

## ZNALOST ZVLÁŠTNOSTÍ ŽÁKA: VYNOŘUJÍCÍ SE TÉMA KNOWING THE LEARNER'S PECULIARITIES: AN EMERGING TOPIC

Jiří Mareš

*Univerzita Karlova, Lékařská fakulta v Hradci Králové*

**Abstrakt:** Přehledová studie přibližuje obecné úvahy i metodologické postupy, které se věnují důkladnějšímu poznávání zvláštností žáků. Vychází z předpokladu, že pokud má učitel či školní psycholog svoji odbornou činnost individualizovat a volit adekvátní intervence, musí dobře znát zvláštnosti svých žáků. Studie je strukturována do šesti částí. V první části je diskutovaný problém zasazen do širšího kontextu, do konceptu „učení zaměřeného na žáka“, tak jak ho odborné veřejnosti představila Americká psychologická asociace. Druhá část studie porovnává tři koncepty výuky: diferenciaci, individualizaci a personalizaci, přičemž další výklad se soustřeďuje na individualizaci a personalizaci výuky. Třetí část studie připomíná snahu učitelů třídit si pracovní žaky do určitých skupin a těm pak přidělovat výstižná označení („nálepkování“ žáků). Čtvrtá část představuje odborný pojem, s nímž se už v zahraničí běžně pracuje „znalost žáka/studenta“ a uvádí jeho definici. Pátá část předkládá metody, s jejichž pomocí mohou učitelé i školní psychologové získávat údaje o zvláštnostech jednotlivých žáků. Šestá část studie seznamuje se třemi zahraničními empirickými výzkumy, které studovaly zvláštnosti žáků. Závěrečná část studie upozorňuje, že existují dva komplementární pojmy: kromě učitelovy znalosti žáků (také učitelova záměrná neznalost žáků. První pojem je použitelný v běžných vzdělávacích situacích, ten druhý zase ve speciálních výchovných a převýchovných situacích, kdy není tak důležitá minulost žáka, ale snaha otevřít mu novou budoucnost. Základní ideu vynořujícího se přístupu můžeme formulovat takto: učitel by měl propojit poznatky, které vycházejí z jeho odborných znalostí a předchozích zkušeností s různými žáky, s aktuálně získávanými poznatky o daném žákovi. Měl by systematicky sbírat údaje o individuálních zvláštnostech žáka, ale ty údaje, které přesahují informace plynoucí z dokumentace o žákovi a z názorů jiných učitelů na daného žáka. S oporou o získané údaje pak může individualizovat či dokonce personalizovat svoji výuku.

**Klíčová slova:** žák; student; učitel; školní psycholog; učení zaměřené na žáka; individualizovaná výuka; personalizovaná výuka; znalost žáka; záměrná neznalost žáka.

**Abstract:** The overview study describes general considerations and methodological approaches that are devoted to a more thorough understanding of learners' peculiarities. It is based on the assumption that if a teacher or a school psychologist has to personalize his professional activity and choose adequate interventions, he must know the peculiarities of his learners. The study is structured into six parts. In the first part, the discussed problem is placed in a wider context, into the concept of learner-centered learning, as presented by the American Psychological Association to the professional public. The second part of the study compares three concepts of teaching: differentiation, individualization and personalization, while the next interpretation focuses on the individualization and personalization of instruction. The third part of the study suggests the efforts of teachers to classify students in certain groups, and then to assign them the appropriate labels. The fourth part is a professional concept that is already known in the world as "knowing the learner/student" and states its definition. The fifth part presents methods by which both teachers and school psychologists can learn about the peculiarities of individual learners. The sixth part of the study introduces three foreign empirical studies that studied the peculiarities of learners. The final part of the study points out that there are two complementary concepts: besides teacher's knowing the learners/students) also teacher's consciously not knowing the learners/students. The first term is applicable in common educational situations, the second in special educational and re-education situations where it is not the pupil's past that is important but the effort to open a new future. The basic idea of the emerging approach can be formulated as follows: the teacher should link knowledge based on his / her knowledge and previous experience with different learners, with current knowledge about the learner. The teacher should systematically collect data on individual peculiarities of the learner, specifically data that go beyond the information knowing from the learner's

documentation and from the views of other teachers on the learner. With the support of the data obtained, the teacher can then individualize or even customize his or her instruction.

**Key Words:** learner; student; teacher; school psychologist; learner-centered learning; individualized instruction; personalized instruction; knowing the learner; consciously not knowing the learner;

## Úvod

Téma naší studie zní samozřejmě, až triviálně: chceme-li někoho něčemu naučit, měli bychom ho blíže poznat, abychom své pedagogické snažení přizpůsobili jeho zvláštnostem. To je jistě možné při individuální výuce jazyků, hry na nástroj apod. Objevují se však otázky, na něž není snadné najít jednoznačnou odpověď: Je to proveditelné v případech, kdy učitel během školního roku vyučuje v několika školních třídách? Lze to uskutečnit v rámci běžné frontální výuky?

I kdyby se učitel chtěl tímto směrem vydat, *kdo* by ho to měl naučit a *kdy* by ho to měl naučit? Učitel na fakultě, který v řadě případů na běžné základní či střední škole nikdy nevyučoval? Učitel na praxi? Uvádějící učitel? Odborníci v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků? Školní psycholog?

