

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy

katedra Pedagogiky

Bakalářská práce

Diagnostická kompetence učitele

The Teacher's Diagnostic Competence

Lucie Petříková

Obor Pedagogika

Bakalářské /prezenční/ studium

Vedoucí práce: PhDr. Hana Krykorková, CSc.

Praha 2015

Ráda bych poděkovala PhDr. Haně Krykorkové, CSc. za její čas, cenné rady, podporu a pomoc při zpracovávání této bakalářské práce.

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Praze, dne 26.4.2015

podpis _____

Abstrakt

Tato bakalářská práce řeší téma diagnostické kompetence učitele jakožto jednu z učitelových kompetencí, zabývá se základní terminologií, uvádí inspirující model efektivního použití diagnostické kompetence a stanovuje specifické situace ve výchovně-vzdělávacím procesu, které jsou hodny diagnostické pozornosti.

Ke zpracování tématu byla použita především tematicky zvolená literatura, ze které jsem čerpala informace a na jejich základě vyvozovala závěry.

V této bakalářské práci jsem se zabývala základními otázkami pro koncept diagnostické kompetence učitele a zaměřila se na tento doposud nepříliš zpracovaný pojem a na jeho význam, důležitost.

Přínosem této bakalářské práce je právě zaměření na tento termín, který se jeví jako doposud ne úplně zpracovaný, uchopený, definovaný.

Klíčová slova: pedagogicko-psychologická diagnostika, kompetence, učitel, úkolová situace, procesualita, evidence nedostatků, analýza chybného výkonu.

The Abstract

This bachelor's thesis is about the teacher's diagnostic competence taken as one of many teachers' competences, it deals with the basic terminology, it shows an inspirational model of this diagnostic competence and it specifies specific school situations which should be diagnostically noticed.

Letter was the main source for writing this thesis and was used for getting information and for making conclusions.

In this bachelor's thesis I made a concept of the diagnostic competence of a teacher and focused on this term which isn't often being spoken about, I focused on its sense, importance.

The utility of this bachelor's thesis is focusing on this term, which is being seen as not really dealt with, defined.

Key words: the pedagogical-psychological diagnostic, the competence, the teacher, the task situation, the process, the evidence of defects, the analysis of false operation.

OBSAH

1. Úvod	7
2. Vymezení základních pojmů vztahujících se k diagnostické kompetenci učitele ..	9
2.1 Pojetí kompetence v činnosti učitele	9
2.1.1 Vybrané přístupy k pojetí kompetencí učitele (H. Belz, J. Průcha, J. Vašutová, V. Pařízek)	10
2.2 Pojetí pedagogicko-psychologické diagnostiky v činnosti učitele	14
2.2.1 Pedagogicko-psychologická diagnostika	15
2.2.1.1 Úrovně pedagogicko-psychologické diagnostiky	15
2.3 Kategorie dispozice (součást psychologického názoru učitele)	21
2.4 Učitel, jeho možnosti a předpoklady pro diagnostikování ve výchovně-vzdělávacím procesu	22
3. Instrumentální obohacování Reuvena Feuersteina jako jeden z inspirujících modelů diagnostické činnosti učitele	25
3.1 Strukturní kognitivní modifikovatelnost	26
3.2 Výkonnost jedince	28
3.3 Zkušenost zprostředkovaného učení	28
4. Vybraná psychologická hlediska diagnostické účinnosti	31
4.1 Diagnostika úkolové situace ještě předtím, než učitel začne učit	31
4.2 Procesualita	33
4.3 Evidence nedostatků	34
4.4 Analýza chybného výkonu	35
4.5 Aplikace Feuersteinovy metody	36
5. Závěr	38
6. Seznam použité literatury a internetových zdrojů	41
6.1 Seznam použité literatury	41
6.2 Seznam internetových zdrojů	42
6.3 Seznam přednášek využitých pro tuto bakalářskou práci	43

1. Úvod

Nároky na učitele se s postupem času neustále zvyšují. S vývojem doby, s pokrokem technologií a s rozvojem věd se povolání učitele vyvíjí a je zde tedy potřeba jakési větší flexibility, zodpovědnosti a sensibility. I důraz na diagnostiku ve školním kontextu se postupně mění. Dříve se kladl větší důraz na diagnostiku po vyučovacím procesu, například diagnostika známkováním, zhodnocením apod. Menší důraz se kladl na diagnostiku během vyučovacího procesu, tj. například diagnostika žáka a jeho práce s daným úkolem. Minimální důraz se kladl na diagnostiku před vyučovacím procesem, například diagnostika skupiny či žáka, kterou teprve diagnostický proces čeká a s tím spojené diagnostické otázky směřující k charakteristice žáků, které budeme učit, s tím související nároky, které na žáky budou kladeny, apod. V dnešní době se tyto požadavky mění, výrazně se zvýšil důraz na diagnostiku před vyučovacím procesem a s tím ruku v ruce přicházejí nové nároky na učitele a naléhavost, rostoucí význam diagnostické kompetence učitele.¹

Učitel by měl být schopný, vnímavý a flexibilní i proto, že v dnešní době nastává devalvace lidství, krize, ať už ekonomická či společenská ovlivňuje všechny lidi a ovlivňuje i nastávající generace. Touto problematikou se zabývá Zdeněk Helus v článku *Politický, společensko kulturní a duchovní kontext současného učitelství: důsledky pro pojetí profese*. Jak je zde psáno – je potřeba „něco dělat“, a to jak po stránce lidské, každodenní, tak i po stránce edukační. Škola je do jisté míry podceňována a to je velká škoda, ve školách se formují nové generace a podílí se na jejich výchově spolu s rodiči, jejich výchovou, prostředím a geny.²

Diagnostická kompetence učitele je jen malý zlomek všech prvků, které se podílejí na formování žáka, ne však nedůležitý, naopak. A řešení krizí není jen jediný důvod, proč by se měl klást větší důraz na edukační činnost a školství obecně. Samozřejmě jde i o jednotlivé žáky a jejich vlastní životy, i kdyby se krize nevyřešila tímto způsobem a ani se jí nikterak nepomohlo, stále tu hraje významnou roli ovlivnění žití druhých lidí a to smysl má jak pro ně, tak pro nás samotné.

¹ KRYKORKOVÁ, H. *Pedagogická psychologie*. Přednáška. Praha: FF UK, 2014.

² viz. podle: HELUS, Z. *Politický, společensko-kulturní a duchovní kontext současného učitelství: důsledky pro pojetí profese*. In: Krykorková, H., Váňová, R., a kol. *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, 2010, s. 23-31. ISBN 978-80-7308-301-4.

Diagnostická kompetence učitele je důležitým tématem nejen kvůli výše zmíněným faktorům, kdy zjišťujeme, že je potřeba, aby byl učitel flexibilní a nově a neustále se přizpůsoboval změně doby, společenského kontextu a tudíž i novým problémům v učitelské profesi.

Zde se dostáváme k tématu velké odpovědnosti učitele. Nároky jsou vysoké a s pokrokem doby mají tendenci vzrůstat, protože se doba a její krok pohybují čím dál tím rychleji a tudíž i učitelovo tempo se musí zvyšovat. Otázkou pak zůstává, zda a kdy se tempo zvolní či zpomalí, případně do jaké míry může být učitel schopen adekvátně reagovat na tyto proměny. Kvantum požadavků na učitele je skutečně vysoké, konkrétně diagnostická kompetence učitele vyžaduje neustálé sebevzdělávání v oblasti pedagogiky a psychologie.

Diagnostická kompetence byla důležitá vždy a měla by být součástí dalších kompetencí, které jsou významné a které by si měl každý učitel osvojit a být schopen aplikovat, tedy měl by mít znalosti z oblasti pedagogicko-psychologické diagnostiky získané například studiem literatury a měl by projít tréninky aplikace těchto dovedností.

Přibývají k ní i nové jevy, které je potřeba vnímat, diagnostikovat a pracovat s nimi. Proto se nám diagnostická kompetence jeví jako určitá možnost výchovně vzdělávacího procesu. Těmto tématům se tato bakalářská práce má za cíl věnovat.

Cílem této bakalářské práce je tedy soustředit se na relativně nový pojem diagnostická kompetence učitele, jelikož mnoho autorů v rámci kompetencí hovoří o žákových kompetencích, méně již o diagnostické u učitele. Cílem je také shromáždit informace o diagnostické kompetenci, shromáždit autory, kteří o diagnostické kompetenci učitele hovoří a vyzdvihnout výchovně-vzdělávací situace, ve kterých se diagnostická kompetence projevuje, ne však běžně a proto je potřeba se na ně více zaměřit a uvědomit si jejich důležitost pro zdravý vývoj žáka.

Pokud se máme zabírat studiem diagnostické kompetence učitele, je nasnadě nejprve vysvětlit základní terminologii, o kterou se opírá. V následujícím textu vymezím základní pojmy vztahující se k diagnostické kompetenci učitele.

2. Vymezení základních pojmů vztahujících se k diagnostické kompetenci učitele

V této kapitole se zaměříme na vymezení základní terminologie, která svým obsahem provází tuto bakalářskou práci. Jsou to následující témata: pojetí kompetence v činnosti učitele, pojetí pedagogicko-psychologické diagnostiky v činnosti učitele, kategorie dispozice (součást pedagogického názoru učitele) a učitel, jeho možnosti a předpoklady pro diagnostikování ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Každá podkapitola se věnuje jednomu ze základních pojmů vztahujícím se k diagnostické kompetenci učitele, věnuje se případnému rozdělení dalších souvisejících termínů a uvádí autory, kteří se danému tématu věnují.

2.1 Pojetí kompetence v činnosti učitele

Prvním důležitým termínem, který vysvětlíme, je kompetence. Pojem kompetence je jedním z klíčových pojmů, ze kterých tato bakalářská práce vychází. Kompetence v učitelově pojetí není tak běžná, běžně pojatá, jako kompetence u žáka.

Mnoho autorů jej chápe odlišně; existují různá pojetí tohoto termínu, z nejobecnějšího pojetí kompetence je důležitá oblast zájmu, které se pojem týká. V právní sféře se jedná o termín zahrnující práva a pravomoci k vykonávání určitých činností, nebo například v lingvistické sféře se tím míní způsobilost užití určitého jazyka. Ilustrovaný encyklopedický slovník definuje pojem kompetence jako „*rozsah působnosti, pravomoc; souhrn oprávnění a povinností, které jsou svěřeny práv. normou určitému orgánu nebo organizaci.*“³ Slovník cizích slov pojem kompetence definuje jako „*rozsah působnosti; příslušnost, pravomoc.*“⁴

Na základě těchto různých pojetí kompetence můžeme usuzovat, že kompetence v pedagogicko-psychologickém kontextu může znamenat způsobilost, v kontextu této bakalářské práce pak tedy způsobilost učitele k diagnostice.

