

8. DIAGNOSTIKA

8.1 PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ DIAGNOSTIKA V PRÁCI UČITELE

Zuzana Hadj Moussová

Klíčová slova: pedagogická a psychologická diagnostika, diagnostické metody, pozorování, rozhovor, testové metody, kvalitativní analýza, sociometrie

⇒ Po prostudování kapitoly budete schopni:

V práci učitele se propojují pedagogické dovednosti a znalosti se znalostmi a dovednostmi psychologickými - oboje je nutné, aby učitel mohl své pedagogické kompetence efektivně využívat podle situace mezi žáky i u jednotlivých žáků. Ke kvalitní pedagogické práci potřebuje tedy učitel též základní vědomosti a dovednosti v oblasti diagnostiky. V této kapitole se budeme věnovat jedné z oblastí psychologické vybavenosti učitele a to diagnostickým dovednostem.

Kapitola by měla přinést studentům základní orientaci v diagnostických postupech pro vlastní využití, případně pro kvalifikovanou spolupráci s odborníky jiných profesí (psycholog, speciální pedagog). Student po prostudování kapitoly

- by měl být seznámen s možnostmi i omezením diagnostických metod;
- by se měl orientovat v základních metodách pedagogické i psychologické diagnostiky;
- by měl vědět kdy, kdo a jak může tyto metody používat a k jakému cíli.

8.1.1. VYMEZENÍ DIAGNOSTIKY A JEJÍ MÍSTO V PEDAGOGICKÉM PROCESU

Termínem „diagnostika“ označujeme proces **rozpoznávání nějakého jevu**. Pro naše účely vymezíme použití termínu diagnostika na oblast zkoumání pedagogických jevů, jejich příčin a souvislostí. Budeme se tedy zabývat diagnostikou používanou **v pedagogickém kontextu** a pro účely pedagogického použití. Tím je vymezena oblast, typ metod i odborník, který dané metody používá.

V oblasti školství se na diagnostických šetřeních zpravidla podílejí **pedagog** (učitel, vychovatel), **psycholog**, **speciální pedagog** a v některých specifických případech **další odborník** (pediater, neurolog, psychiatr a pod.). Ponecháme-li stranou specifické případy, setkáváme se v oblasti školství především s diagnostikou **pedagogickou a psychologickou**. Pokud jde o odborníka — diagnostika, je to samozřejmě primárně pedagog, jeho nejčastějším spolupracovníkem je poradenský nebo školní psycholog. Používané metody nejsou naprosto přesně odděleny, některé z nich jsou typičtější pro učitele, jiné jsou vyhrazeny psychologům, ale často jsou tatáž data využívána jak pro pedagogickou tak i psychologickou diagnostiku. Přesnější odlišení přineseme v dalším textu. Pro tuto chvíli je důležité to, že výsledky diagnostických postupů z různých zdrojů se pro práci učitele prolínají a spojují k vytvoření uceleného obrazu situace žáka (případně jeho rodiny), aby tak mohl učitel pracovat se žákem se znalostí daného stavu.

Při použití diagnostických metod je nutné znát možnosti i **limity pedagogické a psychologické diagnostiky**. Diagnostikovat jsme schopni především takové jevy, které známe — to znamená, že do diagnostického procesu vstupuje kromě vědomostí a zkušeností odborníka (psycholog, pedagog) i stav poznání v daném oboru (viz např. vývoj diagnostikování specifických poruch učení). Roli hraje také diagnostický nástroj — jde o to, jestli odpovídá vlastnosti, kterou chceme měřit a jestli nevnáší určité omezení následné interpretace výsledků. Použitím diagnostické metody získáme vzorek chování, který můžeme registrovat. Jsou to reakce, výkony, odpovědi na kladenou otázku. Charakter těchto odpovědí je strukturován typem podnětů - tj. použitou metodou.



Například ke zjišťování úrovně matematických schopností nejčastěji používáme testy, založené na

řešení matematických úkolů, je však obtížné odlišit, co ve výsledku závisí na naučených matematických postupech a co je ovlivněno úrovní matematického myšlení.

Diagnostický proces je ovlivněn také otázkou, na kterou hledáme odpověď — mluvíme o **diagnostické otázce**. Ve škole vycházíme z toho, že zadavatelem otázky je učitel, to znamená, že při výběru metody je základním kritériem to, co potřebuje učitel zjistit - např. proč se žák náhle zhoršil v prospěchu, v čem je příčina jeho podivného chování, v čem hledat zdroj chyb, které u něj učitel konstatuje. Podle situace pak bude odpovědi na tyto otázky hledat buď pedagog sám nebo se obrátí s žádostí o pomoc na další odborníky. Znalost diagnostických metod může učiteli pomoci při zadávání diagnostické otázky a následně v porozumění zjištěným výsledkům.

8.1.2. ZDROJE DIAGNOSTICKÝCH DAT

Podle druhu problému, na který hledáme odpověď, volíme postup, který by mohl odkrýt příčiny sledovaného jevu a tím umožnit učiteli nápravu či řešení problému. Z toho, co bylo řečeno výše vyplývá, že pedagog je prvním článkem diagnostického procesu ve škole a na kvalitě jeho odhadu závisí často úspěch celého procesu.

V následujícím textu jsou popsány podrobněji pouze pozorování a rozhovor jako základní diagnostické metody a seznámíme se také s obecnými charakteristikami diagnostických testových metod. Pro podrobné informace o konkrétních metodách je nutno se obrátit na příslušnou literaturu (viz připojený seznam doporučené literatury).

8.1.2.1 Základní metody

a) Pozorování

Pozorování je **záměrným, cílevědomým a plánovitým sledováním** smyslově vnímatelných jevů. Nároky a požadavky na tuto metodu se budou lišit v závislosti na cíli diagnostiky. Pozorování je základní diagnostickou metodou, která je neodmyslitelnou součástí všech dalších metod. Tuto metodu musíme tedy zvládat, ať ji používáme samostatně či jako součást další diagnostiky. Určitým problémem je to, že jde o přirozenou metodu, používanou neustále v běžném životě a máme proto snadno pocit, že samozřejmě pozorovat umíme, pokud slyšíme a vidíme. Pozorování je často používáno v pedagogické praxi, zvláště studenti učitelství jsou systematicky vedeni k využívání této metody.

Pozorování může být **volné**, pak si všímáme celé šíře pozorovatelných jevů, jak nám to naše pozornost umožní. **Systematické** pozorování je více zaměřené a vyžaduje větší předběžnou přípravu. Většinou je volné pozorování používáno tam, kde si chceme učinit celkovou představu o situaci, případně jako prostředek k zachycení problémových bodů, které zatím neznáme. Rozdíl mezi systematickým a volným pozorováním však není zásadní. Při systematickém pozorování dosahuje pozorovatel větší přesnosti obvykle na úkor rozsahu pozorovaných jevů, u volného pozorování je tomu naopak.

Dalšími typy pozorování jsou pozorování **přímé** nebo **nepřímé**. Při přímém pozorování je pozorovatel přítomen dění, ale nijak do něj nezasahuje. Tento typ může dostat rovněž podobu zúčastněného pozorování, kdy je pozorovatel účastníkem dění (učitel ve třídě). Přítomnost pozorovatele, ať se dění účastní či nikoli, může měnit pozorovanou situaci. Nepřímé pozorování znamená, že pozorování probíhá bez přítomnosti pozorovatele, který využívá k zachycení pozorovaného jevu jiné prostředky např. videozáznam.

Pozorování je základní diagnostickou metodou, je však nutné upozornit na některé problémy, které jsou s ním spojeny:

Pozorování je východiskem pro interpretaci pozorovaných jevů, tato **interpretace však nemusí být jednoznačná**. Pozorování umožňuje spolehlivě zachytit pouze vnější chování včetně verbálních projevů, interpretace získaných dat pak záleží na osobnosti pozorovatele a může být ovlivněna subjektivními vlivy. Omyly mohou pramenit ze sociálních dispozic pozorovatele (shovívavost či nadměrná přísnost), působit mohou chyby v sociální percepci -

haló efekt, atribuční procesy a schopnosti pozorovatele nebo profesionální zaměření.

Při pozorování jako v jiných případech sociální interakce je vždy **riziko podléhání prvnímu dojmu**. Znamená to, že si všimneme snáze nápadné události či chování a to pak zaměřuje naši pozornost v dalším pozorování. Ovlivní nás také naše emocionální reakce na pozorované dění - např. projevy žáka, který nám není na první pohled sympatický můžeme už při zaznamenávání vnímat zkresleně. Je třeba kontrolovat své vlastní prožívání, pečlivě připravený plán pozorování by zde mohl pomoci udržet určitý odstup.

K ovlivnění pozorovaných jevů může dojít pozorováním samým, ale rovněž **zaznamenáváním**. S tím souvisí příprava formy záznamu. Je užitečné připravit si předem schémata pozorování, ve kterých zaznamenáváme přítomnost či nepřítomnost určitého znaku nebo způsobu chování, popřípadě intenzitu pozorovaných jevů, aniž musíme připoutávat pozornost na záznam. Schémata pozorování mohou uspořádána do podoby časového vzorku, kdy zaznamenáváme navíc i časový průběh pozorovaného jevu (např. dění ve třídě během vyučovací hodiny). Dobrá příprava pozorovacího záznamu zvyšuje objektivnost pozorování.

Pokud při pozorování zaznamenáváme určité události, je riziko, že mohou být **nápadné, ale ne typické**. Riziko je i v tom, že nám při pozorování velmi pravděpodobně něco unikne. Proto je lépe trávit pozorováním delší čas - zde je ve výhodě učitel, který ve třídě tráví více času.

Pozorování skupiny

Pro záznam pozorování dění ve školní třídě byla vytvořena řada pozorovacích schémat (Mareš, Křivohlavý, 1995). Rozlišujeme dva základní typy schémat:

1. **Sekvenční modely**, které zachycují pořadí činností jednotlivých účastníků v čase (např. Balesův systém interakční analýzy).
2. **Relační modely**, které zachycují vztahy mezi různými činnostmi jednotlivých účastníků (např. Flandersova soustava kategorií).

Tyto dva typy pozorovacích schémat jsou používány především pro pedagogické účely.

Pozorování jednotlivce

K pozorování jednotlivého žáka dochází nejčastěji při rozhovoru, pozorovat ho však můžeme i ve třídě, o přestávkách, tedy v situacích, kdy si méně uvědomuje, že je přímým objektem našeho pozorování.

Na co zaměřit pozorování jednotlivého žáka a co lze vyčíst z pozorovaných znaků:

- **Tělesné znaky a vzhled** – konstituce, malformace, zdatnost či neohrabanost, přitažlivost, tloušťka, výraz tváře, způsob držení těla, rukou atd. Vzhled vypovídá rovněž o péči a vztahu rodičů k dítěti (stylizace, typ oblečení) a o hodnotovém systému rodiny. Soustavně ušmudlaný oděv, špinavé nehty aj. vypoví o úrovni rodinného prostředí více, než slovní sdělení rodičů. U starších žáků můžeme registrovat i účes a oblékání.
- **Tělesná aktivita** – u dětí je spontánnější než u dospělých, pozorujeme rychlost (tempo) pohybů, jejich koordinaci, účelnost a jistotu, neklid, hyperaktivitu či hypoaktivitu.
- **Obratnost** – úroveň hrubé i jemné motoriky, artikulace, grafomotorika.
- **Adaptace na prostředí** – rychlost adaptace, reakce na nové prostředí, způsob navazování kontaktu. Dítě může být aktivní či pasivní, impulzivní či utlumené.
- **Afektivita** – rozlišujeme základní psychické vyladění (pozitivní – negativní), emoce utlumené nebo vzrušené, nekontrolované nebo naopak přílišnou kontrolu, stísněnost. Mimika nás informuje o charakteru emoce. Může jít o strach až deprese, úzkost, hněv, radost až euforie atd.
- **Sociální chování** – schopnost navazovat a udržovat sociální kontakt, jak se dítě prezentuje, společenské normy a způsoby chování, poskytuje informace o rodině a domácím prostředí. Aktuální projevy dítěte mohou znamenat možné problémy adaptace, naopak zvládnutí nové sociální situace svědčí o vyrovnanosti dítěte.
- **Pozornost a motivace** – intenzita a vytrvalost činnosti, soustředění, zaujatost, únava, ochota/neochota pracovat.

- **Řeč** – artikulace, skladba, slovní zásoba, obsah sdělení, sociální užití řeči, neurotický mutismus, zajímavé výroky. Formální stránka řeči může svědčit o drobné neurologickém poškození (jemná motorika), obsahová stránka svědčí o celkové mentální vyspělosti dítěte, charakteristikách myšlení a inteligence a o stimulační hodnotě rodinného prostředí. Řeč vypovídá o řadě osobnostních charakteristik, jako je osobní tempo, impulzivita, sebedůvěra a sebespazování. Posuzujeme, jak přiměřeně se dokáže dítě vyjadřovat, způsob stylizace, členění a plynulost řeči, kvalitu slovní zásoby. Informativní je i mlčení, zárazy v řeči, utíkání od tématu.

b) Rozhovor

Rozhovor provází většinu kontaktů se žákem nebo jeho rodiči, navozuje ochotu ke spolupráci i při jiných způsobech vyšetření. Rozhovor jako diagnostická metoda je specifická technika, která je poměrně obtížná. Charakter rozhovoru závisí na cíli, ke kterému směřuje a tomu je podřízena i forma a taktika vedení rozhovoru. Je třeba zdůraznit, že se zde nebudeme zabývat jinými typy rozhovoru, např. rozhovorem výchovným, který má jiný účel a pravděpodobně i jiný průběh. Některá pravidla však platí pro každý rozhovor (např. souvislost mezi verbální a neverbální složkou komunikace).

Rozeznáváme několik typů rozhovoru:

- **řízený rozhovor** (s různými stupni volnosti) – iniciativu má dospělý (učitel, výchovný poradce, psycholog). Výhodou je možnost kvantifikace odpovědí, případně srovnání s odpověďmi jiných. Nevýhodou malá spontaneita a závislost na hypotéze dospělého – nedozvíme se většinou více, než na co jsme se ptali či předpokládali.
 - volnější je **částečně řízený rozhovor** – vždy je stanoven cíl a základní informace, které chceme získat, taktika během rozhovoru je volnější a dává větší prostor respondentovi.
- neřízený rozhovor** – neprogramovaný, iniciativa je na straně respondenta. Tento typ rozhovoru je nejčastěji používán jako diagnostická metoda v klinické praxi, ve škole pak nejspíše školním psychologem nebo výchovným poradcem.

