

npi

Národní pedagogický institut
České republiky

HANA HAVLÍNOVÁ
JANA CHMÁTALOVÁ
DOMINIKA SLUNEČKO

Pedagogické diagnostikování na 1. stupni základní školy s příklady inspirativní praxe



Děkujeme za vstřícnost a spolupráci vedení základních škol, ve kterých probíhalo natáčení, a učitelům, kteří nám umožnili natáčení ve svých třídách: Veronice Svobodové ze ZŠ Horáčkova, Praha, Martinu Müllerovi a Šárce Muchové z MŠ a ZŠ Kateřinice, Jovance Rybové z MŠ a ZŠ Kyjov-Bohuslavice, Daně Haluzíkové a Renatě Skácelové z MŠ a ZŠ Hranice-Struhlovsko a Andree Tláskalové ze ZŠ Zbiroh.

Recenze: doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D.

Národní pedagogický institut České republiky, 2023
ISBN 978-80-7578-118-5

Medailonky

➤ Medailonek ZŠ Horáčkova



➤ Medailonek ZŠ a MŠ Kateřinice



➤ Medailonek ZŠ a MŠ Kyjov-Bohuslavice



➤ Medailonek ZŠ Zbiroh



➤ Medailonek ZŠ a MŠ Hranice-Struhlovsko



Obsah

Medailonky	3
Obsah	4
Cíl pedagogického diagnostikování	6
Základní typy pedagogického diagnostikování	6
Předmět a etapy pedagogického diagnostikování	6
Diagnostická kompetence učitele	7
Metody pedagogického diagnostikování	7
Pozorování	7
Diagnostický rozhovor	8
Analýza výkonů a výsledků činnosti žáka a žákovských artefaktů	9
Vedení portfolia	9
Význam skupinové práce žáků při pedagogickém diagnostikování	12
Výuka na stanovištích	14
Sledování a hodnocení pokroku žáků	16
Sebehodnocení jako prostředek sledování vlastního pokroku	16
Mapy učebního pokroku	19
Nepřesnosti při pedagogickém diagnostikování	20
Pedagogické diagnostikování jako prostředek individualizace vzdělávacího procesu	21
Spolupráce s rodinou	21
Závěr	22
Zdroje	23
Přílohy	25
Příloha 1: Pedagogické diagnostikování v myšlenkové mapě	26
Příloha 2: Ukázky adaptačních aktivit	27
Příloha 3: Ukázka hodnocení žákovských artefaktů na základě kritérií	29

Pedagogické diagnostikování¹ je definováno jako diagnostická činnost ve výchovně-vzdělávacích situacích (Kolláriková, Pupala, 2010). Původně se soustředilo pouze na žáka. Postupně se jeho záběr rozšířil, a tak předmětem pedagogické diagnostiky² ve škole může být diagnostika školního prostředí, diagnostika osobnosti žáka v širším pojetí, diagnostika práce učitele.

Předkládaný materiál je věnován diagnostice osobnosti žáka³ v širším pojetí, je určen především pro prvostupňové učitele a svým pojetím navazuje na metodické příručky *Pedagogická diagnostika v mateřské škole* a *Pedagogická diagnostika v předškolním vzdělávání s příklady inspirativní praxe*.⁴ Vznikl se záměrem představit pedagogické diagnostikování na 1. stupni základní školy jako prostředek pro hlubší poznání každého žáka a příležitost k uplatnění celostního pohledu na jeho osobnost. Vycházíme z teoretických základů pedagogického diagnostikování, ale neklademe si ambice sepsat přehled definic, historie a přístupů k pedagogickému diagnostikování. Pro zájemce o hlubší studium této problematiky je dostupná odborná literatura.

Rády bychom představily praktické využití pedagogického diagnostikování v každodenní praxi učitelů, proto některé metody a formy ilustrujeme na krátkých videích, která byla natočena v průběhu jarních měsíců školního roku 2021/2022 a mohou být inspirací jak pro začínající, tak pro zkušené učitele.

Než se do textu začtete, vezměte si k ruce čistý papír a po dobu tří minut si zapisujte, co všechno vás k pojmu pedagogické diagnostikování napadá. Můžete si vytvořit i myšlenkovou mapu. Tu naši, kterou jsme si vytvořily před psaním tohoto textu, najdete v Příloze 1. Do textu jsou vloženy otázky k zamyšlení, které vás mohou vést k reflexi vlastní pedagogické praxe. Užitečné je si vlastní odpovědi zapisovat. Na konci čtení se pak ke svému úvodnímu zamyšlení i k jednotlivým odpovědím můžete vrátit, možná vám to poskytne prostor pro reflexi vlastního přemýšlení.

Přejeme vám příjemné a užitečné chvíle nad textem, který (jak doufáme) může nasměrovat vaše přemýšlení nad vzdělávacími cíli a každodenní výukou ještě více k respektování individuálních možností všech vašich žáků a k celkové podpoře rozvoje jejich osobnosti.

Autorky

1 Pedagogickým diagnostikováním rozumíme proces (činnost) učitele.

2 Pedagogická diagnostika je vědecká disciplína zaměřená na problematiku pedagogického diagnostikování ve výchovně-vzdělávacím procesu.

3 Pojem žák používáme v textu i ve významu žákyně, stejně tak pojem učitel používáme i ve významu učitelka.

4 Příručka bude zveřejněna v únoru 2023.

Cíl pedagogického diagnostikování

Současné pojetí prvostupňového vzdělávání v České republice je založeno na celkovém rozvoji osobnosti žáka s respektem k věkovým specifikům a k jeho individuálním možnostem. Cílem pedagogického diagnostikování je získání co nejobektivnějšího obrazu o žákovi, což učiteli umožní individuální a diferencovaný přístup během výchovně-vzdělávacího procesu a využití efektivních vzdělávacích strategií a metod tak, aby efektivně uspokojoval jeho vzdělávací potřeby. Každý žák má potenciál pro vlastní rozvoj v určitých oblastech a pedagogické diagnostikování umožňuje učiteli tyto oblasti identifikovat a jejich rozvoj podporovat.

S procesem pedagogického diagnostikování je úzce propojeno hodnocení, které je přítomné v každé interakci učitel–žák, protože učitel na činnost, chování, vytvořený produkt žáka vždy verbálně či neverbálně reaguje. Pedagogické diagnostikování a hodnocení jsou dvě neoddělitelné součásti vzdělávacího procesu.

Základní typy pedagogického diagnostikování

Pedagogické diagnostikování lze rozčlenit na část pedagogickou, která je zaměřena na sběr informací o žácích, o jejich postojích, zájmech, vlastnostech, schopnostech, dovednostech i jejich vztazích se spolužáky (průběžné neformální diagnostikování), a na část didaktickou, do které patří ústní a písemné prověřování vědomostí žáků (formální diagnostikování).

Podle zaměření můžeme pedagogické diagnostikování dále rozlišit na produktové, které je zaměřené na dosažené výsledky žáka v oblasti znalostí, dovedností, návyků, a procesuální, zaměřené na proces učení žáka.

Podle časového hlediska, kdy je pedagogické diagnostikování prováděno, rozlišujeme vstupní diagnostikování, které se provádí na začátku určitého časového období, průběžné diagnostikování realizované v průběhu učitelem zvoleného časového úseku a výstupní diagnostikování, které učitel a žákovi poskytuje informaci, zda dosáhl vytyčených cílů.

I když jednotlivé typy není možné izolovat a přesně je oddělit, protože v praxi se vzájemně doplňují, v této příručce se zaměříme pouze na část pedagogickou, tedy na neformální průběžné diagnostikování.

Předmět a etapy pedagogického diagnostikování

Vytyčit jednoznačně předmět pedagogického diagnostikování je obtížné, protože se může zaměřovat na libovolný jev z edukačního prostředí, např. na jednotlivého žáka, na vztahy mezi žáky, na školní klima. V příručce hovoříme o pedagogickém diagnostikování, které se zaměřuje na jednotlivé žáky.

Učitel může u žáka sledovat mnoho oblastí: úroveň rozumových schopností, paměť, myšlení, dosaženou úroveň vědomostí, zdravotní stav, somatické vlastnosti, jemnou a hrubou motoriku a grafomotoriku, laterální, psychické vlastnosti, emocionálně-sociální úroveň, sebepojetí a sebehodnocení, zájmy, záliby, motivaci, řeč a úroveň komunikace, osobní tempo při práci, samostatnost, způsob a funkčnost navazování sociálních vztahů, poruchy učení a chování.

Diagnostický proces se skládá z několika na sebe navazujících etap. V přípravné fázi si učitel pokládá otázky, ujasňuje si, co a proč bude záměrně sledovat. Při realizační fázi získává k položeným otázkám informace, které si zvoleným způsobem zaznamenává. Následně získané informace utřídí, vyhodnotí a interpretuje. Ve finální fázi formuluje odpovědi na položené otázky, formuluje prognózy (předpoklady o dalším rozvoji žáka) a nastavuje vzdělávací proces podle svých závěrů.

Závěry diagnostikování slouží učiteli nejen k hlubšímu poznání osobnosti žáka a k nastavení výchovně-vzdělávacího procesu, ale také k evaluaci vlastních zvolených postupů, metod a forem výuky, tempa, důslednosti při vyžadování dodržování nastavených pravidel, pozornosti, kterou jednotlivým žákům věnuje.