³ KOŽEŠNÍK, J., ŠTĚPÁNEK, M.: *Ilustrovaný encyklopedický slovník: J-Pri*. Praha: Academia, 1981, s. 170.

⁴ KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981, s. 357.

2.1.1 Vybrané přístupy k pojetí kompetencí učitele (H. Belz, J. Průcha, J. Vašutová, V. Pařízek)

Prvním autorem, jehož přístup se týká tématu kompetencí, je H. Belz. Uvádí pojem klíčové kompetence, které specificky vyjadřují důležité faktory zdravého morálního a perspektivního vývoje člověka. Můžeme je tedy chápat jako důležitý element jak učitelovy tak (především) žakovy osobnosti.

H. Belz se ve své knize *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení* vyjadřuje následovně: „Klíčové kompetence zahrnují celé spektrum kompetencí přesahujících hranice jednotlivých odborností. Jsou výrazem schopnosti člověka chovat se přiměřeně situaci, v souladu sám se sebou, tedy jednat kompetentně.“⁵

Uvádí, že existují tři typy těchto kompetencí, a sice: sociální kompetence, kompetence ve vztahu k vlastní osobě a kompetence v oblasti metod.

Sociální kompetence zahrnuje schopnost týmové práce, „kooperativnost“, schopnost čelit konfliktním situacím a v neposlední řadě komunikativnost.

Kompetence ve vztahu k vlastní osobě, neboli kompetentně zacházet se sebou samým, znamená nakládat s vlastní hodnotou, být svým vlastním manažerem, být schopný reflexe vůči sobě samému, vědomě rozvíjet vlastní hodnotu a hodnotu lidského obrazu a být schopný posuzovat sám sebe a dále se rozvíjet.

Kompetence v oblasti metod znamená způsobilost uplatňovat odborné znalosti s ohledem na cíl, analyzovat, vypracovávat neortodoxní řešení, strukturovat a klasifikovat nové informace, dávat věci do kontextu – poznávat souvislosti, kriticky přezkoumávat v zájmu dosažení inovací a zvažovat šance a rizika.⁶

Klíčové kompetence se ve výchovně-vzdělávacím procesu, pedagogicko-psychologickém kontextu, vztahují zejména k žákovi a k rozvíjení jeho vlastních klíčových kompetencí, které (pokud se rozvíjí adekvátně, přiměřeně a souvisle) přímo ovlivňují jeho celkový vývoj a jejich správné rozvíjení a stimulace mohou dopomoci ke zkvalitnění žakova růstu. H. Belz je pro tuto bakalářskou práci inspirujícím autorem, protože uvádí pojem kompetence a definuje je.

⁵ BELZ, Horst. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, s. 166.

⁶ viz. podle: BELZ, Horst. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, s. 167.

Učitelská profese vyžaduje mimo jiné kvalifikaci v oblasti znalostí, kterou můžeme definovat termínem odborná způsobilost a také pedagogickou způsobilost. Tímto způsobem se o pedagogické způsobilosti vyjadřuje J. Průcha. Tyto dva termíny se do jisté míry odlišují a do jisté míry se překrývají. Kvalifikace – odborná způsobilost se konstruuje formálním vzděláváním a přímou praktickou zkušeností učitele (učitel je znalec a odborník). Lze ji tedy v praxi nabýt například při studiu na vysoké škole. „(...) *pedagogická způsobilost se chápe jako souhrn vědomostí a dovedností v oblasti pedagogiky, didaktiky, pedagogické psychologie aj., jež jsou získávány příslušným studiem učitelského zaměření.*“⁷ Z této definice usuzujeme, že se pedagogická způsobilost získává studiem pedagogického oboru. Je potřeba doplnit, že se jedná „pouze“ o formální – legislativní pohled.

J. Průcha dále upozorňuje, že bychom tuto definici měli rozšířit: „*Pedagogická způsobilost učitele není jen to, co se nabývá pouze studiem, přípravou, nýbrž i to, jak je daný pracovník osobnostně vybaven pro vykonávání činností učitele.*“⁸ Zde tedy překračujeme jistý formální - legislativní rámec a dostáváme se do oblasti osobnosti učitele, která se nám, vedle studia pedagogiky, jeví jako významná pro definování a pochopení diagnostické kompetence učitele.⁹

Dá se tedy říci, že nelze být kvalitním učitelem pouze na základě adekvátního dosaženého vzdělání, ale zásadní jsou také určité osobnostní předpoklady nastávajícího učitele, jeho motivace a charakter. Tyto dvě složky fungují ve vzájemné symbióze, protože na druhou stranu se na základě výše zmíněných informací nelze domnívat, že pouze individuální přednosti by stačily k získání učitelských kompetencí, neboli není „na místě“ vyučovat bez studia pedagogicky zaměřeného oboru.

Dále se podívejme, jak J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš definují kompetence učitele v *Pedagogickém slovníku*: „*Soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese.*“¹⁰ J. Průcha v knize *Učitel* také upozorňuje na

⁷ PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, s. 31.

⁸ PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, s. 32.

⁹ PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, s. 31-32.

¹⁰ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 129.

to, že je potřeb a při konkretizování učitelských kompetencí zachovat zdravý kritický přístup, snažit se kompetence definovat dle reálných možností učitele.¹¹

Učitelské kompetence tedy vnímá jako soubor dispozic a dovedností, kterými učitel disponuje. Nejedná se pouze o metodologii, kterou si učitel osvojí, ale také o určitou sensitivitu a adekvátnost. Jinými slovy zde existují dvě navzájem se ovlivňující a do sebe prostupující roviny, přičemž každá z nich podmiňuje kvalitní učitelský výkon – rovina znalostní a rovina osobnostní.

V knize *Učitel: současné poznatky o profesi* se J. Průcha snaží čtenáři přiblížit kompetence učitele. Uvádí zde návrh učitelských kompetencí podle J. Vašutové, která definuje kompetence učitele všeobecně vzdělávacích předmětů na 2. stupni ZŠ a na SŠ následovně: kompetence oborově předmětová, kompetence didaktická a psychodidaktická, kompetence obecně pedagogická, kompetence diagnostická a intervenční, kompetence sociální, psychosociální a komunikativní, kompetence manažerská a normativní, kompetence profesně a osobnostně kultivující.¹²

Profesní dovednosti či kompetence rozděluje J. Vašutová na osobnostní, předmětová a profesně pedagogická. Osobnostní nám zrcadlí komponenty osobnosti, které jsou klíčové pro pedagogickou činnost, jako například kreativita, kritické myšlení či empatie. Předmětová kompetence se vztahuje ke konkrétním znalostem v konkrétním vyučovaném oboru. A poslední, tedy profesně pedagogická, se týká znalostí a dovedností v pedagogické sféře, v orientaci a v její aplikaci.¹³ V jejím pojetí profesní – pedagogické způsobilosti tedy přibývá kompetence předmětová.

V rámci tohoto rozdělení bychom mohli do profesně pedagogické kompetence zařadit diagnostickou kompetenci (v terminologii J. Vašutové kompetence diagnostická a intervenční), především v rámci osvojení si znalostí a dovedností v pedagogické psychologii. Zde se nám tedy rýsuje jakési postavení diagnostické kompetence učitele v rámci učitelských kompetencí obecně, a sice, dle tohoto rozdělení, ji můžeme zařadit do kompetencí profesně pedagogických, kterých mimo jiné lze dosáhnout a osvojit studiem pedagogického oboru – pedagogiky, pedagogické psychologie, které „jdou ruku v ruce“ s osobností učitele.

¹¹ viz. podle: PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, s. 109.

¹² PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, s. 106.

¹³ viz. podle: VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova, 2002, s. 25 - 26.

Můžeme zde tedy vidět, že diagnostická kompetence učitele má své postavení v rozdělení učitelských kompetencí podle J. Vašutové. Zároveň do stejné složky jmenuje i kompetenci intervenční, která s diagnostickou do jisté míry sdílí účel. Zajímavé může být srovnání s rozdělením učitelských kompetencí podle V. Pařízka.

V. Pařízek rozděluje učitelské kompetence, způsobilosti na pět složek:

První z nich se nazývá odborná způsobilost (odborná připravenost), tzn. do jaké míry je učitel schopen splnit daná kritéria a úkoly, jaké má dosažené vzdělání a jakým způsobem je chopen zužitkovat získané poznatky.¹⁴

Druhou složku tvoří výkonová způsobilost (pracovní zdatnost), tzn., zda a nakolik je učitel schopen zvládnout stresové situace, jakou má míru stresové tolerance, jinými slovy jaký je jeho psychický i fyzický stav.¹⁵

Třetí složkou je osobnostní způsobilost, tzn., jakým způsobem učitel zvládá své povolání i z hlediska jeho osobnostních předpokladů, jaké jsou jeho rozumové schopnosti, jeho vůle, charakter, cílevědomost, apod.¹⁶

Čtvrtou komponentou je společenská způsobilost, a zahrnuje aspekt světonázorů a morálních vlastností učitele, míra jeho socializace a vliv ostatních sociálních činitelů, neboli jeho společenský profil.¹⁷

Poslední, pátou složkou je motivační způsobilost (osobní a pracovní zaměřenost), která tvoří složku akcentující osobní potřeby, perspektivy a aspirace učitele s ohledem na plnění jeho učitelských povinností.¹⁸

V tomto rozdělení učitelských kompetencí bychom mohli diagnostickou kompetenci učitele zařadit do odborné způsobilosti, jelikož je součástí pedagogicko-psychologické přípravy. Na rozdíl od J. Vašutové se v tomto vymezení jmenovitě nenalézá diagnostická kompetence učitele. Lze se domnívat, že příčinou může být

¹⁴ viz. podle: PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel a jeho povolání: (analýza učitelské profese)*. 1. vyd. Praha: SPN, 1988, s. 30-44.

¹⁵ viz. podle: PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel a jeho povolání: (analýza učitelské profese)*. 1. vyd. Praha: SPN, 1988, s. 30-44.

¹⁶ viz. podle: PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel a jeho povolání: (analýza učitelské profese)*. 1. vyd. Praha: SPN, 1988, s. 30-44.

¹⁷ viz. podle: PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel a jeho povolání: (analýza učitelské profese)*. 1. vyd. Praha: SPN, 1988, s. 30-44.

¹⁸ viz. podle: PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel a jeho povolání: (analýza učitelské profese)*. 1. vyd. Praha: SPN, 1988, s. 30-44.

poněkud globálnější pohled na rozdělení složek způsobilosti učitele u V. Pařízka, který se věnuje i sociálním a světovým determinantům, které mohou ovlivnit způsobilost učitele vykonávat své povolání.