Pro rozhovor s žákem je vhodné předem si připravit **plán rozhovoru**, případně základní otázky, ale rozhovor by měl ponechat dítěti dostatek prostoru, zvláště pokud je ochotno volně hovořit (což nebývá běžné a snadno dosažitelné). Někdy je třeba žáka zklidnit a naladit na to, aby bral rozhovor vážně (příliš familiární chování ze strany dítěte). Neměli bychom reagovat výtkou, ale spíše dát najevo, že nám na rozhovoru s ním záleží. Je dobře vědět předem o žákovi co nejvíce, to nám umožní klást otázky skutečně zaměřené k jeho problémům. V průběhu rozhovoru zpravidla pro sebe interpretujeme odpovědi a přizpůsobujeme další otázky vývoji rozhovoru a novým informacím.

Registrace rozhovoru zpravidla představuje problém, zapisování, případně magnetofonový záznam jsou náročné a často rušivé. Pokud ovšem rozhovor nezapisujeme, je riziko, že zapomeneme, co se v rozhovoru odehrálo. Dalším rizikem je zkreslení, výběrové zapamatování, máme tendenci si pamatovat především to, co odpovídá naší předem utvořené hypotéze. Řešením je zpravidla kompromis - některé odpovědi zaznamenáváme doslova („Tohle je zajímavé, to si musím poznamenat“ - nemusíme ovšem poznamenávat právě to, co odeznělo, pokud na zaznamenávanou skutečnost nechceme připoutat pozornost), ostatní zapisujeme pomocí klíče či jednoslovných poznámek.

Při částečně řízeném rozhovoru si můžeme předem připravit **záznamový arch** s otázkami (a s dostatečným prostorem pro zaznamenání spontánně se rozvíjející komunikace), případně záznamové klíče, které nám umožní zaznamenat potřebné rychle a bez rušivého vlivu. V některých fázích rozhovoru, zvláště emocionálně vypjatých, je nutno záznam odložit, aby respondenta nerušil a snažit se co nejpřesněji zaznamenat vše co se událo ihned po skončení rozhovoru (po jeho odchodu).

Kromě informací, které jsme chtěli získat, věnujeme pozornost tématům, která jsou pro žáka zjevně emocionálně zatížená, kterým se vyhýbá či která se spontánně objevují (spontánní epizody, asociace apod.), případně jeho ulpívání na některém tématu. Při interpretaci je nutno dát pozor na **subjektivní chápání** řečeného vlivem chyb sociální percepce (haló-efekt, stereotypizace, „privátní“ koncepce výkladu, apriorní názory na konkrétní dítě či osobnost

obecně apod.).

Verbální složka rozhovoru

Dotazování – **formulace otázek** je mimořádně důležitá a je vhodné promyslet si vše předem, zvláště, máme-li zatím s rozhovorem menší zkušenosti. Důležité je vyhnout se sugestivní formulaci otázek, případně otázkám, navozujícím reakci společensky nutnou („Máš rád paní učitelku?“). Vhodnější jsou alternativní formulace „Co mi povíš o vaší paní učitelce?“, nebo „A s novou paní učitelkou si rozumíš nebo ne?“ – v této formulaci zároveň naznačujeme přijatelnost negativního hodnocení. Dítě by se mělo cítit přijaté, negativní skutečnosti bereme jako samozřejmé, případně sami bagatelizujeme komentářem („Všichni někdy opisují... a co ty?“).

V rozhovoru rozlišujeme:

otázky podle obsahu:

- přímé – týkající se přímo zkoumané věci („Bojíš se bouřky?“);
- nepřímé – dotýkající se zkoumané věci opisem („Co děláš, když je bouřka?“);
- projektivní – předpokládající identifikaci dítěte se skupinou („Co dělají děti, když je bouřka?“). Často dítě doprovodí spontánně komentářem k vlastní osobě, případně je možno navázat na odpověď („A co ty?“).

otázky podle formy:

- otevřené otázky – umožňující volnou výpověď („Co děláš ve volném čase?“);
- uzavřené otázky – na které lze odpovědět jedním slovem, případně ano či ne. Jsou méně vhodné, protože blokují rozvíjení rozhovoru a navozují spíše zkouškovou atmosféru.

Neverbální složka rozhovoru

Neverbální doprovod rozhovoru je velmi významný u obou účastníků rozhovoru. Neverbální projevy **pozorujeme a interpretujeme** jako součást výpovědí.

Mezi neverbální projevy patří:

- **mimika** – výraz obličeje, pohyby očí, obličeje, zčervenání, zamračení, úsměv;
- **kinezika** – pohyby celého těla, rukou, nohou, neklidné či naopak strnulé pohyby, postoj;
- **oční kontakt** – pozitivní motivace vede k vyhledávání kontaktu očima, negativní naopak k unikání takovému kontaktu, méně vzájemných pohledů, jestliže se hovoří o nepříjemných nebo trapných věcech, krátké pohledy mohou informovat o rozpacích, nerozhodnosti a nejistotě, dlouhé pohledy znamenají často vzrůstající zájem jak ve smyslu afilačním, tak soupeřivém, mohou být i projevem agrese;
- **paralingvistika** – neobsahové součásti řeči - zámlky, tón hlasu, síla, rychlost řeči, plynulost nebo zadržávání, projevy vzrušení, rozrušení, úzkosti apod.;
- **proxemika** – blízkost, vzdálenost, doteky, prostorová vzdálenost osob a jejich konstelace (poloha ramen);
- **mluva času** – přestávky, čekání na respondenta, délka rozhovoru.

c) Testy

Termín „test“ je převzat z angličtiny a znamená **zkoušku**. V současné diagnostice je tento termín používán v širším významu, jako označení diagnostické metody, která má některé specifické znaky (viz dále). I když řada testů má nadále znaky zkoušky (např. výkonové testy, didaktický test), existují též testy, které mají nevýkonový charakter a jde v nich spíše o zjištění výskytu nějakého znaku (osobnostní rysy, zájmy, lateralita apod.) – většinou jde pak o testy typu dotazníku nebo projektivní testy.

Testové metody jsou používány v diagnostice z toho důvodu, že poskytují možnost v poměrně **malém časovém úseku** získat řadu **spolehlivých informací**.

Proces konstrukce a ověřování testu se nazývá **standardizace**. Za testovou metodu lze považovat pouze takovou, která je standardizována a obsahuje normy a zpravidla též návod

k interpretaci. Standardizovaný test je souhrn podnětů, úkolů a otázek, modelová situace, v níž záměrně získáváme vzorky chování či prožívání. Obsahuje standardní podmínky, za kterých probíhá, podmínky úkolu jsou přesně vymezeny, zadání je vždy stejné, nezávislé na examinátorovi. Používá se standardní materiál, je přesně vymezený časový limit (popř. bez časového limitu), je přesně stanoven způsob vyhodnocení, aby do výsledků pokud možno nemohla proniknout osobní charakteristika examinátora;

Standardizovaný test obsahuje **porovnání výsledků jednotlivce s normou populace**. K získání této normy je třeba vyšetřit testem reprezentativní vzorek populace, pro kterou je test určen a následně výsledky statisticky zpracovat. Výsledek je tedy relativní, posuzován jako průměrný, nad či podprůměrný pouze ve vztahu k ostatním (například IQ). Hrubé výsledky testu (hrubé skóre) se převádějí na normy (vážené skóre), aby bylo možno brát ohled na specifiku skupiny (např. věk, pohlaví).

Znaky standardizovaného testu:

Spolehlivost (reliabilita) je míra jistoty, s níž test měří to, co měří.

Validita (platnost) - nakolik test skutečně měří to, co má měřit. Validita vyjadřuje pravděpodobnost shody mezi výsledky testu a tím, co chceme testem zjišťovat.

Citlivost - do jaké míry je test schopen rozlišovat, jak vysoko, jak jemně, jaká je dolní a horní hranice výkonu (znaku), který je test schopen zachytit.

Použití psychologických testů je vyhrazeno kvalifikovanému psychologovi (jde hlavně o testy inteligence, osobnosti a projektivní testy). Pokud učitel potřebuje znát charakteristiky žáka, zjistitelné pouze psychologickým testem, obrací se na **pedagogicko-psychologickou poradnu**. Dále existuje řada dalších testů a dotazníků, které mají širší použití (zájmové a motivační dotazníky, didaktické testy, diagnostika sociálních vztahů, výchovného stylu rodiny apod.), z nichž některé může používat i učitel a výchovný poradce. V případě postiženého žáka je třeba se obrátit na **speciálně pedagogické centrum** (zjištění míry a typu postižení, specifické poruchy učení, např. čtecí test, test laterality, hyperaktivita a poruchy pozornosti apod.).

Diagnostické metody můžeme dělit podle předmětu, na který jsou zaměřeny nebo podle způsobu, jakým diagnostická data zjišťujeme. V následujícím přehledu se zaměříme hlavně na typ zjišťovaných dat.

Výkonové testy

V testu lze měřit dosažený výkon, zpravidla je na jednu otázku pouze jedna správná odpověď. Tyto testy používá pouze kvalifikovaný psycholog.

Jde o tyto testy:

- obecné inteligence
- schopností
- dovedností
- úrovně paměti a pozornosti.

Testy osobnosti

Určeny ke zjišťování celkové struktury osobnosti a jejich jednotlivých oblastí. Nejčastěji mají podobu **dotazníků**, lze též použít **kresebné techniky**.

Projektivní testy osobnosti může používat pouze psycholog, který má k tomu příslušný výcvik. Vyznačují se minimálně strukturovanými výchozími podněty, aby bylo možné podle reakcí vyšetřované osoby proniknout do hlubších vrstev osobnosti. Vyhodnocení výsledků je velmi náročné na interpretaci.

Diagnostika motivace

Diagnostika motivace vychází z psychologického pojetí motivace, diagnostické metody se nejčastěji zaměřují na zjišťování potřeb, jejichž uspokojování žáka motivuje ke školní práci.

Učitel může s těmito výsledky pracovat s užitekem, protože mu naznačují, jakým způsobem by měl zaměřit didaktické postupy pro získání zájmu a aktivity žáků. Zpravidla jsou používány **dotazníky** (Hrabal, Man, Pavelková, 1984), některé z nich obecnější, jiné zaměřené na specifické potřeby - např. dotazník výkonové motivace. Některé dotazníky jsou konstruovány tak, že jsou použitelné i učitelem k diagnostice i autodiagnostice (Hrabal, 1988). Ke zjišťování motivace lze rovněž použít metody, zaměřené na zjišťování zájmů žáka. Dalšími doplňujícími metodami mohou být dotazníky a **sebehodnotící škály**, zjišťující sebepojetí žáka a jeho aspirační úroveň, které s motivací velmi úzce souvisejí (Fontana, 2003).

Diagnostika sociální vztahů

V práci učitele zvláště na 2. stupni ZŠ je často nezbytné porozumět dění ve vrstevnické sociální skupině, případně pochopit prožívání žáků pomocí diagnostiky sociálního klimatu. Pro tuto oblast byla vyvinuta celá řada metod, které jsou v některých případech přímo adaptovány na diagnostiku sociálního prostředí školní třídy. Pro diagnostiku sociálních vztahů se jedná o **sociometricko-ratingový dotazník** (SO-RA-D) V. Hrabala (2002 b), na **sociální klima** a jeho diagnostiku se zaměřuje J. Lašek (2001). Autorem řady dotazníků, spojujících měření sociálních vztahů a sociálního klimatu je R. Braun, jeho dotazníky jsou dostupné v Institutu pedagogicko psychologického poradenství. K jejich použití je nutné v IPPP absolvovat kurs, který je otevřen i pro učitele (informace na www.ippp.cz).

7.1.2.2 Psychologická diagnostika

Psychologické vyšetření v oblasti školství se nejčastěji týká výukových a výchovných problémů, dalšími častými typy jsou vyšetření školní zralosti a vyšetření při volbě povolání. Vyšetření probíhá v pedagogicko psychologické poradně nebo ve škole, vede je poradenský nebo školní psycholog. O vyšetření žádá nejčastěji učitel žáka nebo jeho rodiče, v žádném případě však vyšetření nemůže proběhnout bez souhlasu rodičů (výjimkou je vyšetření na základě rozhodnutí soudu, nebo vyšetření plnoletého studenta, kdy postačuje jeho souhlas).

Diagnostika schopností

Protože jedním z nejdůležitějších předpokladů školní úspěšnosti a výkonnosti je **míra schopností dítěte**, pozornost psychologa se nejdříve obrací právě k této oblasti. Psycholog nemůže vyslovit absolutní soud, jedná se o výsledek v této chvíli a situaci (proto hovoříme o aktuální mentální úrovni dítěte), i když vzhledem k tomu, že výsledek je získán ověřenými psychologickými metodami, lze se na zjištěné informace rozumně spolehnout. Nedorozuměním v této oblasti mezi psychologem a učitelem bývá často to, že na rozdíl od psychologa mají učitelé často tendenci chápat výkony dítěte absolutně, jako trvalou, v podstatě neměnnou charakteristiku žáka.

Kromě celkové úrovně schopností zjišťuje psychologické vyšetření také míru jednotlivých schopností, zpravidla jde o **poměr verbálních a matematických schopností**, v konkrétním případě však záleží na obtížích vyšetřovaného dítěte a jejich příčině. Pro posouzení významu zjištěných výsledků je třeba brát v úvahu nejen faktickou úroveň schopností dítěte, ale i nároky školní práce.

Vyjadřuje-li se psycholog o celkové úrovni schopností (intelligence) či jednotlivých specifických schopností, vyhýbá se zpravidla číselnému vyjádření této úrovně - tj. neuvádí číselný inteligenční kvocient (IQ). V určitém smyslu je přesnější, neuvádí-li se výsledek testu pouze ve formě dosaženého IQ, protože inteligenční testy jsou různé povahy a konstrukce a jejich vztah ke školní výkonnosti je různý. Jde především o rozdílné interpretace verbálních a neverbálních testů a jejich vztahu ke školnímu výkonu a znalostem. Pokud žák dosahuje výborných výsledků v testech, které vysoce korelují se školními znalostmi, může se psycholog vyjádřit k jeho možným školním výsledkům. Pokud však jde o testy nonverbální, s malou či neznámou vazbou na konkrétní znalosti a dovednosti, je výsledek ve vztahu k školní úspěšnosti velmi obtížně zobecnitelný.

Úroveň schopností dítěte lze popsat velmi dobře v relativních pojmech. To ostatně odpovídá i statistické konstrukci číselných výsledků testů, kdy jde vždy o umístění dítěte podle jeho

výkonu v tom kterém testu v porovnání se vzorkem populace, do které patří a na základě jejichž výsledků byly stanoveny normy.