Pomocí čeho má učitel potřebné údaje o zvláštnostech žáků získat? Pomocí metod pedagogické diagnostiky? Kde se k nim dostane? Umí s nimi korektně pracovat a výsledky správně interpretovat? Má čas s nimi pracovat? Kde jsou hranice jeho diagnostické kompetentnosti? Může vůbec z právního hlediska tyto údaje o žácích získávat, ukládat a průběžně inovovat (viz Obecné nařízení na ochranu osobních údajů, tj. GDPR-*General Data Protection Regulation*)?

Seběpřesnější diagnostické údaje o zvláštnostech žáků však samy o sobě nestačí, pokud učitel nebude vědět, jak s oporou o ně správně se žákem jednat, jak cíleně a adresně intervenovat. A zase jsou zde otázky: Kdo mu takové znalosti poskytne? Kde se naučí tyto poznatky používat v modelových situacích, kde a kdy si *nacvičí* správné intervenční postupy? Jak je potom přenesení do reálné praxe, do každodenních situací, které musí řešit? Jak pozná, že je zvolený postup dlouhodobě efektivní?

Dvě otázky v úvodním odstavci tedy otevírají oblast, které bude třeba se v naší republice na všech fakultách připravujících učitele důkladněji věnovat. Což bude - zejména na fakultách připravujících učitele pro střední školy - značný problém. Na některých z nich totiž přežívá postoj, že učitel musí být především odborníkem na daný předmět, mít hluboké znalosti přesahující rámce učiva aprobačních předmětů. Z toho plyne, že mít znalosti o adolescentech, kteří mají toto učivo pochopit, naučit se s nimi pracovat, není to hlavní, „on se to učitel v praxi nakonec naučí“.

**Cílem naší studie** je 1. přiblížit čtenářům úvahy i postupy věnované zvláštnostem žáků, tj. snahy, které se objevují ve vyspělých zemích, 2. podpořit zájem učitelů a školních psychologů o poznání zvláštností žáků a využití těchto poznatků v běžných pedagogických situacích.

## Širší kontext

Máme-li získávat údaje o zvláštnostech žáků, je třeba nejprve zvážit, *proč* tyto údaje potřebujeme a v jaké *kontextu* máme s nimi pracovat.

Velmi obecné vodítko nám poskytuje APA - Americká psychologická asociace, která vyzvala přední odborníky v USA, aby zpracovali základní psychologické principy pro **výuku zaměřenou na žáka** (*learner-centered instruction*). Vznikla pracovní skupina, která v roce 1990 takové principy předložila odborné veřejnosti. Po diskusích a prvních zkušenostech (APA, 1993) byla zpracována druhá verze doporučujícího materiálu (APA, 1997). Principy jsou strukturovány do čtyř okruhů: kognitivní a metakognitivní faktory; motivační a afektivní faktory; vývojové a sociální faktory; individuální rozdíly mezi žáky. Podívejme se, co nám 14 principů učení, které je zaměřeno na žáka, říká.

Psychologické principy učení zaměřeného na žáka (APA, 1997):

#### Kognitivní a metakognitivní faktory

1. *Podstata* procesu učení: učení složitějšímu učivu je neúčinnější, když jde o záměrný proces, v němž se konstruuje význam a smysl jak ze získávaných informací, tak ze zkušeností.
2. Cíle procesu učení: úspěšný žák v průběhu času, s pomocí dospělých a pod jejich citlivým vedením při výuce může dospět ke smysluplným a koherentním reprezentacím znalostí.
3. Konstruování znalostí: úspěšný žák může propojit nové informace s dosavadními poznatky a to smysluplnými cestami.
4. Strategické myšlení: úspěšný žák si může vytvořit a potom používat repertoár myšlení a strategií uvažování, aby dosáhl složitých učebních cílů.
5. Strategie myšlení, které jsou vyššího řádu a umožňují volbu a monitorování mentálních operací, usnadňují tvořivé a kritické myšlení.
6. Učení je ovlivňováno faktory prostředí, včetně kultury, technologie a výukové praxe.

#### Motivační a afektivní faktory

7. Co se žák naučí a kolik se toho naučí, je ovlivněno jeho motivací. Motivace učít se, je zase ovlivňována jeho emocionálními stavy, přesvědčeními, zájmy, cíli a navyklym způsobem myšlení.
8. Žákova tvořivost, myšlení vyššího řádu a přirozená zvědavost přispívají k jeho učební motivaci. Žákova vnitřní motivace je stimulována úkoly, které jsou pro něj optimálně nové a optimálně obtížné, odpovídají jeho osobním zájmům a umožňují mu osobní volbu, kontrolu a řízení.
9. Má-li žák získat komplexní znalosti a dovednosti, vyžaduje to od něj vynaložit úsilí a také je třeba praktický nácvik řídit. Pokud není žák motivován učít se, nebývá ochoten vyvinout potřebné úsilí bez vnějšího nátlaku.

#### Vývojové a sociální faktory

10. Tak, jak se žáci vyvíjejí, setkávají se s různými příležitostmi pro učení i s různými překážkami v učení. Učení je efektivnější, když vývoj probíhá rozdílně v oblasti fyzické (somatické), intelektové, emocionální a sociální a také uvnitř každé z těchto oblastí.
11. Učení je ovlivněno sociálními interakcemi, mezilidskými vztahy a komunikací s druhými lidmi.