V obou rozděleních se akcentuje pedagogické vzdělání – odbornost v oboru spolu s osobnostními komponenty. Právě toto lze spatřit jako klíčové pro diagnostickou kompetenci učitele, nicméně nejen to, lze se domnívat, že právě pedagogicko-psychologické vzdělání je původem pedagogicko-psychologické diagnostiky učitele, ale nelze se bez vzájemných vlivů s ostatními kompetencemi obejít. Důležité je tedy i propojení jednotlivých učitelských způsobilostí a jejich vzájemná harmonie.

Vysvětlili jsme pojem kompetence, učitelské kompetence a také pojem klíčové kompetence. Kompetenci můžeme nazvat způsobilostí „k něčemu“. Klíčové kompetence jsou „podpojmem“, který vyjadřuje kompetence důležité ke zdravému (ve smyslu sociálním i morálním) životu a každý člověk, tedy i učitel a žák, by se měl snažit těchto kompetencí nabýt a být schopen je používat. Důležité je, že v pedagogicko-psychologickém kontextu se můžeme setkat s (klíčovými) kompetencemi především u žáka, méně již u učitele. Učitelské kompetence jsou vnímány od různých autorů různými způsoby, diagnostická kompetence učitele je zmiňována především v rozdělení učitelských kompetencí J. Vašutové (v kategorii kompetence diagnostická a intervenční).

V další podkapitole se zaměříme na pedagogicko-psychologickou diagnostiku v činnosti učitele a na její význam pro diagnostickou kompetenci učitele.

2.2 Pojetí pedagogicko-psychologické diagnostiky v činnosti učitele

Druhý termín, který si vysvětlíme, je diagnostika, přesněji pedagogicko-psychologická diagnostika. Pojem diagnostika velice obecně řečeno znamená zjišťování. Diagnostika je (podobně jako pojem kompetence) vnímána různě a to podle sféry, ve které se odehrává. Ilustrovaný encyklopedický slovník ji definuje jako *„proces rozpoznávání nemoci, soubor metod pomáhajících určit nemoc. Diagnostika*

*se vyvíjí s novými vědeckými poznatky, zdokonalováním laboratorních metod a vyšetřovacích přístrojů.*¹⁹

V pedagogicko-psychologické oblasti se může jednat o zjišťování problémů, vytváření návrhů řešení zjištěných problémů, o zjišťování toho, do jaké míry byly splněny určité konkrétní požadavky ve výchovně-vzdělávacím kontextu. V podstatě tedy dochází k utváření jakéhosi obrazu o žákovi. Právě ve školním prostředí se nazývá pedagogicko-psychologickou diagnostikou a blíže si tento termín vysvětlíme v následujících podkapitolách.

Zajímavou a na zpracování čekající otázkou je míra, do jaké míry učitel může a do jaké míry nemůže diagnostikovat žáka. Do jaké míry se pedagogicko-psychologická diagnostika týká jeho profesních kompetencí a v jaké míře je již jeho intervence nemístná z důvodu intervence do oblastí, které přísluší jiným povoláním. Právě k určení této těžko specifikovatelné meze mohou posloužit následující podkapitoly týkající se pedagogicko-psychologické diagnostiky.

2.2.1 Pedagogicko-psychologická diagnostika

Pedagogicko-psychologická diagnostika je vědní (pedagogická) disciplína, která se orientuje na vzdělávací proces a jeho diagnostiku. J. Průcha ji definuje tak, že to „(...) je pedagogická disciplína, která se zabývá aktuálním výkonem jedince v edukační situaci a analyzuje ho v souvislosti s osobnostním vývojem a vnějšími vlivy, jež na tento vývoj spolupůsobí.“²⁰

Pro diagnostickou kompetenci učitele chápeme tento termín jako klíčový zejména proto, že nám poskytuje možné metody diagnostiky, přičemž tyto metody lze sledovat ve třech úrovních pedagogické diagnostiky, které si v následující kapitole vysvětlíme.

2.2.1.1 Úrovně pedagogicko-psychologické diagnostiky

Pedagogicko-psychologická diagnostika probíhá různými způsoby, můžeme ji pozorovat na třech úrovních. Následující rozdělení na úrovně pochází z rozdělení J.

¹⁹ KOŽEŠNÍK, J., ŠTĚPÁNEK, M.: *Ilustrovaný encyklopedický slovník: A-I*. Praha: Academia, 1981, s. 481.

²⁰ PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, s. 717.

Průchy v knize *Pedagogická encyklopedie*²¹ a lze ho vnímat jako inspiraci diagnostické kompetence učitele.

První úroveň se nazývá přirozená diagnostika. Do té spadají veškeré projevy v chování žáka, jak se žák vyjadřuje, jaké jsou jeho školní zvyklosti, jakým způsobem se projevuje v hodině a o přestávkách nebo jak komunikuje s učitelem a se svými spolužáky. Tato úroveň diagnostiky nemusí být vždy validní, protože to znamená unáhleně vynést diagnostiku, mnohdy bez dostatečného množství dalších informací.²²

Druhá úroveň se nazývá pedagogická diagnostika. Do této úrovně spadá hodnocení výsledků žáků, jakým způsobem a jak bylo dosaženo stanovených cílů, komparace s ostatními žáky, apod. Žák je nejčastěji hodnocen formou srovnání jeho výsledku se stanovenou normou či požadavkem.²³

Třetí úroveň s názvem autodiagnostika učitele znamená sebehodnocení učitele, sebereflexi učitele, jakým způsobem pracoval, co se mu povedlo, co naopak by změnil, apod.²⁴

Na základě poznatků o úrovních pedagogické diagnostiky se domníváme, že diagnostická kompetence učitele se týká jejich všech třech stupňů (úrovní), tedy v rámci rozdělení J. Průchy.

V rámci prvního stupně (úrovně) pedagogické diagnostiky se jedná o způsobilost učitele diagnostikovat žáka na základě vzájemných interakcí během i mimo vyučování.

V rámci druhého stupně (úrovně) pedagogické diagnostiky můžeme vnímat způsobilost učitele diagnostikovat žáka na základě jeho výsledků v testových či úkolových situacích.

V případě třetího stupně (úrovně) pedagogické diagnostiky se setkáváme s termínem autodiagnostika učitele neboli způsobilost učitele sám sebe zhodnotit.

²¹ viz. podle: PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 9788073675462.

²² viz. podle: PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, s. 717.

²³ viz. podle: PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, s. 717.

²⁴ viz. podle: PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, s. 717.

V. Hrabal ve své knize *Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*²⁵ také hovoří o těchto úrovních. Na rozdíl od J. Průchy jsou jednotlivé úrovně pedagogicko-psychologické diagnostiky pojaty s důrazem na psychologickou interpretaci procesu diagnostikování. V. Hrabal zároveň otevírá perspektivu pro diagnostikování činnosti v procesu učení – analýza učebních cílů, vliv učebních stylů apod. V. Hrabal rovněž uvádí tzv. dispoziční schéma žáka, jehož přijetí učitelem lze považovat za základní předpoklad procesu diagnostikování.

V. Hrabal uvádí tři úrovně pedagogicko-psychologické diagnostiky. V rámci přirozené diagnostiky mimo jiné upozorňuje i na „chyby prvního dojmu“ nebo na „halo-efekt“. Dále hovoří o pedagogické diagnostice, která je běžná ve školách a probíhá například formou zkoušení, hodnocení výkonu žáka. Spojení pedagogicko-psychologická diagnostika vyjadřuje diagnostiku žáka, jeho dispozic, osobnosti a dalších psychologických aspektů v pedagogickém kontextu, dle daných hodnot a norem ve společnosti, ve škole.

H. Krykorková a M. Chvál vytvořili vymezení pedagogicko-psychologické diagnostiky, které vychází z Hrabalova pojetí tohoto tématu a specificky indikuje rozsah diagnostické kompetence učitele. Jedná se o následující schéma a rozdělení úrovní pedagogicko-psychologické diagnostiky:²⁶

Přirozená diagnostika je první úrovní v tomto schématu a zahrnuje spíše identifikaci určitého problému nebo jevu, který by mohl ovlivnit žákův rozvoj. Důležitou komponentou přirozené diagnostiky je sociální vnímání, které učitel převážně při této úrovni používá.

Pedagogická diagnostika zahrnuje především diagnostiku výchovně-vzdělávacího procesu, hodnocení, evaluaci. Častým nástrojem a metodou pedagogické diagnostiky jsou rozhovory s žáky nebo didaktické testy, díky kterým lze diagnostikovat, přičemž závisí na pojetí stanovené normy, zda a nakolik bylo či nebylo splněno kritérium, jde tedy především o žákův výkon a příliš se na této úrovni nehledí na psychologický kontext věci.

²⁵ viz. podle: viz. podle: viz. podle: HRABAL, V., HRABAL, V. *Diagnostika: pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002, 199 s. ISBN 80-246-0319-5.

²⁶ viz. podle: 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, s. 299 - 317. ISBN 978-80-247-1734-0.

Diagnostika na základě standardních metod a postupů je třetí úroveň pedagogicko-psychologické diagnostiky a jsou pro ni typické metody, které jsou standardní, což znamená běžné, obvyklé a často aplikované, jako například pozorování nebo rozhovor. U této úrovně je přínosné chápat závěry provedené pedagogicko-psychologické diagnostiky s hlubšími souvislostmi.

Diagnostika na základě nestandardních metod a postupů je poslední, čtvrtou úrovní, a vyznačuje se použitím metod, které nejsou považovány za zcela standardní, běžné. Je jimi například diagnostika úkolové situace, kdy se učitel soustředí na přípravu, průběh i výsledek úkolové situace, provází jí žáky a diagnostikuje před, během i po úkolové situaci. Tuto část lze považovat za podnětné hledisko diagnostické kompetence, která není ukotvena ve vymezených normách a požadavcích, ale aktivuje citlivost, psychologickou uvědomělost a směřování k osobnostnímu rozvoji žáka.

