

DIAGNOSTIKA PRO VÝCHOVNÉ PORADCE

Prof. PhDr. RNDr. Marie Vágnerová, CSc.

Obsah:

Vymezení cíle studijní opory

1. Diagnostické metody slouží poznávání a hodnocení
2. Metody poznávání a hodnocení mohou být různé
3. Didaktické testy
4. Metoda pozorování
5. Možnosti využití systematického pozorování a posuzovacích škál
6. Metoda rozhovoru
7. Vedení rozhovoru a zpracování získaných poznatků
8. Metoda dotazníku
9. Hodnocení schopností jako součást řešení školní neúspěšnosti
10. Jak využít informací získaných vyšetřením inteligence
11. Jaká je prognostická hodnota výsledků vyšetření inteligence
12. Hodnocení schopností sociokulturně znevýhodněných dětí
13. Hodnocení paměti
14. Hodnocení pozornosti
16. Škály hodnocení pozornosti pro učitele a rodiče
17. Hodnocení jazykových schopností a dovedností
18. Hodnocení fonologických schopností a dovedností
19. Hodnocení čtenářských schopností a dovedností
20. Testy čtenářských dovedností
21. Hodnocení vizuální percepce a grafomotorických schopností
22. Hodnocení psaní a kvality psaného projevu
23. Hodnocení počtářských a matematických schopností a dovedností
24. Hodnocení dětského chování
25. Dotazníky a posuzovací škály určené pro hodnocení dětského chování
26. Hodnocení vztahů ve třídě
27. Sociometrické metody a dotazníky určené k hodnocení vztahů ve třídě

Cíl studijní opory:

Cílem studijní opory je poskytnout výchovným poradcům informace a poznatky o základních psychologických a pedagogických diagnostických metodách, o možnostech jejich použití a využití získaných výsledků v práci výchovného poradce.

Studium textu umožňuje:

- Rozumět podstatě a účelu diagnostických metod.
- Porozumí rozdílům jednotlivých metod, které se týkají i míry přesného vymezení postupu a způsobu hodnocení výsledků.
- Naučí se jak vytvořit didaktický test, který může ve své práci používat.

- Seznámí se s metodou pozorování a rozhovoru a naučí se, jak je účelně využívat v praxi.
- Naučí se, jak vytvořit dotazník, který bude splňovat všechny požadavky a bude spolehlivě měřit to, na co je zaměřen. Bude vědět, jak se vyhnout zbytečným chybám a nepřesnostem.
- Pochopí podstatu metod, které jsou zaměřeny na hodnocení schopností a dovedností. Bude vědět, na co se má ptát, když bude žádat o vyšetření rozumových schopností nějakého dítěte. Bude vědět, jaké informace mu výsledek takového vyšetření může poskytnout. Seznámí se s možnostmi hodnocení inteligence i s jeho limity.
- Naučí se, jak interpretovat výsledky hodnocení schopností sociokulturně znevýhodněných dětí a bude vědět, na co se v tomto případě musíte zaměřit, aby získal užitečný odhad jejich předpokladů.
- Pochopí podstatu metod, které slouží k hodnocení pozornosti a paměťových schopností, bude vědět, co od takto získaných výsledků očekávat.
- Seznámí se s nejdůležitějšími speciálně pedagogickými metodami, které lze použít k posouzení úrovně různých schopností a dovedností. Mnohé z těchto metod může výchovný poradce sám používat a zkontrolovat si tak vývoj schopností či dovedností daného dítěte.
- Naučí se hodnotit chování žáků s pomocí pozorování či rozhovoru a seznámí se s dotazníky a posuzovacími škálami, které může ve své práci sám používat. Naučí se, jak hodnotit získané výsledky.
- Seznámí se s metodami hodnocení vztahů ve třídě a bude vědět, jak získat informace o postavení jednotlivých dětí ve skupině. Tyto znalosti vám mohou být užitečné při práci s problematickou třídou či při řešení problémů vyplývajících z vyloučení nějakého dítěte nebo jeho šikany. Naučí se pracovat se sociometrickými metodami a speciálními dotazníky a bude si tak moci kontrolovat, zda se atmosféra ve třídě nezhoršuje.
- Bude si moci zkusit pracovat s různými metodami a zamýšlet se nad jejich možnostmi.

1. Diagnostické metody slouží poznávání a hodnocení

Posuzování čehokoli neprobíhá jen na profesní úrovni, ale i v běžném životě. Každý člověk si všímá ostatních dospělých i dětí a zjišťuje, jací jsou, co dokáží a co od nich lze očekávat. Může tak poznat jejich vlastnosti a předpoklady a pochopit, proč určitým způsobem jednají. Takové poznávání není vždycky snadné, a proto si rodiče i učitelé víc všímají toho, co je na první pohled nápadné, nebo se zaměřují na to, co očekávají (resp. čeho se obávají). Většina dětských vlastností a schopností se projevuje za všech okolností, ale některé z nich se mohou uplatňovat jen někdy, třeba jen v určitém prostředí. To je jeden z možných důvodů, proč se matka neshodne s učitelkou a obě si myslí, že ta druhá nemá pravdu. Mnohdy ji ovšem mají obě, protože každá dítě posuzuje v jiné situaci.

Diagnostickou metodou je i školní zkoušení. Zkuste si vzpomenout, jak obvykle postupujete a co je pro vás důležité. Všimáte si i jiných reakcí dítěte než jenom jeho odpovědí?

Diagnostické metody slouží poznání, které mnohdy zahrnuje i hodnocení. To znamená určení, zda jde o žádanou či nežádanou, resp. normální či ne zcela standardní projev. Způsob hodnocení obvykle vyplývá z aktuální sociokulturní normy a určují např., že je dobré, když se dítě dokáže na práci soustředit nebo se umí prosadit ve skupině, ale že je špatné, když se často chová agresivně. Kromě toho si každý jedinec vytváří v průběhu svého života vlastní hodnotící schémata. V nich je obsaženo, co bude považovat za přijatelné a co ne. Osobní norma hodnocení se uplatní např. při posuzování dětského chování. Některý učitel je

k určitým projevům tolerantnější než jiný a má hranici jejich nepřijatelnosti posunutou dál od průměru.

Zkuste si představit, jak by hodnotili určitý projev chování vaši kolegové, zda by měli všichni stejný názor.

Nezbytným předpokladem k řešení jakéhokoliv problému je jeho analýza, která umožní dojít k nějakému závěru, to platí i pro práci výchovného poradce. **Správné posouzení je základem** pro volbu vhodných prostředků ke **zvládnutí potíží**, ale je důležité i pro prevenci jejich dalšího rozvoje či znovuobjevení. Volba metody je dána samotným problémem, ale i věkem dětí a dosaženou vývojovou úrovní.

Psychologická a speciálně pedagogická diagnostika slouží výchovnému poradci k:

- **Posouzení aktuálního stavu** ať už by šlo o jedince nebo skupinu, zhodnocení úrovně určitých schopností a vlastností, resp. dosaženého stupně jejich rozvoje. Z tohoto hlediska může být důležité např. posouzení pozornosti neúspěšného dítěte nebo vztahů ve třídě kde došlo k šikaně.
- **Posouzení předpokládaných příčin** vzniku daného problému, např. výkonu či chování daného dítěte nebo dětí. Obvykle jde o potíže, na jejichž rozvoji se podílelo více různých vlivů. Při hodnocení každého případu je třeba vzít v úvahu nejenom negativní faktory, které vedly ke vzniku a rozvoji potíží, ale i pozitivně působící aspekty, které lze využít při nápravě. Např. dítě je sice pomalé, ale je klidné a motivované. K tomu slouží i analýza vlivů prostředí, především rodinné atmosféry a výchovného přístupu, zjišťování představ a postojů rodičů k dítěti a požadavků, které na ně kladou. Dále také posouzení vlivu školy, názorů a postojů učitelů, dětské skupiny (třídy) a vztahů ve třídě, i vztahů dítěte s učitelem a spolužáky.
- **Získané informace umožňují volbu účinných opatření**, která jsou obvykle zaměřena na dosažení přijatelného zvládnutí požadavků školy či fungování třídy. Např. na podporu dodatečného zvládnutí socializačních požadavků nebo na rozvoj sebeovládání.
- **Užitečné může být i stanovení prognózy dalšího vývoje** a kontrola efektivity přijatých opatření, popřípadě jejich změna, pokud nejsou jejich výsledky uspokojivé. Např. pokud dítě nereaguje uspokojivě na doučování, tak je třeba přehodnotit přístup a zvolit jiný. Lze je jinak motivovat nebo jej nechat zažít dílčí úspěch, který posílí jeho sebeúctu. Někdy je nutnější stanovit dosažitelnější cíle. Např. tehdy, pokud by dítě nemělo dostatečné předpoklady a nepřiměřené požadavky by jej pouze stresovaly.

2. Metody poznávání a hodnocení mohou být různé

Psychologické a speciálně pedagogické diagnostické metody užívané v poradenství se člení podle toho, jak striktně jsou vymezena **pravidla jejich používání a interpretace získaných výsledků** a zda jsou k dispozici normy, které umožňují srovnání s výsledky populační skupiny.

1. Testové metody mají přesně vymezený postup. Způsob zadávání úloh, ale i jejich hodnocení, a do určité míry i interpretace výsledků, se řídí přesnými pravidly. Test je nástrojem, který za jasně vymezených podmínek měří určité projevy, a výsledky srovnává s normami získanými na základě vyšetření reprezentativní skupiny věkově i sociokulturně shodných jedinců. **Umožňuje kvantitativního hodnocení**, které může být přesnější než pouhý dojem učitele nebo výchovného poradce. Psychologické a speciálně pedagogické testy

Lze použít k měření různých psychických vlastností, schopností a předpokladů. Takto získané poznatky jsou relativně přesné, ale jen v omezeném rozsahu. (Měří např. jen slovní paměť nebo koncentraci pozornosti.) Standardizovaný přístup a možnost srovnání výsledků s normami vrstevnické skupiny snižuje riziko chyb, které by mohly vyplývat z rozdílného postupu či nestejného přístupu různých hodnotitelů (např. někdo může být náročnější a přísnější než jiní). Na druhé straně přesně vymezený způsob získávání i zpracování výsledků může zúžit okruh informací, které lze takto získat. Ale tomu se lze vyhnout využitím dalších metod, které chybějící údaje doplní.

2. Volné metody (např. pozorování či rozhovor) **nejsou vázány tak přísnými pravidly**, a proto mohou být aplikovány mnohem pružněji než testy. Nemusí mít přesně vymezený postup zadávání jednotlivých úkolů či otázek, ani způsob hodnocení získaných informací. Nemají stanovené normy, takže výsledek nelze srovnávat s průměrem vrstevnické skupiny. Navázání dobrého kontaktu s vyšetřovaným dítětem a jeho motivace ke spolupráci je v tomto případě ještě důležitější, protože se nelze opírat o standardizovaný postup, ale je třeba reagovat na jeho aktuální chování i s ohledem na danou situaci. Získané výsledky nemají charakter numerických dat. Posuzované projevy jsou převážně **hodnoceny kvalitativním způsobem**, a proto mohou být subjektivně ovlivněny a zkresleny, ale na druhé straně mohou přinést více jinak nezachytitelných informací, což lze naopak považovat za výhodu. Zvládnutí metody pozorování nebo rozhovoru vyžaduje určité znalosti a zkušenosti, ale i diagnostickou citlivost vyšetřujícího.

Standardizované i nestandardizované metody jsou v poradenské praxi **stejně užitečné**, každá z nich se používá jinak, mají své výhody i nevýhody, což je třeba brát v úvahu při jejich volbě. Nicméně k získání dostatečného množství kvalitních informací obvykle přispěje, když jsou využívány oba typy. Volba vhodné kombinace různých metod respektující účel vyšetření je tou nejlepší variantou.

Častou variantou je rozhovor s rodiči zaměřený na problémy, které má jejich dítě. Je vhodné mluvit i s dítětem. Důležité je i pozorování učitelky, jak se chová ve třídě při vyučování.

Výchovný poradce, který je pedagog nebo speciální pedagog, **může používat různé metody**, aby se v situaci zorientoval a ujasnil si, o jaký problém se jedná. Může získat informace s pomocí rozhovoru (např. s třídním učitelem, rodiči nebo dítětem, resp. dětmi), může využít metody pozorování (ve třídě při vyučování nebo mimo ni) a ověřit si, zda se určité dítě chová tak, jak mu ostatní zúčastnění říkají. Může se podívat do jeho sešitů, přečíst si jeho sloh, prohlédnout si jeho výtvarnou práci atd. Může použít i posuzovací škály nebo dotazníky a některé speciálně pedagogické metody (např. testy určené k diagnostice specifických poruch učení). Pokud jde o metody, které sám používat nemůže, protože jsou určeny pouze pro psychology, tak **by měl vědět, na co se má ptát** a jaké informace mu může vyšetření poskytnout. Proto je vhodné, aby měl výchovný poradce přehled i o psychologických metodách, tyto znalosti se mu budou hodit v komunikaci se školním nebo poradenským psychologem. Umět se správně zeptat je stejně důležité jako vlastní vyšetření.

3. Didaktické testy

Didaktické testy **jsou určeny k orientačnímu vyšetření znalostí a dovedností z určitého vyučovacího předmětu**. Slouží k porovnání vyšetřovaného dítěte s průměrem žáků daného postupného ročníku. Didaktické testy obsahují reprezentativní soubor úkolů z určité části učiva, které umožní zjistit, zda má určitý žák nějaké nedostatky ve vědomostech a dovednostech a do jaké míry odpovídá výsledek jeho schopnostem. Úroveň školních znalostí a dovedností nemusí plně odpovídat inteligenci dítěte, příčina případných nedostatků může být jiná, např. chybějící motivace či výchovná zanedbanost a nedostatečná podpora rodiny. Občas se lze setkat i s opačným případem, kdy má dítě naučené mnohé znalosti, ale nedokáže je díky podprůměrné inteligenci účelně používat. Takové informace mohou být důležité i pro řešení daného problému.

Výsledek didaktického testu je **vhodným doplněním celkového vyšetření obecných předpokladů i specifických schopností**. Může přispět k lepšímu porozumění problémům vyšetřovaného dítěte, na jeho základě lze snáze rozhodnout o účelném opatření. V současné době je tvorba didaktických testů komplikována skutečností, že jednotlivé školy mohou používat různé učební programy. To znamená, že žáci nejsou vždycky vyučováni stejným způsobem, neučí se totéž či ve stejné době. Je ovšem možné vytvořit si vlastní didaktickou zkoušku, která by měla jen orientační normy vycházející z výsledků vzorku dětí z jedné školy. V tomto případě by šlo o **nestandardizovaný didaktický test**, který učitel používá pro svou vlastní potřebu. Ale i ten může být přínosný, protože umožní objektivnější hodnocení výkonu školáků.

Proces tvorby nestandardizované didaktického testu musí respektovat určitá pravidla.

- Je třeba, aby si autor zvolil **vhodný typ úloh**, které se hodí k posouzení znalostí a dovedností v daném předmětu. Mohou to být úlohy vyžadující pouze **vybavení získaných poznatků**, např. jaká jsou vyjmenovaná slova začínající písmenem b nebo jaké je hlavní město Francie. Hodnocení znalostí může mít i formu doplňování chybějících údajů, např. Brazílie se nachází v (Jižní Americe). Jindy se lépe hodí úlohy, kdy je třeba **rozlíšit správné a špatné odpovědi**. Např. Velryba je ryba (ano - ne). Nebo: Sardinie patří k Itálii (ano - ne). Podobnou variantu představují úlohy, kdy dítě musí najít správnou odpověď mezi několika dalšími. Například musí vybrat číslo, které je dělitelné 7 mezi pěti možnostmi (11, 15, 21, 24, 36). Úlohy, které vyžadují **aplikaci získaných poznatků**, jsou obtížnější. Už nejde jen o to, zda dítě něco ví nebo neví, ale jak dokáže svoje znalosti používat. V takových úlohách se uplatňuje i myšlení. Jde např. o úlohy vyžadující třídění údajů do předem daných kategorií. Např. rozdělení sudých a lichých čísel. Bez účasti uvažování se neobejdou ani různé slovní příklady, které vyžadují převod slovně formulovaného problému na číselnou úroveň.
- **Volba vhodného počtu úloh**. Počet položek didaktického testu by měl odpovídat vývojové úrovni žáků, jimž je určen. Příliš malý či příliš velký počet by snižoval informační hodnotu získaných výsledků. Je vhodné si ověřit, jak dlouhou dobu budou děti potřebovat na zvládnutí testu, ta by neměla přesahovat 15 minut u mladších žáků a 30 minut u starších žáků. U mladších školáků je vhodné volit spíš kratší variantu, protože by se nedokázali na delší test soustředit a výsledek by byl tímto faktem zkreslený.
- **Volba přiměřené náročnosti úloh** a odstupňování jejich obtížnosti. Testové úkoly by měly být řazeny od těch nejsnazších, které vyřeší skoro každý žák, až po ty nejobtížnější, které nevyřeší skoro nikdo. Úlohy, které zvládnou všichni nebo nikdo je třeba vyřadit, protože nepřinášejí žádnou informaci.