Z výše uvedeného je patrné, že plánování, realizace a vyhodnocování kontinuálního a smysluplného pedagogického diagnostikování klade na učitele nemalé nároky.

Diagnostická kompetence učitele

Mezi profesní kompetence⁵ učitele je zařazována i kompetence diagnostická, která představuje soubor vědomostí, schopností a dovedností, které umožňují diagnostikování žáka na jednotlivých úrovních a je založená na odpovědnosti při provádění diagnostických činností. Má-li učitel provádět pedagogické diagnostikování správně, měl by disponovat těmito znalostmi, dovednostmi a schopnostmi:

- teoretická znalost cílů, principů, procesů a metod pedagogického diagnostikování;
- praktická schopnost volby vhodných diagnostických metod a nástrojů;
- schopnost diagnostická data získávat, zpracovávat, vyhodnocovat a vhodně interpretovat;
- dovednost stanovit co nejobektivnější závěry a nastavit vhodná opatření;
- schopnost zhodnotit svoji činnost při diagnostikování, dokázat pojmenovat své slabé a silné stránky a hledat způsoby vlastního zlepšení.

Metody pedagogického diagnostikování

Pedagogické diagnostikování využívá celou škálu metod. Patří mezi ně pozorování, rozhovor, rozbor žákovských artefaktů, vedení portfolia, anamnéza, dotazník, testy, studium pedagogické dokumentace. Učitel se při diagnostikování nespolehá pouze na jednu metodu, ale vzájemně je kombinuje, aby získal ucelený pohled na každého žáka. Pro potřeby učitelů a žáků na 1. stupni základní školy se zaměříme pouze na čtyři z nich, které vnímáme v tomto období jako nejvýznamnější, a jejich využití jako nejsmysluplnější. Jedná se o pozorování, rozhovor, analýzu výkonů, výsledků činnosti žáka, žákovských artefaktů a vedení portfolia. Pro získání co nejucelenějšího a nejobektivnějšího pohledu na žáka je vhodné uvedené metody kombinovat.

Podstatné není, jaké metody pedagogického diagnostikování učitel volí, ale to, jak dále pracuje se získanými informacemi, jakým způsobem je vyhodnotí a jak závěry dále využije.

POZOROVÁNÍ

Sledování žáka a vyhodnocování jeho činnosti je nejběžnější a nejčastěji využívanou metodou pedagogického diagnostikování. Učitelé zcela přirozeně a intuitivně využívají spontánní nestrukturované pozorování chování nebo výkonu žáka v určité situaci. Při tomto nestrukturovaném pozorování učitel nemá předem připravený způsob záznamu a vyhodnocení, většinou si výsledky nijak nezaznamenává a spoléhá na svou paměť. Naopak při plánovaném strukturovaném pozorování učitel přesně ví, na jaké jevy zaměřuje svou pozornost a má promyšlený způsob záznamu i vyhodnocení. Učitelé obvykle používají krátkodobé pozorování. Na 1. stupni ZŠ, kde s žáky jeden učitel pracuje dlouhodobě, má svoje místo i pozorování dlouhodobé⁶.

5 Basler, Jaromír (2021): Kompetence a profesní kompetence učitele jako základní terminologické pojmy. Dostupné z: tvv-journal.upol.cz/getrevsrc.php?identification=public&mag=tvv&raid=93&type=fin&ver=1

6 Za dlouhodobé pozorování považujeme takové, které není omezeno jedním školním rokem.



Než budete číst dál, vyberte si ze seznamu oblastí ty, na které se zaměřujete. Zdůvodněte, proč se na ně zaměřujete.

Při pozorování se učitel zaměřuje na různé oblasti, např. na jazykový projev žáka, sledování procesu žákova učení, výkon žáka v konkrétním předmětu, pracovní činnost žáka, interakci se spolužáky, projevy temperamentu, emocí a chování.

K záznamům pozorování může sloužit záznamový arch⁷ v různé podobě⁸, jednotlivé lístečky s popisem konkrétní situace, které učitel následně vkládá např. do portfolia žáka, audio nebo video nahrávka konkrétní situace. Záznamem z pozorování může být i citace výroku žáka doplněná komentářem či postřehy učitele (uvedení výroku do kontextu konkrétní situace).

Pro pozorování zaměřené na zjištění zájmu žáků může učitel záměrně zařadit tzv. adaptační aktivity, které slouží k začlenění nových žáků do kolektivu třídy nebo ke stmelení žáků při změně jejího složení. Náměty na některé tyto aktivity lze čerpat z našeho nápadníku [Máme nové kamarády](#) nebo v Příloze 2.



Vyberte si jednu z aktivit, které zařazujete do výuky, a napište si, na jaké oblasti můžete v jejím průběhu zaměřit svoji pozornost, co můžete sledovat a jak získané informace dále využijete.

DIAGNOSTICKÝ ROZHOVOR

Při diagnostickém rozhovoru se učitel zaměřuje na zjišťování názorů, postojů a rysů osobnosti žáka. Úspěšnost rozhovoru závisí na pozitivním vztahu učitel–žák, na důvěře a vytvoření přívětivé a bezpečné atmosféry ve třídě. Ačkoliv se může zdát, že rozhovor je záležitostí jeden na jednoho a jeho realizace je v běžném vyučovacím dni časově velmi náročná, je možné jej realizovat také v rámci skupinové práce a vést rozhovor s více žáky zároveň. Je potřeba, aby učitel přesně věděl, na jaké jevy se zaměřuje, a podle toho si připravil vhodné otázky, které bude v průběhu rozhovoru pokládat.



Rozhodněte se, na jakou oblast se chcete ve skupinovém rozhovoru zaměřit. Zapište si tři otázky, které svým žákům položíte. Podle následujícího odstavce posuďte, zda vyhovují zásadám správně formulovaných otázek, případně svoje otázky vhodně přeformulujte.

Technika kladení vhodných otázek je samostatnou disciplínou, kterou by si učitel měl osvojit. Zásady správně formulovaných otázek pro potřeby pedagogického diagnostikování lze shrnout do několika základních bodů:

- preferovat jednoduché formulace s použitím odpovídající slovní zásoby, vyhýbat se cizím slovům;
- používat kratší otázky;
- otázky formulovat jasně a jednoznačně;
- nespojovat více otázek v jednu;
- vyhýbat se sugestivním otázkám;
- používat otevřené otázky, nikoliv otázky uzavřené (ano – ne).

7 NPI ČR, APIV B: Ukázka záznamového archu individuálního pokroku dítěte. Dostupné z: zapojmevsechny.cz/user_files/hodnoceni/mš/Zaznamovy_arch_individualniho_pokroku_ditete.pdf.

8 Smolíková, Kateřina (2007): Záznamový arch pro pedagogickou práci s dítětem v přípravné třídě základní školy. Dostupné z: clanky.rvp.cz/clanek/s/S/1555/ZAZNAMOVY-ARCH-PRO-PEDAGOGICKOU-PRACI-S-DITETEM-V-PRIPRAVNE-TRIDE-ZAKLADNI-SKOLY.html.

Pro záznam odpovědí lze používat diktafon, nicméně jejich následné vyhodnocení je pak časově náročné. Jako vhodnější se jeví připravený záznamový arch, do kterého si učitel po skončeném rozhovoru odpovědi zaznamená. U žáků mladšího školního věku se jako nevhodné jeví zaznamenávání v průběhu rozhovoru, učitel by měl svou plnou pozornost věnovat žákovi/žákům a spolehnout se na svou paměť. Pozornost věnuje i neverbálním projevům žáka při odpovědích. Praktické je vedení kratších rozhovorů v určitých časových intervalech. Prvostupňoví učitelé často kombinují metodu rozhovoru s pozorováním.



Využijte připravené otázky a zrealizujte skupinové rozhovory se svými žáky. Předem si promyslete způsob záznamu a organizaci činnosti ve třídě. Naplánujte si, v jakém časovém období a při jakých činnostech rozhovory se skupinami zrealizujete, aniž by to narušilo „běžnou výuku“.

ANALÝZA VÝKONŮ A VÝSLEDKŮ ČINNOSTI ŽÁKA A ŽÁKOVSKÝCH ARTEFAKTŮ

Tato analýza se může zaměřovat na činnosti žáka a jeho výsledky v průběhu vyučování, rozbor chyb ve smyslu zjištění jejich typu, četnosti, závažnosti a příčin, specifických zájmů a schopností žáka v oblasti sportovní, hudební, výtvarné, dramatické, organizační, tvůrčí atd., produktů žáků, jako jsou písemný projev, pracovní list, výtvarné vyjádření, výsledek pracovní činnosti, audio nebo video nahrávka. To vše slouží jak učiteli pro sledování pokroku žáků, tak žákovi při sebehodnocení. Pro posouzení žákovských artefaktů i činností je vhodné mít předem stanovená (domluvená) kritéria (ukázka v Příloze 3), na jejichž základě učitel i žák posuzují dosaženou úroveň i míru kvality. Kritéria musejí být formulována jednoznačně a musejí být sledovatelná a hodnotitelná (splnil – nesplnil). Kritéria poskytují žákovi vodítko k posouzení, jak daleko je jeho výkon od očekávané kvality, umožňuje mu sledovat momentální výkon a porovnat jej s minulým výkonem. Učitele nutí, aby si jasně promyslel, jaké cíle sleduje při zadávání, a aby vystihl podstatné složky očekávaného výkonu žáků. Limitem při používání kritérií je, že není snadné sadu kritérií sestavit. Učitel by si měl uvědomit, že kritéria neslouží především k tomu, aby žák dostal určitou známku, ale mají svou popisnou funkci, která má napomoci žákovi v jeho učení. Pokud kritéria pro hodnocení nepoužíváte, a chtěli byste začít, zavádějte je postupně a uče je žáky používat.