Diagnostické metody mohou být různé. První možností je pozorování, které bývá časté v situacích, kdy se žáci pohybují v přirozené situaci (např. přestávka nebo vyučovací hodina) a učitel diagnostikuje na základě tohoto aktu, případně ve srovnání s výsledky z pozorování v předešlých a časově odlišných situacích. Další možností je rozhovor, ve kterém se diagnostikuje interakce s učitelem. Rozlišujeme rozhovory skupinové a individuální, strukturované (řízené) a nestrukturované (volné), standardizované (ve kterých jsou striktně dané otázky) a nestandardizované (ve kterých se otázky mohou přizpůsobit respondentovi). Další diagnostickou metodou je dotazník. Tato metoda je kvalitní pro hromadné získávání údajů, jedná se tedy spíše o kvantitativní metodu. Můžeme také využít testové metody (didaktické testy). Další možností je zkouška, která může být jak ústní a písemná, tak i výkonová (praktická). Diagnostická metoda hodnocením a klasifikací může být realizována ústně, slovně, známkami, procenty, kredity či písmeny a podobně. Můžeme také vytvořit anamnézu, a to osobní, rodinnou a sociální. Experiment jako další diagnostická metoda (laboratorní – pedagog spíše nerealizuje a přirozený, který je ve školním prostředí hojně realizován, zařadíme sem například srovnávání dvou skupin), sociometrie²⁷ (metoda, která se používá při diagnostice malých sociálních skupin) a v neposlední

²⁷ Autorem sociometrie je Jakob Levy Moreno. Nejznámější sociometrický dotazník se nazývá SORAD (zobrazuje mapu vztahů ve třídě, žáci se vzájemně hodnotí).

řadě kazuistika („neboli případová studie je konkrétní příklad, na němž jsou popsány a vysvětleny/ilustrovány určité jevy“²⁸).²⁹

Běžnou diagnostickou metodou ve školním kontextu jsou didaktické testy. Můžeme je využít jako nástroj k dosažení rozličných cílů a také jako potvrzení či vyvrácení hypotézy při diagnostickém procesu. Nicméně účel didaktických testů se dá rozdělit na pět specifických cílů, a to: jak žák zvládl učivo v porovnání s danou normou, vzájemné srovnání výsledků žáků, jakým způsobem se žák vyvíjí v porovnání s jeho předešlými výsledky, výsledky žáka ve srovnání s výsledky populace a srovnání určité skupiny žáků a jejich výsledků s dalšími skupinami žáků.³⁰

Pojem pedagogicko-psychologická diagnostika je klíčovým pojmem především proto, že kompetence učitele diagnostikovat lze považovat za neoddělitelnou součást výchovně vzdělávacího procesu. V. Hrabal vytvořil základní koncept pojetí pedagogicko-psychologické diagnostiky včetně rozdělení na úrovně, které jsou v této bakalářské práci uvedeny. Rozdělení úrovní podle H. Krykorkové a M. Chvála vychází právě z pojetí V. Hrabala a dotváří celé schéma.

Při procesu diagnostikování můžeme postupovat následovně: Nejprve stanovíme hypotézu, to znamená, že se pokusíme definovat, co budeme diagnostikovat, tedy předmět diagnostiky a proč to budeme diagnostikovat, neboli příčiny diagnostiky, jinými slovy stanovíme hypotézu. Následně si podle hypotézy zvolíme vhodnou metodu, poté zanalyzujeme dosavadní získané informace a interpretujeme je, neboli formulujeme odpověď na původní domněnku. Proces se tedy vrací na začátek k počáteční tezi. Nakonec celý diagnostický proces ukončíme shrnutím.

Záleží na pojetí každé dílčí metody, nástroje, na cíli a obsahu učiva, diagnostiky. Znalost pedagogicko-diagnostických metod a postupů je důležitá pro

²⁸ Co je to kazuistika. *Co je to?* [online]. 2013 [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://cojeto.superia.cz/veda/kazuistika.php>

²⁹ BARIKZAHYOVÁ, T. *Základy pedagogického poradenství*. Přednáška. Praha: FF UK, 2013.

³⁰ viz. podle: 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, s. 304.

diagnostickou kompetenci učitele, učitel by měl mít znalosti o pedagogicko-psychologické být schopen diagnostického postupu a tím podpořit rozvoj žáka, jeho schopností a dovedností. Není to však vše, co by měl učitel v rámci diagnostické kompetence ovládat. Novým diagnostickým přístupem jsou nestandardní úkolové situace, projekty, tvořivá činnost žáků, ve kterých má učitel možnost sledovat změny v procesu činnosti. Důležitá je rovněž příprava těchto úkolů a jejich zhodnocení – vyžaduje hlubší psychologickou připravenost učitele.

Metody jsou dozajista velice důležité, ale jde také o vhléd a o citlivost k určité školní situaci, důležitá je tedy i připravenost učitele a schopnost adekvátního vhlédu do běžných situací ve výchovně-vzdělávacím kontextu. Jde také o to, aby učitel byl schopen vidět problém diagnosticky, například již samotná příprava hodiny v sobě obsahuje pedagogicko-psychologickou diagnostiku, protože již v tomto procesu si učitel stanovuje diagnózu určitého stavu žáků a na jejím základě stanoví průběh následující hodiny.

Pedagogicko-psychologické diagnostice se dále také věnuje H. Krykorková a M. Chvál, zejména v článku *Pedagogickopsychologická diagnostika a očekávané proměny jejího pojetí*, publikovaného v knize *Pedagogika pro učitele*³¹, kde se věnují tématům pedagogicko-psychologické diagnostiky a také diagnostické kompetenci učitele.

V této podkapitole jsme se věnovali pojmu diagnostika, a sice obecně, dále pak specificky pedagogicko-psychologické diagnostice, úrovním, na kterých probíhá, pedagogicko-diagnostickému procesu a jeho metodám.

Získané informace můžeme uchopit jako zdroj či základ diagnostické kompetence učitele, jelikož se lze domnívat, že tvoří jeden ze základních prvků této způsobilosti a to nejen na teoretické – znalostní rovině, ale také v rámci schopnosti a způsobilosti praktického jednání, činností, s pokud možno co největší úspěšností. Úspěšností v tomto kontextu rozumíme takový závěr, který umožní další vývoj daného stavu a svou jasnou deskripcí zprostředkuje zpětnou vazbu, která může pomoci předejít teoretickým nesnázím ve stejné situaci a povede ke zlepšení školní úspěšnosti žáka.

³¹ viz. podle: 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, s. 299 - 317. ISBN 978-80-247-1734-0.

2.3 Kategorie dispozice (součást psychologického názoru učitele)

Tento pojem, je potřeba vysvětlit, abychom byli schopni lépe porozumět diagnostické kompetenci učitele – lépe řečeno pedagogicko-psychologické diagnostice. Dispozice jsou základem charakteristiky našich projevů, dynamičnosti a relativní stability, jsou to vnitřní předpoklady člověka. Jsou rozvojeschopné, dá se s nimi pracovat a formovat je.

V. Hrabal vytvořil koncept dispozic – dispoziční schéma, které tvoří základ jeho pojetí pedagogicko-psychologické diagnostiky a ve kterém definuje tři kategorie dispozic: Biopsychické, psychické a sociopsychické.³²

Biopsychické dispozice jsou výsledkem dědičného zrání, jsou geneticky zakódované. Jejich diagnostika se používá například u testů temperamentu. Psychické dispozice jsou výsledkem vývoje a učení. Sociopsychické dispozice jsou v podstatě psychické dispozice, které se transformovaly do sociopsychických dispozic. Rozlišujeme dva druhy sociopsychických dispozic. Obrazové a činnostní. Obrazové sociopsychické dispozice jsou různé obrazy předmětů, jevů, vnímaných v mentální oblasti. Činnostní sociopsychické dispozice jsou různé operace či strategie, programy a aktivity.

V pedagogicko-psychologické diagnostice jde především o propojení výše zmíněných dispozic se školou, vzdělávacím kontextem. Ve škole hrají velikou roli zejména sociopsychické dispozice, a to již kvůli tomu, že jsou založeny na procesu učení a procesu socializace.³³

Učitel tedy realizuje diagnostiku výše zmíněných, a to především sociopsychických dispozic a je dožadista důležité, aby kategorie dispozic znal a dovedl je rozlišit, aby byl poté schopen diagnostický proces uzavřít a reflektovat.

Mezi nejstěžejnější autory, kteří se zabývají diagnostickou kompetencí učitele v kontextu dispozic, patří dožadista V. Hrabal, obzvláště pak jeho dílo *Pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace*

³² viz. podle: viz. podle: HRABAL, V., HRABAL, V. *Diagnostika: pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002, 199 s. ISBN 80-246-0319-5.

³³ KRYKORKOVÁ, H. *Pedagogická psychologie*. Přednáška. Praha: FF UK, 2014.

statistiky³⁴, ve kterém se věnuje pedagogicko-psychologické diagnostice a spojuje je s dispozicemi (především se sociopsychickými) a se sociálním aspektem školy a dále pak H. Krykorková a M. Chvál zejména v článku *Pedagogickopsychologická diagnostika a očekávané proměny jejího pojetí*³⁵.

2.4 Učitel, jeho možnosti a předpoklady pro diagnostikování ve výchovně-vzdělávacím procesu

Třetím klíčovým činitelem v této problematice je pojem učitel, který se nám může jevit jako jasný či srozumitelný, přesto se ale pokusíme jej definičně uchopit.

J. Průcha v knize *Učitel: současné poznatky o profesi* uvádí několik definicí učitele, např.: „*Učitelé (teachers) jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků (transmission of knowledge), postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo provádějí vyučování žáků. Ředitelé škol, kteří nemají vyučovací úvazek, nejsou započítáváni mezi učitele. (Education at a Glance: OECD Indicators, 2001, s. 309-400).*“³⁶

Učitele lze kategorizovat rozličnými způsoby, například podle druhů a stupňů škol, ve kterých působí; dále také dle jejich zaměření – zda vyučují všechny předměty, či se specificky zaměřují na konkrétní oblast/i.³⁷

Již v úvodu této bakalářské práce je uvedeno, že nároky na učitele se s postupem času zvětšují, toto povolání je náročnější a především se neustále proměňuje s novými informacemi, obměnami v sociální a politické sféře.

Předpoklady pro pedagogicko-psychologické diagnostikování ve výchovně-vzdělávacím procesu jsou zahrnuty především v učitelových kompetencích, jeho

³⁴ viz. podle: HRABAL, V., HRABAL, V. *Diagnostika: pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002, 199 s. ISBN 80-246-0319-5.

³⁵ viz. podle: 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, s. 299 - 317. ISBN 978-80-247-1734-0.

³⁶ PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, s. 21.

³⁷ viz. podle: PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, s. 23.

znalostech odborně pedagogických, předmětových i v osobnostních schopnostech. Toto usuzujeme především z předešlých kapitol, které nám vyplynuly z toto tvrzení.

Důležitým autorem věnujícím se tématu učitele v kontextu výchovně-vzdělávacího procesu je J. Průcha, který se v díle *Učitel: současné poznatky o profesi*³⁸ věnuje pedagogickým tématům z pozice výkonu povolání učitele, uvádí okolnosti týkající se této profese a především, s ohledem na téma této bakalářské práce, se také věnuje učitelským kompetencím. Dále také uvádí klíčové informace v díle *Pedagogická encyklopedie*³⁹, která se věnuje pedagogice z mnoha úhlů a je to v podstatě přehled všech zásadních pedagogických situací, jevů a faktorů.