Pro informaci uvádíme **pásma výkonnosti v testu rozumových schopností** (převzato z Hrabal 2002 a):

IQ	% populace	slovní označení výkonu
nad 130	2-3	vysoce nadprůměrný výkon, vynikající
115-130	14	nadprůměrný
85-114	68	široký průměr
90-110	49	užší průměr
70-84	14	podprůměrný
69 a méně	2-3	mentální retardace

Diagnostika osobnosti

Osobnostní charakteristiky dítěte tvoří druhou velkou oblast, jejíž diagnostikou se psycholog zabývá. Jsou mimořádně důležité zvláště v případě výchovných obtíží dítěte, ale i v případě výukového selhání je třeba se jimi zabývat, především pro návrh dalšího postupu. Jedná se především o temperamentové vlastnosti, o nejvýraznější rysy osobnosti (vlastnosti v běžném slova smyslu), o hodnoty, postoje a vlastnosti charakteru. Na školní výkon má také vliv motivace dítěte. Součástí psychologického vyšetření bývá i diagnostika autoregulačních vlastností dítěte. Důležitou roli hraje také to, jak dítě sebe samo vnímá a hodnotí, jaké je jeho sebepojetí a jak se vyrovnává s případnými rozdíly mezi ideální představou sebe sama a reálnými výkony a zkušenostmi. (Podrobněji viz např. Šimíčková-Čížková, 2004)

Psycholog se zabývá také aktuálními problémy žáka, hledá případné známky psychického napětí, úzkosti a jiných patologických příznaků a pochopitelně i jejich příčiny. Pokud problémy žáka přesahují míru, kterou je možno zvládnout poradenským vedením, bývá zpravidla předáno do péče klinického psychologa či psychiatra.

8.1.2.3 Pedagogická diagnostika

Pedagogickou diagnostiku lze chápat ve dvojnásobném smyslu. Může jít o diagnostiku, vedenou učitelem ve vztahu k vzdělávacímu cíli školy, potom je zaměřena především na zjišťování **předpokladů žáka k zvládnutí požadovaného učiva**. V širším pojetí jde o pedagogicko-psychologickou diagnostiku, kdy učitel využívá pedagogických dat jako východiska k interpretaci a závěrům nejen pedagogického, ale i psychologického charakteru. Výhoda pedagogicko-psychologické diagnostiky v reálné školní situaci je v konkrétních souvislostech, v nichž se žák projevuje. Závěry psychologického vyšetření vyplývají z reakcí dítěte v dosti specifické situaci, proto jejich vztažení na práci dítěte v situaci školní práce musí být jen velmi opatrné. Z výsledků vyšetření v poradně tedy pouze vyvozujeme hypotézy, které mohou být potvrzeny až v konkrétní školní praxi tím, že opatření, která na jejich základě byla učiněna, skutečně působí.

Hlavními metodami pedagogické diagnostiky jsou **pozorování** (a rozhovor v případě potřeby), **didaktické testy** a **analýza produktů žáka**. Kromě toho existuje celá řada dalších metod, převážně **dotazníkového charakteru**, kterými lze zjišťovat např. postoje žáka k předmětům, zájmy, motivaci apod. Popis konkrétních metod je uveden v řadě publikací (např. Hrabal, 1988, Hrabal, 2002 a, Dittrich, 1993, Zelinková, 2001, Pelikán, 1998).

Učitel může na základě **pozorování** žáka a jeho způsobu práce odhadnout jeho učební a kognitivní styl (Mareš, 1998). Pro školní výkon jsou důležité i další skutečnosti, především psychické vlastnosti, které ovlivňují práci žáka, jako je paměť a její charakteristiky (např. paměť spíše mechanická, či spíše logická, převaha verbální či názorné paměti apod.), pozornost dítěte, jeho schopnost dlouhodobého soustředění a způsoby, jakými lze soustředění dosáhnout či povzbuzovat. Tyto vlastnosti lze samozřejmě zjišťovat i psychologickým vyšetřením, zároveň však pozorování žáka učitelem či psychologem ve třídě přináší velice cenné informace o tom,

jak se dítě v této oblasti projevuje v běžné školní situaci.

Vědomosti mohou být zjišťovány pomocí **didaktických testů**, jde o výkonové testy, jejichž obsahem jsou úkoly mapující znalosti, které by žáci měli zvládat. Didaktický test může rovněž zjišťovat způsob, jakým žák řeší zadaný úkol. Jsou používány především výchovnými poradci a učiteli, mají však své místo i ve speciálně pedagogické a psychologické diagnostice. Specifickou charakteristikou didaktických testů je to, že kromě standardizovaných testů je možné také připravit test pro použití učitelem v konkrétní třídě (viz Hrabal, Valentová, Lustigová, 1993).

Analýzu produktů žáka můžeme vést na několika úrovních a v několika směrech (viz Hrabal, 2002 a, Pelikán, 2004). Celkem nasnadě je obsahová analýza např. výkresů nebo slohových prací, kde se mohou projevit konkrétní problémy žáka. Jiným směrem analýzy, která je z pedagogického i psychologického hlediska velmi přínosná je analýza chyb, která nás může upozornit např. na přítomnost organického poškození (specifické chyby u dyslektiků a dysortografiků). Typické chyby žáka mohou také svědčit o specifické jeho kognitivních procesů, např. neschopnost generalizace nebo nižší úroveň některých schopností.

Obecnější informace přináší **analýza prospěchu**, což je také určitý druh produktu žáka. Celková úroveň prospěchu a jeho vyrovnanost či nevyrovnanost informuje o úrovni schopností a jejich rozložení (např. rozdíl mezi verbálně sycenými a přírodovědnými předměty). Kolísání prospěchu může svědčit např. o pracovních návycích žáka (zhoršení na začátku čtvrtletí, zlepšení ke konci), o motivaci (výrazně lepší či horší prospěch v jednom předmětu). Náhlé celkové zhoršení může zase vypovídat o osobních problémech žáka (např. velmi často je pozorováno v případě sexuálního zneužívání dítěte).

Motivace. Dotazníky i analýzou výsledků žáka lze zjistit, co dítě skutečně motivuje pro školní práci (udělat radost rodičům, snaha být úspěšný, potřeba předhlonit spolužáka, v některých případech dítě pro školní práci z nějakého důvodu vůbec motivováno není...). Především je důležité, jaké motivační strategie si dítě vytvořilo, jak vysoko si klade laťku ve svých výkonech, jak důvěřuje vlastním silám, jak brzo vzdává úsilí po dobrém výkonu, jestli mu vůbec o dobrý výkon jde. Obecně jde o to zjistit, jaké potřeby dítěte škola a školní práce uspokojuje (či neuspokojuje) a v jaké míře (viz Hrabal, 1988, Hrabal, Man, Pavelková, 1984). Hraje zde roli také zaměření výkonové motivace dítěte, tj. je-li zaměřeno spíše na dosažení úspěšného výkonu, či spíše na vyhnutí se neúspěchu (Hrabal, 1988, Dittrich, 1993). Informace o motivaci dítěte jsou tak mimořádně cenné pro volbu konkrétních pedagogických postupů na pomoc dítěti.

Pedagogicko-psychologická diagnostika učitele je zaměřena také na zjišťování **zájmového zaměření** dítěte a struktury jeho zájmů. Nejde pouze o jednotlivé zájmy, i když jejich zjištění může hrát roli při hledání konkrétních prostředků pro působení na dítě, ale struktura zájmů nám také odhaluje, je-li dítě spíše prakticky či teoreticky zaměřené, dává-li přednost konkrétním činnostem či je-li spíše zaměřeno na poznávání jako takové.

V průběhu kontaktů s žákem si učitel všimá způsobu práce dítěte, charakteristických postupů a vzorců chování, které dítě používá při řešení úkolů. Dítě může postupovat pomalu a rozvážně nebo se naopak může vrhat do úkolu rychle až zbrkle, může řešit úkol nejdříve mentálně, pak rychle splnit - to vše jsou individuální **charakteristiky pracovního a učebního stylu** žáka, které jsou pro pochopení jeho obtíží velmi důležité. Lze rovněž zjišťovat **kognitivní styl** žáka, je-li jeho přístup spíše globální či spíše analytický (Dittrich, 1993, Mareš, 1998, Hrabal, 2002 a). Z toho pak vyplývají individuální rozdíly ve zpracování školních poznatků a tato informace je důležitá pro pochopení jeho obtíží i pro návrh případných pedagogických postupů. Ve školním výkonu se projevuje také **vliv rodiny** - zájem o školní výsledky dítěte, důležitost, kterou rodina školním výsledkům a vzdělání vůbec přikládá, strategie, které rodiče používají, aby dítě k učení přiměli i to, jak vysvětlují případné úspěchy a neúspěchy svého dítěte (Zelinková, 2001).

Ve škole je ideální situace ke zkoumání **sociálního začlenění** dítěte. Přináší nám dvojí typ informací. Jednak vypovídá o sociabilitě dítěte, o jeho postavení ve skupině vrstevníků i o tom, jak se dítě ve své vrstevnické skupině cítí. Vzhledem k důležitosti vrstevnické skupiny pro dítě (zvláště ve starším školním věku) jsou tyto informace neocenitelné pro určení příčin obtíží

dítěte, které mohou pramenit právě z této oblasti, stejně cenné jsou i pro stanovení dalších pedagogických opatření. V této souvislosti je nutno poznamenat, že změny v postavení dítěte v sociální skupině třídy jsou nemyslitelné bez spolupráce psychologa a pedagoga (viz např. Hrabal, 2002 a, Dittrich, 1993, Lašek, 2001).

Druhým typem informací, které získáme vyšetřením sociálního postavení dítěte ve třídě jsou informace o dítěti, pocházející od jeho spolužáků. Dozvídáme se, jak ho spolužáci vidí a jaké vlastnosti u něj oceňují či naopak co mu vytýkají, informace tedy doplňují vyšetření, zaměřené na osobnostní vlastnosti dítěte. Tento typ informací je většinou pro učitele objevený (týká se to zpravidla i zjištění o sociální struktuře celé třídy z pohledu dětí, který se často velmi liší od toho, jak třídu vidí učitel).

Pedagogicko psychologická diagnostika se neustále vyvíjí, vznikají nové metody, některé z nich standardizací, jiné úpravami různých postupů ve školách či poradnách. Množství podnětů také přichází ze školní praxe, případně z výzkumů a literatury. Proto je užitečné sledovat vývoj v této oblasti a opírat se i o zkušenosti pedagogů z praxe.

Σ Shrnutí

Ve škole a v práci pedagoga se setkáváme především s pedagogickou a psychologickou diagnostikou. Proto je nutné orientovat se v základních metodách, kterými jsou obecně:

- pozorování
- rozhovor
- testové metody

Psychologická diagnostika přináší pro pedagogické působení informace o schopnostech a osobnosti žáka, zpřesňuje poznatky týkající se individuálních charakteristik, které ovlivňují výkon i chování žáka. K tomu využívá psychologických diagnostických metod, jejichž výsledky dává k dispozici pedagogovi.

Pedagogická diagnostika je založena na využití dat, která může pedagog získat při práci s žákem buď zaměřeně, pomocí specifických technik, nebo diagnostickou interpretací dat, získaných v pedagogickém procesu (např. analýza výsledků).

Výsledky diagnostiky je třeba chápat jako základ pro následnou práci s žákem nebo třídou, pedagog by zde měl nacházet především zdroj hlubšího poznání žáků pro zkvalitnění své práce.

✍ K procvičení některých diagnostických postupů si můžete vybrat některou z dostupných metod a vyzkoušet si ji v průběhu své pedagogické praxe na škole:

- 1) Škálu sebehodnocení žáka uvádí FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, s. 250, 1997. ISBN 80-7178-626-8.
- 2) Dotazník studijního stylu žáků najdete v publikaci: DITTRICH, P. *Pedagogicko-psychologická diagnostice*. Praha : H+H, 1992 ISBN 80-85467-69-0.
- 3) Posuzovací škálu postojů k učení a případné znaky naučené bezmocnosti lze vyvodit z výčtu charakteristik žáků orientovaných na zvládnání úkolů a žáků naučeně bezmocných (FISHER, 1997). Žák je hodnocen učitelem na základě jeho zkušenosti s daným žákem. Užitečně lze toto posouzení doplnit dotazníkem výkonové motivace (DITTRICH, 1992, s. 83).
- 4) Zjišťování atribučního stylu žáků umožní sebehodnotící škála, uvedená v publikaci KUSÁK, DAŘÍLEK: *Pedagogická psychologie -B*. Olomouc: PedF UP, 2003, s. 111. ISBN 80-244-0293-9.
- 5) Měření sociálního klimatu ve třídě: dotazník včetně orientačních norem najdete v publikaci LAŠEK J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001, ISBN 80-7041-088-4.

Měření sociálních vztahů ve třídě: sociometrický dotazník SO-RA-D je uveden v Diagnostice. HRABAL, V. Praha : PedF UK, 2002, ISBN 80-246-0319-5.



Doporučená literatura

DITTRICH P.: *Pedagogicko - psychologická diagnostika*. Praha : H+H, 1992 ISBN 80-85467-69-0.

- DVOŘÁKOVÁ M.: *Pedagogicko - psychologická diagnostika I.* České Budějovice : Jihočeská univerzita, 1995. ISBN 80-7040-282-2.
- DVOŘÁKOVÁ M.: *Pedagogicko - psychologická diagnostika II.* České Budějovice : Jihočeská univerzita, 1999. ISBN 80-7040-282-2.
- FISHER R.: *Učíme děti myslet a učit se.* Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7.
- FONTANA D.: *Psychologie ve školní praxi.* Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.
- HADJ MOUSSOVÁ Z. - DUPLINSKÝ J. a kol.: *Pedagogicko-psychologické poradenství II. Diagnostika.* Praha : PedF UK, 2002. ISBN 80-7290-101-X.
- A) HRABAL V.: *Diagnostika.* Praha : PedF UK, 2002, ISBN 80-246-0319-5.
- B) HRABAL V.: *Sociální psychologie.* Praha : PedF UK, 2002, ISBN 80-246-0436-1.
- HRABAL V. st. - HRABAL, V. ml.: *Diagnostika. Pedagogicko psychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky.* Praha : Karolinum, 2002, ISBN 80-246-0319-5.
- HRABAL V., VALENTOVÁ L., LUSTIGOVÁ L.: *Testy a testování ve škole.* Praha : PedF UK, 1993.
- HRABAL V.: *Jaký jsem učitel?* Praha: SPN, 1988.
- HRABAL V., MAN F., PAVELKOVÁ I.: *Psychologické otázky motivace ve škole.* Praha : SPN, 1984.
- KRYKORKOVÁ H., CHVÁL M.: *Pedagogicko psychologická diagnostika a očekávané proměny jejího pojetí.* In: VALIŠOVÁ A., KASÍKOVÁ H. a kol.: *Pedagogika pro učitele.* Praha : Grada Publishing 2007, ISBN 978-80-247-1734-0.
- KUSÁK P., DAŘÍLEK P.: *Pedagogická psychologie B.* Olomouc : PedF U,P 2003, ISBN 80-244-0293-9.
- LAŠEK J.: *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy.* Hradec Králové : Gaudeamus, 2001, ISBN 80-7041-088-4.
- MAREŠ J. KŘIVOHLAVÝ J.: *Komunikace ve škole.* Brno : Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MAREŠ J.: *Styly učení žáků a studentů.* Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
- PELIKÁN J.: *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů.* Praha : Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8
- ŠMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ J.: *Poznávání duševního života člověka.* Olomouc : UJEP, 2004. ISBN 80-244-0329-3.
- ZELINKOVÁ O.: *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program.* Praha : [Portál](#), 2001. ISBN: 978-80-7367-326-0.