Pro téma, jímž se v této studii zabýváme, je ovšem nejdůležitější čtvrtý oddíl - **Individuální rozdíly mezi žáky**

12. Individuální rozdíly v učení: Žáci mají různé strategie, přístupy k učení a schopnosti k učení; ty jsou funkcí předchozích zkušeností a dědičnosti.

13. Učení a rozmanitost žáků: Učení je nejefektivnější, pokud bereme v úvahu jazykové, kulturní a sociální rozdíly mezi žáky.
14. Standardy a hodnocení: Žákům je třeba stanovit přiměřeně vysoké a náročné standardy. Je třeba posoudit žáky samotné, ale také jejich pokrok v učení; včetně diagnostiky učení, hodnocení průběhu jejich učení a dosažených výsledků.

Z toho, co jsme právě uvedli, je zřejmé, že učitelovo vyučování a žákovo učení nebude probíhat dobře (natož optimálně), pokud nebereme v úvahu jeho **individuální zvláštnosti**. Konkrétně jeho: konstruování významu a smyslu učiva (princip č. 1), cíle, které si klade (princip č. 2), způsob propojování dosavadních a nových poznatků (princip č. 3), strategie myšlení (princip č. 4 a 5), prostředí, v němž žije a učí se (princip č. 6), vnitřní motivaci (princip č. 7), tvořivost, myšlení vyššího řádu a přirozenou zvědavost i zvidavost (princip č. 8), úsilí při učení (princip č. 9), zvláštnosti vývoje v oblasti fyzické (somatické), intelektové, emocionální a sociální (princip č. 10), sociální interakce, mezilidské vztahy a způsob komunikování s druhými lidmi (princip č. 11), schopnosti k učení, strategie učení, přístupy k učení (princip č. 12), jazykové, kulturní a sociální zvláštnosti (princip č. 13), průběh jejich učení a dosažené výsledky, celkový pokrok v učení (princip č. 14).

Vyložili jsme psychologické principy žakovského učení, ale školní učení probíhá v rámci rozdílných organizačních forem a v rámci rozdílných koncepcí výuky.

### Diferenciace, individualizace a personalizace výuky

Znalost zvláštností žáků není bezkontextová záležitostí. Učitel by měl vědět, jak se určité charakteristiky žáka projevují či neprojevují v různých pedagogických situacích, v nichž učitelova vyučovací činnost a žákovo učení probíhá. Kromě frontální výuky se v našich školách používá také skupinová výuka, kdy žáci pracují v malých skupinkách a sami si rozdělují práci, diskutují, hodnotí své výsledky; specifickým případem skupinové práce je párová výuka, tj. výuka ve dvojicích žáků. Existují laboratorní práce, práce v dílnách, soutěže, veřejná vystoupení atd.

Za ideál se donedávna považovala **individualizovaná výuka** a tím i individualizované učení žáků. V posledních letech se v zámoří rozbíhá diskuse o relativně novém typu výuky a tím i novém typu žakova učení: personalizovaném učení – *personalized learning* (např. U. S. Department of Education 2010; Brayová, McClaskeyová, 2012, 2013; White, 2014). **Personalizovanou výukou** se rozumí výuka, která respektuje žakovy potřeby učení, přizpůsobuje se jeho učebním preferencím, je „šita na míru“ specifickým zájmům jednotlivých žáků. Učební prostředí, v němž se žáci učí, je plně personalizováno. To znamená, že učební cíle, učivo, používané metody a tempo učení se mohou u jednotlivých žáků navzájem lišit. Personalizace tedy zahrnuje diferenciaci a individualizaci (U. S. Department of Education, 2010, s. 12). Zbývá jen dodat, že plně personalizovaná výuka je snadněji uskutečnitelná v rámci elektronického vyučování a učení.

Neplatí to však bezvýtku. Existuje totiž varianta, která se týká tzv. malých škol. Podle Lambertové a Lowryové je pak personalizace výuky (chápaná jako učitelovo citlivé rozlišování mezi žáky při výuce) možná při splnění těchto tří podmínek: a) učitelé malé školy znají děti (a často i jejich rodiny) tak dobře, že příležitosti k učení mohou být „šity na míru“ jednotlivým žákům, b) žáci v malých školách se navzájem znají, cítí sounáležitost se svou školou; to navozuje a udržuje vzájemnou důvěru mezi učitelem a jeho žáky, c) žáci důvěřují svým učitelům do té míry, že se pro ně stávají morální autoritou; mohou mít tedy na žáky vyšší požadavky (modifikovaně podle Lambertové a Lowryové, 2004, s. 2).

Čím se tedy liší tři základní pojmy, tj. diferenciacie, individualizace a personalizace?