- **Volba vhodného způsobu hodnocení výsledků.** Obvyklé hodnocení počítá body za správně vyřešené úlohy, ale je možné diferencovat snazší a obtížnější úkoly a přičítat víc bodů za správný výsledek v těch těžších. Bonus může být i za rychlejší zvládnutí testu, jde o to, co chce učitel zjistit. Celkový výsledek bude představovat sumu bodů, které charakterizují výkon každého žáka.
- **Výsledky třídy,** resp. několik tříd téhož postupného ročníku, **budou tvořit určitou distribuci,** která ukáže, jaký výsledek je průměrný a co je možné považovat za nadprůměrný či podprůměrný výkon. Distribuce přijatelně velké skupiny dětí (alespoň 50-60) by se měla při správné volbě úloh podobat normálnímu rozložení, tj. Gaussově křivce.

Zkuste si vytvořit vlastní didaktický test, zadejte ho třídě a pak získané výsledky vyhodnoťte. Všimněte si, jaká je jeho rozlišovací schopnost a jaké případné úpravy bude třeba udělat.

4. Metoda pozorování

Pozorování je nezbytnou součástí práce jakéhokoli pedagoga. Je to komplexní diagnostická metoda, kterou lze použít za všech okolností. **Může poskytnout mnoho důležitých informací,** i když je leckdy těžké zachytit všechno podstatné. Není nijak výlučnou metodou, dětské projevy pozorují a hodnotí i rodiče a učitelé, a nakonec i jejich vrstevníci. Samozřejmě každý si všímá něčeho jiného, protože různé osoby na různé vývojové úrovni a s různými zkušenostmi zaujme něco jiného. Leckdy je zajímavé i zjištění, kdo se na co zaměřil, protože to je informace, která charakterizuje víc pozorovatele než sledovaný objekt. Např. úzkostná matka se zaměří na možná ohrožení jejího potomka a nebude si tolik všímat toho, co jej potěšilo. Spolužák může vidět hlavně machrování a předvádění třídní hvězdy, ale už si tolik nevšimne zastírané nejistoty tohoto dítěte apod. (Podobně bývají poznamenána i svědectví různých osob o téže situaci. Nebývají stejná, i když jde o stejné dění.) To jsou ovšem rozdíly výsledků nesystematického pozorování, které lze chápat spíš jako upoutání něčím, co je osobně významné nebo nezvyklé.

Aby mělo pozorování žádoucí efekt, musí respektovat určitá pravidla. Je třeba si **stanovit přesný cíl,** vymezit, co a jak chceme pozorovat, jakým způsobem a za jakých okolností. Např. pozorovat chování dětí k přehlíženému spolužákovi o přestávce, kdy si myslí, že je nikdo z učitelů nevidí. Specifičnost pozorování v rámci rozhovoru je dána skutečností, že výchovný poradce se zaměřuje na určité vybrané aspekty, které jsou pro posouzení sledovaného dítěte důležité, a k jejich hodnocení využívá své odborné znalosti a zkušenosti. Např. ví, že úzkost a nejistota se může projevovat i psychomotorickým neklidem.

Výsledek **pozorování nemůže být nikdy zcela objektivní,** vždycky závisí na osobnosti, postojích a přístupu pozorovatele. Takto získané poznatky je třeba hodnotit dostatečně kriticky, s určitým odstupem. Bude je ovlivňovat i výběrovost zaměření na určité projevy, daná důvodem vyšetření, a s ní související tendence přehlížet jiné. Účinnost pozorování mohou snižovat i další faktory, např. časové omezení. Kromě toho je třeba vzít v úvahu, že dítě se bude jinak chovat doma a jinak ve škole při vyučování nebo mezi vrstevníky. Vždycky je vhodné porovnat výsledky vlastního pozorování s názory jiných lidí, především rodičů a učitelů, kteří dítě znají.

Zkuste pozorovat nějaké dítě či dospělého v určité situaci a zhodnotit výsledek svého pozorování. Přineslo Vám nějaké nové poznatky?

Podle toho, zda je předem **vymezen cíl pozorování**, rozlišujeme metodu volného pozorování, které má širší zaměření, a metodu systematického pozorování, které si všímá jen určitých projevů.

- **Volné pozorování** se uplatňuje v jakémkolik kontaktu s dítětem a jeho rodiči. Výchovný poradce si všímá jejich chování a způsobu reagování, zejména pokud by bylo v něčem nápadné, zaznamenává si jejich reakce na určité podněty, apod. V tomto případě jde spíše o to, co jej zaujme a co bude považovat v souvislosti s daným problémem za důležité.
- **Systematické pozorování** vyplývá z předem stanoveného plánu. Pozorovatel se **soustředí na určitou oblast** chování či reagování dítěte či jeho rodičů. Pozorování může mít až charakter experimentu, kdy cíleně vytváříme určité situace a sledujeme, co bude klient dělat. Např. pozorujeme, jak dítě reaguje na různé požadavky, zda se jeho reakce liší podle typu vykonávané činnosti či situace. Systematické pozorování může být natolik přesně vymezené, že se k jeho záznamu používají **posuzovací škály**. To znamená, že výsledek pozorování zaznamenáváme do příslušného formuláře.

Informace získané pozorováním **je třeba zhodnotit a interpretovat**. Cílem jejich analýzy je odhalení pravidelností i nápadností, které charakterizují pozorovaný objekt. Např. zda jde o impulzivní a hyperaktivní dítě nebo zda jsou jeho reakce více závislé na chování spolužáků. Jde o proces, který vychází z popisu projevů, pokračuje jejich klasifikací a končí hledáním zobecnujících charakteristik, souvislostí a vztahů. Vzhledem k tomu, že nejde o testovou metodu, nemá pozorovatel k dispozici přesný návod. Musí využívat svých znalostí a zkušeností a posuzovat informace získané pozorováním v kontextu dalších informací, bez ohledu na to, jakou metodou byly získány. Výsledky mohou sloužit i jako **inspirace k volbě dalšího postupu**. Lze je chápat jako signál určitého způsobu prožívání či uvažování. Interpretace výsledků pozorování musí respektovat kontext, v jakém byly zachyceny. Např. dítě bude ve třídě reagovat jinak, než když bude samo. Při vyvozování závěrů z jednorázového pozorování je třeba velké opatrnosti, protože zaznamenané projevy nemusí být pro dané dítě či třídu zcela typické, resp. jsou pro ně charakteristické jen v určitých situacích.

Možnosti využití systematického pozorování a posuzovacích škál

Systematické pozorování je zaměřeno na jen určité dění či projevy určitého jedince. **Výsledky pozorování je třeba zaznamenávat** buď průběžně, nebo bezprostředně po skončení vyšetření. Nejlepší je oba způsoby kombinovat: poznámky v průběhu vyšetření umožní zachytit informace, které by mohly být přehlédnuty nebo zapomenuty, a podrobnější zápis pozorování hned po jeho ukončení zajistí uchování bezprostředního dojmu, jaký si pozorovatel vytvořil. Pozdější záznamy už tak přesné nebývají.

Záznam pozorování mohou usnadnit posuzovací schémata, která mohou být zaměřena na posouzení přítomnosti či nepřítomnosti určitého znaku nebo projevu. Mohou zachycovat jejich četnost, intenzitu nebo délku trvání. Pozorovatel může zaznamenávat i různé další souvislosti. Např. je možné sledovat výkyvy pozornosti určitého žáka v průběhu vyučovací hodiny, ale i v průběhu týdne nebo četnost agresivních atak, jejichž cílem je jedno z dětí. Pro celkové hodnocení mohou být důležité i další poznámky pozorovatele, které přispívají k pozdějšímu pochopení různých souvislostí a vztahů.

K zachycení výsledků dlouhodobého pozorování jsou používány **posuzovací škály**. Posuzovací škály umožňují zachytit určité skutečnosti v rámci vymezeného kontinua a usnadňují kvantifikaci hodnocení, někdy za cenu redukce informací. Výhodou posuzovacích škál je jejich přehlednost a snadnost hodnocení. Nevýhodou je nutnost zvolit si jednu z nabízených variant, která by dle názoru posuzovatele nejvíce odpovídala skutečnosti. Subjektivní hodnocení mnohdy charakterizuje víc samotného pozorovatele, ale tak tomu bývá v případě jakéhokoli pozorování. Např. mladý a tolerantní učitel nebude vidět agresi v tolika dětských projevech jako jeho starší kolegyně. S určitým zkreslením je třeba počítat.

Ukázka posuzovací škály dětského chování pro učitele a výchovné poradce

I. Chování při vyučování	2	1	0
1. Do školy chodí připraven/a.	málokdy	jen někdy	většinou
2. Při vyučování vyrušuje.	často	občas	výjimečně
3. Při vyučování dělá něco jiného než má.	často	občas	výjimečně
4. Sleduje výuku.	málokdy	jen někdy	většinou
5. Řídí se pokyny učitele.	málokdy	jen někdy	většinou
6. Snaží se vyučování vyhnout, chodí za školu.	často	občas	nikdy
II. Vztahy se spolužáky			
7. Je oblíbený/á, spolužáci ho/ji mají rádi.	ne	jen někteří	ano
8. Je konfliktní.	ano	jen někdy	ne
9. Dovede se prosadit, ale činí tak nevhodným způsobem.	ano	jen někdy	ne
10. Dovede s ostatními dětmi spolupracovat.	ne	jen někdy	ano
11. Před spolužáky se rád/a předvádí.	ano	jen někdy	ne
12. Dovede se vcítit do ostatních.	ne	jen někdy	ano
III. Vztah k učiteli			
13. Respektuje autoritu učitele.	ne	jen někdy	ano
14. Požadavky učitele akceptuje a podřídí se jim.	ne	jen někdy	ano
15. K učiteli se chová drze a provokativně.	ano	jen někdy	ne
16. Dožaduje se neustálé pozornosti učitele.	ano	jen někdy	ne
17. Na požadavky učitele reaguje negativisticky.	ano	jen někdy	ne
18. Práce s tímto dítětem klade na učitele mimořádné nároky.	ano	občas	ne

Zkuste si udělat podobné hodnotící schéma, které by zachytilo výsledky určitého pozorování. Vyberte si co a kde chcete pozorovat.

Metoda pozorování není snadná, i když by se mohlo zdát, že je tomu naopak. Lidé se při hodnocení jeho výsledků dopouštějí **různých chyb**.

- Základní atribuční chyba spočívá v mylném hodnocení situačně podmíněných projevů jako něčeho, co není náhodné.
- Chyba prvního dojmu, tj. haló efekt, který zkresluje názor na daného jedince, v němž se uplatní nejvíc to, co je na první pohled nejnápadnější.
- Chyba daná subjektivním nastavením a zaměřením na to, co je pro pozorovatele důležité.
- Chyba daná tendencí spojovat různé vlastnosti, které ve skutečnosti nemusí souviset (např. myslet si, že každé pomalé dítě je vždycky i pečlivé).
- Chyba, která vede ke zkreslení výsledků pozorování na základě jedné charakteristiky (např. podle věku, pohlaví či etnické příslušnosti).

6. Rozhovor

Rozhovor může sloužit k **získání informací** (o názorech, postojích a pocitech), **které nelze získat pozorováním**, protože se nemusí navenek projevovat. Ale právě ony mohou být užitečným příspěvkem k poznání daného jedince. Rozhovor je základní psychodiagnostickou metodou. Přestože vypadá zdánlivě jednoduše, patří k těm nejobtížnějším. Úspěšné zvládnutí rozhovoru závisí na tématu, na odborných znalostech a zkušenostech výchovného poradce, ale i na způsobu, jakým formuluje a řadí jednotlivé otázky, a na přesnosti záznamu rozhovoru. Diagnostický rozhovor má poskytnout rámec, v němž se může dotazovaný vyjadřovat k daným tématům vlastním stylem a vlastními výrazovými prostředky. Záleží ovšem i na tom, aby byl **ochoten** svoje názory, zkušenosti a pocity sdělit, a byl **schopen** je přesně vyjádřit. Možnost získat různé poznatky je zároveň spojena s rizikem, že se nakonec nepodaří získat ani nezbytné minimum. Stejně tak bývá kolísavá i hodnota získaných informací.

Diagnostický rozhovor představuje specifickou formu interakce mezi výchovným poradcem na jedné straně a dítětem, resp. jeho rodiči na druhé straně. Je asymetrickou výměnou informací, protože výchovný poradce se především ptá a mnohem méně sděluje, přinejmenším na počátku rozhovoru. Rozhovor je nejenom zdrojem informací, ale i prostředkem k navázání kontaktu. Kvalita kontaktu ovlivní další spolupráci a nakonec také celkový výsledek. Rozhovor je vždycky **spojen s pozorováním**, protože neregistrujeme jen slovní výpověď klienta, ale i jeho způsob vyjadřování a neverbální projevy (např. mimiku a oční kontakt, signály emočního ladění apod.). Diagnostický význam má i mlčení, např. delší pauza před odpovědí na určitou otázku svědčí pro citlivost tématu atd.

Téma rozhovoru může být předem stanovené, a tudíž jsou vymezeny oblasti, na něž se bude zaměřovat. Tak tomu bývá v rámci poradenské konzultace, kdy kladené otázky vyplývají z problému, který je třeba řešit. Způsob vedení rozhovoru se musí přizpůsobit tématu, ale vždycky je užitečné nechat všem účastníkům dost prostoru k volnému vyjádření.

Důležitá je i **míra strukturovanosti rozhovoru**.

- **Volný rozhovor** má stanovené jen základní téma, ale pořadí a způsob formulace otázek určen není.
- **Strukturovaný rozhovor** má předem vypracované okruhy otázek, na něž klient odpovídá, někdy dokonce ve stejném pořadí. Takový rozhovor se už může blížit metodě dotazníku.

Rozhovor s výchovným poradcem či poradenským psychologem je pro většinu rodičů i dětí novou zkušeností, a oni proto nevědí, jaký je jeho scénář a jak by měli za dané situace reagovat. Mohou tudíž jednat způsobem, který pro ně není typický, mohou některá sdělení zkreslit či se prezentovat tak, jak se domnívají, že by bylo žádoucí, aby obstáli. Vzhledem k tomu může dojít k deformaci či ztrátě důležitých informací a s tím je třeba při vyhodnocování výsledků rozhovoru počítat. Někdy nemusí odpovídat vůbec, to platí zejména v případě dětí, ať už jsou důvodem jejich obavy nebo negativistický postoj.

Důležitá je i **formulace otázek**

- Otázky mohou být **otevřené nebo uzavřené**. Otevřenější otázky, na které nemůže klient odpovědět jen souhlasem či nesouhlasem, umožňují získat obsáhlejší odpověď. Uzavřené otázky jsou věcnější, hodí se, když chceme získat jasnou odpověď (např. zda dítě mělo odklad školní docházky).
- Otázky mohou být **přímé nebo nepřímé**. Někdy je vhodné používat přímé otázky, na něž lze odpovědět souhlasem či nesouhlasem (např. „Máš konflikty se spolužáky?“). Jindy

mohou být účelnější nepřímé otázky, které nevyvolávají obranné reakce a zároveň neomezují šíři odpovědi (např. „Jak vycházíš se spolužáky?“). V rozhovoru s dítětem je někdy lepší formulovat otázku projektivním způsobem. Dítě může promítat svoje pocity, názory a postoje do někoho jiného a nebude otázku považovat za příliš osobní (např. „Co myslíš, co obvykle dělají kluci, když o ně kamarádi nestojí?“).