Příloha: ATRIBUČNÍ STYL ŽÁKŮ

Příklady atribučních posuzovacích škál. Škálu předložíme žákům a požádáme je o posouzení příčin jejich výkonu. Škály lze upravovat podle aktuální potřeby.

Vždy doplníme údaje o žákovi: jméno, třída, datum vypracování.

Zdroj: KUSÁK, DAŘÍLEK: *Pedagogická psychologie B.* Olomouc : PedF UP, 2003. ISBN ISBN 80-244-0293-9.

1)

Tvoje písemná práce z matematiky byla ohodnocena známkou "dostatečně". Každý výsledek mívá zpravidla řadu příčin, proto pečlivě zvaž, které z uvedených příčin svůj výkon přisuzuješ.

Schopnosti

minimální 1 2 3 4 5 6 7 8 9 maximální

Úsilí

minimální 1 2 3 4 5 6 7 8 9 maximální

Obtížnost

minimální 1 2 3 4 5 6 7 8 9 maximální

Náhodnost

minimální 1 2 3 4 5 6 7 8 9 maximální

Varianta pro mladší děti:

Z písemky z matematiky jsi dostal/a čtyřku. Přijdeš na to proč?

protože jsem chytrý/á
málo 1 2 3 4 5 6 7 8 9 hodně

protože jsem se snažil/a
málo 1 2 3 4 5 6 7 8 9 hodně

protože to bylo těžké
málo 1 2 3 4 5 6 7 8 9 hodně

protože jsem měl smůlu
málo 1 2 3 4 5 6 7 8 9 hodně

2)

Tvoje písemná práce z matematiky byla ohodnocena známkou "dostatečně". Každý výsledek mívá zpravidla řadu příčin. Která z nich byla podle tebe ta hlavní?

.....
(místo pro vyjádření žáka)

Nyní odpověz na několik otázek:

1. Souvisí tato příčina s tvou osobou nebo s jinými lidmi či okolnostmi?

souvisí se mnou 1 2 3 4 5 6 7 souvisí s jinými lidmi či okolnostmi

2. Myslíš si, že tato příčina se projeví i u jiných známek v budoucnosti?

je to velmi pravděpodobné 1 2 3 4 5 6 7 je to velmi málo pravděpodobné

3. Je tou příčinou něco, co ovlivňuje jenom známku z matematiky, nebo se to promítá i do jiných známek z ostatních předmětů?

ovlivňuje jen matematiku 1 2 3 4 5 6 7 ovlivňuje i jiné předměty

4. Jak důležitá je pro tebe tato známka?

není vůbec důležitá 1 2 3 4 5 6 7 je velmi důležitá

8.2 PEDAGOGICKÉ HODNOCENÍ A PEDAGOGICKÁ EVALUACE

Jarmila Mojžíšová

Klíčová slova: pedagogické hodnocení, pedagogická evaluace, diagnostika, hodnocení formativní, normativní, kriteriální, sumativní, autentické, autonomní, sebehodnocení, referenční rámec, vnitřní a vnější evaluace.

Pedagogické hodnocení je neodmyslitelnou a integrální součástí každého vyučovacího procesu. Je to náročná a složitá činnost, kterou je nutno vykonávat s maximální objektivitou, citlivostí a taktem. Mělo by být pro žáka povzbuzením a motivací k další práci, mělo by ho pozitivně orientovat a pomáhat mu.

Pro učitele představuje hodnocení významnou zpětnou vazbu nejen o žácích, ale i o jeho vlastní práci a mělo by ho podněcovat k hledání dalších postupů a prostředků.

V krátké kapitole tohoto textu není možné objasnit tento pojem v celé jeho složitosti. Zaměříme především na pedagogické aspekty hodnocení. Podrobnější a systematičtější rozbor pojmu pedagogické hodnocení z dalších hledisek najdete v publikacích uvedených na konci kapitoly.

⇒ Po prostudování kapitoly budete schopni:

- orientovat se v základních pojmech, které jsou v souvislosti s hodnocením a evaluací používány;
- orientovat se v dokumentech, které vymezují požadavky kladené na hodnocení a evaluaci;
- posoudit přednosti a rizika vybraných metod pedagogického hodnocení a pedagogické evaluace;
- odlišit různé úrovně pedagogické evaluace;
- orientovat se v dokumentech vymezujících vnitřní evaluaci školy.

Pro orientaci v dalším textu je nutné odlišit pojmy uvedené v názvu kapitoly. Pojmy pedagogické hodnocení a pedagogická evaluace se mnohdy používají jako synonyma. Na problematiku nejednoznačného vymezení obou pojmů poukázal Průcha (1996), který se po analýze stanovisek našich i zahraničních autorů spíše přiklání k názoru, že lze oba výrazy chápat jako synonyma. Jiní autoři jako např. Michek (2006) pojmy odlišují. V kapitole budou pojmy používány v těchto významech:

- **Pedagogické hodnocení** je procesem posuzujícím výsledky vzdělávání a výchovy subjektů vzdělávání (zpravidla žáků). Výsledky vzdělávání mohou být zjišťovány již na vstupu do procesu výuky, v jejím průběhu i závěru. Mohou být dílčí, průběžné i celkové, konečné. **Školní hodnocení** považujeme za subsystém pedagogického hodnocení.
- **Pedagogickou evaluací** rozumíme teorii, metodologii i praxi veškerého hodnocení nejrůznějších vzdělávacích jevů. Zjišťuje, porovnává a vysvětluje data charakterizující stav, kvalitu, efektivnost vzdělávací soustavy. Zahrnuje hodnocení vzdělávacích procesů, vzdělávacích projektů, vzdělávacích výsledků, hodnocení učebnic apod. Má důležitou roli pro korekce a inovace vzdělávací soustavy, pro strategie plánování jejího rozvoje aj. V tomto širokém pojetí zahrnuje evaluace i jevy, které je možné označit jako výsledky vzdělávání, z čehož by vyplývalo, že pedagogické hodnocení může být považováno za specifickou součást pedagogické evaluace.

8.2.1 PEDAGOGICKÉ HODNOCENÍ

Terminologie školního hodnocení není ani u nás ani ve světě dosud ustálená a významy některých pojmů se překrývají nebo zaměňují.

Proto si **vymežíme vybrané pojmy**, s kterými se v souvislosti s pedagogickým hodnocením můžete při studiu literatury setkat. Současně se seznámíte s jejich charakteristikou a možnostmi jejich využití v praxi (Diagnostika, hodnocení: normativní, kritériální, sumativní, formativní, autonomní, sebehodnocení, autentické, zpětná vazba, práce s chybou).

8.2.1.1 Základní formy hodnocení

Diagnostika

Umožní zjišťování potenciálních možností rozvoje každého žáka. Jejím výsledkem je konstatování nejen toho, co žáci neznají, ale především proč to neznají, jaké mezery mají ve svých dřívějších znalostech a dovednostech, jaké nesprávné představy mají ve vztahu k danému učení, kde je kořen jejich nepochopení.

Většina učitelů zpravidla hodnotí a nediagnostikuje. Důvodem je často časová tíseň, ale také zdůrazňování významu výsledků práce žáků na úkor významu procesů a strategií učení, které k těmto výsledkům vedly. Získání potřebných informací závisí na tom, zda žáky systematicky vedeme k vyjádření a charakteristice těchto procesů a strategií. Výsledky diagnostiky hrají rozhodující úlohu při stanovení přiměřených výukových úkolů pro každého žáka.

Hodnocení bez diagnostiky má omezenou cenu a může bránit efektivním změnám ve výsledcích žákova učení. Zvláště pokud sestává ze špatných známek a z nepřátelských poznámek učitele, který dítěti neobjasní, proč dospělo k chybným výsledkům a co může udělat,

aby se to v budoucnosti neopakovalo.

S metodami diagnostiky jste se seznámili v kapitole 8.1.

Normativní a kriteriální hodnocení

Měřítkem **normativního hodnocení** je norma stanovená vzhledem k určité skupině žáků. Výkon jedince je poměřován s výkony ostatních. Tomuto způsobu hodnocení se také říká zkouška relativního výkonu. Při normativním hodnocení, je práce hodnocena takto: práce s nejmenším počtem chyb ve třídě, práce odpovídající průměru třídy. Použití normativního hodnocení způsobuje, že například známky na vysvědčení z různých škol nemusejí být vzájemně srovnatelné. Vztahová norma žáků se v běžném životě školy pohybuje v rozmezí od jedné třídy až po všechny třídy v ročníku, které vyučuje danému předmětu jeden učitel.

Měřítkem **kriteriálního hodnocení** je splnění úkolu bez ohledu na to, jak úkol splnili ostatní žáci ve třídě. Jde o zkoušku absolutního výkonu – nezáleží na výkonu ostatních. Tato metoda hodnocení je spolehlivá jen tehdy, jsou-li dobře určena kritéria splnění učebních cílů a jsou s nimi seznámeni žáci.

Z perspektivy žáka je kriteriální hodnocení daleko užitečnější, než hodnocení normativní, protože žáci mají omezené možnosti ovlivňovat vztahovou normu, kdežto plnění srozumitelných kritérií je převážně pod jejich kontrolou

Formativní a sumativní hodnocení

Formativní hodnocení poskytuje informaci o učebních potížích žáků ve chvíli, kdy se ještě mohou zlepšit. Je orientované na podporu dalšího efektivního učení žáků. Nabízí radu, vedení a poučení zaměřené na zlepšování budoucích výkonů. Pomáhá tedy učiteli dělat rozhodnutí o dalším postupu výuky závisující na dosavadním výkonu žáka. Mezi formy tohoto hodnocení patří testy vstupních znalostí, různé, učitelem nehodnocené testy, které si opravují jednotliví žáci sami nebo navzájem. Kvízy, různé koncepty slohových prací, které učitel zkontroluje a dá žákům k dopracování, úlohy sloužící k procvičování.

Mezi formativní hodnocení výuky patří cvičení, v nichž se prověřuje pochopení látky, a stručné dotazníky, v nichž žáci označí, kterých cílů dosáhli a co jim ještě zbývá se naučit. Umožňuje hodnotit i takové kvality, jako je skupinová práce, schopnost komunikovat, schopnost formulovat a vyjadřovat svůj názor, schopnost identifikovat problémy, vymýšlet jejich řešení, schopnost diskutovat, vyhledávat, třídít a interpretovat informace z různých typů médií, schopnost tvořit i citově prožívat.

Typickým příkladem formativního hodnocení jsou učitelovy připomínky a korekce v průběhu žákovy práce, dialogy při řešení projektů, hodnotící komunikace žáků při skupinové práci. Cílem formativního hodnocení je změna hodnoceného, až v druhé řadě jde o změnu výkonu.

Sumativní hodnocení slouží k posouzení výkonů žáků při ukončení výuky. Jeho podstatou je rozhodnutí typu ano-ne, vyhovuje-nehovuje. Příklady hodnotících postupů používaných pro sumativní hodnocení jsou ústní zkoušky z obsahu celého tematického celku, čtvrtletní a pololetní písemné práce, maturitní zkouška, vysvědčení apod.

Slavík (1999) uvádí, že smyslem sumativního hodnocení je získat konečný celkový přehled o dosahovaných výkonech nebo kvalitativně roztřídit celý posuzovaný soubor.

V současném pojetí výuky by sumativní hodnocení nemělo být založeno jen na kontrolních testech a výsledcích ústního zkoušení. Mělo by být podloženo informacemi získanými z co největšího počtu dostupných zdrojů. Informace o kvalitě žákovy práce může poskytnout např. sledování práce žáků ve skupinách, prezentace práce žáků, rozhovory se žáky, jejich rodiči a ostatními učiteli.

Sebehodnocení (autonomní hodnocení, autoevaluace)

Žákovské sebehodnocení je jednou z klíčových složek výuky, která doprovází učitelovo hodnocení a sama o sobě patří k jednomu z cílů vzdělávání.

Realizace autonomního přístupu k hodnocení je spojena s poskytováním příležitostí, aby

Žáci mohli poučeně hodnotit sami sebe a svou práci. Jde o hodnocení, které žák sám zvládá, jemuž do potřebné míry rozumí a které dokáže vysvětlovat nebo případně obhajovat. Mění se při něm role učitele a žáka. Žák má větší příležitost uplatňovat při hodnocení své vlastní pohledy.

Aby byl žák schopen sebehodnocení, je třeba ho k tomu postupně připravovat, vytvořit systém činností, prostřednictvím kterých si žák postupně osvojuje dovednosti hodnotit kvalitně. Důležitou součástí cesty k autonomnímu hodnocení je naučit žáka učit se, zvládnout svůj učební styl a zacházet s chybami jako s příležitostmi k poznání a poučení. Žáci si mají více uvědomovat, co a proč se mají naučit, v jakém časovém horizontu, co už pro splnění svého cíle udělali a kde se nacházejí v současné době.

K tomu potřebují zvládnout určitou **reflexi**, tj. musí se umět zastavit a zamyslet nad tím, co dělají, proč to dělají, co se jim už podařilo a stanovit určité cíle, kam by chtěli dojít. Slavík (1999) uvádí, že příprava na zavádění autonomního hodnocení má dvě dimenze:

- **Poznatkovou** - týká se přípravy žáků k poučenému sebehodnocení. Učitel užíváním formativního hodnocení postupně učí žáky nahlížet diferencovaně a kriticky na jejich pracovní postupy a výsledky práce, zamýšlet se nad nimi a hodnotit je.
- **Psychosociální** - žáci se musí naučit za pomoci učitelů zvládat emoční složku hodnocení. Být tolerantní k mínění druhých lidí, umět vyslechnout a zvážit návrh druhého.

Různé podoby sebehodnocení:

- Žáci mohou slovně hodnotit výsledek své práce bezprostředně po jejím dokončení na konci vyučovací hodiny. Hodnotí, nakolik splnili úkol podle předem stanovených kritérií.
- K sebehodnocení mohou žáci využít sebehodnotících formulářů nebo grafické sebehodnocení. Žáci mají možnost nahlédnout při jeho tvorbě do portfolia.
- Nedílnou součástí grafického sebehodnocení nebo sebehodnotícího formuláře je také písemné **hodnocení formou volného psaní**.
- Hodnocení může probíhat také po dokončení tématu nebo projektu. K tomuto hodnocení můžou používat také portfolio, jež obsahuje práce, které žák k danému tématu nebo projektu vytvořil.