Jaká vnímáte pozitiva a negativa při používání kritérií pro sebehodnocení?

VEDENÍ PORTFOLIA



Zaměříme se na vaši práci s portfoliem. Použijte metodu kritického myšlení V–D–CH (vím, dozvěděl jsem se, chci vědět). Nejprve si запиšte, co všechno víte o portfoliích, po přečtení textu doplňte, co nového jste se dozvěděli, a připište otázky, které vás napadají (chci vědět). Odpovědi na otázky hledejte v odborné literatuře (některé odkazy naleznete ve zdrojích).

Portfolio může poskytnout učiteli cenné informace a je stále více učitelů, kteří ho v praxi využívají. Za portfolio považujeme soubor prací žáka (písemných, výtvarných, fotodokumentačních) sebraných za určité období vzdělávání. Do portfolia se zařazují také komentáře žáka, učitele, rodičů a spolužáků. Jeho vytvoření není cílem, ale je prostředkem k učení žáků, a proto jsou důležité činnosti, kterým se žáci v průběhu práce s portfoliem věnují. Jinak se stává spíše odkládacím místem na pracovní listy a další žákovské výtvořky.

Portfolio má více funkcí, které se vzájemně mohou prolínat, a záleží na účelu, ke kterému je využíváno. Podle funkce a účelu rozpoznáváme typy⁹ portfolií:

- Portfolio sběrné (pracovní) je využíváno k shromažďování žákovských artefaktů po určité období (obvykle v průběhu jednoho školního roku) a jeho prostřednictvím lze dokumentovat posun žáka v konkrétních oblastech. Žáci s ním v průběhu školního roku pracují, zakládají si do něj svoje práce, které podle určitých kritérií třídí a komentují.
- Portfolio výběrové (reprezentační, závěrečné, hodnotící) žáci vytvářejí samostatně nebo na základě pokynů učitele. Vybírají s určitým záměrem konkrétní ukázky svojí práce, které následně představují rodičům či spolužákům. Žáci je vytvářejí obvykle na konci školního roku, při přechodu na 2. stupeň ZŠ nebo při odchodu na jinou školu. Obvykle obsahuje ze všech oblastí to nejlepší.
- Portfolio specifické vzniká samostatně k vybranému tématu nebo k třídnímu projektu. Za takové portfolio může být považován i čtenářský deník.

Takové specifické portfolio, které je tematicky provázáno s místními zvyky, tradicemi i státními svátky si vytvářejí žáci v ZŠ Kyjov-Bohuslavice. Jaký to má důvod, smysl a cíl, říká v rozhovoru ředitelka školy Jovanka Rybová.

➤ **Knih pokroku – Rozhovor s ředitelkou (ZŠ Kyjov-Bohuslavice)**



Ačkoliv je portfolio tematicky zaměřené, jedná se zároveň o portfolio výběrové. Záleží na každém žákovi, které listy do knihy vloží, protože je považuje za důležité. Zahrnuje nejen jeho školní práci, ale také tzv. dobrovolné úkoly, které podporují žáky v jejich zájmech a zaměřeních. Na konci školního roku učitelka jednotlivé listy sváže a společně s žáky se prostřednictvím vzniklých knih zamýšlí nad uplynulým školním rokem, nad pokroky, které udělali. Při rozhovorech se zaměřuje nejen na vzdělávací cíle, ale dává žákům prostor, aby sdíleli i své mimoškolní aktivity. Poté si knihy odnášejí domů.

➤ **Portfolio – Výběrové portfolio (ZŠ Kyjov-Bohuslavice)**



9 Odborná terminologie není jednotná, u různých autorů se můžeme setkat s různými pojetími a názvy portfolií.

Vnější podoba portfolia se může lišit. Jsou používány šanony s fóliemi na zakládání prací, papírové boxy, košíky, krabice, papírové desky. Možné je vytvoření elektronického portfolia. Jeho podobu je třeba zvažovat s ohledem na věk žáků a praktičnost při jeho využívání.

Jestliže se učitel rozhodne začít pracovat s portfoliem, nemusí se řídit žádnou „závaznou“ formou ani obsahem, ale je důležité, aby pro žáka i učitele bylo vedení a práce s portfoliem přínosem, nikoliv přítěží. Dobře vedené portfolio je takové, se kterým žák i učitel průběžně pracují. Pokud se v něm žák vyzná, nemusí být úhledně uspořádané a ozdobené.

Vedení portfolia je vhodné zavést již u žáků 1. ročníků ZŠ. Je to dovednost, kterou si žáci musí postupně osvojit. Počátky práce s portfoliem spočívají v poskytování pravidelných příležitostí k práci s portfoliem, k sebereflexi a sebehodnocení.

V ZŠ Horáčkova v Praze jsou žáci vedeni k práci s portfoliem od prvních dní 1. ročníku. Svoje práce si vkládají do sběrných boxů, ze kterých v pravidelných intervalech (čtvrtletí) vybírají práce, které vkládají do fólií a poté do šanonu v chronologickém pořadí od nejstarších prací, tzn. že nejnovější jsou navrchu. Takto uspořádaná portfolia používají jako oporu při hodnocení svojí práce na tripartitách (viz níže). V ukázce ze ZŠ Horáčkova můžete posoudit, jak je žák 1. ročníku schopen svoji práci zhodnotit.

➤ Portfolio – Výběr artefaktů do portfolia, žákovské hodnocení (ZŠ Horáčkova)



Zkušenosti z praxe:

Práce s portfoliem se proměňuje podle věku žáků. V 1. ročníku si žáci zakládají všechny práce, ve 2. ročníku je třídí pod vedením učitele, od 3. ročníku pracují s portfoliem samostatně a využívají ho k sebehodnocení.

- Žáky vedeme k výběru prací vybranými otázkami, např.: „Proč sis vybral do portfolia tuto práci? Co ses naučil?“
- Žákům musí být zřejmý důvod, proč si portfolio vedou.
- Portfolio je vlastnictvím žáka, rozhoduje o jeho uspořádání a po ukončení daného období si ho odnáší domů.
- Učitel vede žáky ke třídění a zakládání prací, neměl by ale zasahovat do systému, který si jednotliví žáci postupně vytvoří. Portfolio může být z pohledu učitele nepřehledné. Důležité je, aby žák dokázal svou práci vyhodnotit a prezentovat.
- Při zakládání materiálů do portfolia je vhodné označit každý vložený materiál datem pořízení.

Portfolio slouží k plánování cílů výuky a sledování, do jaké míry byly naplněny, k podpoře žáka, aby přejal zodpovědnost za svoje učení a za hodnocení svojí práce, propojuje výuku s hodnocením, jako zdroj informací o pokroku žáka na třídních schůzkách, konzultacích, tripartitách neboli triádách¹⁰ (setkání učitel–žák–rodič), jako podklad k formulaci slovního hodnocení na vysvědčení nebo třeba při komunikaci s poradenským zařízením.

Zkušenosti s využíváním portfolií u svých žáků, jejich přínos a využití popisují učitelky ZŠ Horáčkova, Praha, Veronika Svobodová (1. třída) a Jana Sadilová (3. třída).

¹⁰ Triády, sebehodnocení a vrstevnické hodnocení v praxi: <https://zapojevsechny.cz/clanek/detail/triady-sebehodnoceni-a-vrstevnicke-hodnoceni-v-praxi>

➤ Portfolio – Rozhovor učitelek (ZŠ Horáčkova)



VÝZNAM SKUPINOVÉ PRÁCE ŽÁKŮ PŘI PEDAGOGICKÉM DIAGNOSTIKOVÁNÍ

Z pohledu pedagogického diagnostikování lze za vhodnou organizační formu výuky považovat skupinovou práci. Učitel zcela přirozeně zaujímá roli pozorovatele a rádce a má dostatek příležitostí jak pro záměrné pozorování žáků, tak pro skupinové rozhovory i pro průběžné zaznamenávání zjištěných informací. Postupně se může zaměřit na sledování dosažené úrovně jednotlivých oblastí některých klíčových kompetencí – kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální a kompetence pracovní.

Stejně jako práci s portfoliem si práci ve skupinách žáci musí osvojit. Je ale možné ji zařazovat od prvních dní 1. ročníku. Na počátku učitel společně s žáky nastaví pravidla a role, které je nutné při skupinové práci dodržovat a společně je s žáky před zahájením práce zopakuje. V ukázce můžete vidět opakování rolí a pravidel žáky 1. ročníku ZŠ Hranice-Struhlovsko. Pozornost je věnována také závěrečnému sdílení domluveného řešení.

➤ Skupinová práce – Role (ZŠ Hranice-Struhlovsko)



Podle toho, za jakým účelem učitel skupinovou práci do výuky zařazuje, se proměňuje i způsob rozdělení dětí do skupin. Učitel může určit složení skupin s určitým záměrem, děti se rozdělí podle svojí volby nebo lze rozdělení ponechat náhodě pomocí různých „losovátek“¹¹ (kartiček, barevných víček apod.). Ve videu z 1. ročníku ZŠ Hranice-Struhlovsko je zachyceno dělení pomocí barevných víček. Učitelka postupně nabízí možnost losu z nádoby jednotlivým žákům, ale některé žáky v kruhu záměrně vynechává. Těm dává následně možnost si také vybrat, ale ve videu není zachycen okamžik, kdy nepozorovaně prohodí nádoby (vložené do sebe), ze kterých se losuje. Ve druhé nádobě má čtyři víčka různých barev, tím docílí toho, že žáci, kteří to potřebují, byli přiřazeni k jednotlivým skupinám a měli jejich podporu.