- Otázky by měly být **jasné a srozumitelné**, není vhodné používat odborné termíny a méně frekventované výrazy či slovní spojení. Je třeba dát pozor na nestandardní formulace, dvojí zápor, není vhodné se zároveň ptát na dvě věci apod.

Zkuste si zformulovat pár otázek, které by se vztahovaly k určitému tématu a požádejte nějakého kolegu/kolegyni, aby Vám řekl/a, jak je chápe.

7. Vedení rozhovoru a zpracování získaných poznatků

Základní pravidla vedení rozhovoru

- Je důležité klientovi naslouchat, dát najevo zájem a soustředěnost na jeho sdělení.
- Je třeba ujistit klienta, že jeho sdělení je důležité a že má dostatek času, aby mohl říci všechno, co chce.

Způsob vedení rozhovoru **musí brát v úvahu úroveň komunikačního partnera.**

- **Rozhovor s rodiči** by měl respektovat jejich vztah k dítěti. Z osobní vazby na dítě mohou vyplývat tendence k určitému způsobu reagování, rodiče často chápou vše, co se ho týká jako svůj vlastní problém. (Míra identifikace s dítětem se projeví např. ve způsobu, jakým o dané situaci mluví, např. „*my máme problémy se čtením*“.) Způsob vedení rozhovoru se musí přizpůsobit i sociální a vzdělanostní úrovni rodičů. Informační hodnota rodičovských sdělení bývá různá, rozhodně se na ně nelze zcela spolehnout, protože rodiče mohou něco zamlčovat nebo zkreslovat. Ale i to má informační hodnotu, protože může přispět k pochopení rodičovského postoje k dítěti a k jeho problémům.
- **Rozhovor s dítětem** musí být veden způsobem odpovídajícím jeho možnostem. Otázky by měly být formulovány jasně a srozumitelně, aby je dítě správně pochopilo. Vedení rozhovoru musí být pružné, výchovný poradce musí reagovat na aktuální projevy dítěte (např. úzkost, negativismus apod.). V rozhovoru na citlivé téma je vhodné používat nepřímé otázky. Leckdy je pro takový rozhovor nejpodstatnější trpělivost, protože děti nejsou vždycky ochotné mluvit o tom, co je trápí. Důvěrnější a citlivější dotazy je vhodné zařadit na závěr, protože pak pro ně mohou být, v závislosti na vytvoření důvěry, méně stresující než na počátku. V rozhovoru s dítětem je pozorování neverbálních projevů ještě důležitější než v případě dospělých, protože děti je mnohem méně ovládají. Informačně přínosné bývá sledování neverbálních reakcí na dotazy, které se mohou týkat zvlášť citlivých témat. Např. dítě sice nemluví o svých vztazích s vrstevníky, ale když se rozhovor dostane k tomuto problému, jeho chování se změní.
- **Rozhovor s učitelem.** Učitel je ve vztahu k výchovnému poradci v rovnocenné pozici pedagogického odborníka. Otevřenost v rozhovoru záleží na tom, zda si intervenci přál a domnívá se, že mu její výsledky mohou nějak pomoci. Komplikací může být pocit neoprávněného zasahování a nepochopení. V každém případě je vhodné přistupovat k učitelům jako k partnerům, hledajícím co nejúčinnější řešení problémů daného dítěte.

Záznam informací získaných v rozhovoru. Rozhovor, resp. jeho podstatné části, je třeba zaznamenat. Nejvhodnější je kombinovat dílčí poznámky v průběhu rozhovoru s jejich doplněním těsně po ukončení. Odkládat zápis není vhodné, protože by se mnoho informací mohlo zbytečně ztratit nebo zkreslit. Zapomínání probíhá nejintenzivněji těsně po ukončení

rozhovoru a později vybavené informace nemusí být dostatečně přesné. Záznam rozhovoru mohou usnadnit předtištěné formuláře.

Sdělení dotazovaného je třeba správně interpretovat. Je třeba si uvědomit, že výklad informacím získaných rozhovoru nemusí být vždycky správný. Riziko nepřesností vyplývá z faktu, že klient se může vyjadřovat neobratně, může být ovlivněn napětím a obavami atd. Při interpretaci rozhovoru je třeba brát v úvahu, o jaké klienty jde a co může zvýšit riziko chyb (např. rodič je úzkostný, arogantní či méně vzdělaný).

- Je třeba **oddělit popis skutečnosti** (např. kdy dítě začalo mít horší známky) **od osobních dojmů** a názorů. Názory a úsudky klientů nejsou fakta, ale přesto je zajímavé zaznamenat, co si o svých problémech a potížích myslí, co považuje za jejich příčinu a jak se domnívá, že by je bylo možné řešit.
- Je vhodné **rozdělit informace podle jejich obsahu** na tématické celky, které se týkají určitých oblastí, např. výkonu, chování, vztahů k ostatním atd. Je užitečné si poznamenat, na která témata kladl klient důraz a o čem nebyl příliš ochoten mluvit.
- Užitečné může být i **posouzení stylu vyjadřování** a způsobu, jakým klient různé informace sdělil a jaké výrazové prostředky k tomu použil: zda svoje názory vyjadřoval přímo nebo v náznacích, zda je formuloval jednoznačně nebo nejasně nebo zda si jednotlivá sdělení dokonce odporovala.

Zkuste si vzpomenout na rozhovor s rodiči, který jste považovali za obtížný. Jaké jste od nich tehdy získali informace? Mohli jste je považovat za přesné? Co byste nyní udělali jinak?

8. Metoda dotazníku

Užitečné informace mohou přinést i dotazníky, které jsou rovněž **založeny na výpovědi vyšetřovaného jedince**. Může jít i o výpovědi, jež se týkají psychických prožitků, které nelze přímo pozorovat, nebo jejich projevů v postojích a chování, které pozorovat lze. Pozorování může zachytit vnější podobu těchto projevů, ale ne subjektivní názor daného jedince na jeho příčinné souvislosti. Např. je vidět, že někdo je neklidný, má snahu ze situace uniknout, ale z jeho chování není jasné proč. Důvodem může být strach z toho, co se bude dít dál, ale i převaha aktuálního zaměření na něco jiného (co se odehrává úplně jinde) atd.

Velmi zjednodušeně lze říci, že **dotazník je psanou a zestručněnou variantou zacíleného rozhovoru**. Na rozdíl od rozhovoru může zachytit méně informací, ale jeho výhodou je snadnost a rychlost jejich zadávání i zpracování. Dotazník by neměl být příliš dlouhý, zejména pokud jej mají vyplňovat děti.

Stejně tak jako v případě rozhovoru, musí být dotazované dítě schopné a ochotné odpovídat na dané otázky. Musí otázkám rozumět a musí umět zformulovat přiměřenou odpověď. To dokáží až žáci 4. třídy, do té doby je použití písemné formy dotazování jen těžko možné. Dítě by mělo být schopné hodnotit sebe sama, jinou osobu či situaci, a to není tak snadné. Děti se často nedokáží oprostit od emocí, které daná situace vyvolává, nedovedou být přijatelně sebekritické atd. Avšak i taková informace může být užitečná.

Podle způsobu kladení otázek a formy požadované odpovědi lze rozlišovat:

- **Dotazníky**, které obsahují otázky, na které klient dle svého vlastního názoru odpovídá. Např. „*Bojíš se zkoušení?*“

- **Inventáře**, které obsahují oznamovací věty, s nimiž oslovený jedinec souhlasí nebo nesouhlasí, popř. souhlasí jen částečně. Např. „*Bojím se zkoušení.*“

Kvalita dotazníku závisí ve značné míře na formulaci otázek. Ty musí být jasné, výstižné, nesmí klienta navádět k určité odpovědi a nesmí obsahovat více než jedno téma.

- Otázky je vhodné formulovat pozitivně: Např. se zeptat „*Bojíš se zkoušení?*“. Pokud by byl dotaz formulován negativně, nebylo by jasné, zda kladná odpověď znamená, že se dítě bojí či nebojí.
- Otázky by měly být jednoznačné, aby na ně dítě mohlo jednoznačně odpovědět. Např. otázka „*Bojíš se zkoušení a písemných prověrek?*“ by jasná nebyla, protože některé dítě se může bát jen zkoušení, ale písemné práce ne.
- Otázky nesmí být formulovány tak, aby navozovaly určitou odpověď. Např. „*Máš ve třídě kamarády jako všichni ostatní?*“ Lepší je zeptat se kolik má ve třídě kamarádů.
- Odpovědi na otázky, které se týkají citlivých oblastí, mohou vést k tendenci odpovídat na ně tak, jak si dítě myslí, že je žádoucí. Stejně tak může mít snahu prezentovat se lépe, než jaké ve skutečnosti je. Např. odpovídat negativně na otázky týkající se nežádoucího chování. („*Lžeš, abys neměl průšvih?*“ nebo „*Máš radost, když má někdo jiný průšvih?*“) To je třeba srovnat výsledky dotazníku s jinými informacemi. (Tendence k pozitivní sebestylizaci je projevem sociální konformity a nelze ji posuzovat jen negativně.)
- Je vhodné zařadit do dotazníku otázky nebo tvrzení, které se různým způsobem ptají na totéž, aby se eliminovala náhodnost jedné odpovědi. Např. „*Když mám být zkoušený, bojím se, že nebudu umět.*“, ale i „*Ze zkoušení mívám strach.*“.

Formulace otázky navozuje určitý typ odpovědi:

- Odpovědi mohou být volné, dítě může napsat, co si myslí. Např. na otázku „*Co uděláš, když zapomeneš udělat úkol?*“ může odpovědět různě, podle toho, co dělá ono samo.
- Odpovědi mohou být pouhým vyjádřením souhlasu nebo nesouhlasu (např. „*Míváš strach, že uděláš chybu?*“), někdy je možné vyjádřit i míru souhlasu či nesouhlasu (často, občas či vůbec)
- Odpovědi mohou být předtištěné a dítě pouze zaškrtně tu, se kterou souhlasí. (Např. Na otázku, zda se bojí zkoušení, může zvolit jednu z uvedených variant: „*Zkoušení se vždycky bojím.*“ „*Zkoušení se bojím jen někdy.*“ „*Zkoušení se nebojím.*“)

Zkuste si udělat vlastní dotazník, který by byl zaměřený na nějaký problém, např. strach ze školy nebo na projevy šikany.

9. Hodnocení schopností jako součást řešení školní neúspěšnosti

Metody, které jsou určeny k hodnocení různých schopností, jsou v pedagogicko-psychologické praxi používány velmi často. Důvodem je skutečnost, že běžným problémem školáků bývá výuková neúspěšnost a neschopnost dosáhnout přijatelných výsledků. Aby bylo možné zvolit účinné řešení problému, je nezbytné zjistit příčinu školního selhávání. Neúspěch může vyplývat jak z nedostatečného nadání, tak z neschopnosti dítěte svoje předpoklady využívat. Přijatelná úroveň schopností je jedním ze základních předpokladů dobrého školního výkonu, ale není jediným. Aby bylo možné dosáhnout požadovaných výsledků, musí mít dítě nejen potřebné kompetence, ale i určité osobnostní vlastnosti, spolehlivé sociální zázemí, musí být v dobrém zdravotním stavu atd. Souhrn všech nezbytných předpokladů k dosažení úspěšnosti v učení vytváří **výkonovou zdatnost jedince.**

Jakoukoli **schopnost lze měřit jen prostřednictvím výkonu**, tj. způsobu zvládnutí úkolů, pro něž je daná schopnost nezbytná. Takové úkoly je třeba dobře vybrat, aby nezávisely v nadměrné míře na dalších předpokladech, i když jejich vliv nelze zcela vyloučit. Např. špatný výsledek v testu matematických schopností může být zapříčiněn výkyvy pozornosti a krátkodobé paměti. **Výkonové testy**, které měří různé schopnosti, patří k nejstarším psychologickým diagnostickým metodám. Jsou dobře propracovány a zpravidla využívají osvědčených úloh, jejichž diagnostická hodnota byla v průběhu mnoha let opakovaně potvrzena. Pokud by dítě nemělo základní znalosti, které jsou nezbytné pro porozumění úkolu, byl by výsledek mírou znalostí a nikoliv mírou kvality jeho uvažování. Tak tomu bývá např. u dětí výchovně zanedbaných, z rodin s nízkou sociokulturní úrovní. **Rozumové schopnosti** bývají proto někdy výstižně označovány jako „**usuzování s podílem znalostí**“. Výchovný poradce testy schopností nepoužívá, ale potřebuje vědět, co je možné s jejich pomocí zjistit, aby mohl formulovat žádost o vyšetření a také aby chápal význam výsledků uvedených ve zprávě.

Při zvládání některých úloh může být důležitá rychlost. Tak tomu je leckdy i ve škole či v běžném životě, a tento fakt může nakonec změnit celkový výsledek. Některé děti jsou pomalé, ale když mají dost času, tak úlohu zvládnou. Jiné jsou rychlé, ale udělají více chyb. **Rychlost je považována za nespécifickou kognitivní funkci**, která se může uplatnit v jakékoli situaci a při řešení jakéhokoli úkolu. (Stejně univerzální je i pozornost.) Může být chápána jednak jako rychlost zvládnání snadných úkolů, která ve značné míře závisí na pozornosti a na osobním tempu. Nebo jako rychlost zpracování náročnějších úloh, vyžadujících hledání vhodného řešení. Je jasné, že nejrychleji pracující žáci nemusí dosahovat nejlepších výsledků. Obecně platí, že zrychlení bývá po překročení určité úrovně spojeno s poklesem přesnosti a s nárůstem chyb.

Při jakémkoli hodnocení schopností je užitečné pozorovat i to, **jak dítě přistupuje k řešení úlohy**, zda chce dosáhnout dobrého výsledku nebo je mu lhostejný, zda ho tato činnost zajímá nebo ne. Pokud je dítě motivované, tak lze výsledek považovat za platnou informaci o úrovni jeho schopností. Pokud motivované není, tak je pravděpodobné, že budou o něco lepší, než ukazuje dosažený výsledek. To ovšem znamená, že je nedokáže účelně využívat. Není nijak výjimečné, že dítě určité schopnosti má, ale v jeho výsledcích se neprojeví. Kromě motivace je důležitou informací i **úkolové chování**, které nemusí souviset jen s úrovní schopností, leckdy jde spíše o projev osobnostních vlastností, např. úzkostnosti. Ale i tak může být jeho zhodnocení zajímavé, protože jde o obecnější tendenci. Dítě se bude stejným způsobem projevovat všude.

Schéma pro hodnocení chování dítěte a jeho přístupu k úkolům

Pozornost			
Soustředění na úkol	dobré	přijatelné	špatné
Kolísání pozornosti	ne	občas	stále
Úroveň aktivity			
Pracovní tempo	pomalé	bez nápadností	velmi rychlé až hyperaktivní
Impulzivita a zbrkllost	ne	občas	častá
Úkolové chování			
Vytrvalost	značná	průměrná	snadno se vzdává
Pečlivost	značná	průměrná	chybí, dítě pracuje povrchně
Reakce na neúspěch	zvýšení snahy a úsilí	úkolové chování beze změny	tendence k rezignaci

Zkuste podle uvedeného schématu zhodnotit úkolové chování některého z žáků. Písemná prověrka je nakonec také výkonovou zkouškou.

10. Jak využít informací získaných vyšetřením inteligence

Diagnostiku rozumových schopností lze charakterizovat jako **měření způsobu jejich využití** při řešení nějakého jasně definovaného úkolu. Takto získaný výsledek je jen přibližnou mírou inteligence, protože žádný test všechny její aspekty zachytit nemůže. Důležitou informací je **posouzení celkové úrovně rozumových schopností** a zjištění, zda jde o dítě průměrné, podprůměrné či nadprůměrné. Takový výsledek celkem přesný je, protože běžné výkyvy výkonu nejsou tak velké, aby překročily hranici určitého pásma. Konkrétní hodnota inteligenčního kvocientu se ve zprávě neuvádí, protože může mírně kolísat podle toho, v jaké kondici dítě aktuálně bylo.