Vyhledejte na Metodickém portálu RVP na webových stránkách VÚP ukázky několika sebehodnotících formulářů. Zvažte, jak byste je mohli využít. <http://pdpzv.vuppraha.cz>.

Autentické hodnocení

V klasickém pojetí bylo za autentické hodnocení považováno to, které hodnotí práci, vytvořenou opravdu jen tím, kdo je pod ní podepsán. Práci, při které mu nikdo nepomáhal, nikdo mu nenapovídal, od nikoho neopisoval.

V současné době je pojem autentické hodnocení používán v jiném významu. Pro hodnocení, které zjišťuje znalostí a dovedností v situacích blízcích se reálným situacím. Soustřeďuje pozornost na úkoly důležité pro praktický život, na výkony, spíše než na správné nebo špatné odpovědi v uměle utvořených testech. Jako autentické hodnocení si klade za cíl hodnotit získané znalosti žáků prostřednictvím aplikace látky v komplexní reálné situaci. Jde o hodnocení „produktu“, který obsahuje kromě myšlenek jiných lidí i vyjádření žakových myšlenek, otázek, zjištění a výkladů.

Portfolio

Jedním z nástrojů pro hodnocení žáka učitelem, ale i pro žakovo sebehodnocení je **hodnocení žakovského portfolia**. Jedná se o soubor rozličných materiálů, které poskytují informace o zkušenostech a pracovních výsledcích žáka. Jsou dokladem toho, v čem je žák úspěšný, jaké jsou jeho zájmy, jaké dělá pokroky v jednotlivých oblastech školní práce atd. Portfolio jako takové není cílem, ale hlavně prostředkem pro další činnosti. Pomáhá učiteli vnímat žáka jako celistvou osobnost, se všemi zájmy v různých vzdělávacích oblastech, pomáhá mu lépe chápat, že žák má někdy více nadání v jiné oblasti.

Práce s portfoliem je cílevědomá, proto učitel už při zadávání práce ví, které očekávané výstupy chce naplnit a také které klíčové kompetence mohou žáci při daném úkolu rozvíjet. Před uložením práce do portfolia je učitel a žák společně ohodnotí podle předem stanovených kritérií. Portfolio v první fázi obsahuje většinu prací, které žák vytvořil. V době průběžného písemného hodnocení a sebehodnocení učitel a žák materiály společně třídí.

V portfoliu se uchovávají:

- práce, které mají největší výpovědní hodnotu o očekávaných výstupech a klíčových kompetencích (tyto práce jsou důležité například při změně učitele, nebo při přechodu žáka na jinou školu);
- práce, se kterými se bude nadále pracovat - jež navazují na další projekty;
- práce, se kterou učitel nebo žáci nejsou spokojeni - mají možnost ji dokončit;
- testy.
- hodnocení.

8.2.1.2 Hodnocení a koncepce výchovy a vzdělávání

Chce-li učitel uvažovat o procesu hodnocení systematicky a komplexně, musí začít zásadní úvahou o pojetí a principech, které se rozhodl ve své výchovně vzdělávací práci respektovat a postupně realizovat. Uvědomit si, jaká koncepce výchovy a vzdělávání je realizována na škole, kde učí a zvážit, do jaké míry odpovídá jeho individuálnímu pojetí učitelské profese.

Existuje množství teorií, které charakterizují odlišné koncepce výuky a z různých hledisek je třídí. Dva **základní přístupy** vycházející z **pohledu na poznání**:

Transmisivní vyučování, které chápe poznání jako předávání hotových poznatků a dovedností učitele žákům. Přílišný důraz je kladen na procesy přijímání a přejímání hotového v poznávání. Škola funguje jako rozřídovací instituce, která vylučuje nepřizpůsobivé.

Konstruktivní vyučování je založeno na konstrukci poznání. Důraz je kladen na procesy objevování, rozšiřování, přetváření poznávacích struktur v procesu učení. Škola se soustřeďuje nikoliv na třídění žáků, ale spíše na orientaci na podporu při problémech v učení, modifikaci vzdělávacích programů a praktik, na přístupy k prevenci selhání. Vzdělávání je chápáno jako vzájemné působení mezi učiteli a žáky, učení jako osobní a sociální proces, kde jsou jeho aktéři hluboce angažováni v průběhu učení i ve vztahu k výsledkům učení.

Tato východiska ovlivňují jak metody výuky, tak i způsob hodnocení. V poslední době se prosazují vesměs **pedagogické koncepce**, které přes různost jednotlivých pedagogických a didaktických stanovisek obhajují **nutnost humanizace školy**. Hledají nové vztahy mezi učitelem a žákem a zdůrazňují význam porozumění pro osobnost dítěte. Chtějí školu zbavit strachu a stresových situací. Vyžadují prostor pro uplatnění individuality dítěte a jeho tvořivé aktivity. Akcentují obohacování prožitků a individuálních zkušeností žáků, vyplývajících z jejich vlastní činnosti, význam pozitivní motivace, potřebu seberozvoje. **Snaží se podporovat optimální rozvoj osobnosti každého dítěte**, otevřít možnosti jeho individuálního sebevyjádření a seberealizace. **Hodnocení a zvláště klasifikaci vymezují zcela jinou roli**, než na jakou jsme byli ve většině případů jako učitelé zvyklí.

1. Otevřené vyučování klade důraz na činnosti, které si žák sám volí, na různé druhy samostatných prací. Předpokládá se, že se žáci učí nejenom prostřednictvím frontálního vyučování, individuální nebo skupinové činnosti, ale i prostřednictvím hry, dramatizace, uměleckých aktivit, řešením hádanek a komplexních projektů. Ve všech těchto nových souvislostech je překonávána dominantní forma zkoušení i princip výkonu, jak je běžně chápé škola, pracující tradičním způsobem. Základem hodnocení se stává především pokrok dítěte vůči sobě samému. Zároveň jako nedílný aspekt se zdůrazňuje prvek odpovědnosti za jejich vlastní výsledky.

2. Projektové vyučování vede žáky k formulaci otázek a problémů, k jejich samostatnému řešení i prezentování výsledků. Obvykle se při této formě práce neposuzuje jen výkon a nepoužívá se známkování. Při hodnocení se uplatňuje zřetel především k pracovnímu postupu žáků. Posuzuje se, jak žáci formulovali své hypotézy, jak je prověřovali a jak prezentovali své


výsledky. Hodnotí se tedy také studijní a pracovní dovednosti, nikoliv pouze reprodukce izolovaných poznatků. Tohoto hodnocení vlastního procesu učení se mají zúčastnit i sami žáci. V pedagogické literatuře se uvádí, že žáci jsou většinou schopni sebekriticky posoudit slabá i silná místa vlastní práce při jejím plánování i při realizaci. Součástí těchto koncepcí je i forma slovního hodnocení, které posuzuje úroveň činnosti jednotlivého žáka i činnosti skupiny, v níž pracoval.

3. Integrované vyučování proti jednostranně kognitivnímu působení školního vyučování zdůrazňuje spojování emocionálních a kognitivních aspektů v procesu učení. Vychází z předpokladu, že každé učení či jednání má kognitivní i afektivní dimenzi. Vidí zefektivnění školního vyučování v posíleném působení na citové stránky žáka. Integrované vyučování klade důraz na rozvíjení smyslů, vnímání vlastních pocitů. Podněcuje živou fantazii žáků, uvolňuje prostor pro jejich emocionální prožitky a kreativitu. Chce napomáhat žákům hlouběji poznávat sama sebe, rozvíjet jejich sebejistotu a sebedůvěru. Mezi technikami, které slouží těmto cílům se uplatňují projekční metody, kreativní cvičení i hry, využívá se umění, literatura, hudba, hraní rolí k podpoře vlastního projevu jednotlivce.

8.2.1.3 Referenční rámec hodnocení

Hodnocení a jeho důsledky ovlivňuje i skutečnost k jakému měřítku – referenčnímu rámci žákův výkon vztahujeme:

- Při posuzování práce žáka v **rámci individuální vztahové normy** srovnáváme výkony, stavy nebo chování jednotlivce s jeho vlastní normou. Učitel sleduje jednoho žáka a porovnává hodnoty jeho výkonů v rozdílných časech. Ale i při stanovení individuální normy je vhodné zvolit pásma hodnocení – pro posuzování průměrného, nejlepšího a nejhoršího výkonu. Východiskem může být vstupní „test“, který poslouží jako vstupní diagnóza. Při stanovování individuální normy musíme brát nejen úroveň dosavadních výkonů žáka, jednak tempo, s nímž je žák schopen svou práci zlepšovat.
- Vztahujeme-li žákův výkon k **sociální normě**, porovnáváme jeho výsledky s výsledky ostatních členů skupiny. Rozřazujeme je do výkonnostních skupin. Příkladem může být hodnocení písemné práce. Nejlépe napsané práce jsou ohodnoceny jedničkou, horší práce jsou ohodnoceny dvojkou nebo trojkou. Podstatné je, že tzv. vztahovou normou je v tomto případě třída. Vyplývá z toho, že hodnocení do jisté míry závisí na složení žáků ve třídě. Písemná práce, která je v jedné třídě hodnocena jako výborná, může v jiné třídě složené z nadanějších žáků dopadnout jako průměrná. Hodnocení podle sociální normy nebere v úvahu rozdílné individuální předpoklady žáků pro daný výkon. Pro část žáků představuje psychickou zátěž. Nelze ho však ze školy zcela odstranit.
- Referenčním rámcem pro hodnocení mohou být také **stanovená kritéria a standardy**. Měřítkem hodnocení je splnění úkolu, bez ohledu na to, zda byl splněn lépe nebo hůře ve srovnání s ostatními. Při hodnocení jde o to, zda žák vyhověl nebo nevyhověl. Jde o zkoušku absolutního výkonu - bez ohledu na výkony ostatních. Toto hodnocení je spolehlivé jen tehdy, když jsou dobře stanovená kritéria (soubor kontrolních otázek, soubor kompetencí). Všude tam, kde je to možné, by se měla kritéria splnění učebních cílů stanovovat, sdělovat a vysvětlovat, protože to činí učební procesy transparentnější a rozvíjí to dovednosti sebehodnocení.

 Seznamte se v publikaci *VÚP Klíčové kompetence v základním vzdělávání s příklady podrobného rozpracování klíčových kompetencí až na činnost, kterou má žák vykonat. Zkuste podobně rozpracovat klíčové kompetence pro svůj předmět.* <http://www.vuppraha.cz/soubory/kkzv.pdf>

8.2.1.4 Legislativní normy a pedagogické dokumenty

Legislativní normy

Formálně jsou požadavky na hodnocení výsledků vzdělávání žáků vymezeny v příslušných paragrafech zákona č. 561/2004 (školského zákona). Podrobněji jsou rozpracovány ve vyhlášce 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění školní docházky.

V návaznosti na § 51, § 52 § 53, § 54 § 55, zákona č. 561/2004 a Vyhlášky 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění školní docházky vytvářejí školy vlastní klasifikační řády. Formulují v nich konkrétní pravidla pro klasifikaci a hodnocení žáků v jednotlivých povinných a nepovinných předmětech stanovených ŠVP a celkové hodnocení žáka na vysvědčení.

✍ Ve Vyhlášce 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění školní docházky vyhledejte, jaké oblasti musí zahrnovat slovné hodnocení, pokud se škola pro ně rozhodne.

💻 Na webových stránkách alespoň tří základních škol vyhledejte jejich klasifikační řády, porovnejte je a zhodnoťte míru konkrétnosti kritérií hodnocení. Pokud se Vám zdají příliš obecná, zkonkretizujte je.

Pedagogické dokumenty

Charakteristika způsobu hodnocení je také **povinnou součástí školního vzdělávacího programu**.

V pravidlech pro hodnocení žáka, které škola ve svém ŠVP vytváří, jsou:

- vymezené způsoby hodnocení, které budou na jednotlivých stupních v konkrétních ročnících a vyučovacích předmětech při hodnocení žákova výkonu využívány (**klasifikace, slovní hodnocení, kombinace obou způsobů**);
- stanovena kritéria hodnocení, která budou pro jednotlivé způsoby hodnocení žákova výkonu obecně platná a při hodnocení využívaná.

Kritéria hodnocení žáka se odvíjí od klíčových kompetencí. Tzn. že učitel musí formulovat kritéria tak, aby se do nich jednotlivé aspekty klíčových kompetencí promítly.

Příklady zpracování konkrétních pravidel pro hodnocení a klasifikaci žáků je možné najít v Manuálu pro tvorbu ŠVP.

8.2.1.5 Známkování a slovní hodnocení

Přestože to není v souvislosti s novým pojetím výuky a pojetím jejího hodnocení otázka zásadní, ale spíše zástupná, stále se vedou diskuse o užitečnosti a funkčnosti klasického známkování ve srovnání se slovním hodnocením výsledků výuky.

Učitelé, kteří obhajují tradiční klasifikaci známkami vidí její výhody:

- známky jsou jednoznačným a srozumitelným prostředkem komunikace mezi nimi, žáky a jejich rodiči;
- v rámci různých výběrových aktivit, přijímacích zkoušek apod. známky dovolují srovnávat různá hodnocení mezi sebou;
- pomáhají rozřadit žáky podle zjištěných znalostí a dovedností do dalších vzdělávacích institucí;
- v současné době neexistují jiné zákonné, řekněme standardizované, nástroje k evaluaci práce jednotlivých škol než známky.

✍ Zformulujte argumenty, které ukáží slabá místa klasifikace známkami.

Učitelé, kteří vnímají hodnocení ne jako nástroj kontroly, ale především jako možnost pomoci žákům při procesu jejich učení, formulují výhody slovního hodnocení:

- zajišťuje mnohem větší a širší informovanost jak samotných žáků, tak jejich rodičů;
- jeho prostřednictvím lze postihnout osobnost žáka v její plné šíři;
- učitele nutí neustále sledovat a mapovat všechny projevy žáka, jednotlivé složky jeho výkonu;
- hodnotí i schopnosti, dovednosti, chování a snahu žáka;
- umožňuje všestrannou analýzu práce žáka - nejen vyhodnocení výsledných produktů

- jeho práce, ale i průběžné monitorování dílčích výsledků;
- postihuje nejen to, jak byl žák úspěšný a co zvládl, ale i toho, proč se mu to podařilo, nebo nepodařilo, i s nabídkou možných cest nápravy.