Tab. 1 Rozdíly mezi diferenciací, individualizací a personalizací výuky (modifikovaně podle Brayová, McClaskeyová, 2012)

Diferenciacie žáků ve výuce	Individualizace výuky	Personalizace výuky
vychází ze skupiny žáků	vychází z potřeb jednotlivých žáků	vychází od jednoho žáka jako celku
asimilovat učební potřeby celé skupiny žáků	akomodovat se učebním potřebám jedince	navazovat na zájmy, záliby a aspirace žáka
explicitní výuka založená na učebních potřebách skupiny žáků	explicitní výuka založená na učebních potřebách daného žáka	žák se aktivně podílí na koncipování svého učení
učitel realizuje výuku nebo ji adaptuje, vybírá role pro jednotlivé žáky podle jejich rozdílných potřeb	učitel přizpůsobuje výuku a učební úlohy zadávané žákům podle jejich individuálních potřeb	žáci mají při koncipování výuky důležitý hlas a mohou ovlivnit to, čemu se učí
pro členy skupiny jsou stanoveny stejné cíle.	pro všechny žáky jsou stanoveny stejné cíle; pro žáky, kteří potřebují sociální oporu, jsou navíc formulovány specifické cíle	pro každého žáka jsou stanoveny odlišné, tj. specifické cíle
technologie jsou voleny tak, aby podporovaly učební potřeby celé skupiny žáků	technologie jsou voleny tak, aby podporovaly učební potřeby každého jednotlivého žáka	žák si sám vybírá vhodné technologie, které by podporovaly jeho učení
žáci se spoléhají na to, že je učitelé vedou a že jim pomáhají v učení	žáci jsou závislí na jednotlivých učitelích nebo dalších odbornících, kteří jim pomáhají s učením	žáci si vytvářejí síť vrstevníků, expertů, učitelů a další osob; síť, která je vede a pomáhá jim při učení
hodnocení zahrnuje průběžné zkoušení žáků; učitelé žákům poskytují zpětnou vazbu, aby v učení dělali pokroky	sumativní hodnocení se opírá o známkování žáka a zahrnuje průběžné zkoušení, které zjišťuje, co žák zná a co nezná	učitel vede žáky k tomu, aby byli nezávislí; aby si sami stanovovali cíle, monitorovali svůj pokrok v učení, zamýšleli se nad svým učením; aby sumativně posuzovali dosažený stupeň svého mistrovství
diagnostika žáka a jeho hodnocení pro žákovou další učení	diagnostika žáka a hodnocení jeho aktuálního učení	diagnostika žáka a jeho hodnocení jako součást permanentního učení

Tab. 1 charakterizovala teoreticky formulované rozdíly mezi třemi organizačními a koncepčními typy výuky.

Jaká je role učitele v personalizované výuce? Podle Reddinga (2013) má učitel v tomto případě více rolí, než být facilitátorem žákova učení. Učitel žákům strukturuje učivo, aby se v něm lépe orientovali, důkladně jim vysvětluje nové pojmy, aby jim skutečně porozuměli. Nacvičuje s nimi potřebné dovednosti, rozšiřuje okruh jejich zájmů, kultivuje jejich logické uvažování. Dokáže i to, co počítače nedovedou: přesvědčovat žáky o tom, co je správné dělat. Dokáže žáky citlivě učit sociálním a emocionálním dovednostem. Vtahuje členy rodiny do školního učení a osobnostního rozvoje svých dětí.

Podívejme se, jak běžní učitelé (v rámci frontální výuky) v každodenní praxi řeší otázku fixování svých poznatků o zvlátnostech některých žáků.

### „Nálepkování“ žáků učiteli

Je známo, že učitelé, aby mohli snadněji rozlišovat mezi žáky ve třídě, si v duchu seskupují žáky do určitých (subjektivně stanovených) skupin a tyto skupiny označují pracovním názvem, etiketou, nálepkou. Může se jednat o nálepku pozitivní (žák je: šikovný, vytrvalý, studijní typ) anebo nálepkou negativní (žák je: zapomětlivý, drzý, neukázněný).

Učitelovu pozornost obvykle přitahují žáci, kteří se něčím *odlišují* od svých spolužáků, od průměru třídy.

Diskuse o „nálepkování“ lidí má svůj původ v kriminologii, ale později se objevila ve speciální pedagogice při debatách o postižených osobách. Už v roce 1938 se Tannenbaum zamýšlel nad nevhodným chování dětí. Předložil teorii, která se pokoušela vysvětlit odchylky v chování některých dětí od chování spolužáků a vrstevníků. Argumentoval tím, že kvalifikování dětského chování za *nevhodné*, záleží na dospělém člověku. Na tom, co on považuje za vhodné a co za nevhodné chování dítěte. Pokud se takové chování dítěte opakuje, pak někteří dospělí přestávají rozlišovat mezi nevhodným či špatným *chováním* dítěte a přenášejí tuto charakteristiku na *dítě samotné*, na jeho osobnostní zvláštnost. Dítě je označeno za špatné, zlé. Navíc, pokud např. učitel začne toto označení používat systematicky, přijmou ho po čase i někteří žáci ve třídě a – bohužel – nakonec i žák sám. Původně vnější nálepka týkající se jeho chování jen v několika situacích je zobecněna. Žák ji přijímá, internalizuje; začíná se stávat součástí jeho sebepojetí (Tannenbaum, 1938).

Podle odborníků je psychologickým základem zmíněného jevu tzv. sebenaplňující proroctví; buď pozitivní (Pygmalion efekt) anebo negativní (Golem efekt) (blíže viz např. Mareš, 2013, s. 491-499). Základem může být také stereotypizace v hodnocení lidí.