Výchovný poradce by se měl ptát nejenom na to, jakou úroveň intelektových schopností daný žák má, ale i **zda je dokáže plně využívat**. Je důležité vědět, že dítě nemusí umět své schopnosti využívat a jeho školní práce může být tudíž horší, než jaká by mohla být. Příčiny neschopnosti či nezájmu uplatnit svoje schopnosti mohou být různé, může jít o nedostatek motivace, o emoční problémy (obvykle je to úzkost a strach ze selhání) nebo hyperaktivitu a neschopnost soustředit se na daný úkol. I to je možné v rámci psychologického vyšetření zjistit.

Zkuste si vzpomenout na nějaké dítě, které se dokáže naučit pravidla a vzorce, ale pak je nedokáže prakticky použít.

Cílem vyšetření inteligence není jenom zjištění celkové úrovně rozumových schopností, ale i **posouzení struktury dílčích schopností**, předností a nedostatků vyšetřovaného dítěte. Struktura rozumových schopností je důležitou charakteristikou jedince. V průběhu dětství se její dílčí složky rozvíjejí v různém tempu, ve značné míře je ovlivňuje i způsob vzdělávání, tj. škola. Pro školní úspěšnost jsou důležité zejména tyto **specifické schopnosti**:

- **Verbální uvažování** se projevuje znalostmi a porozuměním různým vztahům verbálně označovaných objektů a situací. Je důležité pro pochopení slovně formulovaných problémů a jejich řešení. Školní práce je z velké části založena na výkladu učitele, a proto je schopnost verbálního porozumění důležitá a stejně důležité je, aby se dítě umělo vyjádřit. Verbální schopnosti ve značné míře rozvíjí škola.
- **Praktické uvažování** je méně závislé na specifických zkušenostech a vzdělání. Pro efektivní řešení takových úkolů jsou potřebné poznatky, které nemají slovní ani číselný charakter a vyplývají spíše z obecné zkušenosti, než z dosaženého vzdělání. Uplatní se zde vynalézavost a schopnost hledat nové způsoby nebo využívat dříve osvojených postupů v nových souvislostech.
- **Schopnost zacházet s čísly** či s jinými kvantitativními znaky. Projevuje se pochopením významu čísel a zvládnutím počtářských operací, ale i porozuměním podstatě problémů, které jsou tímto způsobem formulovány. Rozvoj počtářských dovedností a matematického myšlení je hodně závislý na škole, na výuce matematiky, i když základní porozumění počtu si dítě osvojí už dříve, v předškolním věku.

Poznání úrovně a struktury inteligence je užitečnou informací pro volbu vhodného výukového vedení, které by schopnosti daného dítěte co nejlépe využívalo a zároveň je nestresovalo nepřiměřenými požadavky.

Výchovný poradce by se měl ptát nejenom na to, jaká je celková úroveň inteligence daného žáka, ale **i na strukturu jeho schopností**. Které z nich jsou na dobré či alespoň přijatelné úrovni, a které naopak nejsou dostatečně rozvinuté (ať už je důvod jakýkoli).

Hodnocení úrovně rozumových schopností je založeno na různých metodách. Ze srovnání výsledků, které v nich dítě dosáhlo, je možné přesněji určit např. to, zda plně využívá svých předpokladů nebo zda má v tomto směru nějaké rezervy. Taková informace může být důležitá např. při rozhodování o školním zařazení dítěte.

Výchovný poradce se může ptát, zda dítě dosáhlo maxima svých možností nebo **zda má nějaké rezervy**, které lze dále rozvíjet. Nadání lze chápat jako předpoklad, který může, ale nemusí být plně využit.

Zkuste si vzpomenout na nějaké dítě, které se Vám nezdá hloupé, ale jehož výsledky ve školní práci neodpovídají těmto předpokladům.

11. Jaká je prognostická hodnota výsledků vyšetření inteligence

Výsledek psychologického vyšetření je vždycky ovlivněn i mimointelektovými faktory, ať už jsou trvalejšího charakteru (např. osobnostní vlastnosti) nebo jen náhodné (např. aktuální pocit nepohody). Je jisté, že podobné mechanismy ovlivňují výkon dítěte nejenom při vyšetření, ale i v dalších situacích (např. ve škole). Případný neúspěch může být projevem nedostatečných schopností nebo může mít jiné důvody. Pokud by se dítě nesoustředilo nebo se nesnažilo o dobrý výkon, nezískáme přesnou míru jeho schopností, ale i taková informace má svou hodnotu. Představuje **míru aktuální využitelnosti schopností** daného dítěte. Pro praxi je i tato informace užitečná, znamená, že dítě má nějaké rezervy, které by mohlo za určitých podmínek využít.

Pro rodiče a učitele není důležité jen posouzení aktuálních schopností dítěte, ale zajímá je i **odhad možnosti jejich budoucího rozvoje**. Rádi by věděli, co od dítěte mohou očekávat, zda má šanci se zlepšit, a jak to udělat, aby žádanou úroveň dosáhlo. Na tuto otázku je možné odpovědět jen s určitou rezervou. V rámci psychologického vyšetření jde o hodnocení aktuálního stavu. Získané výsledky v testu jsou informací o průběhu dosavadního vývoje jeho schopností (tj. zda se vyvíjí standardně nebo ne). Vymezení předpokládaného budoucího vývoje rozumových schopností je vždycky pouhým odhadem, přesnou informaci, jak se dítě bude dále rozvíjet, získat nelze. Jeho odhad může být přesnější, pokud lze porovnat výsledky opakovaného vyšetření. Pokud nejsou k dispozici, je třeba vzít v úvahu další údaje (např. osobní anamnézu, rodinné prostředí a jeho sociokulturní úroveň, vzdělání rodičů atd.), abychom mohli alespoň rámcově uvažovat o prognóze.

Přes uvedené výhrady je **možnost předpovědět budoucí vývoj rozumových schopností** uspokojivá, potvrzuje ji relativně vysoká shoda mezi školním prospěchem a inteligencí. To znamená, že vyšetření inteligence může pomoci odhadnout pravděpodobný budoucí školní výkon. Vždycky je ale třeba brát v úvahu, že kvalitu školní práce ovlivní i mnohé další faktory.

Zkuste si vzpomenout na nějakého bývalého žáka a porovnejte jeho nynější výsledky s tím, co jste si o něm mysleli dříve. Byl Vás odhad správný? A pokud ne, v čem jste jej podcenili (či přecenili)?

Míra shody mezi výsledky v testech inteligence a školním prospěchem závisí na věku. Ukázalo se, že závislost školního prospěchu na inteligenci postupně klesá: je vyšší u dětí na základní škole, zde je 60-70 %, u studentů střední školy je o něco nižší (50-60 %). Pokles významu obecné inteligence pro dosažení uspokojivých výsledků závisí i na tom, co se děti učí. Na počátku školní docházky jsou více využívány obecné schopnosti. Na druhém stupni základní školy, a ještě víc na střední škole, je výuka mnohem specializovanější, a proto se zde ve větší míře uplatňují různé specifické schopnosti. Přijatelná úroveň obecné inteligence i určitý základ znalostí a dovedností jsou na vyšším stupni samozřejmostí. Žáci, kteří tyto předpoklady nemají, selhávají již dříve.

Při hodnocení inteligence dětí různého věku je nutné brát v úvahu, že **vývoj rozumových schopností není nikdy zcela plynulý**, mnohdy probíhá spíš ve skocích. Jednotlivé kompetence se nerozvíjejí stejným způsobem, ani stejně rychle, v průběhu dětství procházejí fázemi, kdy se mění i jejich struktura. Např. na počátku školní docházky se rozvíjí zraková a sluchová percepce, mění se způsob uvažování, postupně se rozvíjejí verbální a matematické schopnosti, v době dospívání nabývá na významu abstraktní myšlení atd.

Přestože v průběhu vývoje běžně dochází ke kolísání výkonu, **stabilitu obecného základu rozumových schopností** potvrzuje vysoká shoda hodnot naměřených v různém období. Ve školním věku je stabilita rozumových schopností mnohem vyšší a spolehlivější je tudíž i odhad jejich dalšího rozvoje. Mezi 7. a 10. rokem lze ve vývoji rozumových schopností pozorovat určité výkyvy, ale **kolem 10-11 let života** se úroveň inteligence stabilizuje. Velmi pravděpodobně nejde jen o projev zrání, ale i o důsledek systematického působení školní výuky. To znamená, že na 1. stupni ZŠ je možné ještě očekávat nějakou změnu ve vývojovém trendu, ale výsledky vyšetření z pozdějšího období je třeba akceptovat jako relativně spolehlivou informaci o schopnostech daného dítěte.

Zkuste si vzpomenout na nějaké dítě, které se začalo rozvíjet až na druhém stupni ZŠ, a nebo naopak, jeho schopnosti v této době stagnovaly.

12. Hodnocení schopností sociokulturně znevýhodněných dětí

Sociokulturní odlišnost leckdy nezahrnuje jen rozdíly v jazyce a způsobu uvažování, ale i v sociálně vzdělanostní úrovni rodiny. Je třeba rozlišovat, zda jde jen o rozdílné, ale dostatečně kvalitní zkušenosti, zahrnující přibližně tentýž **postoj ke vzdělání** a potřebu dítě něčemu naučit. Nebo zda je v rámci standardu určitého etnika běžná omezená stimulace a vzdělání zde nemá žádný význam. Dítě, které bylo v rámci svého společenství dostatečně stimulováno, se v novém prostředí obvykle rychle přizpůsobí a osvojí si všechno, co je zde požadováno. Tak tomu bývá např. u čínských a vietnamských dětí.

Důvod žádosti o vyšetření se v případě sociokulturně odlišných dětí obvykle týká:

- Posouzení školní zralosti a připravenosti ke vstupu do školy.
- Posouzení **příčiny školní neúspěšnosti** a řešení tohoto problému. Neúspěch ve škole lze chápat i jako potvrzení nedostatečné akulturace, tj. nezvládnutí znalostí a dovedností, které daná společnost považuje za důležité.
- Vyšetření **příčiny problémů v adaptaci** na školní prostředí, které mohou vyplývat z nepochopení, nezvládnutí jeho požadavků nebo z negativního postoje ke škole, která není reprezentantem společnosti, k níž dítě patří. I tyto potíže mohou vzniknout jako důsledek odlišné socializace.

K posouzení úrovně schopností dětí ze sociokulturně odlišného prostředí se používají metody, které umožňují posoudit aktuální úroveň jejich schopností i odhadnout možnost dalšího rozvoje. Ale i metody, které umožňují posoudit schopnost přizpůsobení daného dítěte, což lze chápat i jako hodnocení využití jeho schopností v novém prostředí. K tomuto účelu se hodí **metody, které nevyžadují specifickou zkušenost**. Jde o úkoly, které je možné zvládnout bez znalostí, jež těmto dětem chybí, jen na základě pochopení souvislostí a vztahů neverbálního materiálu. Takové testy **měří jen určitý aspekt inteligence**, ale pro představu o úrovni předpokladů k dalšímu rozvoji jsou dostačující.

Špatné výsledky ve škole nemusí znamenat, že jde o dítě, které je nedostatečně nadané a neschopné zvládnout požadavky společnosti, v níž žije. Projevem inteligence je i chování umožňující adaptaci na prostředí, které je pro daného jedince osobně významné, a tím nebývá u sociokulturně znevýhodněných dětí škola. Odhad schopností takových dětí (např. romských) musí vycházet nejen ze školního prospěchu a výsledků vyšetření, ale i z toho, **jak plní požadavky vlastní sociální skupiny**. Může jít např. o **praktické dovednosti**, o schopnost postarat se o sebe i o mladší sourozence atd.

Při hodnocení znalostí, dovedností a chování dětí ze sociokulturně odlišného prostředí může výchovný poradce **využívat různých informací**:

- Je nutné zohlednit specifické znaky kultury, z níž dítě pochází a prostředí, v němž žije. Je třeba vzít v úvahu **kvalitu domácího prostředí**, jeho podnětnost a sociální i vzdělanostní úroveň, která může mít leckdy větší význam než sociokulturní odlišnost. Dítě-cizinec pocházející z rodiny, která klade důraz na vzdělání, se musí doučit jen jazyku a doplnit si potřebné znalosti, zatímco dítě z rodiny s nízkou úrovní vzdělání by muselo zcela změnit i svůj hodnotový systém a přístup ke školní práci, což je mnohem obtížnější.
- Důležité je posouzení jazykových dovedností a jejich srovnání s úrovní obecných schopností (i když jejich rozvoj je také do určité míry sociokulturně podmíněný). Je nutné vzít v úvahu, jaký důraz klade příslušné společenství (např. určitá sociální vrstva romského etnika) na **jazykové kompetence**. U dětí, v jejichž rodině se používá etnolekt (což je kombinace různých jazykových systémů), nejde o pouhou neznalost majoritního jazyka, ale o nedostatečné zvládnutí jakéhokoli jazyka. Je užitečné znát alespoň rámcově typické způsoby uvažování a postoje příslušníků dané minority k úkolům různého druhu.
- Důležitou informaci může přinést **posouzení míry učeníivosti**, schopnosti dětí využít nově získané informace k řešení různých úkolů. Učeníivost je významným signálem možnosti dalšího vývoje.
- Je účelné zohlednit i **rozdíly uvnitř skupiny** (např. romských dětí), protože schopnosti všech příslušníků určité sociokulturně vymezené minority nejsou stejné a mohou se lišit jak z hlediska celkové úrovně, tak z hlediska struktury dílčích schopností.

Zkuste si vzpomenout na nějaké dítě pocházející ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Jak se uplatnilo ve škole a v pozdějším životě?

13. Hodnocení paměti

Uplatnění rozumových schopností závisí na dobrém fungování paměti, a proto je leckdy třeba vyšetřit i tyto funkce. Na úrovni zapamatování závisí udržení potřebných informací, jejich účelné uspořádání i efektivní využití. Paměťové schopnosti lze rozdělit z hlediska délky uchování informací, protože jednotlivé varianty závisí na fungování různých oblastí mozku a na jejich propojení:

- **Krátkodobá paměť** uchovává aktuální informace. Např. otázku učitele nebo znění příkladu. Souvisí ve značné míře s kvalitou pozornosti.
- **Střednědobá paměť** se uplatňuje při využití zapamatovaných informací, obvykle při řešení nějakého delšího úkolu.
- **Dlouhodobá paměť** uchovává zásobu znalostí a zkušeností (ale i způsobů řešení určitých úkolů), dovedností či přístupu k různým problémům.

Paměťové funkce se intenzivně rozvíjejí ve školním věku, mezi 6 – 12 lety což lze snadno změřit. Děje se tak nejenom v závislosti na zrání, ale i pod vlivem školy. Zrání je důležité pro dosažení připravenosti k jejich rozvoji, ale spontánně by se rozvinuly jen velmi málo. Paměť se rozvíjí v interakci s dalšími psychickými funkcemi, především uvažování a pozornosti.

Rozdíly ve fungování jednotlivých složek paměti se mohou projevit různým způsobem:

- Děti s **nepříliš dobrou krátkodobou pamětí** mohou mít ve škole problémy s bezprostředním zpracováním informací. Nedokáží udržet v paměti dílčí poznatky tak dlouho, jak by bylo pro zvládnutí úkolu potřebné. Kapacita jejich krátkodobé paměti nemusí stačit k tomu, aby z jednorázově prezentovaných informací (výklad učitele) mohly vytvořit smysluplný celek a učivo pochopit.
- Jiné děti mohou mít naopak **potíže s udržením zapamatovaných vědomostí**, zejména pokud by pauza mezi naučením a uplatněním znalostí byla trochu delší (např. do druhého dne nebo přes víkend). Dokáží uchovat informace jen krátkodobě, jsou schopné je reprodukovat bezprostředně po naučení, ale po delší době si je nevybaví. Mohou mít narušenou schopnost přesouvat tyto informace z registru krátkodobé paměti do dlouhodobé a nedokáží je uchovat v takové podobě, aby mohly být později využity. Proto mohou při zkoušení selhávat, i když se při průběžné kontrole jejich vědomostí zdá, že látku umí. Rodiče i učitelé obvykle uvádějí, že dítě je schopné se naučit, ale do druhého dne většinu zapomene.