➤ Skupinová práce – Skupinová práce (ZŠ Hranice-Struhlovsko)



Pro úspěšnou realizaci skupinové práce je důležité stanovit čas, po který bude činnost probíhat, a tento čas vizualizovat např. pomocí přesýpacích hodin. V průběhu práce učitel prochází mezi skupinami, sleduje jejich činnost, skupinám dopomáhá a zároveň má prostor pro záměrné pozorování i záznam zjištěných informací.

Skupinová práce má svoje výhody i nevýhody a stejně jako u ostatních forem výuky by měla být využívána s určitým záměrem jako vhodná forma, která žákům umožní dosažení stanoveného cíle. Na otázku, kdy a proč zařazuje skupinovou práci do výuky a jak velké skupiny nechává žáky vytvářet, odpovídá učitel ZŠ Kateřinice Martin Müller.

➤ Skupinová práce – Rozhovor s učitelem (ZŠ Kateřinice)



V následujícím videu uvidíte, jak může vypadat konkrétní zadání pro rozdělení do skupin (s podímkou) v 5. ročníku u žáků, kteří jsou na pravidelné zařazování skupinové práce zvyklí.

➤ Skupinová práce – Dělení do skupin (ZŠ Kateřinice)



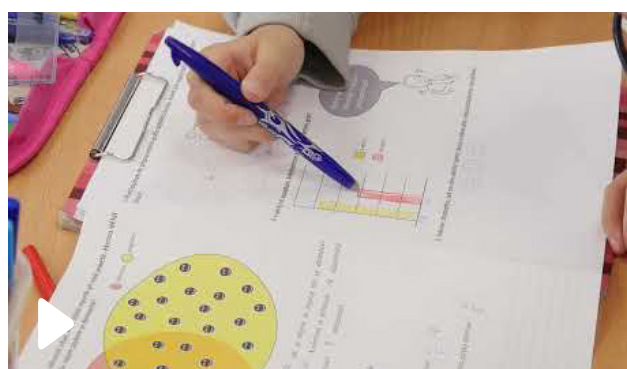
Žáci si pravidla při pravidelné práci ve skupinách rychle osvojí a realizace skupinové práce se tak stává přínosnou nejen pro žáky, ale i pro učitele, protože jak již bylo uvedeno, poskytuje mu časový prostor a příležitost nejen pro pomoc žákům, kteří to potřebují, ale i pro pedagogické diagnostikování. V průběhu dopomoci a rozhovoru s žáky může odhalit, kde v daném postupu chybují, a vhodně je navést na odhalení chyby a k nalezení správného řešení.

➤ Skupinová práce – Dopomoc učitele (ZŠ Kateřinice)



Při skupinové práci zcela přirozeně probíhá vrstevnické učení. Zkušenosti z praxe ukazují, že žáci si vzájemně dokáží zprostředkovat informace a efektivně vysvětlit postupy. Video přináší záznam rozhovoru žáků nad řešením matematické úlohy.

➤ Skupinová práce – Vrstevnické učení (ZŠ Kateřinice)

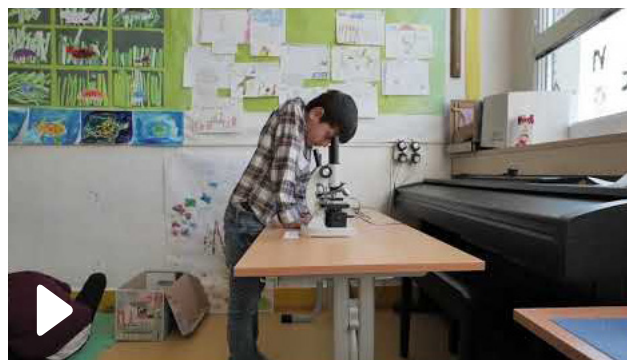


Zapište si, při jakých příležitostech a s jakým záměrem zařazujete do výuky skupinovou práci. Zamyslete se, zda by dané situace bylo možné využít pro záměrné pozorování žáků nebo pro skupinové rozhovory a jaké informace by vám mohly poskytnout. Jaký způsob záznamu použijete? Jak využijete svoje zjištění?

VÝUKA NA STANOVIŠTÍCH

Výuka na stanovištích na první pohled může působit jako skupinová práce, ale o skupinovou práci ve smyslu spolupráce a společné zodpovědnosti žáků za výsledek se nejedná. Vychází z konceptu center aktivit vzdělávacího programu Začít spolu¹², využívají ji ale i učitelé ve školách, které učí podle jiného školního vzdělávacího programu. Volí ji jako vhodnou formu, která umožňuje nejen spolupráci, ale i individuální postup žáků. Při samostatné práci žák na stanovišti pracuje vlastním tempem, na základě svých vlastních předpokladů, určuje si, zda chce pracovat samostatně nebo ve skupině, může si volit úroveň, na které zadání vyřeší. Je mu poskytnuta volnost a zároveň je zodpovědný za svou práci. Osobnost žáka je pozitivně rozvíjena a jsou posilovány jeho personální, sociální a pracovní kompetence. Žák, který je samostatný, není při svém učení brzděn a učitel se může věnovat žákům, kteří jeho pomoc potřebují. Stejně jako skupinová práce poskytuje výuka na stanovištích učitelům příležitost k pedagogickému diagnostikování žáků.

➤ Individualizace – Práce žáků 1. ročníku (ZŠ Horáčkova)



U skupinové práce obvykle učitel vysvětlí práci pro jednotlivé skupiny a žáci pracují samostatně. V případě potřeby učitel ověří u jednotlivých skupin porozumění zadání a pokud je to nutné, jednotlivé kroky dovysvětlí nebo zapojí ostatní žáky ze skupiny, aby si vzájemně pomohli.

➤ Skupinová práce – Kontrola porozumění zadání (ZŠ Horáčkova)

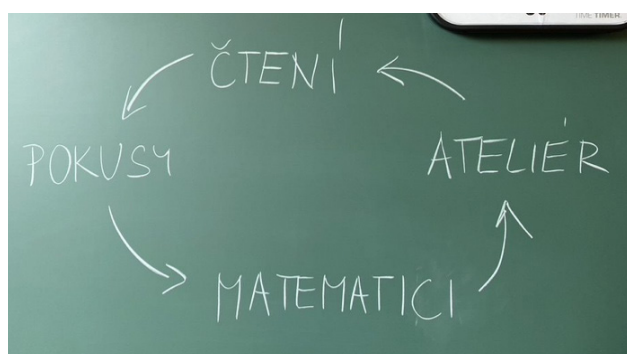


Učitelka z ukázky ve videu zařazuje práci na stanovištích pro žáky 1. ročníku jedenkrát za dva měsíce. Přiznává, že promyšlení a příprava tématu, vhodných materiálů a pomůcek je náročnější, ale během týdne, ve kterém ji realizuje, má dostatek prostoru na to, aby se individuálně věnovala žákům, kteří její podporu potřebují, a zároveň má možnost pozorovat žáky při samostatné práci i v interakci se spolužáky, sledovat jejich strategie při učení. V ukázce lze vysledovat zapojení jednotlivých žáků, úroveň spolupráce.

➤ Skupinová práce – Vzájemná spolupráce (ZŠ Horáčkova)



Doporučení z praxe: Žáci jsou na celý týden rozděleni do neměnných skupin a na tabuli je graficky znázorněno jejich střídání. Každý žák tak ví, na kterém stanovišti má pracovat. V průběhu týdne se tak všichni žáci věnují všem připraveným činnostem. Velký časový prostor je každý den věnován zhodnocení a reflexi jejich vlastní práce.



Díky skupinové práci se žáci učí přejímat zodpovědnost za vlastní učení i za výsledek činnosti celé skupiny. K tomu dobře slouží výše uvedené rozdělení rolí ve skupině. V 1. třídě ZŠ Horáčkova, Praha, jsou to tišitel, šéf, kontrolor, mluvčí, čtenář. Ve videu se dozvíte, jaký úkol každý z nich ve skupině zastává. Společně se zopakováním rolí si před zahájením práce žáci přirozeně opakují i pravidla chování při skupinové práci. Žáci se v rolích postupně střídají a učitel může díky jejich zapojení v různých rolích pozorovat např. úroveň jejich komunikačních dovedností, ale i sociální rysy a vlastnosti osobnosti, jako je temperament nebo charakter.

➤ Skupinová práce – Role při skupinové práci (ZŠ Horáčkova)



SLEDOVÁNÍ A HODNOCENÍ POKROKU ŽÁKŮ

Neoddělitelnou součástí vzdělávacího procesu a procesu pedagogického diagnostikování je hodnocení. Hodnocení má rozmanité podoby i funkce. V souvislosti s pedagogickým diagnostikováním vnímáme pojem hodnocení ve smyslu hodnocení formativní, tedy jako kontinuální proces poskytování vhodné zpětné vazby, která napomáhá rozvíjení každého žáka a vychází z toho, co žák umí a dokáže, je zaměřena především na podporu jeho kladných vlastností, nikoliv na pouhé pátrání po nedostatcích. Na základě pedagogického diagnostikování učitel snadno vytvoří na konci určité vzdělávací etapy, např. na konci školního roku, hodnotící dokument (zprávu pro rodiče a žáka, vysvědčení). Využit může i žákovské portfolio.

