychologické charakteristiky, které zvládnutí úkonu předpokládá.

Nadaný žák Stačí mu jednou vysvětlit (někdy ani .vysvětlení nepotřebuje), procvičit a umí. Vyšší úroveň zvládnutí učiva.

Průměrný žák .Potřebuje více kroků, doplňujících vysvětlení.

Žák se speciálními potřebami Potřebuje rozdělení úkolu na celou řadu dílčích kroků a použití speciálních pomůcek.(různé formy ústního procvičování)

Zjišťuje-li učitel úroveň sluchové *analýzy a syntézy* a venku právě projíždí těžké nákladní auto, které dělá hluk, je v tomto momentě spíše zjišťována schopnost soustředění než analytické syntetické dovednosti. Chyby mohou též vznikat vlivem nevhodných vnějších podmínek: osvětlení, nevhodná doba, nepříjemné

prostředí, (Žák na druhém stupni se necítí dobře v prostředí, které je upraveno pro začínající školáky.) Nedostatek motivace, negativní vztah mezi dítětem a pedagogem a řada dalších proměnných mohou výkon negativně ovlivnit.

Z hlediska pedagoga (ale nejen pedagoga) může mít na výsledky diagnostického procesu vliv **Golemův efekt**, což je označení pro důsledek učitelova negativního očekávání. Učitel je přesvědčen, že žák z nějakých důvodů nemůže podat lepší výkon, nemá šanci se zlepšit. Své očekávání uplatňuje vytrvale a dlouhodobě na principu sebesplňující předpovědi, tj. učitel vnímá takové chování, kterým se potvrzuje jeho očekávání. Svůj postoj dává najevo a upevňuje tak nežádoucí chování dítěte.

Pygmalionův **efekt** je opakem Golemova efektu, kdy učitelovo očekávání je pozitivní. Učitel vnímá ty reakce, které potvrzují jeho očekávání, tj. žák odpoví správně, zachová se dobře apod.

Chyba a práce s ní

Chyby jsou běžným produktem procesu osvojování nových vědomostí. V ideální situaci se jim může učitel vyhnout, pokud je možné rozložit učivo na velmi malé kroky a postupovat se žákem po minimálních krocích, které chybování téměř vylučují.

Práce s chybou je nezbytným krokem pedagogické diagnostiky. Ptáme se po příčinách chyb, zjišťujeme, které oblasti žákovy osobnosti se na vzniku chyby podílejí. Příčinu lze nalézt nejen v žákovi samém, popř. jeho rodině, ale též v postupu učitele. Ukazatelem pedagogické náročnosti a kvality není počet nedostatečných, spíše naopak. Uvádí-li učitel, že třetina třídy propadá z českého jazyka, pak zřejmě nelze hledat chybu pouze v neschopnosti a lajdáctví žáků.

Stejně důležité jako rozbor chyb je sledování procesu osvojování nových vědomostí a dovedností. Pro diagnostický proces z toho plyne určitý postup:

- diagnostika úrovně třídy;
- připravenost ke zvládnutí nového učiva;
- promýšlení postupů s ohledem na třídu jako celek, talentované a problémové žáky;
- pozorování žáků i sebe samého v průběhu osvojování vědomostí a ověření dosažené úrovně (např. diktát, cvičení v matematice);
- kontrola prací žáků, zjištění úrovně osvojení učiva, počtu chyb a správně zvládnutých jevů;
- rozbor příčin neúspěchu; hledání odpovědi na otázku, proč k chybám došlo, ale též úvaha o tom, zda pro talentované žáky nebyl postup příliš nudný, zda by mohli zvládnout více úkolů samostatně atd.

V každé z etap se mohou objevovat chyby v práci žáků i učitele. Jejich včasné odhalení a hledání cest, jak chybám zamezit, je cestou k pedagogickému mistrovství.