Hodnocení krátkodobé paměti

Krátkodobou paměť lze ji hodnotit podle její kapacity, to znamená podle toho, kolik poznatků je dítě schopné bezprostředně udržet ve vědomí. Její kapacitu ovlivňuje charakter podnětů, tj. zda jsou verbální či neverbální, smysluplně propojené či navzájem nezávislé. Pro eliminaci vlivu narušené pozornosti, z níž mohou problémy v krátkodobé paměti vyplývat, je třeba vyšetřit i pozornost. Zapamatování je **závislé na kvalitě pozornosti**, a pokud by nebyla na dobré úrovni, není přesnější odhad krátkodobé paměti možný.

Hodnocení střednědobé paměti

K posouzení úrovně střednědobé paměti, resp. k hodnocení rychlosti zapomínání, slouží metody, které hodnotí přesnost a množství zapamatovaných informací různého druhu po určité době. Míra bezprostředního zapomínání se obvykle hodnotí po uplynutí 30 minut. Kontrola uchování zapamatovaných informací slouží především k diagnostikování poruch střednědobé paměti, kdy dochází k rychlejšímu zapomínání, než je obvyklé. U zdravých dětí by úbytek zapamatovaného po uplynutí relativně krátké doby 30 minut neměl být příliš velký.

Zkuste si zhodnotit, kolik se jednotlivé děti dokáží naučit a jak dlouho jim získané znalosti vydrží. Např. jeden den zjistíte množství čerstvě osvojených poznatků (pokud možno o něčem relativně zajímavém) a druhý den si zkontrolujete, kolik si jich děti uchovaly. Můžete zkusit dvě varianty: v jednom případě jim řekněte, že se na ně zeptáte i zítra a ve druhém případě je na kontrolu znalostí předem neupozorňujete. Můžete si pak porovnat, zda se výsledky budou lišit.

Hodnocení úrovně dlouhodobé paměti

Kvalitu dlouhodobé paměti lze hodnotit na základě poznatků, které dítě má a které si dokázalo dlouhodobě udržet. Ty se projeví v jeho vyprávění o tom, co zná, obsahu různých pohádek, filmů či knížek, ale i znalosti cen různého zboží, existence různých zvířat a rostlin apod. Míra dlouhodobé paměti závisí i na tom, jaké mělo dítě možnosti se učit, protože uchovat v paměti lze jen to, s čím má dítě nějakou zkušenost.

14. Hodnocení pozornosti

Jakékoli činnost, která není zcela zautomatizovaná, závisí na kvalitě pozornosti. Pozornost je regulativní funkcí a v tomto smyslu ovlivňuje veškerou psychickou aktivitu. Závisí na ní nejen aktuální orientace v prostředí, zachycení různých podnětů, ale přispívá i k propojení minulých zkušeností s novými poznatky. Jednotlivé pozornostní funkce se rozvíjejí postupně, a proto se kapacita i kvalita pozornosti v průběhu školního věku dost podstatně mění.

Metody hodnocení pozornosti. Volba vhodné diagnostické metody závisí na důvodu vyšetření, ale i na věku dítěte. Diagnostika pozornosti, zejména jejích potenciálních poruch, vyžaduje posouzení informací získaných z více zdrojů, které umožňují porovnat projevy dítěte v různých situacích. Učitel, který nemá k dispozici testové metody, může využít pozorování, rozhovoru s rodiči či dalšími učiteli, nebo hodnotících škál.

- Důležitým zdrojem poznatků může být **rozhovor s rodiči**. Rodiče hodnotí pozornost dítěte na základě jeho chování v domácím prostředí, při přípravě do školy nebo ve volnočasových aktivitách. Dítě může být doma uvolněnější, ale zároveň může jeho pozornost ovlivnit únava nebo potřeba se odreagovat. Navíc rodiče mohou mít jiná kritéria hodnocení pozornosti než učitelé, a proto se může stát, že budou některé projevy posuzovat odlišně (např. je nebudou považovat za problém).
- **Učitelé** se obvykle zaměřují na hodnocení pozornosti dítěte při práci a v průběhu vyučování. Dítě se může ve škole soustředit hůře, zejména pokud by pro něho školní práce představovala stresovou situaci. Avšak může tomu být i naopak, protože dopoledne nebývají děti ještě unavené a ve škole se mohou i víc snažit. Zkušení učitelé mají vytvořena určitá kritéria pro posouzení pozornosti svých žáků, a pokud by projevy nějakého dítěte tomuto očekávání neodpovídaly, rychle si toho všimnou. Svě žáky znají z tohoto hlediska dostatečně dobře především učitelé 1. stupně.

Zkuste porovnat názor učitelů na úroveň pozornosti některého z jejich žáků s názorem jeho rodičů. Je mezi nimi nějaký rozdíl? V čem spočívá? Zkuste jej vysvětlit.

Hodnocení dílčích aspektů pozornosti

- **Koncentrace pozornosti** se zlepšuje na počátku školního věku a lze ji považovat za významný aspekt školní zralosti. **Délka soustředění**, dokonce i na zajímavou činnost či atraktivní podněty, je u malých školáků ještě dost omezená. (V 7 letech se dítě dokáže za optimálních podmínek soustředit 7-10 minut, v 10 letech 10-15 minut.) Úroveň koncentrace pozornosti lze hodnotit na základě **rychlosti a přesnosti zvládnutí úkolu**. Nedostatečně koncentrovaná pozornost se může projevit výkyvy ve výkonu či chybováním i ve snadných úkolech. Narušení pozornosti se projevuje neschopností udržet soustředit se po dostatečně dlouhou dobu. Tuto vlastnost pozornosti lze hodnotit s pomocí křivky výkonu v průběhu určitého časového intervalu či srovnáním výkonu v první a druhé části zadání, které se skládá ze stejně obtížných úloh. Děti, kterým činí problém se na úkol soustředit delší dobu, budou mít výsledky ve druhé části horší než na počátku.
- Vývoj se kolem 8. roku projevuje také rostoucí **schopností ovládat pozornost**, zejména z hlediska jejího zaměření. **Distribuce** je schopnost rozdělovat pozornost na více podnětů,

resp. na různé činnosti (např. dítě opisuje z tabule do sešitu nebo píše podle diktátu učitele). Tato schopnost dozrává přibližně v 8-9 letech. Schopnost rozdělovat pozornost na více podnětů, lze měřit např. při přepisování informací z tabule a z knihy. **Flexibilita** je schopnost přesouvat pozornost z jednoho podnětu na druhý podle toho, jak daná činnost vyžaduje. Zlepšuje se ve středním školním věku, tj. v 9-10 letech. Lze ji hodnotit podle způsobu reagování na změnu zadání. Ve škole to může být prověrka, ve které se mění pokyny, co má dítě udělat. Neschopnost přesouvat pozornost a ulpívání na původním pokynu se projevuje chybami nebo nárůstem doby, kterou dítě potřebuje k dokončení úkolu.

- Pro školní práci je důležitá i **odolnost pozornosti vůči rušivým vlivům**, tj. schopnost nenechat se odpoutávat nepodstatnými podněty. Zaměřenost pozornosti slouží jako filtr, který eliminuje působení aktuálně nepotřebných informací. Odolnost vůči rušivým vlivům se projevuje zejména v takových úlohách, kdy je třeba diferencovat různé podněty a věnovat pozornost jen některým z nich, např. vybírat jen určitá slova v textu (např. přídavná jména). Neschopnost odfiltrovat nežádoucí podněty se projevuje chybováním a menším počtem zachycených slov.

15. Škály hodnocení pozornosti pro učitele a rodiče

Pro získání informací o kvalitě pozornosti dítěte lze využít jednoduché **posuzovací škály**. Rodiče i učitelé zde mohou zaškrtnout tvrzení, která danému dítěti odpovídají a zachytit tak výsledky svého pozorování. Učitelé dovedou dobře rozlišit děti, které mají při vyučování nějaké problémy v oblasti pozornosti. Hodnocení rodičů může být jiné, protože posuzují dítě v jiných podmínkách, ale vzhledem k nápadnosti a rušivosti takových projevů o nich obvykle vědí i oni. Srovnání jejich hodnocení představuje zajímavou informaci.

Orientační škála hodnocení pozornosti dítěte pro rodiče

Většinou je pozorné a soustředěné.	Je nesoustředěné jen občas.	Často je nepozorné a roztěkané.
Většinou se nenechá ničím rozptýlit.	Občas je něco rozptýlí.	Cokoliv je snadno rozptýlí.
Dokáže se soustředit po dostatečně dlouhou dobu.	Jen někdy.	Nedokáže se soustředit dostatečně dlouhou dobu. Jeho pozornost se rychle zhoršuje.
Dokáže se soustředit na činnost, kterou právě dělá.	Jen někdy.	Nedokáže se soustředit na činnost, kterou právě dělá.
Jeho pozornost je stabilní, nenechá se tak snadno rozptýlit.	Občas jeho pozornost zakolísá.	Jeho pozornost je kolísavá, snadno se rozptýlí.
Započatou činnost většinou dokončí.	Někdy ne.	Započatou činnost často nedokončí.
Když mu něco říkám, tak většinou poslouchá.	Občas neposlouchá, když mu něco říkám.	Často se zdá, že vůbec neposlouchá, když mu něco říkám.
Nevadí mu činnosti, které trvají dlouho.	Někdy mu taková činnost vadí a odmítá ji.	Nemá rádo činnosti, které trvají dlouho, brzy ho přestanou bavit.
Většinou nezapomene, co mělo udělat.	Někdy zapomene.	Snadno zapomíná, co mělo udělat.
Většinou vydrží u činnosti, kterou začalo, dokud ji nedokončí.	Někdy nevydrží.	U ničeho dlouho nevydrží.
Když si dělá úkoly, tak většinou dělá jen to, co má.	Občas dělá i něco jiného.	Často dělá něco jiného, než má.
Když něco dělá, tak si většinou nevšímá, co se kolem něj děje.	Někdy reaguje i na jiné věci.	I když něco dělá, tak reaguje na všechno, co se děje v jeho okolí.
Zadaný úkol většinou dokončí, nemá tendenci se vzdávat.	Občas se stane, že úkol nedokončí.	Zadaný úkol často nedokončí, má tendenci se vzdávat.
Většinou reaguje na to, co mu říkám.	Někdy ne.	Často nereaguje na to, co mu říkám.

Orientační hodnocení pozornosti dítěte pro učitele

Většinou je pozorné a soustředěné.	Je nesoustředěné jen občas.	Často je nepozorné a roztěkané.
Většinou se nenechá ničím rozptýlit.	Občas je něco rozptýlí.	Cokoliv je snadno rozptýlí.
Dokáže se soustředit po dostatečně dlouhou dobu.	Jen někdy.	Nedokáže se soustředit dostatečně dlouhou dobu. Jeho pozornost se rychle zhoršuje
Dokáže se soustředit na činnost, kterou právě dělá.	Jen někdy.	Nedokáže se soustředit na činnost, kterou právě dělá.
Jeho pozornost je stabilní, nenechá se tak snadno rozptýlit.	Občas jeho pozornost zakolísá.	Jeho pozornost je kolísavá, snadno se rozptýlí.
Započatou činnost většinou dokončí.	Někdy ne.	Započatou činnost často nedokončí.
Většinou poslouchá, když mu něco říkám.	Občas neposlouchá, když mu něco říkám.	Často se zdá, že vůbec neposlouchá, když mu něco říkám.
Nevadí mu činnosti, které trvají dlouho.	Někdy takovou činnost odmítá.	Nemá rádo činnosti, které trvají dlouho, brzy ho přestanou bavit.
Většinou nezapomene, co mělo udělat.	Někdy zapomene.	Snadno zapomíná, co mělo udělat.
Většinou vydrží u činnosti, kterou začalo.	Někdy nevydrží.	U ničeho dlouho nevydrží.
Většinou dělá jen to, co má zadáno.	Občas dělá něco jiného.	Často dělá něco jiného, než má.
Při vyučování si většinou nevšímá jiných věcí.	Občas reaguje i na jiné věci.	Při vyučování si často všímá všeho možného.
Při vyučování dává většinou pozor.	Občas pozor nedává.	Při vyučování často nedává pozor.
Většinou dokončí zadaný úkol, nemá tendenci se vzdávat.	Někdy úkol nedokončí.	Zadaný úkol často nedokončí, má tendenci se vzdávat.
Většinou reaguje na to, co mu říkám.	Občas se mu stane, že neví, co mu říkám.	Často vůbec nereaguje na to, co mu říkám.

Zkuste zhodnotit pozornost nějakého dítěte s pomocí uvedené hodnotící škály (můžete požádat i další kolegy, kteří toto dítě znají) a srovnajte výsledek s hodnocením jeho rodičů.

16. Hodnocení jazykových schopností a dovedností

Pro úspěšné zvládnutí požadavků výuky v českém, resp. později i v cizím jazyce, je důležité dosažení určité úrovně rozvoje verbálních schopností a dovedností. V užším slova smyslu lze mluvit o jazykové inteligenci, která zahrnuje především citlivost pro různé aspekty jazyka. Tyto kompetence se projevují v kvalitě a přiměřenosti verbálního vyjadřování a porozumění slovnímu sdělení. Lze je posuzovat podle úrovně jejich dílčích složek, které se nemusí rozvíjet stejně.

Jazykové schopnosti závisí i na možnosti získat potřebou zkušenost a naučit se rozumět i vyjadřovat. Zkuste si vzpomenout na nějaké dítě, které tuto možnost nemělo. Jaké byly jeho jazykové schopnosti? Jaké byly jeho diktáty a slohové úkoly?

Pro učitele je zajímavé především zhodnocení úrovně sémantických schopností, tj. slovní zásoby dítěte, a posouzení úrovně syntaktických schopností, tj. správnosti užívání gramatických pravidel. Jejich úroveň nemusí být stejná a nemusí odpovídat celkové úrovni rozumových schopností daného dítěte. Pokud je rozdíl hodně nápadný, může jít o specifickou poruchu jazyka.

Hodnocení sémantických schopností

Sémantická složka zahrnuje rozsah a kvalitu slovní zásoby, aktivní a pasivní slovník, a také rozlišování různých druhů slov. Při hodnocení kvality slovníku je důležité si uvědomit, že slyšená slova jsou zpracovávána jinou oblastí mozku než slova psaná a proto mohou jednotlivé diagnostické metody přinést rozdílné výsledky. Kvalitu slovní zásoby lze hodnotit různým způsobem:

- **Znalost slovního označení**, tj. schopnost pojmenovávat různé objekty, které jsou na obrázku. Úroveň slovníku závisí na schopnostech dítěte, ale i na kvalitě stimulace, pokud žije v nepodnětné rodině, jeho slovní zásoba nebude příliš rozsáhlá.
- **Slovní význam**. Dítě má hledat slova, která by vhodně označovala různé skupiny obrázků, tj. nadřazený pojem. Tato schopnost už nesouvisí jenom s učením, ale i s myšlením dítěte, které musí najít společné znaky zobrazených objektů.
- **Slovní porozumění** je schopnost chápat význam jednotlivých slov. Lze ji posuzovat podle počtu slov, kterým dítě rozumí a umí vysvětlit, co vyjadřují.
- **Slovní plynulost** je schopnost vybavovat si odpovídající výrazy či slovní označení. Lze ji hodnotit metodou rychlého **jmenování slov** (např. dítě má vyjmenovat co nejvíc zvířat nebo rostlin).

Hodnocení syntaktických schopností

Syntaktická složka zahrnuje znalost pravidel jak kombinovat slova do vět, jak užívat gramatická pravidla při jejich ohýbání a tvorbě větné stavby. Znalost syntaxe je důležitým předpokladem úspěšného zvládnutí požadavků výuky českého jazyka. Schopnost porozumět rozdílným gramatickým vazeb a konstrukce vět se podstatně zlepšuje pod vlivem výuky v průběhu prvních dvou let školní docházky a vzhledem k tomu se v této době stává případné narušení syntaktické citlivosti nápadnější než dřív. Tyto schopnosti lze hodnotit s pomocí různých metod.

- **Porozumění smyslu věty**: dítě má zvolit obrázek, který nejlépe odpovídá smyslu určité věty nebo odlišit význam různě formulovaných vět.
- **Doplňování vět**: dítě má doplnit větu výrazem, který by se do ní hodil významově a byl ve správném gramatickém tvaru.
- **Oprava nesprávných vět**: dítě má zjistit, zda je věta správná či nikoliv, a pokud zde najde nějakou nesprávnou formulaci či gramatickou chybu, má je opravit.
- **Vytváření vět** z určitého množství daných slov nebo uspořádání rozházených větných členů do smysluplné věty, popřípadě **skládání souvětí** ze dvou kratších vět.