SEBEHODNOCENÍ JAKO PROSTŘEDEK SLEDOVÁNÍ VLASTNÍHO POKROKU

Prostřednictvím sebehodnocení žák získává možnost k sebepoznání, k uvědomění si silných i slabých stránek. Učí se zhodnotit výsledek své práce, svoje vynaložené úsilí, své chování. Aby sebehodnocení vystihovalo danou úroveň, musí si žák dovednost sebehodnocení postupně osvojit. Nejprve se hodnotí nepřesně. Je běžným jevem, že své schopnosti, dovednosti či znalosti přeceňuje, nebo naopak podceňuje. Postupně se učí svůj výkon komentovat na základě argumentů (kritérií), které mu poskytují potřebnou oporu. Dovednost sebehodnocení si osvojují děti od mateřské školy a při kontinuální podpoře rozvoje této dovednosti se rychle zdokonalují.

Sebehodnocení probíhá různou formou, záleží na tom, kolik času v daném okamžiku učitel pro sebehodnocení vyčlení a jaký cíl sleduje (jakou informaci má sebehodnocení žákům nebo učiteli poskytnout). Pro rychlou reflexi proběhlé aktivity a krátké zamyšlení žáků nad vlastní činností může např. zařadit domluvená gesta (palec nahoru, dolů), pohyb paže (nahoru – jsem spokojen, dolů – jsem nespokojen), postavení se na určité místo ve třídě, piktogramy.



Zamyslete se nad formami sebehodnocení, ke kterým vaše žáky vedete. Při jakých příležitostech a jak často je zařazujete? Jakou informaci má sebehodnocení v daných situacích poskytnout? Je určené pro vás, nebo pro žáky?

V ukázkách uvidíte využití emotikonů k sebehodnocení na konci vyučovací hodiny 1. ročníku v ZŠ Hranice-Struhlovska a 5. ročníku v ZŠ Kateřinice. Ve druhém videu si všimněte komentáře učitele v situaci, kdy žáci nevybrali jeden emotikon, ale všechny vybarvili částečně.

➤ **Sebehodnocení – Smajlíci (ZŠ Hranice-Struhlovsko)**



➤ **Skupinová práce – Společné hodnocení práce pomocí smajlíků (ZŠ Kateřinice)**



Jak byste v situaci, kdy žáci použili hodnocení způsobem, který učitel neočekával, reagovali? Proč? Jakou informaci může tato situace učiteli poskytnout?

Jak bylo uvedeno výše, jako nástroj sebehodnocení žáka může sloužit portfolio. Žák s jeho pomocí odpovídá např. na otázky:

- Co jsem se naučil?
- Co se mi nejvíce líbilo?
- Co mě nejvíce bavilo?
- Co mě naopak nebavilo a proč?
- Co můžu vylepšit? A jak?
- Co mi dělá problémy?
- Co bych příště udělal jinak?
- Proč moje práce nedopadla dobře?
- V jakých krocích jsem postupoval?
- Změnil bych pořadí kroků?
- Byly některé kroky, které jsem udělal, chybné?

Ve videu je zaznamenáno vyjádření žáků 1. a 2. ročníku ze ZŠ Kyjov-Bohuslavice, kteří se pomocí portfolio postupně učí svou práci hodnotit, popisovat svoje úspěchy a svou vzdělávací cestu. Učitelka napomáhá žákům tím, že zdůrazní, na co se mají při svém hodnocení zaměřit. A zároveň používá nedokončenou větu: „Jsem na sebe pyšný/pyšná, protože jsem zvládl/a...”

➤ Portfolio – práce žáků 1. a 2. ročníku (ZŠ Kyjov-Buhuslavice)



Pro sebehodnocení lze využít rozmanité sebehodnotící archy. I s nimi se žáci nejprve seznamují a učí se s nimi pracovat. Učitelka ZŠ Horáčkova, Praha, seznamuje žáky 1. ročníku s hodnotícím archem pro práci na stanovišti. Žáci hodnotí práci společně i z pohledu role, kterou ve skupině zastávali. Vyplněné hodnotící archy následně využije při tripartitách.

➤ Sebehodnocení – Zápis do sebehodnotících archů (ZŠ Horáčkova)



Při sebehodnocení žákům pomáhají předem stanovená (domluvená) kritéria. V ZŠ Kyjov-Bohuslavice je využívají v průběhu celého školního roku i při závěrečném shrnutí celoroční práce. Jak jsou schopni zhodnotit svou práci pomocí portfolia žáci 1. a 2. ročníku, můžete posoudit v ukázce.

➤ Portfolio – kritéria hodnocení (ZŠ Kyjov-Bohuslavice)



Prostor pro sebehodnocení a sebereflexi může poskytnout společná kontrola skupinové práce. Ta může proběhnout i ve velmi krátkém čase. V ukázce žáci ze ZŠ Kateřinice porovnávají svoje řešení s řešením, které jim nabídl učitel. Ten dává prostor všem žákům, kteří se chtějí vyjádřit. Následně si žáci do pracovních listů zapisují krátké slovní hodnocení svojí práce.

➤ Skupinová práce – Společná kontrola (ZŠ Kateřinice)



MAPY UČEBNÍHO POKROKU

Pro dlouhodobější sledování naplnění vzdělávacích cílů žáci mohou používat různé záznamové archy nebo mapy učebního pokroku (dále MUP)¹³. Mapa učebního pokroku zachycuje proces, kterým žák prochází při osvojování znalostí a dovedností v určité oblasti. Pojmenovává uzlové body, které napomáhají orientaci při sledování individuálního rozvoje. Práce s MUP umožňuje vzdělávání všech žáků na maximum jejich možností, individuální přístup při vzdělávání, předkládání přiměřeně náročných úloh (nedemotivovat příliš obtížnými, nebo naopak příliš snadnými), rozvíjení vnitřní motivace žáků.

Ačkoliv MUP nejsou explicitně uváděny jako metoda pedagogického diagnostikování, lze je považovat za hodnotící archy. Učiteli poskytují informace stejně jako ostatní metody pedagogického diagnostikování. Učitel na základě vyhodnocení informací zaujímá roli rádce, který žákovi napomáhá cíle a cesty k jejich naplnění plánovat. Žák přejímá zodpovědnost za vlastní učení, všímá si svých silných stránek a díky vizualizaci si svůj pokrok dokáže lépe představit.

MUP lze využít nejen jako nástroj pro sledování žákova pokroku v určité oblasti, ale i jako podklad pro hodnocení a pro konzultace s rodiči. V ukázce je zachycena práce žáků 3. ročníku ZŠ Zbiroh s mapou učebního pokroku pro český jazyk.

➤ Mapy učebního pokroku – Práce žáků 3. ročníku s MUP pro český jazyk (ZŠ Zbiroh)



Mapy, které využívá pro své žáky učitelka Andrea Tláskalová ze ZŠ Zbiroh, jsou zpracované pro český jazyk, čtení, matematiku v 1.–5. ročníku a pro čtyři ročníky výuky anglického jazyka. Jsou uveřejněné pod licencí CC¹⁴. Učitel si je tedy může zdarma stáhnout a vytisknout. Obsahují také pět graficky zpracovaných pozadí pro tvorbu vlastní MUP. Práci žáka s MUP může učitel využít nejen pro sledování úrovně jeho znalostí, ale také úrovně sebehodnocení a sebedojetí.

¹³ Vejlupek, Kristýna: Mapy učebního pokroku. Dostupné z: <https://tynalova.com/mapy-ucebniho-pokroku>

¹⁴ <https://www.creativecommons.cz/licence-cc/varianty-licence/>

MUP bývají využívány především pro sledování úrovně znalostí a dovedností v konkrétních předmětech. Důležitou součástí vzdělávacího procesu je rozvoj klíčových kompetencí závazných dle RVP ZV. Sledování úrovně jejich dosažení není snadné, ale i pro ně již existují využitelné nástroje. V ukázce je zachycen jeden ze Záznamníků¹⁵ z metodiky Skills Builder, které jsou určeny pro sledování rozvoje tzv. měkkých dovedností, jež jsou obsahově shodné s některými oblastmi klíčových kompetencí. Jedná se o oblast kreativního myšlení, cílevědomosti, schopnosti naslouchat, vůdčích dovedností, prezentačních dovedností, pozitivního nastavení. Žáci nejen posuzují úroveň dosažení dovednosti v postupně formulovaných krocích, ale dokumentují ji na konkrétních situacích, kdy danou dovednost využili. Do Záznamníků nejen zapisují, ale své zápisy společně sdílejí a jsou učitelkou podporováni k tomu, aby svoje vyjádření dokázali zdůvodnit.

➤ Měkké dovednosti – Záznamník (ZŠ Zbiroh)



V souvislosti se sledováním pokroku žáků se můžeme setkat také s pojmem vývojové kontinuum¹⁶. Vnímáme kontinuum jako podklad primárně určený pro učitele, kterému slouží ke sledování úrovně žáků a ke stanovování vzdělávacích cílů. Stejně jako u MUP stanovuje jednotlivé úrovně v dané oblasti, ale jsou podrobně popsány včetně použití odborných výrazů, zatímco MUP jsou svým jazykem a grafickým zpracováním určeny primárně pro žáka.