✍ Promluvte si s učiteli, kteří používají slovní hodnocení a zjistěte, v čem spatřují největší obtíže při jeho realizaci.

Rizika slovního hodnocení

Jedno z největších rizik slovního hodnocení je **používání tzv. posuzovacího jazyka**, kterým učitel označuje vlastnosti, vnitřní prožívání dítěte, jeho domácí přípravu, nebo to co si dítě myslí. Tím „onálepkuje“ dítě např. jako nepozorné, neklidné, zlobivé apod. Z nálepek je opravdu těžké se dostat. I pozitivní nálepky mají negativní dopady – dítě hodně svazují, mohou vést k rozvinutí pocitů úzkosti, aby nezklamalo, brání mu být sebou samým.

Slovní hodnocení se má týkat učiva, výsledků, stavu vědění dítěte, ale také průběhu učení nebo pozorovatelného chování dítěte. V žádném případě nemá docházet k hodnocení osobnosti dítěte, jeho vlastností. Hodnotíme, co dítě dělá a čeho dosáhlo, jakým způsobem, nikoli jaké dítě je. Aby učitel zachoval tuto zásadu, **měl by používat tzv. popisný jazyk**, a držet se jen toho, co viděl na vlastní oči.

Jiným rizikem je **využívání jen pozitivních charakteristik** ve slovním hodnocení. Žák v takových formulacích těžko rozpozná, v čem udělal chybu, protože se dozvídá jen to, co zvládl, v čem je dobrý, ale postrádá náznak cesty pro nápravu chyb.

Každé slovo v hodnocení je třeba zvažovat. Záleží totiž zcela na konkrétní formulaci slovního hodnocení, kterou můžeme žáka dokonce i citově zranit, můžeme mu ublížit více, než kdybychom mu dali špatnou známku.

✍ Posuďte, jaký jazyk převažuje v jednotlivých ukázkách slovního hodnocení.

- *Jakub přináší do třídy element živosti a radosti, jeví se čestným a spravedlivým. Fyzicky dospívá, má hodně síly. Kamarádí hlavně s kluky, rád se věnuje hrám na rozvoj fantazie. Někdy třeba také na úkor vyučování. Dobře zná pravidla společného soužití, ale porušit je, pobavit se je tak lákavé.*
- *Učivo matematiky Honzík zvládl. Vždy chvíli trvá než mu naskočí správný postup, ale při opakování už to jde hladce. Také v geometrii udělal pěkný kus práce. Chválím.*
- *V anglickém a německém jazyce se Míšovi velmi dařilo. Naučil se pozdravy, barvy, pojmenovat členy rodiny, některé věci ve třídě i reagovat na jednoduché otázky. V obou jazycích se rád a aktivně zapojoval do všech her, básniček i písní, naučil se i průpovědi.*

Náročnost procesu hodnocení

- Nároky kladené na hodnocení se zvyšují v současné době i v souvislosti s **měnícími se požadavky nových kutikulárních dokumentů na výuku**. Od učitelů se očekává, nejen že přijmou nové hodnotící postupy a nástroje, ale že přijmou za své celkové nové pojetí hodnocení, včetně jeho místa ve výuce a jeho významu pro žákovu učení. To je pro část učitelů velmi obtížné. Znamená to zcela zásadně změnit svou dlouholetou a zažitou představu o hodnocení. Není to však jediný důvod náročnosti
- Většina učitelů cítí velkou **odpovědnost za důsledky, které má jejich hodnocení pro žáka**. Ovlivňuje nejen kvalitu jeho učení, ale také jeho osobnostní charakteristiky např. sebepojetí, sebehodnocení, aspirace ap. Výrazně může ovlivnit studijní kariéru žáka.
- Obtížnost pedagogického hodnocení zvyšuje i skutečnost, že **neexistuje takový způsob hodnocení, který by se osvědčil u všech dětí**, za všech okolností nebo pro všechny typy kurikulárních obsahů a cílů.
- Náročnost hodnocení způsobuje i skutečnost, že **probíhá pod neustálou kontrolou**. Učitel musí počítat s tím, že s každým hodnocením je spojena nutnost toto hodnocení obhájit. Před žáky, jejich rodiči, kolegy, učiteli jiných škol, ale i před sebou samým. Především žáci a rodiče mají právo, abychom jim své hodnocení smysluplně vysvětlili, podložili ho důkazy a fakty a vše podali v takové formě, aby tomu rozuměli i laici.

8.2.2 PEDAGOGICKÉ EVALUACE

V této kapitole bude pojem pedagogická evaluace zahrnovat externí a interní evaluaci. Pojmy interní evaluace, autoevaluace a vlastní hodnocení školy jsou brána jako synonyma. Externí a interní evaluaci můžeme rozlišit podle toho, které osoby nebo instituce se na pedagogické evaluaci podílejí:

- **Externí evaluace** může být prováděna např. zřizovatelem školy, Českou školní inspekcí, mezinárodní organizací – OECD, experty. Při externí evaluaci jsou cíle, metody, formy a kritéria stanoveny zvnějšku hodnotitelem nebo zadavatelem hodnocení. Výhodou je, že si hodnotitel udržuje potřebný nadhled nad dílčími problémy. Nevýhodou je, že externí hodnocení někdy neprotrikne k samému jádru problému a tím nepostihne všechny příčiny zjištěných jevů. Tím, že se provádí nárazově, nedokáže také detailně studovat dlouhodobý vývoj.
- **Interní evaluaci** uskutečňují pedagogičtí pracovníci nebo škola jako celek. Pro interní evaluaci škol jsou ve školském zákoně (č. 561/2004 Sb.) a ve vyhlášce č. 15/2004 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení používány pojmy „**výroční zpráva o činnosti školy**“ a „**vlastní hodnocení školy**“.

8.2.2.1 Externí evaluace

Externí evaluační procesy ve školství jsou uskutečňovány na různých úrovních:

- na úrovni mezinárodní (např. řada mezinárodních šetření PISA, TIMSS apod.),
- na úrovni národní (např. analýzy České školní inspekce),
- na úrovni jednotlivých škol (meziúroveň, např. autoevaluace školy)
- na úrovni tříd (mikroúroveň, např. evaluace chování žáků, klimatu třídy apod.)


Evaluační procesy na mezinárodní úrovni

PISA (Programme for International Student Assessment) je jednou z řady aktivit Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) v oblasti rozvoje lidských zdrojů, vzdělávání a školství. Zjišťuje matematickou, přírodovědnou a čtenářskou gramotnost patnáctiletých žáků. Probíhá ve tříletých cyklech, důraz je vždy kladen na jednu ze tří zkoumaných oblastí.

Závěry výzkumů mohou být inspirací pro učitele. Nástroje PISA připomínají klíčové kompetence. Učitelé by mohli převzít některé druhy úloh (např. na řešení problémů) i způsob hodnocení.

 Úlohy najdete na www.uiv.cz.

TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) je mezinárodní projekt, který je zaměřen na zjišťování úrovně znalostí a dovedností v matematice a v přírodovědných předmětech. Úlohy zkoumají dovednosti žáků. Pro potřeby výzkumu TIMSS 2007 jsou rozděleny do tří oblastí: **prokazování znalostí, používání znalostí, uvažování**.

 Vyhledejte na webových stránkách zprávy z posledních šetření PISA a TIMSS a v jejich závěrech vyhledejte informace, které se vztahují k předmětům vaší aprobace. Promyslete, jaké důsledky z toho plynou pro práci učitele. Zformulujte, alespoň tři návrhy, jak na ně můžete reagovat ve vlastní výuce.

Externí evaluace na národní úrovni

Externí evaluaci na národní úrovni provádí na základě školského zákona Česká školní inspekce jako správní úřad s celostátní působností. Slouží ke kontrole plnění cílů státní vzdělávací politiky a zpracování koncepčních záměrů inspekční činnosti a systémů hodnocení vzdělávací soustavy. Ve školách a školských zařízeních získává a analyzuje informace:

- o účinnosti podpory rozvoje osobnosti žáka a dosahování cílů vzdělávání ze strany školy sleduje a hodnotí efektivnost vzdělávací soustavy;

- zjišťuje a hodnotí podmínky, průběh a výsledky vzdělávání, a to podle příslušných školních vzdělávacích programů;
- zajišťuje a hodnotí naplnění ŠVP a jeho soulad s předpisy a s příslušným rámcovým vzdělávacím programem;
- vykonává státní kontrolu dodržování právních předpisů, které se vztahují k poskytování vzdělávání a školských služeb;
- vykonává veřejnosprávní kontrolu využívání některých finančních prostředků státního rozpočtu.

Fáze procesu externí evaluace

Proces externí evaluace realizovaný ČŠI lze rozdělit do jednotlivých vzájemně se překrývajících fází:

- **Přípravná fáze:** je realizována mimo školu a zahrnuje sestavení plánu, studium zadání a interních materiálů školy (veřejně dostupných), vytvoření týmu a zajištění organizačních požadavků práce týmu a podobně. Většinou se v rámci této fáze kontaktuje vedení školy a seznámí se s některými informacemi o připravované inspekci.
- **Realizační fáze:** probíhá ve vlastní škole. Zahrnuje zjištění současného stavu a jeho progresi či regresi. Vychází ze zprávy o vlastním hodnocení školy (pokud ji škola předloží) a z předchozí inspekční zprávy. Tato fáze končí vždy pohovorem s vedením školy, v němž inspektoři seznámí management školy se základními zjištěními, ke kterým dospěli.
- **Dokumentační fáze** probíhá již opět mimo školu. Hodnotitel v ní po důkladné analýze vyhotoví závěrečnou zprávu a oficiální cestou ji předá vedení školy, zadavateli, případně zajistí její zveřejnění a předání některým dalším stranám (zřizovatel, rada školy). Spolupráce vedení školy s externím hodnotitelem umožňuje vedení velmi cennou diskusi nad zjištěními z vlastního hodnocení, výměnu zkušeností a názorů, ze které těží obě strany - škola i externí hodnotitel.

Kromě ČŠI provádí externí kontrolu škol ještě i jiné orgány, např. v oblasti hygienických požadavků, dodržování předpisů ve vztahu k sociálnímu zabezpečení, k hospodaření školy apod. Externím hodnotitelem může být i zřizovatel či školská rada. Zřizovatel má možnost hodnocení pouze za předpokladu, že předem zveřejní kritéria, podle nichž bude hodnocení provádět.

Externí evaluace může práci škol podporovat, ale sama o sobě nepostačuje, protože přes všechny své pozitivní rysy budí často pocity nedůvěry. Proto se od ní upouští jako od jediného možného přístupu a v současné době se přesouvá pozornost stále více na interní evaluaci.

8.2.2.2 Interní evaluace (autoevaluace) školy

Interní evaluace - vlastní hodnocení školy - je východiskem pro zpracování výroční zprávy o činnosti školy a jedním z podkladů pro hodnocení Českou školní inspekcí. Rámcovou strukturu, pravidla a termíny vlastního hodnocení školy stanovuje prováděcí právní předpis MŠMT – **vyhláška č. 15/2005 Sb. , kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy**, ze dne 11. ledna 2005.

Ve vyhlášce jsou stanovena čtyři zaměření vlastního hodnocení školy, která musí být vždy dodržena:

- jak škola dosahuje cílů stanovených v rámcových a školních vzdělávacích programech (do doby jejich vydání v platných učebních dokumentech a případně dalších koncepčních dokumentech školy;
- v jakých oblastech škola dosahuje dobrých výsledků;
- v jakých oblastech je třeba úroveň vzdělávání a podmínek vzdělávání zlepšit, včetně návrhu opatření ke zlepšení zjištěného stavu;
- jak byla účinná dřívější opatření navržená ke zlepšení zjištěného stavu.

V těchto bodech jde především o posouzení správnosti, důležitosti a obsažnosti uvedených cílů, o zhodnocení, zda a jakým způsobem se daří škole tyto cíle naplňovat, a zejména v těch případech, kdy se tyto cíle plnit nedaří, navrhnout vlastní opatření pro zlepšení situace nebo pro částečnou úpravu cílů.

☞ Zkuste zjistit rozhovorem s vedením školy, učiteli a žáky v jakých oblastech škola dosahuje dobrých výsledků a v jakých oblastech je třeba úroveň vzdělávání a podmínek vzdělávání zlepšit porovnejte získané informace s vlastním pozorováním.

Dále je ve vyhlášce taxativně stanoveno 6 oblastí vlastního hodnocení školy:

- podmínky vzdělávání,
- průběh vzdělávání
- podpora školy žákům, spolupráce s rodiči, vliv vzájemných vztahů školy, žáků, rodičů a dalších osob na vzdělávání,
- výsledky vzdělávání žáků,
- řízení školy, kvalita personální práce, kvalita dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků,
- úroveň výsledků práce školy, zejména vzhledem k podmínkám vzdělávání a ekonomickým zdrojům.

Vyhláška dává prostor i pro další oblasti, které by si zvolila škola sama.

Pravidla a termíny vlastního hodnocení školy připomíná MŠMT v dokumentu Sdělení MŠMT ze dne 7. srpna 2006:

- období vlastního hodnocení školy si stanovuje škola sama, a to buď jeden nebo dva školní roky;
- návrh struktury vlastního hodnocení projedná ředitel školy s pedagogickou radou nejpozději do konce září školního roku, v němž se má vlastní hodnocení školy uskutečnit;
- vlastní hodnocení školy se projedná v pedagogické radě do 31. října následujícího školního roku.

V dokumentu je kladen důraz na to, aby vlastní hodnocení vyplynulo z dlouhodobého a systematického posuzování práce školy a aby byli do hodnotících procesů zapojeni všichni pedagogičtí pracovníci školy. Vlastní hodnocení by nemělo být jednorázovým popisem situace ve škole, ale mělo by být výsledkem dlouhodobého a systematického posuzování v e stanovených oblastech.

Pro pomoc školám se zpracováním vlastního hodnocení školy zpracovala Česká školní inspekce za spoluúčasti učitelů, ředitelů škol, pracovníků VÚP a studentů PF UK **kritéria vlastního hodnocení školy** v pracovní verzi dokumentu Hodnocení kvality základního vzdělávání (pomůcka pro vlastní hodnocení škol).