Zkuste si vytvořit jednoduchou metodu pro zhodnocení některé z uvedených schopností. Může mít i formu hry, která by děti zaujala, a vy jste mohli posoudit, jaké jsou jejich jazykové schopnosti.

17. Hodnocení fonologických schopností a dovedností

Úroveň fonologických schopností se projevuje přesností sluchového rozlišování hlásek, slabik či slov. Různé fonémy a jejich kombinace nejsou z tohoto hlediska stejně náročné, obtížná bývá především kumulace souhlásek. Náročnost fonologické diferenciací závisí rovněž na umístění hlásky ve slově. Děti dovedou např. lépe rozeznat hlásky, které jsou na počátku slova atd. Fonologické rozlišení občas ztěžuje i skutečnost, že znění izolovaných hlásek není zcela totožné s jejich zvukovou podobou, jakou mají v rámci slabiky či slova.

Schopnost rozlišovat jednotlivé hlásky a jejich kombinace se rozvíjí již v předškolním věku. Šestileté děti by měly umět rozlišit většinu fonémů, tj. zvuků mluvené řeči svého rodného jazyka. Měly by rozlišovat zvukovou podobu jednotlivých slov, zejména těch, která znají. V období kolem 6 let se významně zlepšuje schopnost rozlišovat slova ve větě, jejich počet a pořadí, a vnímat kde jsou samohlásky. Ve školním věku se rozvíjí schopnost diferencovat souhlásky, dokonce, i pokud jsou ve skupinách. Důsledkem fonologických potíží bývá pomalejší vývoj slovní zásoby a méně přesná výslovnost.

Významnou složkou fonologické percepce je **schopnost vnímat mluvený projev jako celek složený z určitých částí**, jejichž pořadí je závazné. V předškolním věku dítě vnímá, co mu jiný člověk sděluje jako celek. Těžko by dovedlo určit, v jakém pořadí jsou jednotlivé hlásky a slabiky, z nichž se příslušné sdělení skládá. Školák se musí naučit respektovat pořadí hlásek, aby mohl slovo správně přečíst nebo napsat, a musí je také umět rozložit na jednotlivé hlásky.

Úroveň fonologické percepce je na počátku školní docházky **dobrým prediktorem úspěšnosti ve čtení a psaném projevu**. Fonologické potíže, ať už jde o problémy v oblasti diferenciaci nebo o poruchu sekvenční analýzy, mohou vést k problémům se zvládnutím výuky jazyka, čtení a psaného vyjadřování.

K hodnocení fonologické diferenciaci lze použít různých metod:

- **Identifikace hlásek či slabik** (dítě má dát signál, když uslyší určitou slabiku či hlásku) nebo **rozlišování nesmyslných slov**, posuzování jejich totožnosti či odlišnosti.
- **Přidávání, záměna či odstraňování hlásek** ve slovech. Dítě má vytvořit nové slovo přidáním, odstraněním nebo nahrazením jedné hlásky či slabiky, jinou. Např. slovo kos změni význam, když přidáme hlásku –a (kosa) nebo vyměníme hlásku –k za hlásku –n.
- **Rozlišování délek slabik**. Fonologické povědomí zahrnuje i schopnost rozlišení rytmu. Rytmičké členění řeči umožňuje odlišit dílčí celky, délku hlásek, slabik apod. Tuto složku lze hodnotit pomocí reprodukce rytmu na bzučáku, kdy má dítě odlišit dlouhé a krátké slabiky, např. ve slově ko-ko-dák.
- **K hodnocení sekvenční analýzy a syntézy** se používají slabiky či slova různé délky a složení. Dítě má rozdělit slovo na hlásky ve správném pořadí nebo rozpoznat, jaké slovo tvoří hlásky, které jsou reprodukovány odděleně, v určitém pořadí (např. s-t-r-o-m).

Test fonologického povědomí je součástí „Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností“ autorů M. Caravolas a J. Volína (2005).

- **Psaní pseudoslov**. Při psaní pseudoslov podle diktátu musí dítě analyzovat slovo, které pro ně nemá žádný smysl (např. stvác, čpíd'o, čálenda), uchovat ho v krátkodobé paměti a zapsat odpovídající grafémy ve správném pořadí. Metoda dobře rozlišuje u dětí ze 2. – 5. třídy.
- **Čtení pseudoslov**. Protože taková slova nemají žádný význam (např. bává, růška, třasodník), neposkytují při čtení sémantickou oporu, dítě musí luštit jedno písmeno po druhém. Metoda dobře rozlišuje především u dětí ze 2. – 4. třídy.
- **Eliminace hlásek** měří především schopnost fonemické analýzy. Metoda rovněž používá metody pseudoslov bez lexikálního významu (např. pruš, klop nebo sont). Dítě opakuje diktovaná slova a pak má říci totéž buď s vynecháním druhé nebo předposlední hlásky (např. pruš – puš). Hodnotí se správnost, tj. přesnost, i rychlost odpovědi. Metoda dobře rozlišuje u dětí na 1. stupni ZŠ.
- **Transpozice hlásek** je náročnější, měří jak úroveň fonologické analýzy, tak schopnost fonologické manipulace. Dítě má zopakovat dvojici pseudoslov a pak zaměnit jejich první

hlásky (např. nor-sep, fáp-vim). Za standardních podmínek se ve 4. třídě výkon v tomto testu stabilizuje a dále se už příliš nemění.

Zkuste si vytvořit nějakou vlastní metodu k hodnocení úrovně fonologického rozlišování. Můžete využít i cizího jazyka, jehož fonologické rozlišení je náročnější.

18. Hodnocení čtenářských schopností a dovedností

Čtení je specifickou jazykovou kompetencí, která je základem veškeré vzdělanosti a její nezvládnutí je častým důvodem školního selhání. Čtení lze chápat jako proces **dekódování textu a pochopení významu** takto prezentovaných informací. Rozvoj čtenářských dovedností obvykle postupuje od osvojení základních prvků a jejich spojování do větších celků, které mají nějaký význam. Dítě musí nejprve porozumět významu písmene, resp. hlásky, ve slabice a akceptovat skutečnost, že každá z použitých hlásek jí dává nějaký smysl. Musí pochopit důležitost stabilního směru řazení písmen. Musí si uvědomit, že pořadí hlásek v určité slabice (či ve slově) je závazné a že je nelze libovolně měnit. Princip řazení a kombinace se uplatňuje i při skládání a čtení slov. Rozvoj čtenářských dovedností závisí na úrovni jazykových schopností, ale i na dalších kompetencích (např. na zralosti vizuální percepcce).

Z hlediska dosažené úrovně čtení lze rozlišovat dva kvalitativně odlišné stupně:

- **Základní čtení**, kde jde o schopnost dekódovat slabiky či jednotlivá slova, odlišovat hranice vět a identifikovat signální podněty (např. tečku za větou a velká písmena na jejím začátku). Počáteční stadium učení čtení je závislé na zrakové percepci, protože dítě musí rozlišovat tvary písmen, zapamatovat si je a spojit je s jejich zvukovou podobou.
- **Čtení s porozuměním** vyžaduje nejenom identifikaci jednotlivých slov, ale i porozumění celkovému kontextu a smyslu takto prezentované informace. Pokud by dítě nezvládlo základy čtení a muselo by se nadměrně soustředit na luštění textu, smysl tištěného sdělení by mu unikal, i kdyby pro ně byl za jiných okolností jasný a srozumitelný (např. pokud by mu tento příběh někdo vyprávěl).

Čtenářské dovednosti lze posuzovat z více hledisek:

- **Rychlost, resp. plynulost čtení.** Je hodnocena na základě počtu správně přečtených slov za určitý časový úsek. Když dítě čte nápadně pomalu, znamená to, že nemá dostatečně zautomatizované základní čtenářské dovednosti. Znalost rychlosti čtení představuje základní informaci o úrovni čtenářských dovedností. Bývá přímo úměrná přesnosti, protože dítě, které umí dobře číst a nemusí jednotlivá slova luštit po hláskách či slabikách, obvykle čte i správně.
- **Přesnost čtení** lze hodnotit na základě správnosti přečteného nebo naopak, podle počtu chyb. Je užitečné zaznamenat i chybně čtená slova, která dítě spontánně opravilo, protože svědčí o určité nejistotě dekódování méně známých či složitějších výrazů, nebo o pouhou zbrkllost a nepozornost.
- **Porozumění obsahu čteného textu.** Jestliže dítě přečte za minutu jen několik slov, nelze úroveň porozumění obsahu textu hodnotit. Obecně platí, že dokud dítě nemá dostatečně rozvinuté čtenářské dovednosti, musí se soustředit na samotný proces čtení a obsahu nemůže věnovat dostatečnou pozornost. Porozumění čtenému příběhu lze hodnotit různými metodami: Míru porozumění přečteného příběhu lze zjistit s pomocí vyprávění jeho obsahu. Je možné použít otázek, které jsou zaměřeny na obsah textu. Relativně jednoduchou kontrolou porozumění je výběr obrázku, který by nejlépe ilustroval přečtený text či větu. Míru pochopení čteného sdělení potvrzuje i správné doplnění chybějících slov v přečteném textu.

Pro přesnější analýzu případných nedostatků může být užitečný **profil čtenářských dovedností**, zachycující úroveň jednotlivých aspektů čtení. Lze jej použít také pro posouzení míry zlepšení čtenářských dovedností, která nemusí být ve všech složkách stejně velká. Pro celkové posouzení odlišnosti rozvoje čtenářských dovedností je třeba zpracovat anamnézu rozvoje řečových dovedností daného dítěte a jeho potíží se zvládnutím čtení od počátku školní docházky.

Zajímavé může být i hodnocení aktuální úrovně čtení rodiči a učiteli, k němuž lze použít specifickou **posuzovací škálu**. Hodnocení rodičů a učitelů většinou odpovídá skutečné úrovni čtení daného dítěte a to bez ohledu na to, zda dítě čte dobře nebo ne. Rodiče dovedou odhadnout i případnou míru zlepšení ve čtení, přestože bývají v tomto směru optimističtější než učitelé. Avšak neumí vždycky správně odhadnout míru motivace, resp. nechuti dítěte ke čtení.

Zkuste posoudit, zda se liší výkon ve čtení v závislosti na obsahu, tj. zda děti čtou lépe text, který je zajímavý pro dívky nebo ten, který je zajímavý pro chlapce.

19. Testy čtenářských dovedností

1. Zkouška čtení Z. Matějčka

Test čtení Z. Matějčka (1987) obsahuje osm textů stoupající obtížnosti. Jeden z nich byl uměle vytvořen, a i když se podobá českému jazyku, je z hlediska obsahu nesmyslný. Test je určen k individuálnímu vyšetření čtení. Pokud chceme získat křivku čtenářské výkonnosti, můžeme je nechat číst déle než standardní 3 minuty. Zkouška slouží k hodnocení rychlosti a přesnosti čtení a míry porozumění čtenému textu, jehož obtížnost odpovídá postupnému ročníku, který dítě navštěvuje. Lze ji použít i pro kontrolu úspěšnosti nápravného procesu, hodí se pro sledování rozvoje čtenářských dovedností určitého dítěte.

Test umožňuje posoudit jednotlivé aspekty čtení, které se rozvíjejí v různém období a svědčí o stupni zvládnutí čtenářských dovedností:

- **Rychlost čtení.** Obvykle se hodnotí počet správně přečtených slov za první minutu. Dítě, které přečte za minutu správně alespoň 60 slov, už nemá problémy se samotným procesem čtení a může se ve větší míře zaměřit na obsah. Takové úrovně dosahují školáci v průměru na přelomu 2. a 3. ročníku.
- **Četnost chyb** není sama o sobě zvlášť přesným ukazatelem čtenářské vyspělosti. Lze ji použít nanejvýš jako pomocné kritérium. Pro posouzení důvodu chybování je vhodné zkusit zadat dítěti texty různé obtížnosti.
- **Kvalita chyb** je diagnosticky významná zejména pokud by se chyby určitého typu objevovaly opakovaně. Chyby lze hodnotit z hlediska jejich lokalizace, tj. ve kterém místě slova dítě chybovalo, kvality chyby, tj. podle toho, co bylo vynecháno, přidáno nebo změněno, a smyslu chyby, tj. zda je význam slova odlišný, resp. zda má nesprávně přečtený výraz vůbec nějaký význam.
- **Čtenářský styl.** Vyspělost čtení lze charakterizovat i podle způsobu, jakým dítě čte (např. zda hláskuje, zda čte po slovech nebo po skupinkách slov, zda si čtená slova opakuje, jakou má intonaci apod.). Pro hodnocení úrovně čtenářských návyků je k dispozici šestibodová hodnotící škála.
- **Porozumění čtenému textu.** Úroveň porozumění se hodnotí pomocí sedmibodové škály, která je uvedena v záznamovém archu.

Zkuste zhodnotit četnost a kvalitu chyb při čtení textu z učebnice nějakého jiného předmětu. Takovým způsobem získáte snadno informaci i o míře porozumění méně známých slov.

2. Test čtení s porozuměním a Test rychlého čtení jsou součástí „Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností“ autorů M. Caravolas a J. Volína (2005). Uvedené metody slouží k odhadu různých aspektů čtenářských dovedností, a proto je užitečné srovnat výkon dítěte v obou testech; případný rozdíl může mít určitý diagnostický význam.

- **Test čtení s porozuměním** vyžaduje pochopení smyslu textu a jeho potvrzení doplněním chybějících slov. Děti čtou dvacet pasáží o délce jedné až tří vět a jejich úkolem je doplnit v každé z nich dvě chybějící slova. Dítě má vybrat z nabídky pěti možností to, které správně doplní smysl věty.

Např.: Abys mohl hrát fotbal, potřebuješA.... aB....

A: dům – hřiště – školu – strom – lavičku. B: míč – kabát – auto – pláč – hračky

Jak je zřejmé, nejde jen o kontrolu porozumění čtenému textu, ale uplatní se zde i úroveň jazykového porozumění a znalost uvedených slov, tj. rozsah slovní zásoby. Na základě výsledků v testu lze získat celkový index čtenářských dovedností a index porozumění, který představuje poměr mezi počtem správných odpovědí a celkovým počtem zpracovaných položek. Test je časově limitovaný, jeho administrace trvá 7 minut.

- **Test rychlého čtení** poskytuje odhad rychlosti rozpoznávání izolovaných slov. Testový materiál tvoří 140 slov narůstající složitosti (od – tři – hned – dnes - mladý – trochu – všechno), která jsou uspořádána do tří sloupců. Hodnotí se počet správně přečtených slov za dobu 60 vteřin. Rychlost čtení má v průběhu raného školního věku stoupající tendenci, během tří let, tj. od 2. do 5. ročníku se počet přečtených slov téměř zdvojnásobí. Počet chyb většinou nepředstavuje diagnosticky významnou informaci, a pokud nepřekročí hranici 4-5 chybně přečtených slov, není třeba jej brát v úvahu.

Zkuste si vytvořit vlastní metodu pro hodnocení porozumění čtenému textu. Učitelé cizích jazyků se mohou pokusit o jednoduchou zkoušku porozumění čtení v tomto jazyku.

20. Hodnocení vizuální percepce a grafomotorických schopností

Nezbytným předpokladem pro učení čtení a psaní je schopnost rychle a přesně rozpoznat písmena nebo kombinace písmen různého tvaru. Jde především o rozpoznání detailů a jejich vzájemné polohy. Pokud by dítě mělo v oblasti vizuální percepce nějaké potíže, těžko by se učilo číst a psát, zejména na počátku školní docházky, kdy nemají tvary jednotlivých písmen plně zafixovány a zautomatizovány.