Pojem učitel jsme se v této podkapitole pokusili vysvětlit, ač se nám může zdát, že není třeba ho blíže definovat, je nasnadě upřesnit jeho pozici v rámci výkonu povolání. Učitelské povolání, stejně jako jiné, s sebou nese řadu kompetencí, jimž je třeba se snažit dostat a kterým se budeme blíže věnovat v následující kapitole.

V celé této kapitole s názvem Vymezení základních pojmů vztahujících se k diagnostické kompetenci učitele jsme si vysvětlili základní pojmy, jež se týkají diagnostické kompetence učitele, abychom mohli na základě těchto pojmů diagnostické kompetenci učitele lépe porozumět.

Byla to klíčová témata: kompetence v činnosti učitele, pojetí pedagogicko-psychologické diagnostiky v činnosti učitele, kategorie dispozice (součást psychologického názoru učitele) a učitel, jeho možnosti a předpoklady pro diagnostikování ve výchovně-vzdělávacím procesu. Kompetence ve své podstatě znamená způsobilost k nějaké činnosti. Diagnostika se dá vyjádřit i termínem zjišťování. Pro tuto bakalářskou práci je významnější pedagogicko-psychologická diagnostika, která se odehrává ve školním prostředí. Můžeme diagnostikovat žáka, interakci mezi učitelem a žákem nebo poté učitel může diagnostikovat sám sebe, může provést autodiagnostiku (rozdělení podle J. Průchy). Vysvětlili jsme si také základní pedagogicko-psychologické diagnostické metody, které jsou např. pozorování, rozhovor či test. Zdůraznili jsme důležitost „zdravého“ pohledu na volbu metody,

³⁸ viz. podle: PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 154 p. ISBN 80-7117-8621-7.

³⁹ viz. podle: PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 9788073675462.

protože samotné použití diagnostické metody nestačí pro kvalitní pedagogicko-psychologickou diagnostiku, nelze užít metodu bez pedagogicko-psychologického vhledu a náležité sensitivity. Dále jsme se věnovali pojmu dispozice, který úzce souvisí s pedagogicko-psychologickou diagnostikou vzhledem k osobnosti žáka, který je diagnostikován. Posledním termínem, který uzavírá zde vytyčenou terminologii je pojem učitel, kterého můžeme chápat jako vykonavatele učitelské činnosti a jako nositele kompetencí, mezi něž se řadí i diagnostická.

Všechny výše zmíněné informace nám slouží k získání základního přehledu o klíčových pojmech, dále pak k vytvoření jakéhosi základu pro získávání dalších informací a dále pak k vyvozování náležitých závěrů.

3. Instrumentální obohacování Reuvena Feuersteina jako jeden z inspirujících modelů diagnostické činnosti učitele

Tématem této kapitoly je Instrumentální obohacování, jehož autorem je prof. R. Feuerstein, a který můžeme uchopit jako jeden z inspirujících modelů diagnostické kompetence učitele. Nejprve se zaměříme na jeho práci a vysvětlíme jeho základní a zásadní přínos k tématu pedagogicko-psychologické diagnostiky.

Pro toto téma je významnou knihou *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti*⁴⁰. Další je například *Umění zprostředkovaného učení: teoretická východiska a výzkum instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina* od G. Málkové⁴¹. Prof. Reuven Feuerstein ve spolupráci s André Reyem vytvořil pedagogicko-diagnostický systém s názvem Instrumentální obohacování. „*Instrumentální obohacování je program pro rozvoj a stimulaci poznávacích funkcí.*“⁴² Obsahuje čtrnáct pracovních sešitů, neboli *instrumentů*, a didaktický materiál pro lektory.

Cíle instrumentální obohacování jsou např.: obohacování kognitivních schopností a dovedností dítěte, náprava deficitních kognitivních funkcí či rozšiřovat kapacitu lidského organismu stávat se modifikovatelným prostřednictvím přímého vystavení podnětům a zážitkům z okolního prostředí, které člověku poskytují životní události, formální i neformální učební příležitosti.⁴³

Jinými slovy rozvíjet a podporovat žáka v jeho schopnosti učit se, napravovat určité deficity, které mohou žáka „brzdit“ v jeho rozvoji a které se mohou podílet na jeho školní neúspěšnosti. Tyto cíle jsou všeobecně žádané a očekávané a měly by být součástí každého školního modelu, protože zrcadlí jeden ze základních principů výchovně-vzdělávacího systému.

⁴⁰ viz. podle: FEUERSTEIN, Reuven. *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti: Feuersteinův program instrumentálního obohacování*. 1. české vyd. Praha: Karolinum, 2014, 473 s. ISBN 978-80-246-2400-6.

⁴¹ viz. podle: MÁLKOVÁ, Gabriela. *Umění zprostředkovaného učení: teoretická východiska a výzkum instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina*. Vyd. 1. Praha: Togga, 2008, 121 s. ISBN 978-808-7258-026.

⁴² MÁLKOVÁ, Gabriela. *Umění zprostředkovaného učení: teoretická východiska a výzkum instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina*. Vyd. 1. Praha: Togga, 2008, s. 9.

⁴³ viz. podle: MÁLKOVÁ, Gabriela. *Umění zprostředkovaného učení: teoretická východiska a výzkum instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina*. Vyd. 1. Praha: Togga, 2008, s. 64.

3.1 Strukturní kognitivní modifikovatelnost

Instrumentální obohacování „stojí“ na základě teorie strukturní kognitivní modifikovatelnosti. Ta se přímo nevěnuje deskripci myšlení dítěte. „*Usiluje spíše hledat a popisovat mechanismy, které se podílejí na utváření a strukturaci forem myšlení a intelektu a které zajišťují v průběhu vývoje člověka optimální fungování a rozvoj intelektu.*“⁴⁴ Teorie strukturní kognitivní modifikovatelnosti se opírá o modifikovatelnost kognitivních funkcí a myšlení člověka. Reuven Feuerstein tedy hledá a popisuje ty mechanismy, které spoluutvářejí intelekt, myšlení žáka, které ho ovlivňují a působí na jeho schopnosti, dovednosti.

Základní oblasti (pilíře) strukturní kognitivní modifikovatelnosti jsou: Oblast osobních přesvědčení o potencialitě člověka neustále se rozvíjet, význam kulturní transmise pro rozvoj poznávacích funkcí a oblast operacionalizací myšlenkového procesu a deficitů poznávacích funkcí.⁴⁵

Oblast osobních přesvědčení o potencialitě člověka neustále se rozvíjet (učit se) obsahuje návrh dynamických forem testování intelektu na úrovni pojmů jako *tendence učit se, modifikovatelnost* či *potencialita*.⁴⁶ Zkoumá tedy sklony k učení, zda je žák má či nemá, jakým způsobem s nimi pracuje a jakým způsobem se projevují, jeho schopnost rozvíjet vlastní učení a jaký má potenciál k učení, osvojování znalostí a dovedností.

Význam kulturní transmise pro rozvoj poznávacích funkcí je v díle Reuvena Feuersteina zdůrazňován, je to jeden z principů jeho díla. Sám autor se v kontextu kulturní transmise věnuje především zkušenosti zprostředkovaného učení. „*Jedním z nejvýraznějších prvků teorie strukturní kognitivní modifikovatelnosti je zdůraznění významu mediativních, tj. zprostředkujících forem interakce dítěte a dospělých v jeho okolí pro formování adaptabilní (tj. modifikovatelné) struktury poznávacích funkcí. Mediativní interakce doplňují ve Feuersteinově díle interakce nezprostředkované, při nichž je dítě v přímém kontaktu s okolním světem (například samo zkoumá předměty ve*

⁴⁴ MÁLKOVÁ, Gabriela. *Umění zprostředkovaného učení: teoretická východiska a výzkum instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina*. Vyd. 1. Praha: Togga, 2008, s. 21.

⁴⁵ viz. podle: MÁLKOVÁ, Gabriela. *Umění zprostředkovaného učení: teoretická východiska a výzkum instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina*. Vyd. 1. Praha: Togga, 2008, s. 21-22.

⁴⁶ viz. podle: MÁLKOVÁ, Gabriela. *Umění zprostředkovaného učení: teoretická východiska a výzkum instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina*. Vyd. 1. Praha: Togga, 2008, s. 21.

svém okolí)“.⁴⁷ Feuerstein zde zdůrazňuje význam kulturní transmise a vnímá ho jako bazální pro konstrukci takové struktury intelektu, která je adaptabilní a modifikovatelná.⁴⁸ Dostáváme se tedy i do sociálně-kulturního kontextu, který je ve Feuersteinově díle – v teorii strukturní kognitivní modifikovatelnosti, vnímán jako významný. Rozvíjí pole působnosti vlivů na žáka a na jeho výkon, čímž i na jeho pedagogicko-psychologickou diagnostiku, zohledňuje i sociálně-kulturní faktory a zahrnuje je do celkového diagnostického pohledu.

Oblast operacionalizací myšlenkového procesu a deficitů poznávacích funkcí usiluje o poznání kognitivních procesů člověka, na jehož základě se poté dají vytvořit specifické pedagogické metody či nástroje, tedy již konkrétní možnosti práce. S touto oblastí se pojí pojem *kognitivní mapa*, která umožňuje analýzu/kategorizaci/popis myšlenkových procesů člověka, na jejím základě lze strukturovat didaktický materiál a obsah instrumentálního obohacování. Dostáváme se tedy do sféry prolínání teoretické a praktické roviny, tvoříme základ pro praktickou aplikaci vytvořenou na základě získaných informací.⁴⁹

Usilovat o výkonnost, o odstraňování deficitů a podobných jevů, se pro R. Feuersteina ukázalo jako posílení diagnostické funkce ve výchovně-vzdělávacím procesu. Jestliže chceme usilovat o tyto výše zmíněné cíle, je inspirující znát tuto ideu diagnostického přístupu, která je R. Feuersteinem rozpracována do systému dynamického diagnostikování, hodnocení.

Dynamické hodnocení se posuzuje úroveň kognitivních funkcí žáka, způsob, jakým se učí, myšlení a myšlenkové postupy, které používá a také způsoby, jakými řeší problémové situace.⁵⁰

Diagnostický prvek v dynamickém hodnocení je skrytý jak v samotném principu hodnocení, tak v situacích zprostředkovaného učení, v situacích, kdy je žák posuzován ve výchovně-vzdělávacím procesu, zda a nakolik je schopen využít příležitostí a učit se ze zkušeností z kooperace s dospělými.