Východiskem pro tvorbu kritérií hodnocení v tomto dokumentu byly klíčové kompetence vymezené v RVP ZV. Klíčové kompetence byly rozloženy na velmi **konkrétní výroky popisující podstatné rysy práce** učitele a odpovídající projevy žáka:

Příklady z baterie výroků o průběhu vzdělávání:

- učitel navazuje na předchozí učivo v souladu se vzdělávacím programem školy
- učitel podporuje vnímání souvislostí
- učitel dbá na to, aby žáci rozuměli nebo pochopili, čemu se mají naučit

Příklady z baterie výroků o klimatu školy:

- učitelé žáky s porozuměním vyslechnou, když potřebují poradit nebo pomoci s něčím osobním
- učitelé dodávají žákům sebedůvěru
- dospělí ve škole jednají se žáky spravedlivě

Příklady z baterie výroků o výsledcích vzdělávání:

- žáci dokáží vysvětlit, čemu se naučili
- výběr prací (výroků, činností) žáků prokazuje nárůst jejich znalostí nebo dovedností nebo porozumění
- žáci vědí, podle čeho poznají, jak dobře pracovali a jak dobré jsou výsledky jejich práce


V dokumentu jsou uvedeny i příklady hodnotících škál:

rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne
--------------	-----------	----------	-------------

1	2	3	4	5
je možné zveřejňovat a dávat za vzor	mělo by se oceňovat a podporovat	je možné akceptovat	Vyžaduje pozornost a změnu	vyžaduje radikální opatření
výjimečný mimořádný vzácný prvotřídní znamenitý ojedinělý	kvalitní efektivní hodnotný chvályhodný produktivní nadstandardní	obvyklý typický všední standardní běžný normální	nepřínosný nevhodný nepřiměřený nevýznamný částečný nevalný	nedostačující neefektivní nefunkční neúnosný nepřijatelný ohrožující


7	6	5	4	3	2	1
vždy	téměř vždy	často	občas	zřídka	výjimečně	nikdy
všichni	skoro většina	většina	asi polovina	menšina	skoro nikdo	nikdo
bezvýhradně ano	v rozhodující míře ano	v převažující míře ano	nelze se přiklonit	v převažující míře ne	V rozhodující míře ne	bezvýhradně ne

Evaluačními metodami, kterými se zjišťuje pravdivost/nepravdivost výroků popisujících kvalitu základního vzdělávání, mohou být: hospitace, dotazníková šetření, metoda rozhovoru, diskuse, pozorování, prohlídky, analýzy (např. analýzu SWOT, analýzu klasifikace, respektive hodnocení žáků, analýzu dokumentace školy).

 Seznamte se s uvedeným dokumentem a posuďte jeho využitelnost při hodnocení v předmětech vaší aprobace.

Příklady dobré praxe

Školy mohou pro zpracování návrhu struktury vlastního hodnocení využít i některých materiálů a příkladů „dobré praxe“. Patří mezi ně např. vzájemné hospitace, porovnání metod používaných k vlastnímu hodnocení, dále práce s kamerou (natáčení průběhu hodiny), portfolia učitelů. Některé školy si evaluační nástroje postavily na konzultační hodině: žák – rodič – učitel, inspirativní je i praxe, kdy někdo z učitelů dostane zakázku na určitou část autoevaluace a vybere si sám spolupracovníky mimo vedení školy. Dobré zkušenosti mají školy se SWOT analýzou, neměla by být však jediným nástrojem (např. neříká nic o tom, jak se škole daří rozvíjet kompetence dětí).

 Další příklady je možné najít např. na stránkách Výzkumného ústavu pedagogického Praha a Národního ústavu odborného vzdělávání:
http://www.nvp.cz/clanek/511/687_hodnoceni_skoly a http://www.nvp.cz/clanek/346/322_hodnoceni_zaku
http://www.nuov.cz/public/File/prirucka_pro_sebehodnoceni_poskytovatelu_OV.pdf

Vztah interního a externího hodnocení

Vnější hodnocení má kvalitu práce školy především prokazovat a tím ji současně i zlepšovat, zatímco vnitřní hodnocení ji má primárně zlepšovat (a až následně prokazovat). Externí i interní hodnocení by měla být především v souladu, v rovnováze, neměla by si protřečít a měla by se vzájemně doplňovat. Společným rysem externího a interního hodnocení je obecný algoritmus procesu, podle kterého je realizován:

- stanovení cíle, oblasti, kritérií a indikátorů před započítím evaluačního procesu;
- volba vhodných metod, sběr relevantních dat a informací;
- vyhodnocování získaných údajů, jejich interpretace;
- vytvoření hodnotící zprávy, včetně stanovení doporučení pro budoucí vývoj;
- přijímání opatření, inovací, změn včetně reflexe předchozího postupu.

Hodnotící zpráva

Hodnotící evaluační zpráva **dokumentuje reflexi vývoje práce školy**, umožňuje diskusi, zda bylo dosaženo stanovených cílů a s jakými výsledky. Poukazuje i na ty cíle, kterých nebylo dosaženo a sděluje proč. Dává příležitost pro konstruktivní analýzu obtíží a rizik, formuluje strategii pro budoucí aktivity školy.

Vytváření zpráv a vedení dokumentace patří k důležitým způsobům zajišťování transparentnosti procesu vlastního hodnocení školy. Součástí průběhu vlastního hodnocení školy je pořizování dokumentace. V současné době je tato dokumentace nutností danou nepřímo zákonem. I když není legislativně stanoveno, jak má být průběžná dokumentace vedena, měly by být respektovány požadavky na její funkčnost, systematičnost, pravidelnost a přiměřenost.

Metody a nástroje evaluace

Vedle tradičních metody evaluace kvality školy založených pouze na hodnocení úrovně výstupu školy např. prostřednictvím závěrečných zkoušek jsou vytvářeny nové procedury a mechanismy. Jejich cílem je komplexní hodnocení aktivity školy a kladou **důraz na formativní stránku hodnocení**. To znamená, že důraz není kladen na pouhé konstatování existujícího stavu, ale i na změny v systému vnitřního řízení školy jako jednoho z hlavních cílů evaluace.

SWOT a TOWS analýza

Podstatou SWOT analýzy je popsání a **uvědomění si silných a slabých stránek** školy a příležitostí a hrozeb, které na školu působí zvenčí. Pomáhá identifikovat pozitiva školy, na kterých lze stavět, a negativa, která je třeba změnit. Měla by být počátečním bodem při formulování vizí a cílů školy, při sestavování plánu rozvoje.

V počátečních fázích autoevaluačního procesu je velmi často využívána alternativa SWOT analýzy – tzv. TOWS analýza. Michek (2006) uvádí, že postup podle ní záměrně začíná odhadem **budoucích hrozeb a příležitostí**. Jde o vnější faktory, které přicházejí z okolního prostředí školy (žáci, rodiče, správní orgány, společnost, stát apod.). Hrozby jsou faktory, které mohou vést ke stagnaci, případně až k zániku školy; příležitostmi jsou ty faktory, které poskytují škole šanci k rozvoji.


Stejně prostředí může obsahovat pro jednu školu příležitosti, a pro druhou hrozby. Na základě identifikace hrozeb a příležitostí je teprve možné určit slabé stránky školy a orientovat se na její silné stránky, které mohou podstatně ovlivnit zmírnění hrozeb a umožnit využití cenných příležitostí. Tento postup pomáhá eliminovat případný nereálný pohled na postavení školy a subjektivní optimismus, který může vyplývat z výsledků sebehodnocení při použití klasické SWOT analýzy.

Silové pole

Tato méně známá metoda je vhodným prostředkem k průzkumu dynamických sil, které proti sobě působí – ve směru k dosažení určitého cíle nebo proti tomuto směru. Údaje získané evaluací se znázorní jako protichůdné síly vedle sebe:

Co zkoumané oblasti pomáhá

Co zkoumanou oblast brzdí

 *Využijte metody silové pole k posouzení spolupráce školy a rodičů na škole, kde realizujete praxi. Zjistěte: Co spolupráci s rodiči podporuje. Co spolupráci s rodiči brzdí*


Hospitace

Hospitace je významným nástrojem hodnocení i v rámci interní evaluace. Umožňuje sledování i průběžné vyhodnocování činností, projevů a jednání učitelů a žáků. Předem známá, společně vytvořená a sdílená **struktura hospitací**, prováděných dlouhodobě a systematicky, výrazně posiluje jejich formativní funkci a zpřesňuje objektivitu hodnocení:

- získávání vstupních informací - o žácích, o dynamice skupiny, o učiteli – na základě předběžných rozhovorů a studia dokumentace;
- vlastní pozorování a zaznamenávání;
- získávání doplňkových informací - od žáků, z jejich sešitů a žákovských knížek, od učitele;
- reflexe - vyjádření učitele, vyjádření hospitujícího;
- rozbor hodiny v pohospitačním rozhovoru;
- hodnocení - porovnání učiněných zjištění se zvolenými kritérii;
- plánování dalšího rozvoje - návrhy, doporučení, opatření;

Hospitace je užitečným nástrojem zpětné vazby, hodnocení a rozvoje. Učitelům poskytuje informace, které by jim umožňovaly s rozmyslem korigovat vzdělávací proces, objektivně posoudit kvalitu vlastního výkonu, zjišťovat vlastní vzdělávací potřeby a promyšleně plánovat vlastní profesní rozvoj.

Pro učitele je hospitace náročnou situací. Zatímco v běžné roli učitel vzdělává a hodnotí jiné – své žáky, v roli hospitovaného se jeho role obrací a je najednou poměřován a hodnocen. To je pro něj obtížné tím spíše, že musí zvládnout současně roli organizátora výuky i hodnoceného subjektu. Poskytování informací by mělo být věcné a nemělo být spojeno ani z jedné strany s negativními a agresivními emocemi. Učitel má dostat nezraňující, strukturovanou, odbornou a věcnou kritiku nebo naopak pochvalu, ocenění kvalitní pedagogické práce.

 *Navrhněte cíle hospitací, které by mohly být v rámci interní evaluace realizovány vedením školy, nebo učiteli navzájem. Zpracujte ve skupině pro tyto cíle kritéria.*

Prostudujte si poslední inspekční zprávu školy, kde realizujete praxi a zjistěte pomocí rozhovorů s vedením školy a s učiteli, jaká konkrétní pedagogická opatření byla přijata a jak jsou realizována.

? Otázky ke studiu

1. *Porovnejte formativní a sumativní hodnocení?*
2. *Posuďte, jak ovlivní sebepojetí žáka zvolený referenční rámec, ke kterému vztahujete žákův výkon?*
3. *Které legislativní normy a pedagogické dokumenty vymezují oblasti a kritéria hodnocení?*
4. *Porovnejte metody pro sebehodnocení z hlediska jejich využitelnosti v předmětech vaší aprobace.*
5. *Které z uvedených metod evaluace je možné využít při externí a interní evaluaci?*
6. *Jaké oblasti musí obsahovat podle vyhlášky vlastní hodnocení školy?*
7. *Charakterizujte jednotlivé fáze procesu externí evaluace.*
8. *Charakterizujte metody interní evaluace.*



Doporučená literatura

EGER, L. *Řízení školy při zavádění školního vzdělávacího programu*. Plzeň: Fraus, 2006. 224 s. ISBN 80-7238-583-6.

CHLEBEK, P. *Vlastní hodnocení školy*. Plzeň : Pedagogické centrum Plzeň, 1999. ISBN 80-7020-057-X.

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha : Grada, 2005. ISBN 80-247-0885-X.

KOŠŤÁLOVÁ, H. a kol. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovné hodnocení*. Praha

: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.

MICHEK, L. *Autoevaluace: Závěrečná práce Funkčního studia II pro řídicí pracovníky ve školství*. Praha : UK Pedagogická fakulta, 2005.

SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-262-9.

PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace. Hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. Brno : MU v Brně Centrum pro další vzdělávání učitelů, 1996. ISBN 80-210-1333-8.

Zákony, vyhlášky, normy

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. [cit. 2008-27-7]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz>>.

Vyhláška č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy. [online]. [cit. 2008-27-7]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz>>.

Vyhláška č. 17/2005 Sb., o podrobnějších podmínkách organizace České školní inspekce a výkonu inspekční činnosti. [online]. [cit. 2008-27-7]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz>>.

Vzdělávací dokumenty

MŠMT ČR. *Sdělení MŠMT k provádění vlastního hodnocení školy č.j. 19229/2006-20 ze dne 7. srpna 2006*. [online]. 2006. [cit. 2008-27-7]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz>>.

VÚP. *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání*. Praha : VÚP, 2005. 103 s. ISBN 80-87000-03-X.

VÚP. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2006. 126 s. ISBN 80-87000-02-01.

WWW stránky

ČŠI. *Hodnocení kvality základního vzdělávání (pomůcka pro vlastní hodnocení škol)*. [online]. [cit. 2008-27-7]. Dostupné na WWW: <<http://www.csicr.cz>>.

MICHEK, S. et. al. *Příručka pro sebehodnocení poskytovatelů odborného vzdělávání*. [online] Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2006. [cit. 2008-27-7]. Dostupné na WWW: <<http://www.nuov.cz>>.

8.3 SEBEREFLEXE UČITELE

Irena Smetáčková

Klíčová slova: sebezpoznání, sebereflexe, autoevaluace, učitelská bilance, rozvoj profesionality.

Aby se člověk stal skutečně dobrým učitelem či učitelkou, musí mít vhodné osobnostní dispozice, dobré znalosti v oborech, které jsou jeho aprobací, schopnost žáky zaujmout a srozumitelně jim učivo předat atd. Ve výčtu potřebných charakteristik by neměla chybět **ochota a dovednost sebereflexe**, tj. vnímat a rozebírat vlastní pedagogické působení za účelem jeho zkvalitnění.

⇒ **Po prostudování kapitoly budete schopni:**

- uvědomovat si nutnost rozvíjet svoji učitelskou profesionalitu prostřednictvím přemýšlení o sobě samém s využitím teoretických poznatků s psychologie a pedagogiky;
- orientovat se v základních možnostech učitelské sebereflexe a autodiagnostiky.

8.3.1 ZNÁT SÁM SEBE

Sebereflexe je pojem, který nacházíme i mimo učitelskou profesi. V současné době se často hovoří o tom, že lidé by měli být schopni sebereflexe. Míjí se tím, že vnímají a přemýšlejí o sobě samých, zejména pak o motivech a důsledcích svého chování. Sebereflexe bývá považována na podmínku zodpovědného přístupu k životu. Víme-li, jací jsme a co nám vyhovuje a zároveň jsme-li schopni uvažovat o dopadech našeho chování, pak se můžeme zodpovědně rozhodovat o vlastním životě.

Pokud hovoříme o profesním uplatnění, používá se vedle pojmu sebereflexe také pojem

autodiagnostika. Nejedná se o úplná synonyma, nicméně oba pojmy k sobě mají velmi blízko. **Autodiagnostika učitele** představuje shromažďování informací o vlastních postojích a praktikách daného učitele a dále jejich vyhodnocování na základě porovnání s postupy, které jsou ověřené a považované za správné. Diagnostiku provádí sám učitel/ka, avšak za použití ověřených metod a hodnotících kritérií, která vycházejí ze stavu poznání v pedagogice a psychologii.