K hodnocení vizuální percepce lze použít různé metody:

- **Rozlišování odlišnosti a shody různých obrazců.** Dítě má poznat, jestli jsou obrázky stejné nebo jestli je každý jiný, i kdyby se lišily jen v jednom detailu. Event. má odlišit stejné tvary od podobných bez ohledu na jejich další vlastnosti, jako je např. velikost, barva či umístění.
- **Doplnění tvaru.** Dítě má vybrat z nabídky několika obrazců ten, který by byl po dokreslení chybějící části stejný jako vzor.
- **Rozlišení polohy v prostoru.** Dítě má odlišit obrácené a otočené tvary, které se jinak v žádném detailu neliší.
- **Vizuální analýza a syntéza.** Dítě má rozpoznat určité tvary, i když jsou překryté pozadím, a spočítat, kolik takových obrázků na předloze je. Nebo má složit celek z částí, které má k dispozici a musí si umět představit, jak na sebe navazují.

Kvalita psaného projevu závisí také na **úrovni grafomotorických dovedností**, tj. na úrovni jemné motoriky a vizuomotorické koordinace. To znamená, že děti, které jsou nešikovné a špatně kreslí, budou s největší pravděpodobností i hůře psát. Proto jsou při vyšetření příčiny problémů se psaním využívány i testy grafomotorických dovedností.

K **hodnocení grafomotorických dovedností** slouží různé metody:

- **Obkreslování**, kdy má dítě napodobit tvar předlohy. Pokud obkresluje předlohu, kterou má před sebou, může kontrolovat správnost svého postupu. Paměť ani představivost zde nehrají žádnou roli. Úroveň kresebné nápodoby je ovlivněna jak kvalitou jemné motoriky, tak úrovní zrakové percepce. Pokud je dítě neúspěšné, je třeba zjistit, zda je příčina jeho potíží spíše v oblasti motoriky, senzomotorické koordinace nebo vizuální percepce.
- **Dokreslování** obrázků je metodou, která je zaměřena na hodnocení přesnosti senzomotorické koordinace, ale i na posouzení úrovně vizuální kontroly dokreslované části.
- **Kresba podle jednoduchého námětu**, kdy je hodnocen hlavně způsob jejího provedení.
- **Hodnocení způsobu kreslení a psaní**. Je užitečné všimnout si chování dítěte při zpracování takových úkolů, zejména pokud by pro ně byly subjektivně náročné. K tomuto účelu lze použít hodnotící škálu, kterou mohou vyplnit i rodiče a učitelka.

Škála hodnocení způsobu zvládnutí kresby či psaní

Dítě drží tužku obvyklým způsobem.	Ano	Ne, drží ji neobratně a křečovitě.	
Dítě na tužku nadměrně tlačí.	Ano	Ne	
Papír na který kreslí či píše má rovně před sebou.	Ano	Ne, různě jej otáčí.	
Dítě kreslí či píše velmi pečlivě, snaží se dodržet tvary písmen či obrazců.	Ano	Ne	
Kvalita jeho výkonu se v průběhu času zhoršuje.	Ano	Ne	
Dítě pozná, že něco napsalo nebo nakreslilo nesprávně.	Ano	Někdy	Ne
Když zjistí, že výsledek není úplně přesný, zkouší to znovu (napsat či nakreslit lépe).	Ano	Někdy	Ne
Opravy jsou zpracovány lépe a pečlivěji.	Ano	Někdy	Ne
Dítě případné nepřesnosti ignoruje.	Ano	Někdy	Ne
Jak dítě hodnotí svůj výtvar.	Je spokojeno.	Je s ním spokojeno jen částečně.	Není spokojeno.

*Zkuste zhodnotit psaný projev nějakého dítěte podle uvedeného schématu. Požádejte o jeho vyplnění i rodiče a porovnejte, v čem se Vaše názory liší od názoru rodičů. Můžete porovnat i výsledky hodnocení různých dětí a pokusit se vytvořit pro každé z nich **typický profil grafomotorických schopností**.*

21. Hodnocení psaní a kvality psaného projevu

Psaní je dovedností, která závisí na kvalitě vizuální percepce, senzomotorické koordinace a jemné motoriky. Vyžaduje napodobení tvarů jednotlivých písmen a zapamatování tohoto procesu. Vizuální percepce dítěti poskytuje zpětnou vazbu o přesnosti grafomotorického projevu a podporuje tak jeho rozvoj. Schopnost využívat vizuální informace tímto způsobem se významněji rozvíjí až pod vlivem výuky. Pro dítě je důležité porozumět smyslu psaní,

pochopit, že největší význam má obsah, jemuž musí být forma zápisu podřízena. (K jeho porozumění přispívá postupné zvládnutí čtení.) Schopnost napsat smysluplné sdělení je důležitým mezníkem ve vzdělávání. Aby to dítě dokázalo, musí mít zautomatizovanou grafomotoriku psaní. Pokud by se muselo na samotné psaní příliš soustředit, projevilo by se to snížením kvality psaného projevu: zvýšeným počtem nepřesností a gramatických chyb.

Hodnocení základního psaní. Při hodnocení kvality písma je třeba si uvědomit, že psaní je ještě náročnější na koordinaci dílčích složek než např. kreslení. Tvary písmen jsou závazné a musí se dodržovat, je nutné respektovat i pravidla spojování písmen do slov a členění textu, dítě má mnohem menší možnost volby způsobu svého grafického vyjádření. K hodnocení základního psaní se využívá především zápis jednoduchých slov, dítě má např. napsat svoje jméno nebo opsat část textu. Podle Matějčka je možné hodnotit písmo mladších školáků na základě následující osnovy:

- Velikost písma – příliš velké písmo signalizuje potíže v grafomotorické koordinaci.
- Dodržování tvarů písmen – nepřesné tvary písmen svědčí o zhoršené senzomotorické koordinaci, ale i o potížích s jejich zapamatováním.
- Dodržování směru písma – nestejný směr písma je signálem grafomotorických potíží, ale může se tak projevovat i zbrkllost a impulzivita.
- Přesnost spojení písmen – obtíže s plynulým spojováním písmen svědčí o problémech v oblasti vizuomotorické koordinace či nedostatečné pečlivosti dítěte.
- Tlak na podložku – bývá projevem neobratnosti a obtíží v koordinaci pohybů ruky.
- Kvalita čar – nedostatečně plynulé, roztřesené či nespojené čáry svědčí o obecnějších grafomotorických potížích, obvykle se stejný problém objevuje i v kresbě.

Zkuste porovnat psaný projev a kresby různých dětí. Je jejich úroveň stejná, resp. podobná, a nebo se kvalita písemného a kresebného projevu liší?

Diagnostika psaní s porozuměním. Aby se dítě mohlo soustředit na obsah a správnost psaného projevu, musí mít zafixovanou a zautomatizovanou grafomotoriku psaní. Podmínkou dosažení přijatelné úrovně písemného vyjadřování je osvojení určitých základních pravidel:

- Dítě musí **pochopit formální členění psaného projevu**, to znamená nutnost oddělovat jednotlivá slova a věty, diferencovat začátek vět pomocí velkých písmen a konec vět pomocí různých znamének.
- Musí pochopit **systém uspořádání slov ve větě**, logiku jejich řazení. S tím souvisí i porozumění významu jednotlivých slov i celému smyslu věty. Musí znát **gramatická pravidla** a respektovat je.

K **hodnocení písemného projevu** jsou užívány různé metody:

- **Psaní podle diktátu.** Dítě má psát písmena, slova a věty podle diktátu. Na základě analýzy chyb, které udělá, lze zjistit, zda jde o pouhé nepřesnosti, zkreslení či vynechávání nebo o gramatické chyby.
- **Psaní odpovědí na různé instrukce či otázky.** Dítě má písemně odpovídat na instrukce či otázky examinatora. Jeho odpovědi lze hodnotit z hlediska obsahu, gramatické správnosti i syntaktické úrovně.
- **Psaní s porozuměním.** Dítě má napsat krátký příběh, který by mohl ilustrovat předložený obrázek či příběh na dané téma (např. Jak jsem trávil Vánoce nebo prázdniny). Je možné hodnotit délku vět, počet slov ve větě, typ užitých vět, zda dítě používá jednoduché věty nebo souvětí, zda používá dostatečně rozsáhlého slovníku a zda je jeho vyjádření syntakticky a gramaticky správné. Úkol bývá časově limitovaný. Při hodnocení kvality

volného písemného projevu je třeba si uvědomit, že vývoj psaného vyjadřování prochází podobnými fázemi jako vývoj mluvené řeči v raném dětství.

Udělejte si vlastní zkoušku psaní s porozuměním. Zvolte si téma, která by odpovídalo možnostem dětí. Pokuste se vytvořit jednoduché hodnotící schéma, které by zachytilo jednotlivé parametry psaného projevu dětí daného věku.

22. Hodnocení počtářských a matematických schopností a dovedností

Počtářské schopnosti zahrnují řadu dílčích schopností a dovedností. Jejich základem je porozumění podstatě čísla, která zahrnuje pochopení povahy čísla, smyslu řazení čísel a inkluze (tj. skutečnosti, že větší číslo vždy zahrnuje menší).

K hodnocení počtářských a matematických schopností a dovedností je možné použít různých metod:

- **Hodnocení základní znalosti čísel.** K jejímu posouzení lze použít metody, kdy dítě pojmenovává čísla, která mu examinátor ukazuje, resp. která se objevují na obrazovce. Metoda měří rychlost a přesnost zpracování číselných informací.
- **Hodnocení čtení a psaní čísel** je další důležitou dovedností, protože pokud se dítě musí nadměrně soustředit na proces čtení či psaní čísel, nemá dost času na porozumění příkladu a hledání jeho řešení. Tuto dovednost měří test Kalkulie III J. Nováka (1997), který zahrnuje čtení čísel, jež jsou různě uspořádána, čtení vět obsahujících čísla a slovních příkladů.
- **Hodnocení paměti pro čísla** se může uplatnit jak při uchovávání aktuálních informací, potřebných pro řešení daného úkolu, tak pro dlouhodobé zapamatování a vybavování matematických informací. Dítě např. ví, že $3+6$ je 9 a nemusí tento příklad počítat, pouze se mu vybaví výsledek. Úroveň krátkodobé paměti na čísla hodnotí metoda opakování řady čísel. Je užitečné porovnat výsledky prosté reprodukce a opakování čísel v opačném pořadí, protože v tomto případě musí dítě příslušnou informaci dále zpracovat, nejde jen o hodnocení číselné paměti, ale i o jiné schopnosti.
- **Hodnocení míry porozumění podstatě čísla a číselné řady.** Jde o pochopení čísla jako obecné míry, která nezávisí na tom, co počítáme, a způsobu uspořádání číselné řady. Dítě by mělo být schopné přičítat či odčítat čísla v různém směru a registrovat případné chyby v číselné řadě, kterou mu examinátor předčítá nebo ji má před sebou v tištěné podobě. Děti, které mají potíže se zvládnutím matematiky, dělají chyby v úkolech, kde se mění pořadí čísel, protože chápou počítání jako mechanickou činnost a neuvědomují si, že $6+9$ je totéž jako $9+6$. Porozumění číslu, resp. počtu, lze měřit i s pomocí přiřazování číslic různě velkým množinám obrázků nebo porovnáváním párů číslic, kdy má dítě určit, které z čísel je větší (např. 30-39 nebo 309-390).
- **Hodnocení plynulosti a rychlosti počítání.** Počtářské dovednosti se začínají diferencovat jako samostatná kompetence mezi 5.-7. rokem. Je to schopnost provádět číselné operace, tj. řešit problémy, které jsou prezentovány ve formě čísel nebo jiných symbolů, např. různých obrazců. Nezbytnou podmínkou je porozumění principu počítání a principu jednotlivých aritmetických operací. Jednou z metod je hodnocení rychlosti, dítě má 3 minuty co nejrychleji počítat jednoduché příklady. Jinou variantou je úkol, kdy dítě postupně přičítá k nějakému základu určité číslo (např. $3-6-9$ atd.). K hodnocení rychlosti zpracování číselných informací slouží časově limitované testy počítání. Lze předpokládat, že je snadnější a rychleji zpracují, popřípadě si je zapamatují, děti, které mají lepší matematické schopnosti.

- **Hodnocení matematického uvažování.** Matematické uvažování lze chápat jako specifickou variantu abstraktního myšlení, které se projevuje porozuměním podstatě úloh, jež nemusí být formulovány jen s pomocí konkrétních čísel, ale obecněji, např. s pomocí algebraických znaků. Jde o matematickou abstrakci, která ovlivňuje výkon v matematice až na druhém stupni ZŠ, event. na střední škole. Metody zaměřené na posouzení schopnosti matematického uvažování zahrnují např. tvoření rovnic nebo určení vzorce číselné řady, které vyžadují pochopení obecnějšího principu daného úkolu. Např. doplnění následující číselnice v číselné řadě (např. 2 - 5 - 11 - 23 - ?) vyžaduje odvození pravidla, podle něhož je uspořádána (v tomto případě je to dvojnásobek předchozí hodnoty + 1).

Existují i metody, které jsou určeny k posouzení vrozených předpokladů, jejichž zvládnutí nevyžaduje rozvinutější počtářské dovednosti. Do této kategorie patří **barevná kalkulie** J. Nováka (2001), která vychází ze standardní matice sta kroužků (10x10) v nichž jsou různým způsobem rozmístěny barevné tečky, které má dítě spočítat. Autor klade důraz na přirozenou tendenci zjišťování celkového počtu prvků množiny, v tomto případě teček dvou odlišných barev. Další varianty testu Kalkulie jsou složitější a jsou více závislé na dosažení určité úrovně počtářských dovedností.

Zkuste si vytvořit krátkou zkoušku matematických dovedností pro mladší školáky, která by např. vycházela z běžného života (placení v obchodě, srovnání cen různého zboží, hospodaření s kapesným atd.).

23. Hodnocení dětského chování

Obecná pravidla hodnocení dětského chování

Cílem je zjištění specifík dětského chování, posouzení míry jeho odlišnosti od normy a stanovení pravděpodobné příčiny vývoje nežádoucích způsobů jednání. Tyto poznatky jsou důležité pro volbu vhodné intervence. Prvním krokem je **analýza problému**. Je třeba vzít v úvahu, že jde vždycky o interakci jedince, který má určité vlastnosti a může aktuální dění chápat jinak než ostatní, a dalších lidí, dospělých i dětí. Při posuzování nápadností v chování je třeba vymezit, zda jde o **situačně navozenou reakci**, to znamená, zda dítě jedná určitým způsobem jen někdy, nebo zda jde o **typický projev**, který je u daného dítěte natolik běžný, že na situaci příliš záležet nebude. Např. dítě je agresivní bez ohledu na to, kde je (zda je ve třídě či na hřišti) a kdo je jeho partnerem. Dětské chování je nezbytné posuzovat nejenom v kontextu situací, ale i v kontextu času, tj. všimnout si, v jakém směru se rozvíjí, které projevy nabývají na intenzitě a četnosti a které naopak mizí. To znamená, že je třeba zjistit, co dítě dělá, za jakých okolností to dělá a jak často to dělá.

Metody hodnocení dětského chování

K posouzení dětského chování lze použít různých metod, které lze rozdělit na přímé a nepřímé. Přímou metodou je **pozorování** dítěte, které umožňuje zachycení typických projevů jeho chování v určité situaci. Nepřímé metody vycházejí ze **sdělení jiných lidí**, dětí i dospělých, kteří s ním mají nějaké zkušenosti. Oba přístupy mají své výhody i nevýhody. Nejvýhodnější variantou je **kombinace různých metod**, protože každá z nich je přínosná jiným způsobem.

- Pozorování dětských projevů v přirozeném prostředí, v tomto případě obvykle ve škole či v dětské skupině.

- Dotazníky a posuzovací škály. Může jít o škály dětského chování, které vyplňují rodiče i učitel a leckdy i spolužáci, nebo o škály hodnocení vlastního chování, které vyplňuje samo dítě.
- Rozhovor s rodiči, učitelem i samotným dítětem, který je obvykle částečně strukturovaný.

Pozorování umožňuje zjistit, jak dítě jedná, za jakých okolností se určitým způsobem projevuje, jaké podněty vyvolávají nevhodné reakce, a v čem se liší jeho chování od projevů vrstevníků. Protože dětské projevy je třeba přesně popsat, je vhodné si vytvořit **plán pozorování**, který by byl zaměřen na zachycení četnosti a intenzity vymezených projevů a jejich závislosti na podnětech, které sledované reakce vyvolávají. Velmi důležitá je analýza takto získaných dat, jejich interpretace ve vztahu k pravděpodobné příčině. Pokud je to možné, je vhodné pozorování po určité době zopakovat, aby bylo jasné, zda se chování dítěte nějak mění, zda nežádoucích projevů ubývá, nebo jsou naopak čím dál častější.