⁴⁷ MÁLKOVÁ, Gabriela. *Umění zprostředkovaného učení: teoretická východiska a výzkum instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina*. Vyd. 1. Praha: Togga, 2008, s. 22.

⁴⁸ viz. podle: MÁLKOVÁ, Gabriela. *Umění zprostředkovaného učení: teoretická východiska a výzkum instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina*. Vyd. 1. Praha: Togga, 2008, s. 22.

⁴⁹ viz. podle: MÁLKOVÁ, Gabriela. *Umění zprostředkovaného učení: teoretická východiska a výzkum instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina*. Vyd. 1. Praha: Togga, 2008, s. 22.

⁵⁰ viz. podle: MÁLKOVÁ, Gabriela. *Zprostředkované učení: jak učit žáky myslet a učit se*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, s. 85.

3.2 Výkonnost jedince

Feuerstein se zaměřuje na výkonnost jedince v souvislosti s teorií strukturální kognitivní modifikovatelnosti. Rozlišuje výkonnost manifestovanou, (tj. výkonnost, která se nám v daném čase a prostoru tak jeví), a potencialitu učít se (tj. stálejší, ne však zcela neměnná, schopnost), které se Feuerstein více věnuje a pracuje v souvislosti s ní i se schopností profitovat z učební (testové) situace.⁵¹ Výkonnost manifestovaná může být z časového hlediska pomíjivá a není tedy zcela relevantním ukazatelem, zatímco potencialita učít se již přesněji a spolehlivěji indikuje schopnosti žáka.

„Domnívá se, že nízká úroveň výkonnosti v učebních či diagnostických situacích je důsledkem narušení procesů kulturní transmise a omezených příležitostí k zažívání dostatečného množství kvalitních zprostředkujících interakcí. Jedinci, kteří nemají možnost zažívat dostatečné množství kvalitních meditativních interakcí, se velmi často projevují omezenou schopností zhodnocovat poznatky nebo informace získané v situacích formálního i neformálního učení.“⁵² Tedy, žáci s nízkou kvalitou či mírou zprostředkujících interakcí nebyvají schopni aplikovat informace z učebních situací do běžného života a mívají nízkou úroveň modifikovatelnosti, což se může projevit při konfrontaci s novou informací či novým úkolem. Feuerstein proto akcentuje přímý kontakt dítěte s prostředím a zkušenost zprostředkovaného učení. Sociální aspekt je zde znovu zdůrazněn, jedná se tedy do určité míry o vliv prostředí, ve kterém se žák pohybuje, ať už ve škole nebo mimo školu.

3.3 Zkušenost zprostředkovaného učení

Zkušenost zprostředkovaného učení lze definovat jako specifickou interakci dítěte a nositele informace, tj. dospělý, rodič, učitel, apod., která se vyznačuje: zaměřeností a vzájemností (interakcí), transcendencí (interakce překračující čas a prostor učební situace), zprostředkováním významu (vysvětluje důvody a uplatnění), zprostředkováním pocitu kompetence (podporou pozitivního sebehodnocení žáka), zprostředkováním regulace a kontroly chování (ovlivňováním problematického chování), zprostředkováním chování se sdílením (spoluprací), zprostředkováním individuálních rozdílů a psychologické odlišnosti (pojetím vlastního „já“),

⁵¹ viz. podle: MÁLKOVÁ, Gabriela. *Umění zprostředkovaného učení: teoretická východiska a výzkum instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina*. Vyd. 1. Praha: Togga, 2008, s. 22.

⁵² MÁLKOVÁ, Gabriela. *Umění zprostředkovaného učení: teoretická východiska a výzkum instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina*. Vyd. 1. Praha: Togga, 2008, s. 24.

zprostředkováním chování vedoucího k vyhledávání, identifikaci a dosažení cíle (zaměřením a představou cíle), zprostředkováním výzvy: vyhledávání nových a složitějších věcí (adaptabilitou), zprostředkováním vědomí lidské bytosti jako proměnlivé entity (vírou mediátora – zprostředkovatele v entitu člověka – v jeho jsoucno), zprostředkováním cesty za optimistickými alternativami (přesvědčením, nalézáním rozličných způsobů) a zprostředkováním pocitu sounáležitosti (např. v rodině – ideální jsou blízké vztahy i s širší rodinou).⁵³

Zkušenost zprostředkovaného učení je realizována především kulturní transmisí a zprostředkovaným učením. Kulturní transmise se může chápat jako systém, kterým si lidé předávají hodnoty, postoje a informace, důležité pro určitou kulturu. Zprostředkované učení je vliv, ve kterém jde o záměrné a cílevědomé ovlivňování různých podnětů, které působí na smysly dítěte, podněty tedy mohou projít určitou formou selekce.⁵⁴ Obě dvě složky se vzájemně doplňují a spoluutvářejí zkušenost zprostředkovaného učení.

Zkušenost zprostředkovaného učení je v díle R. Feuersteina jedním z klíčových pojmů, které tvoří základ pro teorii strukturní kognitivní modifikovatelnosti a pro systém Instrumentálního obohacování. Pro diagnostickou kompetenci učitele je zkušenost zprostředkovaného učení důležitá proto, že R. Feuerstein upozorňuje v rámci dynamické diagnostiky na diagnostiku míry a schopnosti dítěte zužítkovat svou zkušenost zprostředkovaného učení.

Instrumentální obohacování R. Feuersteina je propracovaný systém, ve kterém dochází k diagnostikování žáka a jeho kognitivních funkcí. Na tuto metodu můžeme nahlížet jako na jeden z inspirujících modelů diagnostické kompetence učitele nejen z důvodu kvality a obsáhlosti díla, ale také kvůli jeho nadčasovosti, sensitivitě a schopnosti podpořit vývoj a rozvoj žáků vhodnou, cílenou a jasnou diagnostickou metodou, která akcentuje jak kognitivní schopnosti žáka, tak sociálně-kulturní prostředí, ze kterého pochází. V této poslední složce je důležitým pojmem kulturní transmise, kterou R. Feuerstein zdůrazňuje a nahlíží na ni jako na důležitou komponentu školních výsledků žáků.

⁵³ viz. podle: MÁLKOVÁ, Gabriela. *Umění zprostředkovaného učení: teoretická východiska a výzkum instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina*. Vyd. 1. Praha: Togga, 2008, s. 33-44.

⁵⁴ viz. podle: MÁLKOVÁ, Gabriela. *Umění zprostředkovaného učení: teoretická východiska a výzkum instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina*. Vyd. 1. Praha: Togga, 2008, s. 44.

Můžeme si také všimnout, že R. Feuerstein se ve svém díle věnuje i evidenci nedostatků u žáků, z čehož poté vyplývá jeho následná intervence. Mnoho autorů se v rámci pedagogicko-psychologické diagnostiky ve výchovně-vzdělávacím procesu evidenci nedostatků nevěnuje, čímž se i proto stalo jeho dílo důležitým a inspirujícím tématem pro tuto bakalářskou práci.

4. Vybraná psychologická hlediska diagnostické účinnosti

V této kapitole uvedeme přístupy, které se ve výchovně-vzdělávacím procesu do určité míry osvědčily, potvrdily svoji účinnost, ve kterých byly prokázány pozitivní výsledky a které nejsou stále dostatečně využity pro pedagogicko-psychologickou diagnostiku.

Jejich význam je v této bakalářské práci zdůrazněn právě především kvůli dosavadnímu nedostatečnému využívání a používání pro pedagogicko-psychologickou diagnostiku ve výchovně-vzdělávacím procesu. Jedná se o:

4.1 Diagnostika úkolové situace ještě předtím, než učitel začne učit (tedy v rámci pedagogicko-psychologické přípravy)

4.2 Důraz na diagnostiku v procesu učení (tedy na důležitost učitelské - pedagogické intervence, která ovlivňuje žákův vývoj a která je založena na správné diagnostice situace)

4.3 Evidence nedostatků v procesu učení (tedy evidenci těch složek, které žáci nemají adekvátně rozvinuté, respektive které neodpovídají požadavkům)

4.4 Analýza chybného výkonu

4.5 Aplikace Feuersteinovy metody (využití Záznamu z učení v interpretaci žáků).

4.1 Diagnostika úkolové situace ještě předtím, než učitel začne učit

Diagnostika úkolové situace je jedna z forem diagnostické kompetence učitele, kterou učitel provádí předtím, než začne učit, předtím, než vytvoří samotnou úkolovou situaci vhodnou pro konkrétní školní situaci.

Než přistoupíme k samotné kapitole o diagnostice úkolové situace ještě předtím, než začne učitel učit, je nasnadě vysvětlit výchozí pojem a to termín úkolová situace. Úkolová situace obsahuje nějaký specifický zpracovaný a organizovaný požadavek na žáka, je motivující a posiluje, trénuje kognitivní funkce.⁵⁵ Jinými slovy

⁵⁵ viz. podle: 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, s. 299 - 317. ISBN 978-80-247-1734-0.

úkolovou situací zadáváme žákovi nějaký úkol, nějakou činnost, čímž se žák dostává do situace, ve které je na něj kladen určitý požadavek, úkol, jenž má určitou srozumitelnou formu a obsah a je adekvátní, motivující a rozvíjí žákovy dispozice.

Úkolová situace je prvek ve výchovně-vzdělávacím procesu, který v podstatě tvoří samotnou výuku a je na něm založen následný vývoj a rozvoj žáků a jejich schopností. Samotný průběh ve vyučování je plný úkolových situací, bez kterých by nebylo možné vzdělávat žáky.

Diagnostika úkolové situace v přípravné fázi učitele na výuku je důležitý jev, od kterého se odvíjí následující specifika úkolové situace, její teoretická i praktická část.

Samotná úkolová situace je jev, který je v pojetí H. Kryrkové a M. Chvála v článku *Pedagogicko psychologická diagnostika a očekávané proměny jejího pojetí* stálou komponentou učitelské činnosti, protože při vyučování a ve výchovně-vzdělávacím procesu se úkolové situace vyskytují v podstatě neustále a učitel je tedy tím, který je řídí a organizuje. Dále se přiklání k tomu, že do diagnostiky úkolové situace patří diagnostika průběhu dané úkolové situace a také diagnostika výsledků dosažených danou úkolovou situací. Zároveň jsou souvisejícími komponenty příprava úkolové situace, evidence průběhu úkolové situace a poté následné zhodnocení, přičemž všechny tyto elementy jsou navzájem propojené a vzájemně se ovlivňují.⁵⁶

V této podkapitole se zaměřujeme na přípravu úkolové situace především v pojetí situace, která není prozatím dostatečně využita pro diagnostiku. Úkolové situace bývají součástí výchovně vzdělávacího procesu, jejich průběh se odehrává ve školních hodinách a zároveň bývají hodnoceny po jejich skončení. Nicméně příprava úkolové situace ještě před samotným vyučováním je neméně důležitou součástí a aspektem, je důležité nejprve správně diagnosticky zhodnotit stav třídy – žáků a poté se dle toho rozhodnout a připravit úkolovou situaci, která obsahuje adekvátní požadavek na žáky a jejíž součástí je i následné zhodnocení.