Nepřesnosti při pedagogickém diagnostikování

Pedagogické diagnostikování stejně jako ostatní prvky vzdělávacího procesu je závislé na osobnosti učitele a může být ovlivněno jeho stylem výuky, pojetím vzdělávacího procesu i profesní zdatností. Prvostupňový učitel je obvykle se svými žáky ve třídě v průběhu celého vyučovacího dne sám, nemá partnera, se kterým by své závěry komunikoval a případně korigoval. Žáci velmi rychle vycítí, pokud jsou hodnoceni a přístup učitele založeny na jeho subjektivním vnímání. Mohou to vnímat jako nespravedlnost, která následně může vést k jejich demotivaci a nevhodným reakcím. Pokud si je učitel vědom příčin, které mohou jeho závěry zkreslit, může svoje hodnocení korigovat a v co největší míře zobjektivizovat.



Zapište si, jaké mohou být příčiny zkreslení vašich závěrů o žácích. Zkuste se zamyslet, jak se jich můžete vyvarovat.

Zdroje zkreslení závěrů učitele mohou být kognitivního charakteru (např. nedostatečná znalost zásad, pravidel či kritérií hodnocení, neznalost žáka, vyvozování závěrů z neúplných informací, záměna projevů za příčiny) nebo afektivního charakteru (subjektivní postoj učitele, jeho předpojatost vůči konkrétnímu žákovi). Učitel může být ovlivněn tzv. haló efektem (vliv předem získaných informací o žákovi, vliv předsudků), porovnáváním žáků navzájem, tendencí k jejich podhodnocování (z různých důvodů nízko nastavená očekávání), tendencí k urychlení vyvození závěrů i momentálním vlastním emočním nastavením či zdravotním stavem.

15 Schola Empirica: Naše metodiky – Skills Builder. Dostupné z: <https://www.scholaempirica.org/metodiky/skills-builder/ke-stazeni/>

16 Mikulicová, Hana (2019): Vývojové kontinuum. Lipka, Brno. Dostupné z: http://www.lipka.cz/soubory/vyvojove_kontinuum_final-f11586.pdf

Ke snížení nepřesnosti při vyvozování závěrů o žácích a při jejich hodnocení může napomoci konzultace s jiným kolegou, který žáky také zná, stanovení jasných a sledovatelných cílů při pedagogickém diagnostikování a kritérií k jejich vyhodnocování. Při rozboru žákovských artefaktů může napomoci tzv. anonymizace. Učitel nevidí jméno žáka, který práci vytvořil, a teprve po vyhodnocení jej ke konkrétnímu jménu přiřadí.

Pedagogické diagnostikování jako prostředek individualizace vzdělávacího procesu

Základní vlastností lidí je jejich různost, a to i přesto, že mají mnoho vlastností společných. Jak bylo uvedeno v úvodu, současné pojetí prvostupňového vzdělávání v České republice je založeno na celkovém rozvoji osobnosti žáka s respektem k věkovým specifikům a jeho individuálním možnostem. V tomto pojetí lze různost považovat za významný prvek ovlivňující vzdělávání. Učitel působí na žáky tak, aby maximálně rozvíjel potenciál každého z nich. Využívá takové metody a formy výuky (např. skupinovou práci, vrstevnické učení), při kterých žáci využívají svých schopností a dovedností tak, aby se nejen zlepšovali v rámci svých možností, ale měli prostor vzájemně si pomáhat a podporovat se při svém učení. Významnou roli v procesu individualizace zaujímá formativní hodnocení a sebehodnocení. Vzdělávací strategie, které učitel volí, pedagogické diagnostikování a hodnocení jsou propojenými nádobami, které se vzájemně doplňují.

Plnění cílů a zásad v rámci individualizovaného přístupu vychází ze školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, nutno však uvést, že samotný pojem pedagogické diagnostikování v tomto zákoně není použit. Je ale zřejmé, že pedagogické diagnostikování, tak jak bylo výše popsáno, je prostředkem, který učiteli napomáhá při individualizaci vzdělávacího procesu.

Spolupráce s rodinou

Učitel neprovádí pedagogické diagnostikování pouze pro potřebu nastavení vzdělávacího procesu a reflexi jeho úspěšnosti, ale svoje zjištění komunikuje s žákem a s jeho zákonnými zástupci. Tato komunikace je důležitou a potřebnou součástí procesu diagnostikování, proto považujeme za nezbytné se o spolupráci a komunikaci se zákonnými zástupci alespoň okrajově zmínit.

Rodina a podmínky, ve kterých žák žije, obvykle ovlivňují jeho motivaci a postoj k učení. Ke sdělování závěrů z pedagogického diagnostikování by měl primárně sloužit osobní rozhovor se zákonnými zástupci. Možnou, ale méně efektivní formou je písemná zpráva. Aby byl rozhovor efektivní a směřoval k cíli, kterým je podpora žáka, měl by se učitel držet několika zásad:

- předem stanovit vhodný čas a téma, kterému se bude rozhovor věnovat;
- zahájit rozhovor konkrétním pozitivním sdělením (rodiče mají být přesvědčeni, že snahou učitele je nalézt optimální řešení ve prospěch dítěte);
- hovořit s profesionálním odstupem, ale zároveň s přiměřeným zaujetím;
- hovořit se zákonným zástupcem jako s partnerem (učitel je sice profesionál, ale rodič má právo rozhodovat o svém dítěti);
- závěrem shrnout poznatky a doporučení, případně formulovat společnou dohodu;
- zapsat důležité momenty a závěry z jednání.



Zapište si, jakými způsoby komunikujete a spolupracujete se zákonnými zástupci svých žáků. Zkuste si odpovědět na následující otázky: Jaké informace jim sdělujete? Jak často jste s nimi v kontaktu? Jeví se vám z pohledu podpory žáka některé způsoby předávání informací vhodnější?

Učitel by měl být v optimálním případě v pravidelném kontaktu se zákonnými zástupci všech svých žáků, protože každý z nich si zaslouží informace o svém dítěti. Na druhou stranu, ne všichni o kontakt s učitelem a o informace o svém dítěti projevují zájem, a i to je třeba respektovat.

Učitel v průběhu vzdělávacího procesu nemůže nediagnosticskovat. Neustále pozoruje žáky, hodnotí je a na základě svého pozorování se rozhoduje, jak bude v dalším období postupovat. K pedagogickému diagnostikování, pokud má být užitečné pro učitele, žáky i jejich zákonné zástupce, však nelze přistupovat intuitivně. Je to dovednost, kterou si osvojujete v každodenní praxi pomalu a postupně. Začněte pomalými krůčky, stavte před sebe dosažitelné cíle.

Dávejte si splnitelné úkoly:

1. Sepište si oblasti, které byste chtěli v průběhu školního roku u svých žáků sledovat.
2. Vyberte si jednu oblast ze seznamu.
3. Rozhodněte se, zda využijete jednu metodu pedagogického diagnostikování nebo jich budete kombinovat více.
4. Promyslete si aktivity a situace (především ty, které ve vaší třídě v průběhu výuky běžně probíhají), při kterých je možné získat o dané oblasti informace.
5. Rozdělte si žáky do skupin a určete si období, po které budete žáky v jednotlivých skupinách sledovat.
6. Vyberte a připravte si způsob záznamu.
7. Provádějte pedagogické diagnostikování a soustřeďte se na vybranou oblast.
8. Vyhodnoťte svoje záznamy.
9. Využijte získané závěry při plánování výuky a podpoře žáků.
10. Vyberte si další oblast...

Pokud je to jen trochu možné, nebuďte na to sami. Najděte si kolegu, se kterým můžete jednotlivé kroky plánovat a hodnotit, sdílet úspěchy i nezdary, někoho, s kým se vzájemně podpoříte.

Budeme rády, pokud vám tato příručka pomohla, abyste nevnímali pedagogické diagnostikování jako něco nadbytečného, co vás odvádí od vlastní výuky, ale jako prostředek, který vám při osobnostně orientovaném vzdělávání může pomáhat. Protože pokud budete využívat pedagogické diagnostikování záměrně a systematicky, dokážete podporovat silné stránky svých žáků, odhalíte příčiny, které jim znesnadňují učení, a můžete jim na jejich vzdělávací cestě účinně pomáhat.