K profesionalitě učitelů patří vědomí, že jsou „pouze“ lidé a mohou se dopouštět chyb. Autodiagnostika pomáhá, aby vyučující odhalili své nedostatky. Už jen tím, že si je uvědomíme, se můžeme pro příště vyvarovat řady omylů. Zároveň lze prostřednictvím autodiagnostiky zjistit, co je naší silnou stránkou a na tu se pak soustředit či se z ní poučit pro nápravu vlastních nedostatků.

☝ *Ideální učitelé a učitelky nejsou ti, kteří nedělají žádné chyby, ale ti, kteří jsou ochotní o svých chybách přemýšlet a hledat cesty, jak se jich pro příště vyvarovat.*

8.3.2 OBLASTI AUTODIAGNOSTIKY

V rámci autodiagnostiky by se pozornost vyučujících měla zaměřovat na následující **oblasti pedagogického působení**:

- Didaktická příprava a realizace výuky
- Vztahy s žáky, ostatními vyučujícími, rodiči žáků a širokou veřejností
- Profesionální identita, představa učitelského povolání a postavení v něm

Ve všech z uvedených oblastí je důležité oddělit dvě části – 1. **očekávání či představy**, které vyučující mají, a 2. **reálné chování**, které produkují. V rámci autodiagnostiky by se měli soustředit na obě z nich.

Nezastupitelné místo v autodiagnostice mají **poznatky o daném tématu**, které jsou součástí různých vědeckých oborů, zejména pedagogiky, psychologie a sociologie. Pokud vyučující mají tyto odborné znalosti, mohou se soustředit na problematiku vlastního uvažování a chování. Ty by pro ně v opačném případě byly neviditelné, a tedy i nenapravitelné.

Aby vyučující správně rozuměli, co se ve výuce děje, měli by například vědět, že:

- verbální komunikace je doprovázena neverbální, z níž odvozujeme více než polovinu celkového významu sdělení.
- při setkání s druhými lidmi podléháme tzv. efektu prvního dojmu, který se následně podvědomě bráníme změnit.
- chování druhých lidí vnímáme a hodnotíme pod vlivem tzv. kauzálních atribucí příčin.
- pro snazší orientaci v složité sociální realitě lidé při vnímání využívají principy kategorizace, selekce a inference.
- učitelovo chování vůči žákům/yním se odvíjí z očekávání, která vůči nim mají; tento jev se nazývá Pygmalion efekt.

☞ *Připomeňte si z pedagogické a sociální psychologie poznatky o výše uvedených jevech, především Pygmalion efekt, efekt prvního dojmu (neboli Haló efekt), kauzální atribuce, chyby v sociálním vnímání a poznávání, verbální a neverbální komunikace. Ke každému jevu najděte na základě pozorování sebe sama či dalších lidí příklad ze školy, kam docházíte na praxi.*

8.3.3 AUTODIAGNOSTICKÉ METODY

Existuje mnoho způsobů, kterými mohou vyučující získat, analyzovat a hodnotit informace o svém vlastním pedagogickém působení. Zde si ve stručnosti představíme jen některé z nich.

Další naleznete v odborných publikacích, které jsou uvedeny v závěru kapitoly.

První oblastí, k níž by (zvláště začínající) vyučující měli shromáždit informace je profesní **učitelská identita**, tj. vědomí sebe sama jako učitele/ky. Od identity se odvíjí jistota i spokojenost v profesi. Učitelská identita vzniká jako průsečík osobní identity (vědomí sebe sama jako celistvé osobnosti s určitými dispozicemi a životními zkušenostmi) a pojetí učitelského povolání (Mareš, 1996). Všichni vyučující by si měli zformulovat osobní představu učitelství, která je odpovědí na otázku „Co podle mě znamená být učitelem či učitelkou?“. Současně by měli popsat své osobnostní charakteristiky, například introverze/extroverze, volní vlastnosti, převládající druh myšlení atd. Následně by měly být oba texty porovnány tak, aby bylo zřejmé, zda daný člověk usiluje o takové pojetí své profese, kterého může vzhledem ke svým osobnostním charakteristikám dosáhnout.

✍ Popsjte svojí představu učitelství v rozsahu cca ½ stránky. Inspirovat se můžete následujícími otázkami: Co je podle vás funkcí školy? Jaký je podle vás ideální učitel/ka? Jakým učitelem/kou chcete být vy sami? Následně si společně se svými kolegy/němi své představy porovnejte a zjistěte, v čem se shodují a v čem se liší. Diskutujte o možných příčinách rozdílů ve vašem pojetí učitelství.

Druhou důležitou oblastí jsou **představy o jednotlivých žácích a vztahy s nimi**. Jedná se o nejširší a zároveň nejproblematičtější oblast, neboť chyby, kterých se vyučující mohou ve vztahu k žákům dopouštět, mají zásadní vliv na školní úspěšnost dětí. (Průcha, 1997)

Vyučující by si měli vymezit vlastní **představu úspěšného žáka**, kterou intuitivně používají při posuzování jednotlivých dětí. Co pro konkrétního učitele/ku znamená, že „žák je úspěšný“ a naopak „žák je neúspěšný či problematický“? Je v učitelské představě úspěšného žáka kladen důraz na nadání nebo píli nebo spolupráci ve výuce? Následně je vhodné porovnat tuto ideální představu úspěšného žáka s charakteristikami konkrétních dětí, které jsou skutečně školně úspěšné.

Každé dítě, ať je školně úspěšné či neúspěšné, je celistvou osobností, jejíž život je tvořen různými sférami, nejen tou školní. Z psychologie víme, že tendencí lidské psychiky je právě tuto celistvost vnímat (tzv. **implicitní teorie osobnosti**), a to i navzdory tomu, že často se s lidmi setkáváme jen v určitém výseku situací a známe tedy jen část jejich charakteristik. Jako vyučující například nevíme, jak se dítě chová v rodině nebo s kamarády bez dohledu dospělých, a přesto ze školních situací, v nichž jej pozorujeme, usuzujeme na to, jaké je a jak se projevuje i v ostatních oblastech. Je to přirozené, ale zároveň nás to může často svést k chybným závěrům. Proto je dobré si cíleně představu o dítěti vytvářet na základě co nejširšího množství informací.

K tomu slouží zejména tzv. **anamnézy**, popřípadě kazuistiky. Jedná se o strukturované popisy osobností dětí a jejich dosavadního života (viz kapitola 3). K jejich vypracování můžeme použít nejen údaje z osobní dokumentace žáků, ale také pozorování jejich chování a rozhovory s dětmi, rodiči či ostatními vyučujícími. Důležitým zdrojem mohou být také osvědčené dotazníky, například dotazník oblíbenosti předmětů nebo dotazník výkonové motivace. Kombinace informací o žákovi, které pocházejí z různých zdrojů a týkají se různých oblastí jeho života, pomáhají zpřesnit naši představu o něm/ní a vyvarovat se zkreslení.

Součástí představy o žácích je **přiznání si emocí**, které k nim cítíme. Podstatou každého lidského vztahu, i toho, který vzniká jako formální, jsou emoce. Vyučující by neměli idealisticky očekávat, že mohou mít rádi všechny své žáky/ně stejnou měrou. Vzniku **sympatií či antipatií** se nelze ubránit. Součástí učitelské profesionality však je, že se vyučující snaží vytvářet si o dětech co nejlepší mínění (tj. nesoustřeďují se záměrně na negativní informace, vyhledávají informace pozitivní či informace vysvětlující záporné chování dětí) a že jim své emoce nedávají najevo tak, aby děti cítily, kdo je oblíbený a kdo neoblíbený.

✍ Ve třídě, kam docházíte na praxi, si vyberte dvě děti, k nimž máte odlišný postoj – k jednomu kladný (je vám sympatický/á, máto ho/jí rádi), k druhému záporný (je vám spíše nesympatický/á). Pokuste se obě děti charakterizovat. Mají vaše odlišné postoje své opodstatnění v chování dětí? V průběhu jednoho dne se soustřeďte na pozorování těchto dvou dětí. Dělejte si záznamy jejich chování a svého hodnocení.

Další oblast, v které by vyučující měli provádět sebereflexi či přímo autodiagnostiku, se týká

průběhu vyučovacích hodin. Když vyučující vedou výuku, jsou ve středu dění, a proto mají tendenci přehlížet některé události a reagovat rutinně či na základě stereotypů. To může vést k necitlivému či nespravedlivému chování vůči některým žákům/yním a k nesprávným řešením problematických situací. S ohledem na to je důležité, aby vyučující o svém chování ve vyučovacích hodinách přemýšleli, a to nejen tehdy, když je plánují, ale také po tom, co již hodina proběhla.

Nejjednodušší je, když vyučující prochází po skončení každé hodiny či každého dne v myšlenkách jednotlivé hodiny a připomenou si jejich zlomové momenty, přičemž promyslí i možné alternativní řešení. Paměť nás ale může zklamat, a proto je dobré využívat **záznamy z hodin**. Ideální je videozáznam, stejně užitečná však může být i nahrávka hodiny na diktafon. Vhodným řešením je **hospitace**, tj. shlédnutí hodiny od kolegy/ně, kteří nám poskytnou zpětnou vazbu. V případě hospitace je dobré, aby pozorovatelé prováděli zápis zajímavých momentů, nad kterým se pak vyučující může samostatně zamyslet či o něm s hospitujícím kolegou/yní diskutovat.

✍ Domluvte se s jedním učitelem/kou, u nichž provádíte praxi, že budete pozorovat dvě jejich vyučovací hodiny.

První hodinu pouze pozorujte, nedělejte si žádné zápisky. Po skončení hodiny se pokuste sestavit „příběh hodiny“, tj. sepište všechny důležité informace o průběhu hodiny. Příběh hodiny dejte přečíst danému učitelí/ce a porovnejte váš a jeho/její dojem z hodiny. Pokud jste hodinu pozorovali s dalšími kolegy/němi, diskutujte společně o shodách a rozdílech ve vašich jednotlivých „příbězích dané hodiny“.

Druhou vyučovací hodinu se soustřeďte na interakce mezi vyučujícími a žáky. Využijte k tomu strukturované interakční schéma, které spočívá v nákresu dané třídy a následném zaznamenávání frekvence jednostranných či vzájemných interakcí mezi učitelem/kou a jednotlivými dětmi či dětmi navzájem. Výsledek pozorování opět proberte s učitelem/kou, přičemž diskutujte o tom, zda jeho/její dojem z komunikace během hodiny odpovídá vašim záznamům.

Velkých chyb se mohou vyučující dopouštět v oblasti **školního hodnocení**, na což jsou děti obzvláště citlivé. Je proto důležité, aby vyučující zkvalitňovali své hodnocení prostřednictvím uvědomování si svých často intuitivních postupů. K tomu slouží celá řada aktivit. (Slavík, 1999)

Nejjednodušší je používání **strukturovaného hodnocení** (tj. kategorie výkonů – ústní zkoušení, písemné zkoušení, aktivita v hodinách, domácí příprava atd.), z něhož se v pravidelných intervalech počítají **statistiky známek** za jednotlivé žáky a za skupiny žáků. Pokud vyučující zjistí jakoukoliv nepravidelnost (např. jeden žák má výrazně odlišné výsledky podle různých kritérií nebo mezi dvěma skupinami dětí ne/existují očekávané rozdíly), měli by se na školní hodnocení více soustředit. Může to totiž znamenat, že při hodnocení různých dětí neuplatňují stejná kritéria, a to buď v důsledku chybných až stereotypních představ o dětech, nebo v důsledku nesprávného používání hodnotících norem.

Užitečná zjištění přináší také **hodnocení anonymních písemných prací**. Vyučující ohodnotí jmenovité práce svých žáků, následně práce anonymizuje (tj. vymaže jména či práce přepíše do neutrální grafické podoby) a po delší době ohodnotí znovu. Na základě propojení adresných a anonymizovaných prací mohou vyučující vidět, zda ve svém hodnocení nejsou příliš závislí na tom, čím práci hodnotí (tj. při znalosti jména je hodnocení přísnější či naopak mírnější), a zda je jejich hodnocení v různých okamžicích shodné, což odvisí od existence konzistentních hodnotících kritérií.

Hodnocení písemných prací může být také použito k identifikaci rozdílných klasifikačních kritérií mezi vyučujícími stejného předmětu. Podmínkou je, že vypracované písemné práce jsou rozmnoženy a každý vyučující daného předmětu je ohodnotí. Následně učitelé/ky svá hodnocení porovnají a diskutují o důvodech rozdílných výsledků. Prostřednictvím diskuse si tak zvědomují a zpřesňují hodnotící normy, které vůči žákům používají.

? Otázky ke studiu

1. Najděte v odborných publikacích význam pojmů *sebehodnocení* a *autoevaluace*. Jak souvisí s *autodiagnostikou* a *sebereflexí*? V jakých pedagogických souvislostech jsou uvedené pojmy používány?
2. Vyhledejte pojem *učitelské portfolio*. Co znamená?

3. Kvalitu sebereflexe obvykle zvyšuje možnost konzultací a sdílení svých zkušeností s ostatními vyučujícími. K tomu mimo jiné slouží různé webové stránky určené pro učitele/ky (např. www.skolaonline.cz, www.spomocnik.cz, www.ceskaskola.cz, www.rvp.cz atd.). Prohlédněte si je a pokuste se identifikovat hlavní témata, která vyučující na webech společně řeší.

Σ Shrnutí

Učitelství je náročné povolání především proto, že se odehrává v rychlém běhu, bez času na promýšlení různých variant toho, jak se zachovat. Tendencí lidské psychiky je v takové konstelaci reagovat rutinně a automaticky, a to je často špatně. Snížit riziko chyb mohou učitelé/ky jen tím, že budou před a po výuce přemýšlet o tom, co, jak a proč se událo. To vede k celkovému zcitlivění a k narušení rutin a automatismů. Sebereflexe a autodiagnostika jsou tak **nezbytnou podmínkou profesionality** učitelů a učitelek. Jejím prostřednictvím zjišťují, jak vyučují, jak hodnotí a jaký mají vztah k žákům a ostatním osobám účastnící se školního života. Odhalují své silné stránky, ale také své nedostatky, které mohou posléze odstranit.



Doporučená literatura

- HRABAL, V. *Jaký jsem učitel?* Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988. ISBN 14-635-88
- HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele: Vybraná témata.* Praha : Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0436-1
- MAREŠ, J. A kol. *Učitelovo pojetí výuky.* Brno : Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1444-X
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika.* Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole.* Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
- ŠVEC, V. Autodiagnostika pedagogické činnosti učitele – módnost, nebo potřeba? In *Pedagogika*, 1994, roč. 44, č. 2, s. 105–112. ISSN 0031-3815
- VACEK, P. Autodiagnostika učitele. In *Pedagogická orientace*, 1996, č. 18/19, s. 37–42. ISSN 1211-4669.