Schopnost a kompetence adekvátně, racionálně a zkušeně diagnostikovat úkolovou situaci ještě před jejím samotným průběhem a sledem ve vyučování se dá

⁵⁶ viz. podle: 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, s. 299 - 317. ISBN 978-80-247-1734-0.

považovat za důležitou a to vzhledem k dalšímu vývoji, průběhu a závěru úkolové situace, i s ohledem na požadavky na žáka, které mají vést k danému cíli.

4.2 Procesualita

Učitel v učebním procesu může žáka adekvátně ovlivnit, motivovat k lepšímu výkonu a ke snaze se důsledně učit a tím mu pomoci ke zlepšení jeho studijních výsledků a ke správnému rozvinutí všech mozkových funkcí, v rámci procesuality, procesu.

S touto podkapitolou a tématem procesuality ve výchovně-vzdělávacím kontextu úzce souvisí termín zóna nejbližšího vývoje, který je ústředním pojmem této podkapitoly. Je to termín, jehož autorem je ruský psycholog L. S. Vygotsky. Pojem symbolizuje stav žáka, kombinaci jeho aktuálního stavu, možností, schopností a dovedností a stav, který je dalším stupněm jeho kognitivních schopností. Právě na učiteli je, aby žáka správně motivoval, navrhl takové úkolové situace, které by nebyly odrazem jeho aktuálních schopností, ale aby byly o stupeň náročnější. Jinými slovy jde o to, aby žák řešil takové úkolové situace, na které sice ještě nemá zcela rozvinuté kognitivní funkce, ale zároveň nejsou zcela nesplnitelné, nedosažitelné. Žák tedy řeší v učební situaci nějaký problém, snaží se ho vyřešit a zapojuje svoje veškeré schopnosti a dovednosti, čímž se rozvíjí, učí a sbírá zkušenosti. Důležité ale zároveň je, aby učitel nenastolil ve své podstatě nesplnitelný úkol, který by žáka mohl zcela demotivovat a tím by se přestal dále rozvíjet.

Aby učitel správně intervenoval, naplnil zónu nejbližšího vývoje, je potřeba danou školní situaci správně diagnostikovat, i v rámci procesuality, učebního procesu, zaobírat se nejen jednou konkrétní situací vytrženou z kontextu, ale propojit je všechny a uvažovat nad nimi nejen jednotlivě, ale především po procesuální stránce.

Ze získaných údajů lze vyvodit, že právě procesualita, jakožto součást výchovně-vzdělávacího procesu, je další situací, které nemusí být zcela věnovaná pozornost a která právě může pomoci při pedagogicko-psychologické diagnostice.

4.3 Evidence nedostatků

Evidence nedostatků je další situací, která je hodna řádné pedagogicko-psychologické diagnostické pozornosti, protože právě od ní se dále odvíjí možnosti, situace a úkolové situace ve sledu vyučování.

Evidence nedostatků žáků může obsahovat například údaje o kognitivních nedostacích, konkrétněji údaje o tom, že žák látku neumí, nezvládá se ji naučit, neumí správně zformulovat svou odpověď nebo svou reakci, apod. Na tuto problematiku neupozorňuje mnoho autorů, ale právě R. Feuerstein, který je v této bakalářské práci uveden a vyzdvižen jako jeden z hlavních autorů inspirativních pedagogicko-psychologických diagnostických modelů, se ve svém díle věnuje evidenci nedostatků žáků a poté ze získaných výsledků vychází jeho následná intervence.

R. Feuerstein se věnuje evidenci nedostatků v rámci diagnostické příležitosti například v jeho pojetí deficitních kognitivních funkcí, kde charakterizuje čtyři fáze zpracovávání informací u žáka a poté eviduje jeho možné deficity na kognitivní bázi.

R. Feuerstein definuje čtyři fáze zpracovávání informací, na kterých lze popsat deficity obtíže na úrovni vstupní fáze (např. nezřetelné vnímání informací, impulsivita, nedostatečné verbální nástroje), obtíže na úrovni fáze zpracování (např. nedostatky ve vnímání přítomnosti aktuálního problému a následně i ve schopnosti problém definovat), obtíže na úrovni fáze výstupu (např. impulsivita ve fázi odpovědi, konstrukce odpovědi na bázi pokus-omyl) a obtíže na úrovni afektivně motivačních faktorů (např. negativní postoje k situacím učení).⁵⁷ Tyto deficity bývají příčinou učitelova bližšího zkoumání žáka a mohou se stát – měly by se stát předmětem učitelovy pedagogicko-psychologické diagnostiky.

V případě, že se učitel náležitě věnuje evidenci nedostatků svých žáků, je poté schopen lépe pedagogicko-psychologicky diagnostikovat žáka a dle výsledku této diagnostiky zvolit vhodnou intervenci. Evidencí nedostatků lze předejít mnohým chybným výkonům u žáka, lze jí předejít také neefektivnímu vývoji žáka a pomůže včas identifikovat možnou příčinu jeho kognitivních deficitů.

⁵⁷ viz. podle: MÁLKOVÁ, Gabriela. *Umění zprostředkovaného učení: teoretická východiska a výzkum instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina*. Vyd. 1. Praha: Togga, 2008, s. 60.

Evidence nedostatků je důležitá i v rámci sledování vývoje žákových kognitivních funkcí, ke sledování vývoje jeho nedostatků a k celistvému obrazu o tom, jak se žák vyvíjí.

4.4 Analýza chybného výkonu

Další specifickou situací, která ve výchovně-vzdělávacím procesu existuje, ale mnohdy není pedagogicky dostatečně využita a mnohdy může být i opomíjena, je analýza chybného výkonu, tedy jinými slovy práce s chybou.

Nejprve je nasnadě přiblížit si pojem chyba ve výchovně-vzdělávacím kontextu. J. Průcha, E. Walterová aj. J. Mareš se v Pedagogickém slovníku vyjadřují k pojmu chyba následovně: „*V pedagogice a pedagogické psychologii výkony (jednotlivé reakce, odpovědi, řešení úloh, výtvary), které se odchylojí od vzorového průběhu či zadaného cíle, nedostačují požadavkům, jsou nesprávné*“⁵⁸. Na základě této definice chybného výkonu se lze domnívat, že právě odchýlení od stanoveného cíle se nazývá jako chyba a tato odchylka, je-li náležitě správně a adekvátně a s opatrností uchopena, může pomoci nalézt příčinu chybného výkonu a lépe pochopit původně zacílenou úkolovou situaci.

Je nasnadě zdůraznit, že analýza chybného výkonu u žáka může výrazně ovlivnit jeho kognici, jeho chápání učební látky a zafixování správného řešení daného problému, úkolové situace.

Této problematice se věnuje například V. Kulič v díle *Chyba a učení: funkce chybného výkonu v učení a jeho řízení*. V této knize autor zdůrazňuje, že žákův chybný výkon může být podnětným a přínosným pro proces učení, a že je důležité, aby se k tomu učitel také náležitě postavil, neboli aby byl schopen chybu identifikovat, popsat, správně ji žákovi vysvětlit a poté řídit, dohlížet na další vývoj.⁵⁹

V knize se autor věnuje nejprve samotnému vzniku chyby v procesu učení, vyvozuje definici, pojetí, vymezení chyby, dále se pak věnuje pojmu chyba v rámci pojetí elementu učení a v pojetí chyby jakožto elementu řízeného procesu.

⁵⁸ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 98.

⁵⁹ viz. podle: KULIČ, Václav. *Chyba a učení*. Praha: SPN, 1971.

4.5 Aplikace Feuersteinovy metody

V této kapitole je uvedena jedna z aplikací Feuersteinovy metody (L. Zemanová, diplomová práce *Využití metakognitivních postupů v poznávacím a osobnostním rozvoji žáka⁶⁰*). Metoda je na tamní škole dále úspěšně používána. Autorka v metodologické a empirické části popisuje výzkum, který provedla na pražské základní škole. Vybrala si experimentální a kontrolní skupinu žáků, první skupinu tvořili žáci s průměrnými výsledky, mnozí z nich trpěli poruchami učení a problémovým chováním. Tato skupina byla dopředu seznámena s výzkumem a s jeho cílem. Druhou skupinu tvořila spíše výběrová třída zaměřená na hudební výchovu, která nebyla dopředu s cílem výzkumu obeznámena.

Průzkum probíhal formou minilekcí, dotazníků, besed a ověřovacích didaktických testů. Vždy na konci hodiny se žáci vyjádřili k několika otázkám v dotaznících ohledně jejich pocitů z hodiny, ohledně probrané látky, jak a nakolik si látku zapamatovali, apod. Jednotliví žáci v experimentální skupině odpovídali různými způsoby, někteří se od počátku snažili odpovídat v souvětích a upřímně, jiní odpovídali jednoslovně. V kontrolní skupině byly odpovědi paradoxně spíše strohé, jednoslovné, bez motivace a zájmu.

Záznam z učení probíhal jednou týdně po dobu 6-ti týdnů, a je potřeba zmínit, že i s postupem času bylo znát, že někteří žáci postupně odbourávají strach se vyjádřit, odbourávají pochyby a stud.

Zároveň bylo přínosné zjistit, že se někteří žáci nadchli pro tuto formu reflexe hodin, protože najednou získali pocit, že mohou přímo zasáhnout do průběhu vyučovacích hodin, že jejich názory jsou vítány a jejich nápady, připomínky a podněty mohou být předmětem diskuze. Na počátku celého výzkumu se totiž autorka L. Zemanová mnohokrát setkala s tím, že žáci nepřímým způsobem vykazovali znaky strachu, studu a nebyli řádně namotivováni, měli pocit, že jejich názory a příspěvky nejsou důležité, vítané a tím pádem jsou i bez možnosti odezvy, bez perspektivy změny systému vyučovacích hodin.