Zdroje

- APIV B, NPI ČR (2021): Využití žákovských portfolií (nejen) v online škole. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/vyuziti-zakovskych-portfolii-nejen-v-online-skole>
- APIV B, NPI ČR (2021): Projektová výuka a portfolia. Nástroje, které umožňují žákům podílet se na plánování a hodnocení cílů výuky. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/projektova-vyuka-a-portfolia-nastroje-ktere-umoznuji-zakum-podilet-se-na-planovani-a-hodnoceni-cilu-vyuky>
- APIV B, NPI ČR (2021): Sebehodnocení žáků: praktické tipy. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/sebehodnoceni-zaku-prakticke-tipy>
- APIV B, NPI ČR (2021): Vrstevnické hodnocení ve škole: Jak na to. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/vrstevnicke-hodnoceni-ve-skole-jak-na-to>
- APIV B, NPI ČR (2020): Triády, sebehodnocení a vrstevnické hodnocení v praxi. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/triady-sebehodnoceni-a-vrstevnicke-hodnoceni-v-praxi>
- APIV B, NPI ČR (2020): Portfolio žáka v praxi – zkušenosti ze Školamyšle. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/portfolio-zaka-v-praxi-zkusenosti-ze-skolamysle>
- Bednářová, Jiřina, Splavcová, Hana a Zora Syslová (2022): Pedagogické diagnostikování v mateřské škole. NPI ČR, projekt SYPO. Dostupné z: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/Metodicka_prirucka_SYPO_Pedagogicka_diagnostika_MS_2022.pdf
- Burešová, Eva (2007): Pedagogická diagnostika na prvním stupni základní školy jako východisko pro individualizaci a vnitřní diferenciaci ve výuce s ohledem na rozvoj osobnosti žáka, diplomová práce. Brno, Masarykova universita, vedoucí práce Jana Kratochvílová. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/v0yho/Diplomova_prace.doc.pdf
- ČŠI (2022): Metodika externího hodnocení podpory rozvíjení klíčových kompetencí RVP ZV v základních školách a na nižších stupních víceletých gymnázií. ISBN: 978-80-88087-80-9. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2022/Metodika_externiho_hodnoceni_KK/html5/index.html?pn=3
- Havlíková, Hana a Dominika Chalušová (2022): Máme nové kamarády. NPI ČR, Praha. ISBN: 978-80-7578-104-8. Dostupné z: <https://ukrajina.npi.cz/files/mame-nove-kamarady.pdf>
- Holbová, Drahoslava (2016): Diagnostika žáků na 1. stupni z pohledu učitele, diplomová práce. Brno, Masarykova universita, vedoucí práce Jana Kratochvílová. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/mwcl/DIPLOMOVA_PRACE_Drahoslava_Holbova.pdf
- Hranostaj: Sběrka nejen skautských her. Dostupné z: <http://www.hranostaj.cz>
- Janderková, Dita (2018): Pedagogická diagnostika a vybrané problémy na 1. stupni ZŠ. Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o., Praha. ISBN: 978-80-7496-389-6
- Janderková, Dita: Jak správně diagnostikovat žáka? Raabe, magazín. Dostupné z: <https://www.raabe.cz/magazin/jak-spravne-diagnostikovat-zaka/magazin>
- Karlíková, Tereza (2021): Žákovské portfolio v programu Začít spolu. Časopis Komenský, MUNI Brno. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/zakovske-portfolio-v-programu-zacit-spol>
- Koblihová, Hana (2017): Diagnostická činnost v praxi učitele na 1. stupni ZŠ pro zlepšení kvality života žáků ve třídě, diplomová práce. Brno, Masarykova universita, vedoucí práce Jana Kratochvílová. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/cv0fv/Koblihova-Diagnosticka_cinnost_v_praxi_ucitele.pdf
- Kolláriková, Zuzana a Branislav Pupala (2010): Předškolní a primární pedagogika, Předškolná a elementárna pedagogika. Portál, Praha. ISBN: 978-80-7367-828-9
- Košťálová, Hana, Straková, Jana a kol. (2008): Hodnocení – důvěra, dialog, růst. SKAV, o. s. ISBN: 978-80-254-2417-9. Dostupné z: https://www.ptac.cz/localImages/Hodnoceni_duvera_dialog_rust.pdf

- Malíková, Michaela (2009): Uplatnění pedagogické diagnostiky na 1. stupni ZŠ, diplomová práce. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci, vedoucí práce Hana Spáčilová. Dostupné z: <https://theses.cz/id/4byqsq/78501-266916026.pdf?lang=cs>
- Mertin, Václav, Krejčová, Lenka a kol. (2016): Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika. 2. doplněné a aktualizované vydání. Wolters Kluwer ČR, Praha. ISBN: 978-80-7552-014-2
- META – inkluzivní škola: Mapy učebního pokroku. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/mapy-ucebniho-pokroku>
- META – inkluzivní škola: Adaptace a klima školy. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/adaptace-klima-skoly>
- Mikulicová, Hana (2019): Vývojové kontinuum. Lipka, Brno. Dostupné z: http://www.lipka.cz/soubory/vyvojove_kontinuum_final-f11586.pdf
- MŠMT (2021): Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Dostupné z: <https://revize.edu.cz/files/rvp-zv-2021.pdf>
- Rakoušová, Alena (2008): Sebehodnocení žáků. Metodický portál rvp.cz. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/1965/SEBEHODNOCENI-ZAKU.html>
- Schola Empirica: Naše metodiky – Skills Builder. Dostupné z: <https://www.scholaempirica.org/metodiky/skills-builder/>
- Skupinová práce, minimetodika VÚP. Dostupné z: https://inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/skupinova_prace_-_minimetodika_vup.pdf
- Spilková, Vladimíra (2005): Proměny primárního vzdělávání v ČR. Portál, Praha. ISBN: 80-7178-942-9
- Šindelář, Jan (2019): Skupinová práce na ZŠ. Metodický portál rvp.cz. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/r/ZAA/21894/SKUPINOVA-PRACE-NA-ZS.html>
- MŠMT (2022): Školský zákon 561/2004 Sb. Ve znění účinném od 1. 2. 2022. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022>
- Tomková, Anna (2007): Žákovské portfolio a jeho cíle v primární škole. Metodický portál rvp.cz. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/1543/ZAKOVSKÉ-PORTFOLIO-A-JEHO-CÍLE-V-PRIMÁRNÍ-SKOLE.htm>
- Vejlupek, Kristýna: Mapy učebního pokroku. Dostupné z: <https://tynalova.com/mapy-ucebniho-pokroku>
- <https://www.npi.cz/predskolni-a-prvostupnove-vzdelavani-pedagogicke-diagnostikovani>
- Začít spolu, vzdělávací program. Dostupné z: <https://www.zacitspolu.eu/o-programu/zacit-spolu-na-zs/>
- Zákon č. 561/2004 sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022>

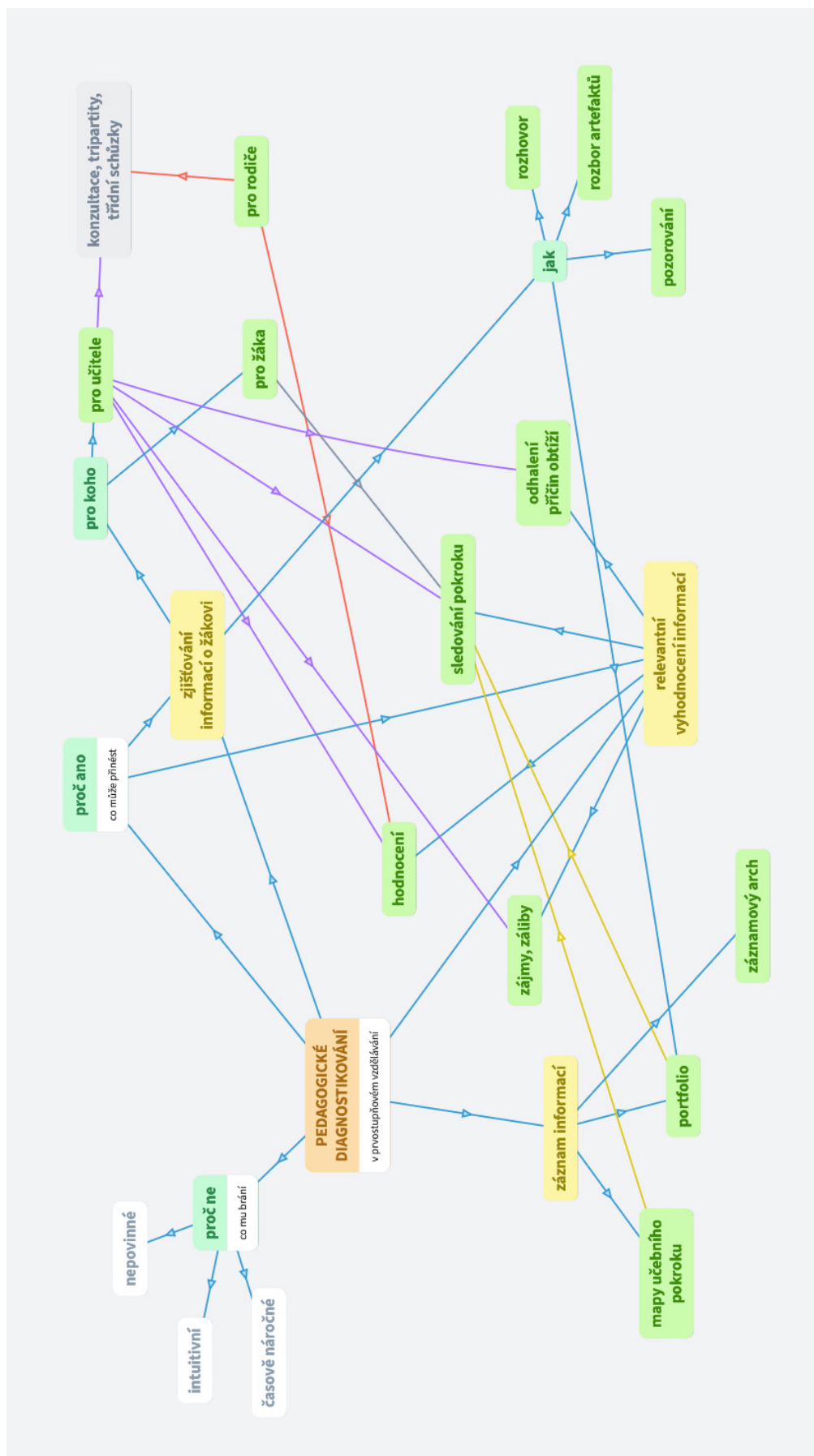
Přílohy

Příloha 1: Pedagogické diagnostikování v myšlenkové mapě

Příloha 2: Ukázky adaptačních aktivit

Příloha 3: Ukázka hodnocení žákovských artefaktů na základě kritérií

Příloha 1:
Pedagogické
diagnostikování
v myšlenkové
mapě



Zdroj: <https://orgpad.com/>

TEN, KDO...