Pozorování ve třídě, resp. ve škole, umožňuje odpovědět na následující otázky:

- Chová se dítě ve třídě skutečně nápadně a odlišně ve srovnání se spolužáky?
- Jaké projevy v jeho chování převažují?
- Jaké podněty je vyvolávají či posilují?
- Jaké podněty přispívají k jejich eliminaci či oslabení?
- Jakým způsobem se chování dítěte mění v průběhu dne, týdne či měsíce?
- Jakým způsobem závisí chování dítěte na učiteli?
- Jakým způsobem ovlivňují jeho chování spolužáci?

Zkuste odpovědět na tyto otázky na základě zkušeností s chováním nějakého dítěte. Co se v tomto případě zdá být pro porozumění problému i jeho řešení zvlášť důležité?

Pro posouzení problémů v chování je vhodný i **částečně strukturovaný rozhovor**. Takový rozhovor má vymezeny určité tematické okruhy, ale přitom ponechává dotazované osobě dostatek volnosti, aby mohla do své odpovědi zahrnout i fakta, která považuje za důležitá, a na něž se výchovný poradce přímo neptal. Obecně platí, že je nejprve třeba zjistit, o jaké problémy v chování jde, a pak se teprve zabývat podrobnostmi. Rozhovor lze chápat jako prostředek ke **zjištění osobního názoru vypovídající osoby**, ať už jde o samotné dítě, jeho vrstevníky nebo rodiče či další učitele.

24. Dotazníky a posuzovací škály určené pro hodnocení dětského chování

Tyto metody slouží k zachycení názoru různých osob na chování dítěte v určitém prostředí, resp. za určitých okolností. S jejich pomocí lze získat relativně spolehlivou informaci o způsobech chování určitého jedince, o četnosti a intenzitě takových projevů. Dotazníky mohou být zaměřené na hodnocení různých projevů chování, obvykle těch, které jsou nejčastějším předmětem stížností učitelů a zdrojem problémů ve vztahu ke spolužákům. Např. na neposlušnost a nerespektování pravidel chování či pokynů učitele, projevy, které ruší průběh vyučování jako je impulzivita a hyperaktivita, nebo na agresivitu a bezohlednost, která se projevuje především ve vztahu ke spolužákům.

1. Škály hodnocení dětského chování rodiči a učiteli

Posuzovací škály zachycují názory lidí, kteří dítě dobře znají. Jejich odpovědi vycházejí z dlouhodobé zkušenosti s jeho chováním v určitém prostředí (doma nebo ve škole). Získané výsledky lze chápat jako **informaci o způsobu percepce dětských projevů**, který je typický

pro rodiče či učitele (čeho si všímá a co upoutává jeho pozornost), nejde o objektivní popis skutečnosti. Posuzovací škály, na rozdíl od pozorování, poskytují souhrnnější hodnocení dětského chování, které se projevuje v různých situacích a v průběhu delší doby. Názory rodičů a učitelů, zachycené pomocí posuzovacích škál, **se nemusí shodovat**, protože rodiče a učitelé hodnotí dítě v různých situacích a mají k němu jiný vztah. Rozdíly v hodnocení mohou vyplývat i ze skutečnosti, že dítě se nechová všude stejně. Eventuální neshoda jejich názorů nesnižuje hodnotu získaných výsledků, pouze vyjadřuje fakt, že každý z účastníků posuzuje dítě v jiné situaci, z jiného pohledu a na základě jiné zkušenosti.

2. Škály hodnocení vlastního chování pro děti

Škály sebehodnocení slouží k **vyjádření subjektivního názoru** dítěte na vlastní chování. Ten může být ovlivněn neschopností adekvátního hodnocení vlastních projevů, ale i potřebou prezentovat se v lepším světle. Takto získané informace nemusí být přesným obrazem reality. Děti obvykle mají tendenci podhodnocovat četnost či intenzitu nevhodného chování a přeceňovat se v oblasti pozitivně hodnocených projevů. Některé projevy svého chování nepovažují za problematické a občas si vůbec neuvědomí, že určitým způsobem jednají. Tak tomu bývá zejména u mladších školáků. Informace získané s pomocí dotazníků sebehodnocení jsou užitečné, i když nejsou zcela objektivní, protože názor dítěte má svůj význam při hledání vhodných způsobů nápravy.

3. Škála vícezdrojového hodnocení sociálních dovedností

Škála vícezdrojového hodnocení dětských sociálních dovedností finských autorů Junttila a jeho spolupracovníků z roku 2006 je metodou, která srovnává informace získané od různých hodnotitelů: samotného dítěte, rodičů, učitelů a vrstevníků, obvykle spolužáků. Škála má dvě dimenze, jedna je zaměřena na **hodnocení prosociálního chování** a druhá na **zachycení nežádoucích projevů**. Měří empatii a schopnost spolupracovat, což jsou sociálně žádoucí kompetence, ale i impulzivitu a míru rušivého a konfliktního chování, které žádoucí není. Metoda je určena pro hodnocení školáků od 10 do 15 let a jejich rodičů, učitelů a spolužáků. Je vhodná především k orientačnímu zachycení rizikových dětí.

Škála hodnocení sociálních dovedností dětí pro rodiče, učitele a spolužáky

I. Schopnost spolupracovat	nikdy	zřídka	často	velmi často
1. Pomáhá spolužákům.				
2. Podílí se na skupinových aktivitách.				
3. Vybízí spolužáky, aby se společných aktivit také zúčastnili.				
4. Umí zavést hovor s různými spolužáky.				
5. Spolupracuje se spolužáky.				
II. Empatie				
6. Umí se chovat kamarádsky.				
7. Je vnímavý k pocitům ostatních.				
8. Umí dát ostatním dětem najevo, že je akceptuje.				
III. Impulzivita.				
9. Snadno se naštve a vybuchne.				
10. Mívá záchvaty vzteku.				
11. Snadno reaguje podrážděně.				
IV. Rušivé chování				
12. Obtěžuje ostatní děti svými žerty.				
13. Se spolužáky se hádá.				
14. Ostatní děti různým způsobem otravuje.				
15. Jedná bez přemýšlení.				

25. Hodnocení vztahů ve třídě

K posouzení vztahů dětí ve třídě lze použít přímých i nepřímých metod, které je možné kombinovat. Nejčastějším důvodem k vyšetření vztahů ve skupině je předpokládaný negativní vliv některých žáků na ostatní členy skupiny, nepřijatelné atmosféry ve třídě či nepřiměřeného chování k ostatním, ať už jde o obranné reakce či zneužívání vlastní moci a postavení. S ohledem na specifčnost problému lze použít různé kombinace následujících metod:

- **Pozorování třídy**, zejména v průběhu přestávek či jiného, mimovýukového dění. Občas může přinést zajímavou informaci i pozorování třídy při vyučování, především srovnání dění v hodinách různých učitelů.
- **Dotazníky a posuzovací škály**, které jsou zaměřeny na zjištění vztahu jedince k různým spolužákům, jeho hodnocení ostatními či na pochopení vnitřní struktury a atmosféry třídy i jejího osobního významu pro vyšetřované dítě.

1. Pozorování třídy

Pozorování bývá zaměřeno na zjištění vzájemných vztahů, které se projeví v chování jednotlivých dětí a ve vytváření různých podskupin. Je vhodné si vytvořit **schéma pozorování**, které by bylo zaměřeno na různé aspekty dětského chování k vrstevníkům:

- Ochota a schopnost spolupracovat s různými dětmi v různých situacích, např. při řešení úkolů či ve hře.
- Úroveň asertivity v různých situacích, např. při společném řešení úkolů či ve skupinové hře apod.
- Schopnost odmítnout nefér požadavek a jednat podle pravidel, i když by jeho odmítnutí bylo spojeno s rizikem potrestání či ztráty přízně ostatních.
- Schopnost naslouchat a vcítit se, odhadnout z neverbálních projevů vrstevníků, jak se momentálně cítí, a podle toho reagovat (především v situacích, které jsou pro dítě něčím zatěžující).
- Schopnost sebekontroly a ovládání vlastních reakcí v situaci konfliktu či vyprovokování.

2. Dotazníky a posuzovací škály

Dotazníky a posuzovací škály, které slouží k **zachycení názoru dítěte na klima třídy či vlastní postavení ve skupině**. S jejich pomocí lze získat informace o vnitřní struktuře třídy, vzájemných vztazích a pravidlech, která zde platí, i když se názory jednotlivých spolužáků mohou leckdy dost podstatně lišit. Výchovný poradce potřebuje vědět:

- Jaká je atmosféra ve třídě, zda je alespoň přijatelná, a nebo je třeba ji změnit.
- Jak je třída vnitřně strukturovaná, které děti zde mají větší vliv a mohou tak ovlivnit její vnitřní pohodu v obou směrech.
- Které děti jsou v pozici outsiderů a mohou se tudíž stát obětí šikany nebo být alespoň izolovány a přehlíženy.

3. Dotazník sociální akceptace ve třídě a hodnocení třídy slovenského psychologa J. Juháse (1990) slouží k sebehodnocení aktuální pozice určitého dítěte ve třídě. Je zaměřen na posouzení celkového postoje daného jedince ke třídě a míry ztotožnění s touto skupinou. Vychází z předpokladu, že dítě, které se ve třídě cítí dobře a je ostatními přijímáno, ji bude posuzovat pozitivně a naopak. S pomocí dotazníku lze zjistit:

- Jaké vztahy má toto dítě ke spolužákům a jak je hodnotí, např. „*Mám jiné zájmy než moji spolužáci.*“ nebo „*Mezi spolužáky jsem oblíbený/á.*“
- Jaký má názor na třídu. Např. „*V jiné třídě bych se cítil/a líp.*“

- Jaké jsou jeho převažující emoční prožitky, které souvisí se životem ve třídě. Např. „*Mrzí mě, když se ve třídě nedokážeme sjednotit.*“

Získaný výsledek je informací o názoru určitého žáka na třídu. Pokud je tato hodnota vysoká, dítě se ve třídě cítí dobře, nebo si to alespoň namlouvá. Pozitivní výsledek nemusí odpovídat realitě, často může signalizovat spíš touhu určitého školáka, aby ho třída akceptovala, i když ve skutečnosti tomu tak není. Nízký skóre zpravidla znamená, že dítě není ve třídě spokojené nebo má potíže se začleněním do skupiny. Dílčí výsledky v jednotlivých oblastech přinášejí informaci o případných problémech, užitečný může být i **profil hodnocení vztahu ke třídě**. Odpovědi na jednotlivé otázky lze posuzovat i kvalitativně a použít je jako východisko k upřesňujícímu rozhovoru.

Zkuste si vytvořit vlastní dotazník, který by byl zaměřený na hodnocení vztahů ve třídě. Zvolte si oblast, již se chcete zabývat, např. hodnocení ochoty pomáhat a být solidární nebo tendence vylučovat a deptat určité děti.

29. Sociometrické metody a dotazníky určené k hodnocení vztahů ve třídě

Sociometrie slouží k diagnostice mezilidských vztahů a z nich vyplývající atmosféry ve skupině. Jednoduchou variantou **sociometrické techniky** je metoda J. D. Coie a jeho spolupracovníků. Každé dítě si má vybrat tři spolužáky, kteří jsou mu nejsympatičtější a tři, které má ze všech nejmíň v oblibě. Na základě takového hodnocení získává každý žák určitý sociometrický status: může být populární, přehlížený, zavrhaný, kontroverzní či akceptovaný jako přijatelný kamarád. Ze součtu pozitivních a negativních nominací a jejich kombinace lze pro každé dítě spočítat jeho **index sociální preference** (součet pozitivních preferencí minus součet negativních voleb) a **index sociálního vlivu** (který je součtem všech nominací, ať už jsou pozitivní či negativní).

Jinou aplikací sociometrické techniky je Merrellova **metoda přisuzování různých osobnostních charakteristik** jednotlivým dětem označovaná „**Hádej kdo**“. Každé dítě má za úkol napsat k různým charakteristikám jméno spolužáka, na něhož se nejvíce hodí. Např. „*Koho má učitelka nejradši*“, „*S kým je největší zábava*“, „*Kdo má ve třídě nejlepší nápady*“, ale i „*Kdo ostatním ve třídě nejvíce ubližuje*“ apod.

Zkuste zhodnotit vztahy ve třídě s pomocí některé ze sociometrických metod. Můžete ji i sami nějak obměnit, podle toho, na co se chcete zaměřit. Jsou získané výsledky takové, jaké jste očekávali a nebo se v něčem liší? Pokud ano, čeho se rozdíl týká?

Sociometrickou metodu lze využít i pro **zjištění názoru učitele** na míru oblíbenosti či vlivnosti jednotlivých dětí. Učitel posuzuje například které dítě nejvíce ruší, které je neoblíbenější, nejchytřejší, nejprotivnější apod. Je vhodné používat stejné charakteristiky u učitelů i u dětí, protože pak je možné výsledky porovnat. Názory učitelů a spolužáků se samozřejmě mohou lišit a podrobnější analýza rozdílů v hodnocení může přispět k lepšímu pochopení situace.

Dotazníky hodnocení vztahů ve třídě R. Brauna jsou určeny k hodnocení vztahů ke spolužákům a atmosféry ve třídě. Jde o jednoduchou metodu, jejímž cílem je poznání třídy na základě názorů žáků základní školy a nižších ročníků středních škol.

1. Dotazník pro mladší školáky na prvním stupni ZŠ má tři části:

- 1) Sociometrie. Dítě má odpovědět na otázku, kteří tři spolužáci patří mezi jeho přátele, a které 3 děti ze třídy by si za kamarády nevybralo.
- 2) Přiřazování pozitivních a negativních vlastností spolužákům, na něž se nejvíc hodí, např. kdo je se všemi kamarád, kdo je spolehlivý či naopak nespolehlivý, protivný atd.
- 3) Hodnocení třídy pomocí čtyř otázek, na které dítě odpovídá ano nebo ne, např. „*Do školy se obvykle těším.*“

2. Dotazník pro starší školáky od 5. třídy ZŠ až do adolescence má pět částí:

- 1) Sociometrie. Žák má určit, kdo je mu ve třídě nejsympatičtější a kdo naopak nejméně sympatický.
- 2) Sebehodnocení vlastní pozice ve třídě podle uvedených charakteristik.
- 3) Názor na fungování třídy pomocí pěti otázek, na něž žák odpovídá souhlasem nebo nesouhlasem, např. „*Společné problémy řešíme většinou v klidu.*“
- 4) Hodnocení atmosféry ve třídě: pocitu bezpečí, přátelství, míry důvěry, spolupráce a tolerance s pomocí sedmibodové škály.
- 5) Přiřazování pozitivních a negativních vlastností spolužákům, na něž se nejvíc hodí, např. kdo je zábavný, spravedlivý nebo naopak protivný a nespolehlivý.

Dotazníky lze použít k hodnocení třídy i k posouzení pozice určitého žáka ve třídě, resp. jeho vztahu ke skupině. S jejich pomocí je možné identifikovat jedince, kteří se z nejrůznějších důvodů necítí ve škole dobře, obvykle proto, že nejsou třídou dostatečně akceptováni, nebo jsou dokonce odmítáni, a mohou se stát i potenciálními oběťmi šikany.

Získané výsledky mohou sloužit k posouzení jednotlivých žáků nebo celé skupiny. Pro hodnocení jednotlivce je důležité, kolik pozitivních i negativních hlasů získá, lze vypočítat i **index vzájemné volby** (s kolika dětmi se volil navzájem). Rozdíl součtu pozitivních voleb a přisouzených kladných vlastností a sumy negativních voleb a přisouzených nežádoucích vlastností představuje **index pozice** daného žáka ve třídě. Na základě indexů jednotlivých dětí lze sestavit hierarchii skupiny. Atmosféru ve třídě lze hodnotit z pozice jednotlivých žáků, je zajímavé vědět, kteří z nich se zde cítí dobře a kteří ne. Důležitý je i **průměrný názor na třídu**, který lze chápat jako celkové hodnocení atmosféry a spokojenosti žáků ve třídě.