Informuje-li zpětná vazba žáka o jeho chybném řešení, neznamená to, že bude umět nedostatky napravit. Práce s chybou je jedním z nejdůležitějších prvků pedagogického působení. Každý člověk se dopouští chyb. Je však důležité vyvodit z nich závěry, ukázat cestu, jak na chyby reagovat. Příčinu chyb hledá učitel v minulosti, ale zároveň směřuje do budoucna a uvažuje o tom, jaké závěry lze ze situace vyvodit.

Příliš častá zpětná vazba je zbytečná zvláště v případě snadných úkolů. Pokud žáka učitel chválí za zvládnutí sebesnazšího úkolu, žák ztrácí o práci zájem, protože cítí, že pracuje pod svými možnostmi. Naopak – pokud žák vyvine značné úsilí na splnění úkolu a nedostane se mu zpětné vazby, může se stát, že příště nebude vyvíjet úsilí žádné. Opakovaná zpětná vazba, kterou učitel upozorňuje na nezvládnutí úkolu, na chyby, demotivuje dítě a může vést k obrannému mechanismu až postojí „neudělat chybu“ jako vedoucí myšlenka jednání.

Po analýze chyby následuje její korekce nebo soubor kroků, které ke korekci vedou.

Zkoušky zaměřené na tělesnou výkonnost

Diagnostika pohybových dovedností se vztahuje na diagnostiku žáků i na vyučovací jednotky tělesné výchovy. Cílem motodiagnostiky je měření motorické výkonnosti žáků, objemu zatížení v hodinách tělesné výchovy a vlivu zátěže na výkonnost žáků. Frömel (1996) upozorňuje na nutnost monitorovat též názory žáků na vyučovací jednotku tělesné výchovy a pocity po realizované jednotce. Výsledky mohou sloužit jako podklad pro analýzu interakce učitel—žák, i analýzu pojetí tělesné výchovy ve školách. Pro diagnostiku pohybových dovedností existuje celá řada testů a norem. Výsledky získané používanými testy slouží nejen jako informativní, ale též motivační činitel, jsou užívány k analýze vyučovacích jednotek apod. Podrobnější informace o motodiagnostice obsahuje např. sborník referátů *Pedagogická diagnostika 1995*.

3.8 Pedagogická dokumentace

Pedagogickou dokumentaci tvoří materiály, které charakterizují instituci i vlastní práci s dítětem. Patří sem doklady o činnosti škol, ústavů a dalších speciálních institucí, učební plány, osnovy, přípravy na výuku, metodické pomůcky. Vlastní práci se žáky dokumentují záznamy o žácích (klientech), pozorování, postřehy jednotlivých učitelů, vychovatelů a dalších pracovníků. Pro dlouhodobou pedagogickou diagnostiku je pedagogická dokumentace nezbytná, je její součástí a podkladem k diagnóze. Přesné záznamy o dítěti jsou nutné, protože v případě dlouhodobého sledování jsou jediným podkladem, který je k dispozici pro postižení variability vývoje. Záznamy situací jsou přesným a výstižným popisem, který je podkladem ke stanovení diagnózy. Neobsahují osobní hodnocení pedagoga (pozorovatele), interpretaci jevu ani diagnózu. Vrtí-li se dítě na židli, je třeba zapsat toto, ne neurotické projevy nebo projevy hyperaktivity. Vlastní projev může znamenat potřebu odejít na WC. Stejně tak sdělení:

„Opět zlobí...“ – nic neříká a není dostatečným podkladem k vyvozování závěrů. Tato obecná vyjádření nemají

diagnostickou hodnotu.

Portfolio

Součástí pedagogické dokumentace je též portfolio.

Portfolio je uspořádaný soubor prací žáka sebraných za určitou dobu výuky, který poskytuje informace o pracovních výsledcích žáka. V portfoliu mohou být uloženy žákovy písemné a výtvarné práce, záznamy učitele, rodičů. Forma může být různá, od desek či krabice až po sešit nebo knihu. Nejsou to pouze práce žáka, ale též názory a komentáře jiných lidí k ukázkám prací nebo k žákovi.