Žáci se postaví do kruhu a učitel říká připravenou větu, např.: „Stoupne si do kruhu ten, kdo rád hraje tenis.“ Žáci, kteří s vyřčenou větou souhlasí, udělají krok dovnitř kruhu. Následně se vrátí zpět a učitel říká další větu. Věty si učitel připraví podle oblastí, o kterých chce zjistit informace. Mohou to být zájmy žáků, dovednosti, oblíbenost školních předmětů. Aktivita žákům umožňuje, aby zažili pocit sounáležitosti – sdílení stejného zájmu. Učitel může pozorovat rozmanitost žákovských preferencí a může vhodným vyjádřením vyzdvihnout i méně obvyklé zájmy a záliby. Nevýhodou je, že v průběhu aktivity si učitel své pozorování nemůže zaznamenávat. Musí se spolehnout na vlastní paměť nebo na pozorování asistentem, pokud je ve třídě přítomen.

NAJDI VE TŘÍDĚ NĚKOHO, KDO...

Variantou je uspořádání průzkumu třídy. Žáci si vylosují dva a více lístečků se zadáním: „Najdi ve třídě někoho, kdo...“. Po stanovenou dobu oslovují spolužáky a zjišťují, zda jejich zadání někdo ze třídy vyhovuje. Zjištění si zapisují a po uplynutí stanoveného času je prezentují ostatním. Na závěr shrnují, co se o spolužácích dozvěděli, co je překvapilo. Zadání mohou být následující – najdi někoho, kdo: ... bydlí nejdál od školy; ... se věnuje nejvíce sportům; ... má doma nejexotičtější zvíře; ... přečetl knihu s největším počtem stránek; ... umí uvařit večeři; ... má neobvyklý zájem. Učitel může aktivita poskytnout informace jak o zájmech žáků, tak o úrovni jejich dovednosti komunikovat se spolužáky a prezentovat.

UZNÁVANÉ VLASTNOSTI

Žáci si zapíší na jednotlivé lístečky vlastnosti, kterých si cení na ostatních. Ve skupině si lístečky představí a mohou si doplnit do svojí sady další, které je nenapadly. Poté si lístečky seřadí od nejdůležitější vlastnosti po nejméně důležitou. Seřazené lístečky nalepí na list papíru. K jednotlivým vlastnostem připiší konkrétní příklad toho, co pro ně daná vlastnost znamená, např. hodný – pomůže mi, když si nevím rady. Seznam vlastností si žáci vloží do portfolia. Učitel může poskytnout informace o hodnotovém žebříčku žáků. Při interpretaci je ale třeba mít na mysli, že hodnotový žebříček se může odvíjet od aktuálního rozpoložení žáků, může být ovlivněn vzorem kamaráda, případně v prepubertálním období se žák může záměrně vymezovat vůči hranicím nastaveným např. rodiči nebo učitelem a sestaveným žebříčkem provokovat.

LÁVKA

Žáci stojí na lavičce nebo na něčem, kde mohou sami stabilně stát. Jeden vedoucí, který vede hru, zadá pravidlo, podle něhož se mají bez mluvení na lavičce, aniž by z ní slezli, seřadit. Vedoucí zadá jako pravidlo délku vlasů, udá začátek, odkud se mají seřadit podle délky vlasů od nejkratších po nejdelší, aniž by přitom promluvili. Může se to zdát jednoduché, ale obejít druhého žáka na úzké lavičce není nic lehkého.

ŽIVÉ PEXESO

Nejprve se určí dva žáci, kteří budou hádat a odejdou za dveře. Ostatní představují kartičky pexesa. Utvoří dvojice a každá dvojice si vymyslí krátkou scénku na zadané téma. Může to být zvuk (melodie písně), pohyb (např. dřep), napodobí zvíře, řeknou hlášku z filmu apod. Důležité je, aby oba žáci z dané dvojice udělali opravdu to samé. Potom se dvojice zamíchají a rozestaví se stejně jako pexeso do řad a sloupců. Přijdou žáci, kteří byli za dveřmi, stihnou si a kdo vyhraje, ten první „otáčí“ kartičku a hledá dvojici. Kartička po vyvolání předvede to, co si se spolužákem připravila. Vyhrává hráč, který získá nejvíce dvojic. Poslední „neotočené“ kartičky jdou za dveře a hra pokračuje.

SOUHRA

Žáci vytvoří dvojice, které si stoupnou proti sobě. Domluví se, jaký pohyb (nebo zvuk) budou předvádět na číselný pokyn (čísla 1–5, ale podle úrovně žáků lze číselnou řadu rozšířit), např. na 1 tlesknout, na 2 říct písmeno S, na 3 dupnout. Učitel poté říká náhodně čísla z vybrané číselné řady. Podstatou hry je, aby dvojice zvládly předvedení správně a zároveň.

SOCHY

Každý žák napíše na papírek své jméno a lísteček vhodí do losovacího klobouku. Pak si každý postupně tahá z klobouku lísteček se jménem spolužáka. Dotyčného spolužáka pak pomocí sochy znázorňují. V této hře se jednotliví žáci dozvědí, jak na ostatní působí nebo co je pro ně typické (postoj, gesto, výraz, zlozvyk apod.). Při vytváření soch by se nemělo poukazovat na zevnější (oblečení, postavu, délku vlasů) a nemělo by dojít k zesměšňování žáků (nepředvádět nic, co by druhému mohlo být nepříjemné).

ZDROJE DALŠÍCH AKTIVIT

META – inkluzivní škola: Adaptace a klima školy. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/adaptace-klima-skoly>.

Hranostaj: Sběrka nejen skautských her. Dostupné z: <http://www.hranostaj.cz/>.

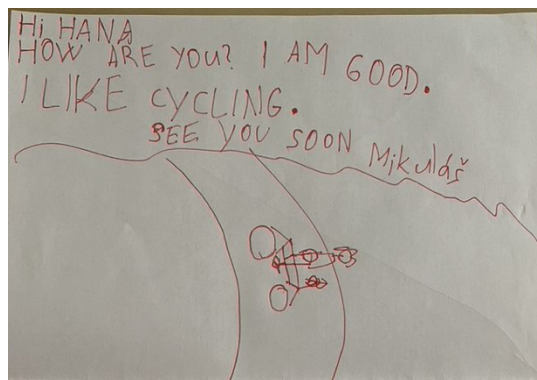
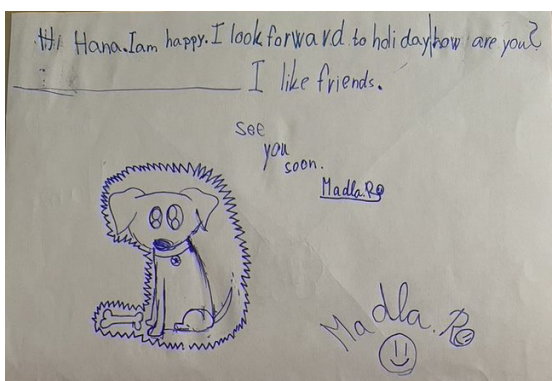
Příloha 3:
Ukázka hodnocení
žakovských
artefaktů na
základě kritérií

Zadání pro žáky 3. ročníku v hodině angličtiny: *Přečti si dopis a odpověz na něj.*

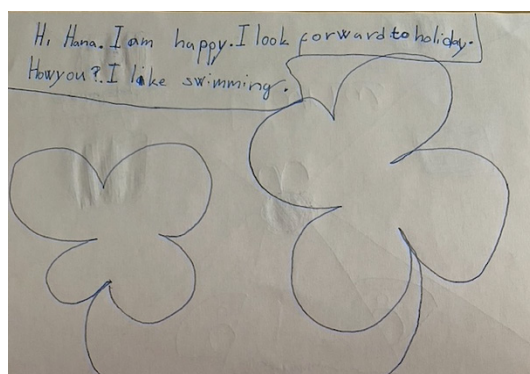
KRITÉRIA

1. Dopis má tyto části: oslovení a rozloučení, odpověď na otázku (How are you?), nejméně jednu větu o sobě.
2. Dopis je čitelný.

Práce splňující všechna kritéria.



Práce nesplňující všechna kritéria (chybí rozloučení)



Zdroj fotografií: Hana Havlíková, vlastní archiv

Pedagogické diagnostikování na 1. stupni základní školy s příklady inspirativní praxe

PhDr. Hana Havlínová, Ph.D., Mgr. Jana Chmátalová, Mgr. Dominika Slunečko
Oddělení předškolního a prvostupňového vzdělávání

Vydal Národní pedagogický institut České republiky,
Senovážné nám. 25, 110 00, Praha 1
Rok vydání: 2023
První vydání

Aktuální informace o publikacích Národního pedagogického institutu České republiky najdete na webových stránkách www.npi.cz

Národní pedagogický institut České republiky
www.npi.cz