Příkladem mohou být nálepky, které učitelé dávají svým dospívajícím žákům ve škole, která je analogická našemu druhému stupni základní školy. Žák může označen jako: surovec, pracant, třídní šašek, dřič, přitroublý, přirozený vůdce, buran, provokatér, tichá myška, uznávaný, šťoura, lev salonů, lenoch, zmatkař (Meador, 2018). Z uvedených příkladů je zřejmé, že učitelé obvykle vyzdvihnout jednu výraznou charakteristiku daného žáka, zatímco jeho ostatní charakteristiky zůstávají v pozadí.

### Nový směr: znalost žáků ze strany učitelů

Už od poloviny 90. let minulého století sílí ve vyspělých zemích zájem o hlubší poznání žáků, neboť dosavadní situaci nepovažují odborníci za dobrou. Powell a Kusuma-Powellová (2011) připomínají, že **učitelova znalost žáků** je důležitá zejména v případech, kdy se někteří žáci odlišují od „běžného žáka“: mají problémy s učením anebo se liší kulturním původem a jazykem (viz Moloney, Saltmarsh, 2016). Znalost žáků není totiž prázdným pojmem nebo samozřejmou záležitostí. Je to něco víc, než znát administrativní údaje o žákovi (jeho jméno, věk, bydliště, údaje o rodině; prospěch v předchozích ročnících, aktuální údaje o prospěchu a chování). Autoři říkají, že se v předchozích letech mnozí učitelé nezajímali o zvláštnosti svých žáků nijak systematicky, nijak do hloubky. Obraz o konkrétním žákovi si vytvářeli spíše nahodile z žákova chování a studijních výsledků ve svém předmětu, na základě komentářů svých kolegů, kteří žáka vyučovali v předchozích letech, na základě komunikace se žakovými rodiči. Jen některé žáky poznali hlouběji; zpravidla ty, s nimiž je spojoval společný zájem o vyučovací předmět anebo v případě, že si byli osobnostními charakteristikami blízcí. V ostatních případech učitelé skončili školní rok, aniž by věděli o svých žácích o něco víc, než na jeho začátku (Powell, Kusuma-Powellová, 2011, s. 21-22).

Základní myšlenku nového přístupu můžeme formulovat takto: učitel by měl integrovat poznatky, které vycházejí z jeho odborných znalostí a předchozích zkušeností s různými žáky, s aktuálně získávanými poznatky o daném žákovi. Měl by systematicky sbírat údaje o individuálních zvláštnostech žáka, ale údaje, které *přesahují* informace plynoucí z dokumentace o žákovi a z názorů jiných učitelů na daného žáka. Neměl by ulpívat na údajích o

aktuálním stavu žáka, nýbrž uvažovat také o potencialitách, zatím neodhalených nebo nerozvinutých možnostech žáka a to vše používat pro individualizaci/personalizaci své výuky.

Nový přístup se liší od explicitních, dekontextovaných znalostí o žákovi, od přístupu, který staví primárně na datech o žákovi, jež přináší formální hodnocení.

V zahraničí se pracuje s odborným termínem *knowing the learner/student*. Pro české prostředí navrhuje překládat anglický termín jako znalost **zvláštností** žáka/studenta, aby lépe vynikl rozdíl oproti dosavadnímu přístupu. Ten často akcentuje jenom žákův školní výkon (dobrý – průměrný - slabý žák) či žákovo chování ve škole (je slušný - „normální“-problémový).

Definování pojmu znalost zvláštností žáka není snadné. Pokusů o vymezení tohoto pojmu je několik. Inspirovali jsme obdobnou situací ve zdravotnictví, kdy jde o hledání vhodné definice pojmu znalost zvláštností pacienta. Pokud modifikujeme definici Radwinové (1995, 1996) může říci: **učitelova znalost zvláštností žáka** je znalost, která zahrnuje dvě navzájem související složky. První složkou je učitelova znalost žáka jako jedinečné osobnosti a z toho plynoucí porozumění danému žákovi. Znalost vstupuje do konkrétních popisů žákových zkušeností, chování, pocitů i do vnímání žáka učitelem. Jakmile učitel hlouběji pozná konkrétního žáka, porozumí mu, může nastoupit druhá složka, kterou tvoří individualizované intervence adresované danému žákovi.

Znalost žákových zvláštností není jen záležitostí pedagogiky samotné. K hlubší znalosti žáka vydatně přispívají psychologické obory (psychologie osobnosti, vývojová psychologie, sociální psychologie, pedagogická psychologie, školní psychologie; někdy i klinická psychologie a psychopatologie), ale také medicínské obory, sociologie a sociální antropologie. Zkrátka jde (nebo by mělo jít) o multidisciplinární záležitost.

Znalost zvláštností žáka je v mnoha odborných pracích brána jako celek, který není třeba detailně rozvádět, neboť je intuitivně srozumitelná. Z teoretických i praktických důvodů je však třeba rozlišit její **konstitutivní složky**. Protože v této studii nám jde o zvláštnosti žáka základní či střední školy<sup>1</sup>, tedy dítěte a adolescenta, jeho osobnost se vyvíjí v čase. Nejde tedy o stabilní a trvale platnou strukturu. Navíc některé osobnostní a studijní charakteristiky, jakož i žákovo chování bývají kontextově specifické, tj. závislé na podmínkách a situacích, v nichž žák žije, učí se, baví se atd.

O konstitutivních složkách zvláštností žáků pojednáme v samostatném oddíle této studie, který je věnován způsobům *zjišťování* těchto zvláštností.