Portfolio umožňuje sledovat vývoj žáka, uvědomit si, jakého pokroku dosáhl za určité časové období. Je prostředkem hodnocení podle individuální normy. (Slavík, 1999)

Pro výuku cizích jazyků bylo v roce 1999 vydáno v České republice *Jazykové portfolio* pro věkovou skupinu osmi- až patnáctiletých žáků. Je to soubor pracovních listů v kroužkové vazbě, kam dítě doplňuje své cíle a jejich plnění, vkládá závažnější práce, popř. získané certifikáty. Portfolio má sloužit jako doklad o jazykovém vzdělávání dítěte, podporovat sebehodnocení, rozvoj aktivity, samostatnosti, motivovat k rozvíjení kompetencí. První část se jmenuje *Jazykový pas* a je připravena k doplňování základních informací o dítěti ve vztahu ke studiu jazyků (kdy jsem se začal učit, kde, kdy jsem mluvil s cizincem apod.). Druhá, rozsáhlejší část se jmenuje *Jazykový životopis* a je popisem událostí, splněných úkolů, ale též neúspěchů. Dítě zde formuluje, čeho by chtělo dosáhnout, co mu pomáhá v učení, k čemu chce využít svých jazykových znalostí. V oblasti různých jazykových kompetencí uvádí, kdy si je osvojilo (např. rozumím instrukcím učitele, krátkému sdělení na pohlednici, znám číslovky, umím napsat životopis, popsat událost).

Evropské jazykové portfolio bylo vypracováno jako jeden z projektů Rady Evropy a jeho cílem je sjednotit cíle a hodnocení jazykového vzdělávání (Perclová, 2001).

Názor na poslání a tvorbu portfolia se liší. Zatímco předcházející typy port- folií bylo možné zařadit mezi pedagogickou dokumentaci, v jiném pojetí slouží jako testová metoda. Ve *Standardech pro pedagogické a psychologické testování* (2001) jsou vytyčeny požadavky na utváření **skórovaného portfolia**. Čím standardnější je obsah portfolia, tím snazší je vyhodnocení. Záleží na účelu, zda bude obsahovat nejlepší práce žáka, nebo práce ukazující pokrok, zda bude ukázky shromažďovat žák, nebo učitel, nebo oba společně. Považujeme-li je za druh testu, musí být vytvořeny objektivní postupy pro posuzování. Testové specifikace pro portfolio mohou určovat, že studenti mají do určité míry rozhodovat o tom, které z jejich prací se stanou součástí portfolia. Dále vymezují druh a míru pomoci studentovi během přípravy. Více o skórovaném portfoliu je uvedeno ve výše zmíněné práci.

3.9 Možné diagnostické chyby

Při volbě diagnostických metod je třeba zvážit, zda skutečně vedou ke zjištění toho, co zjistit chceme. Ověřuje-li učitel úroveň osvojení gramatických jevů formou diktátu, potom musí dítě zvládat všechny úkony, které diktát předpokládá, tj. sluchové rozlišování prvků mluvené řeči a hláskové stavby slov, znalost tvarů písmen, musí mít přiměřené pracovní tempo a rozvinutou grafomotoriku. Zvládá-li tyto dílčí úkony, pak může prokázat zvládnutí gramatických pravidel (též kap. 15).

V následující ukázce (obr. 3.2) je jeden z diktátů žáka 5. ročníku. Stejně z hlediska chybovosti i klasifikace jsou diktáty v celém sešitě. Co je cílem učitele, který opakovaně zadává diktáty žákovi se specifickou poruchou psaní a pravopisu? Znovu a znovu se utvrzuje v tom, že učivo neovládá? Pokud je tomu skutečně tak, nebylo by vhodnější spíše použít metody vedoucí k lepšímu osvojování učiva než k jeho ověřování? Co tedy vlastně ověřuje?

Obr. 3.2 Ukázka diktátu