Domníváme se, že právě Záznam z učení je zajímavá forma pedagogicko-psychologické diagnostiky, lze ji vnímat i jako vhodnou formu reflexe vyučovacích

⁶⁰ viz. podle: ZEMANOVÁ, Lenka. *Využití metakognitivních postupů v poznávacím a osobnostním rozvoji žáka* [online]. Praha, 2009 [cit. 2015-04-10]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/71717/?lang=en>. Diplomová práce. FF UK.

hodin, jako pedagogicko-psychologickou diagnostiku žáků, jejich znalostí, dovedností a schopností získaných během vyučování, zároveň zohledňující žákův vlastní postoj k vyučovací činnosti a k její efektivitě. Ruku v ruce s tímto závěrem lze dodat, že se jedná i o jistou formu pedagogicko-psychologické intervence v tom slova smyslu, že změna vyučovacího systému na základě podnětu žáků je možná, lze se o ní s nimi bavit a dohodnout se například na možném způsobu změny, čímž se i ne prvoplánově rozvíjí žákovy klíčové kompetence.

Všech pět zmíněných specifických situací odráží takové situace, které sice jsou určitým způsobem diagnosticky využívány, nejsou však vždy využívány dostatečně, s dostatečnou pozorností vnímány a posuzovány. Tato kapitola na ně jmenovitě upozorňuje, vysvětluje jejich význam a přínos pro pedagogicko-psychologickou diagnostiku a tematicky zahrnuje do diagnostické kompetence učitele jakožto příklady situací, ve kterých se může tato kompetence aplikovat a ve kterých je vítána diagnostická intervence učitele, protože nepatří mezi situace základní, ve kterých učitelé běžně aplikují svou diagnostickou kompetenci.

5. Závěr

Tato bakalářská práce se věnuje tématu diagnostické kompetence učitele. Jejím hlavním cílem bylo soustředit se na relativně nový pojem, věnovat se tomuto tématu, vytyčit autory, kteří se tématem zabývají a srovnat jejich pohled na diagnostickou kompetenci učitele a tím nalézt její pozici v rámci ostatních učitelských kompetencí a v neposlední řadě pak identifikovat specifické situace ve výchovně-vzdělávacím procesu, které jsou diagnosticky nepříliš a nedostatečně využívány a ve kterých je použití diagnostické kompetence učitelem důležité a podnětné.

Autoři, kteří se diagnostické kompetenci ve svých dílech věnují, jsou například J. Průcha, V. Hrabal, Z. Helus, H. Krykorková, M. Chvál, J. Vašutová nebo V. Pařízek. Na základě přečtené a nastudované literatury především výše zmíněných autorů jsme vyvodili, že diagnostická kompetence učitele má své postavení v učitelských kompetencích především v rámci odborné pedagogicko-psychologické kompetence, která zrcadlí učitelovu odbornost, znalost a dovednost v pedagogické psychologii.

Jako inspirující model diagnostické kompetence učitele je v této bakalářské práci uveden R. Feuerstein a jeho Instrumentální obohacování, které je obohacující nejen díky propracovanosti a diagnostické citlivosti, ale také díky dílčím prvkům, které jsou v něm obsaženy. Z těchto důvodů bylo dílo R. Feuersteina uvedeno jako jeden z inspirujících modelů diagnostické kompetence učitele.

Dalším cílem bylo vyhledat, vytyčit a identifikovat prozatím diagnosticky nepříliš a nedostatečně využitá situace ve výchovně-vzdělávacím kontextu. Na základě přečtené literatury a ostatních zdrojů je v této práci identifikováno celkem pět specifických situací, a to: diagnostika úkolové situace ještě předtím, než učitel začne učit, procesualita, evidence nedostatků, analýza chybného výkonu a Záznam z učení, který byl zpracován v diplomové práci L. Zemanové.

Diagnostická kompetence učitele se na základě předešlých a získaných informací jeví jako určitá způsobilost učitele pedagogicko-psychologicky diagnostikovat – sebe a především žáka. *„Diagnostické kompetence učitele představují soubor vědomostí, schopností a dovedností, které umožňují diagnostikování žáka, příp. úkolových situací na jednotlivých úrovních založeného diagnostickým porozuměním, odpovědností a oprávněností při provádění*

diagnostických činností.“⁶¹ Neboli ze získaných a v této bakalářské práci uvedených informací usuzujeme, že je to určitá způsobilost ke zjišťování, k analýze, ke vhodné volbě metody a případně k doporučení metody jiné, diagnostická kompetence učitele je jedním elementem učitelových kompetencí. Klíčovými znalostmi učitele pro kvalitní vykonávání této způsobilosti jsou vědomosti z pedagogicko-psychologické diagnostiky a schopnosti je úspěšně, správně a adekvátně aplikovat.

Nejde však jen o tento výčet faktorů, které se diagnostické kompetence týkají. Jde také o cit, schopnost rozpoznat a pedagogicko-psychologicky diagnostikovat situaci ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Diagnostická kompetence učitele, jakožto soubor učitelových schopností a dovedností, akcentuje mimo jiné teoretickou i praktickou znalost pedagogicko-psychologické diagnostiky. Její postavení mezi ostatními způsobilostmi učitele není u každého autora stejné, nicméně na základě informací z publikací J. Průchy, J. Vašutové a V. Pařízka lze diagnostickou kompetenci učitele pojmut jako součást určité pedagogicko-psychologické odbornosti a také jako součást osobnostních komponentů, jejichž kvalita se může přímo odrážet v diagnostické kompetenci.

Učitel by se měl orientovat v psychologicko-pedagogické oblasti a ve všech jejích „podoblastech“, měl by mít všeobecné znalosti a předpoklady, měl by být schopen správně a pohotově reagovat na danou (problémovou, úkolovou) situaci, měl by být schopen pedagogicko-psychologické diagnostiky především na základě sociopsychických dispozic žáka a v neposlední řadě by měl umět zvolit správnou metodu pedagogicko-psychologické diagnostiky s ohledem na danou situaci⁶², s vědomím, že pouhé užití metody nepodmiňuje úspěšný výsledek, ale že je potřeba mít diagnostický vhled, sensitivitu, pozornost a umět rozpoznat tu situaci, která vyvolává potřebu řádné intervence. Zároveň je diagnostická kompetence učitele něco, co by mělo přetrvávat po celou dobu výchovně-vzdělávacího procesu, před i po této době. Před vyučováním především formou diagnostiky úkolové situace, v průběhu právě například průběhem úkolových situací, či ostatních pedagogicko-

⁶¹ KRYKORKOVÁ, H., CHVÁL, M.: Pedagogicko-psychologická diagnostika a očekávané proměny jejího pojetí. In.: VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, s. 300-304.

⁶² viz. podle: KRYKORKOVÁ, H., CHVÁL, M.: Pedagogicko-psychologická diagnostika a očekávané proměny jejího pojetí. In.: VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, s. 300-304.

psychologických situací a po vyučování formou reflexe, zhodnocení, vyvození závěrů a následné zakomponování výsledků diagnostiky do dalších výchovně-vzdělávacích procesů.

Nejedná se tedy pouze o metodologii, kterou si učitel osvojí, ale také o určitou sensitivitu pro různé možné odchylky, o schopnosti a dovednosti učitele posílit a povzbudit žáka v řešení daného problému, tedy i motivovat a tím podpořit žákův vývoj a rozvoj. Učitel by měl mít cit také pro sociální citění a být schopen včas rozlišit vhodné a nevhodné postupy v dané školní situaci.

6. Seznam použité literatury a internetových zdrojů

6.1 Seznam použité literatury

BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 375 s. ISBN 8071784796.

FEUERSTEIN, Reuven. *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti: Feuersteinův program instrumentálního obohacení*. 1. české vyd. Praha: Karolinum, 2014, 473 s. ISBN 978-80-246-2400-6.

HELUS, Z. *Politický, společensko-kulturní a duchovní kontext současného učitelství: důsledky pro pojetí profese*. In: Krykorková, H., Váňová, R., a kol. *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, 2010, s. 23-31. ISBN 978-80-7308-301-4.

HRABAL, Vladimír a Vladimír HRABAL. *Diagnostika: pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002, 199 s. ISBN 80-246-0319-5.

KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981.

KOŽEŠNÍK, J. – ŠTĚPÁNEK, M.: *Ilustrovaný encyklopedický slovník: A-I*. Praha: Academia, 1981.

KOŽEŠNÍK, J. – ŠTĚPÁNEK, M.: *Ilustrovaný encyklopedický slovník: J-Pri*. Praha: Academia, 1981.

KRYKORKOVÁ, Hana. *Učitel v současné škole*. Vyd. 1. Editor Růžena Váňová. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2010, 315 s. ISBN 9788073083014.

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, s. 299 - 317. ISBN 978-80-247-1734-0.

KULIČ, Václav. *Chyba a učení*. Praha: SPN, 1971.

MÁLKOVÁ, Gabriela. *Umění zprostředkovaného učení: teoretická východiska a výzkum instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina*. Vyd. 1. Praha: Togga, 2008, 121 s. ISBN 978-808-7258-026.

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 161 s. ISBN 8004218547.

PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel a jeho povolání: (analýza učitelské profese)*. 1. vyd. Praha: SPN, 1988, 124 s.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 9788073675462.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 154 p. ISBN 80-717-8621-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.*, Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova, 2002, 51 s. ISBN 8072900773.

ZEMANOVÁ, Lenka. *Využití metakognitivních postupů v poznávacím a osobnostním rozvoji žáka* [online]. Praha, 2009 [cit. 2015-04-10]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/71717/?lang=en>. Diplomová práce. FF UK.

6.2 Seznam internetových zdrojů

Aktuální znění zákona o pedagogických pracovnících k 1. lednu 2015. *MŠMT* [online]. 2015 [cit. 2015-03-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-lednu>

Co je to kazuistika. *Co je to?* [online]. 2013 [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <http://cojeto.superia.cz/veda/kazuistika.php>

KRYKORKOVÁ, Hana. Model rozvojetvorného školního učení – Úkolová situace a její diagnostika. *Metodický portál RVP* [online]. 2011 [cit. 2015-04-22]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/14193/MODEL-ROZVOJETVORNEHO-SKOLNIHO-UCENI-%C2%80%92-UKOLOVA-SITUACE-A-JEJI-DIAGNOSTIKA.html/>

KRYKORKOVÁ, Hana. Model rozvojetvorného školního učení – Diagnostika úkolové situace před jejím zadáním (PRE). *Metodický portál RVP* [online]. 2011 [cit. 2015-04-22]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/14195/MODEL-ROZVOJETVORNEHO-SKOLNIHO-UCENI---DIAGNOSTIKA-UKOLOVE-SITUACE-PRED-JEJIM-ZADANIM-PRE.html/>

6.3 Seznam přednášek využitých pro tuto bakalářskou práci

BARIEKZAHYOVÁ, T. *Základy pedagogického poradenství*. Přednáška. Praha: FF UK, 2013.

KRYKORKOVÁ, H. *Pedagogická psychologie*. Přednáška. Praha: FF UK, 2014.