### Získávání potřebných údajů o žákovi

Získávání poznatků se může ubírat nejméně třemi rozdílnými cestami a jejich výsledkem jsou tři typy poznání: poznání získané vyžádáním si potřebných údajů od žáků, poznání získané nevyžádaným způsobem a poznání získané profesionální cestou (Aminová, Vithalová, 2015).

První případ: Učitel může poznat své žáky tak, že je vyzve, aby mu o sobě během výuky napsali určité informace formou slohové práce či ankety. Ze způsobu, jakým poznatky

---

<sup>1</sup> Ponechali jsme stranou studenty vysokých škol v období tzv. vymořující se dospělosti, tedy ve věku 18-25 let (např. Buskirk-Cohen et al., 2016) a studenty, navštěvující instituce pro vzdělávání dospělých. V těchto dvou případech mohou být rozdíly mezi jednotlivými studujícími ještě větší, než na nižších stupních škol.

získává, je patrné, že výsledné poznání je nejisté, nespolehlivé, protože zcela závisí na ochotě žáků popsat vše bez zkreslování skutečnosti.

Druhým případem jsou poznatky, které si učitel nevyžádal. Jde o situace, kdy žák sám přijde za učitelem, svěří se mu se svým problémem a požádá o radu. Tím se změní původní vztah učitel - žák na vztah poradenský pracovník - klient, který vyhledal pomoc. Učitel ví, že žák se dívá na problém svými očima, optikou svých životních zkušeností, ale také ví, že žákovi jde o zvládnutí problémů, s nimiž si neví rady.

Třetím případem jsou učitelovy profesionální poznatky o žácích určitého věku, pocházejících z určitého typu rodin, žijících v určitých sociálních a kulturních podmínkách. Učitelovy odborné poznatky, které získal studiem i svými pedagogickými zkušenostmi, mu umožňují identifikovat některé žákovy zvláštnosti. Ve složitějších případech se obrací školního či poradenského psychologa a tam už obvykle jde o profesionální vyšetření žáka.

Pokud chce učitel sám hlouběji poznat zvláštnosti žáka, musí mít k dispozici vhodné metody a musí s nimi umět pracovat. Tradiční zdroje jsou známy. Patří k nim mj. **povinná pedagogická dokumentace**.

Na základní škole jde o tyto doklady: třídní kniha, třídní výkaz, záznam o práci v nepovinném předmětu, protokol o komisionální zkoušce, záznamy z pedagogických rad, záznam o školním úraze, vysvědčení se známkami z jednotlivých předmětů, vysvědčení se slovním hodnocením, přihláška na střední školu.

Na střední škole jde o tyto doklady: přihláška ke studiu na střední škole, třídní kniha, třídní výkaz, záznam o práci v nepovinném předmětu, protokol o komisionální zkoušce, výpis z třídního výkazu pro reparáty a opravné zkoušky, práce a hodnocení žáka ve školních dílnách, záznamy z pedagogických rad, doporučení z pedagogicko-psychologické poradny, vysvědčení z jednotlivých vyučovacích předmětů, vysvědčení o maturitní zkoušce, přihláška na vysokou školu.

Z povinné pedagogické dokumentace o žákovi může učitel získat údaje o žákově chování ve škole, jeho prospěchu, dále pak dílčí informace o jeho zájmovém zaměření, studijních neúspěších a školních úrazech.

Obecně lze říci, že je k dispozici řada dalších metod, s jejichž pomocí může učitel získat důležité informace o zvláštnostech žáka. Mnoho důležitých údajů získává učitel **rozhovorem** se žáky, jeho rodiči, se členy učitelského sboru, s ostatními profesionály působícími ve škole (školním psychologem, školním speciálním pedagogem, výchovným poradcem apod.).

Podle Vigena (2005) může učitel použít i **pozorování** žáka v různých situacích, zejména zátěžových, ale také zadávání **jednoduchých dotazníků**, mj. o mimoškolních a zájmových aktivitách žáků. Citovaný autor uvádí též specifický prostředek, který se osvědčil u žáků 6. tříd a mladších. Jde o **nástěnku** ve třídě, na níž (po dohodě s třídním učitelem) vyvěsí vybraný žák materiály o sobě v rámci akce Osobnost týdne. Zadání zní tak, že žák s využitím fotografií nebo vlastních kreseb, uvede pět svých oblíbených věcí/zálib/činností a další tři, které by chtěl v budoucnu zažít, absolvovat, naučit se dělat. Postupně se vystřídají všichni žáci.

Mnohem spolehlivější údaje by mohly učitelům dodat vhodně volené metody **pedagogické diagnostiky**, ale problém je v tom, že tento typ diagnostiky je na fakultách připravujících učitele koncipován velmi rozdílně. Počínaje zařazením do ročníku pregraduálního studia, dále rozhodnutím, zda jde o povinný či povinně volitelný studijní předmět, přes jeho časovou dotaci a konče výstupy z učení. Výuka tohoto předmětu obvykle mívá podobu spíše přehledového výkladu, než důkladnějšího prodiskutování metodologických problémů diagnostiky a cvičení v praktických dovednostech.

V poslední době dostala pedagogická diagnostika žáka v České republice nový impuls při zavádění inkluzivního vzdělávání žáků. Např. Valenta et al. (2015) připomíná učitelům, že nemusejí čekat na zprávy z vyšetření v poradenském zařízení, ale při aplikování podpůrných

opatření (zejména prvního stupně) se od nich očekává, že provedou sami pedagogickou diagnostiku a na jejím základě zvolí vůči žákovi či žákům vhodný intervenční postup. Mezi základní metody pedagogické diagnostiky autor řadí: „... metody pozorování, anamnézu (osobní, rodinnou, sociální, školní), rozhovor, analýzu výsledků činnosti – učitelé jsou k dispozici denně a nepotřebuje k nim žádné další komplikované podklady. Všechny diagnostické metody přitom aplikujeme jak při diagnostice konkrétního žáka, tedy individuálně (např. chceme-li zjistit, jak reaguje na užití konkrétní didaktické pomůcky, jak rozumí příslušnému učivu, jak se začlenil do nového kolektivu), tak při diagnostice celé školní třídy; zde nás nejčastěji zajímají vzájemné vztahy ve třídě, atmosféra ve třídě apod.“ (Valenta et al., 2015, s. 16).

V zahraničí, zejména v USA, začínají školy pracovat s pomůckou, která bývá označována jako Profil žáka. Školám ho nabízejí různé firmy a školy si posuzovaná hlediska někdy ještě upravují pro své potřeby. Formulář označovaný jako **Profil žáka** má charakter osobního listu žáka. Mívá elektronickou formu a je interaktivní; údaje tedy lze průběžně aktualizovat. Vyplňuje ho a průběžně aktualizuje zpravidla třídní učitel ve spolupráci s daným žákem. Po obsahové stránce zahrnuje širokou škálu údajů, např. demografická data; rodinné zázemí; prostředí, v němž žák žije, jeho kulturní a etnické zvláštnosti; sociální vztahy (spolužáci, kamarádi), interpersonální dovednosti; žákovy cíle (osobní i školní), zájmy, aspirace, životní zkušenosti; prospěch, způsob učení, učební preference, styl učení, překážky a bariéry v učení; emocionální zvláštnosti žáka, způsob zvládnání zátěžových situací; silné stránky žáka, slabé stránky žáka. Profil žáka je tedy dynamický dokument, který by se měl měnit jak v krátkodobém, tak dlouhodobém horizontu, spolu s tím, jak se vyvíjí a proměňuje daný žák.

Podívejme se na příklad už vyplněného konkrétního Profilu žáka (viz tab. 2).

Tab. 2 Ukázka vyplněného Profilu žáka (modifikovaně podle Brayová, McClaskeyová, 2016, tab. 4.5)

	<b>Žákovy silné stránky</b>	<b>Žákovy slabé stránky: výzvy</b>	<b>Žákovy preference a potřeby</b>
<b>Žákův přístup v různých situacích</b>	Můžu si v duchu představit, vizualizovat to, co slyším.  Můžu si snadno vybavit myšlenku, kterou už znám.	Často nerozumím tomu, co jsem právě přečetl.  Mám problém se soustředit.	Potřebuji používat překladač tištěného textu do mluvené řeči.  Chci-li něčemu porozumět, dávám přednost videonahrávce o tomto tématu.
<b>Žákův způsob angažování se</b>	Rád vedu ostatní lidi.  Když mohu pracovat s druhými lidmi, pracuji lépe.	Nerad řeším obtížné úlohy.	Obtížnější úlohu potřebuju rozdělit na menší části.  Dávám přednost práci se spolužákem, kamarádem.
<b>Žákův způsob vyjadřování svých zvláštností</b>	Dokážu nakreslit to, o čem přemýšlím.  Raději líčím nějaký příběh ústně, ne písemně.  Jsem dobrý řečník a moderátor.	Mívám problém, když chci napsat svoje úvahy na papír.  Mám problém, když si mám dělat poznámky.	K psaní poznámek potřebuji nějaký nástroj.  Dávám přednost grafickým organizátorům, aby mi pomohly uspořádat si myšlenky.  Preferuji ústní

		prezentování svých znalostí.
<b>Výrazy, které mě charakterizují</b>	zvědavý, nápaditý, nezávislý, umělecký, přátelský, optimistický	
<b>Žákovy zájmy, nadání a záliby a koníčky</b>	Baví mě fotbal, baseball a historie. Mám vyprávěčské nadání, umím dobře jednat s lidmi, dobře kreslit, rýsovat a počítat z paměti. Jsem vášnivý rybář a v budoucnu bych chtěl pomáhat lidem.	
<b>Žáková reflexe</b>	Jsem opravdu rád, že jsem mohl tento <i>Profil žáka</i> vyplnit a mohu ho používat společně se svým učitelem. Líbí se mi, že můj učitel teď ví, co mě zajímá a že mně naslouchá, když spolu mluvíme.	

Další možnou cestou, jak dospět k hlubšímu poznání zvláštností žáků, je na některých školách učitelova spolupráce se školním psychologem. Právě školní psycholog je profesionálem, který dobře ovládá psychodiagnostické metody. Práce s nimi není v učitelově kompetenci. Potíž může být v tom, že školní psycholog obvykle nepracuje s celým diagnostickým instrumentáři, ale volí jednu či dvě konkrétní metody podle specifčnosti konkrétního žáka, jemuž pomáhá při řešení jeho individuálního problému.

Ve vyspělých zemích si tuto obtíž odborníci uvědomili (např. Ricciová a Rodriguezová, 2007; Frick, Barry a Kamphaus, 2010; Whitcomb, Merrell, 2012) a navrhuji řešení - tzv. **integrující přístup v psychodiagnostice** (podrobnosti přináší tab. 3).

Tab. 3 Hlavní kroky při integrování a analyzování psychodiagnostických dat (modifikovaně podle Ricciová a Rodriguezová (2007, s. 247), Frick, Barry a Kamphaus (2010), Whitcomb, Merrell (2012)).

Doporučovaný postup	Otázky k zamyšlení
Krok č. 1 Shromážděte všechny významné poznatky, které se týkají problémů daného žáka.	Které silné a které slabé stránky jste u žáka identifikovali?
Krok č. 2 Identifikujte konvergující nálezy, které jsou společné - bez ohledu na různé informátory a použité metody.	Která témata nebo žákovské problémy se opakují, i když byly získány různými metodami nebo různými informátory?
Krok č. 3 Identifikujte také případné rozdíly v nálezech, které byly získány od různých informantů a různými diagnostickými metodami. Pokuste se tyto rozdíly vysvětlit.	Existují poznatky o žákovi, které jsou situačně specifické? Odrážejí tyto rozdíly odlišné nároky, které jsou kladeny na daného žáka? Existují nálezy, které jsou specifické jen pro některou konkrétní metodu?
Krok č. 4 Zjistěte, zda pro řešení daného problému jsou potřebné ještě další informace, abyste mohli přijmout rozhodnutí.	Jsou závěry v souladu s deklarovaným důvodem, proč se žákův problém zkoumá? Jaké rozhodnutí či doporučení se očekávají? Přinášejí nálezy takové informace, aby na jejich základě bylo možné naplánovat potřebnou intervenci? Existují ještě další, spolupůsobící faktory, které mohou ovlivnit konceptualizaci zkoumaného případu a plánování intervenčního

	<p>zásahu by je mělo vzít v úvahu?</p> <p>Je třeba získat ještě další údaje o daném žákovi?</p>
<p>Krok č. 5</p> <p>Konceptualizujte žákův problém nebo vypracujte žákův psychologický profil.</p>	<p>Které oblasti fungování žáka jsou nejvíce zasaženy či postiženy?</p> <p>Které zasažené oblasti mohou mít potenciálně nepříznivý dopad na jiné oblasti fungování žáka? Nebo jsou účinky postižení dvou či více oblastí žákovského fungování obousměrné?</p> <p>Na co konkrétně by se měla zaměřit plánovaná intervence? Co je ohniskem plánovaného zásahu?</p> <p>Které silné stránky má daný žák? Silné stránky totiž mohou usnadnit plánování i provedení zásahu a zvýšit pravděpodobnost pozitivních výsledků.</p> <p>Které další zdroje má profesionál k dispozici, aby mohl provést potřebný intervenční zásah?</p>

Právě uvedený *komplexnější přístup* k hlubšímu poznání zvláštností jednotlivých žáků má v naší republice dlouhou tradici. Při řešení složitějších prospěchových, osobních i psychosociálních problémů žáků-jednotlivců se mohli rodiče i školy obracet na psychology v pedagogicko-psychologických poradnách. K řešení diagnostických a intervenčních problémů byly zpracovány kvalitní odborné publikace, viz např. Švancara (1971). Pro inspiraci současných školních psychologů jsme do přílohy zařadili tehdy doporučovanou osnovu dynamické osobní charakteristiky dítěte (příloha č. 1).

### Vybrané výzkumy

Empirických výzkumů, které se zabývají personalizovanou výukou (a v jejím rámci i učitelovou znalostí zvláštností žáků, které vyučuje) zatím není mnoho. Důkladná rešerše, kterou publikovalo v USA *Center on Innovation in Learning* (2014) uvádí 22 výzkumných prací. Naše analýza ukázala, že zmíněné výsledky výzkumů byly zatím publikovány v USA ve dvou vlnách: jedna vrcholila kolem roku 2006, druhá v letech 2013 až 2014. Překvapivé je, že dominují výzkumné zprávy vydávané univerzitami nebo výzkumnými institucemi. Z oněch 22 prací pouze 4 měly podobu časopiseckého článku a 1 kapitoly v monografii.

Přesto jsme nakonec našli tři rozdílně koncipované výzkumy a předkládáme je jako inspirující ukázky.

**Žákovo poznání sebe sama jako žáka.** Kanadanka Turneyová (2015) postavila svůj akční výzkum na myšlence, že je třeba prostudovat, jak žáci přemýšlejí o sobě jako jedinci, který se učí (tj. jak znají sami sebe v roli žáka). Řekla si, že je třeba prozkoumat, jak se jejich reflexe sebe sama a svého učení postupně rozšiřují a prohlubují a dále - zda by bylo možné žákům pomoci, aby se víc zamýšleli nad sebou a svým učením. Za teoretické východisko si zvolila pojem „žákova učební identita“ a za intervenční prostředek pak materiál, který nazvala žákův osobní manuál (*personal learner's manual*).

Zajímavý – a u nás nepříliš známý výchozí pojem – je definován takto: „Jedincova **učební identita** (*learning identity*) je jádrem jeho učení. Jedinec vidí sám sebe jako žáka, vytváří si vstřícný postoj k učení a snaží se během svého života získat zkušenosti s učením; je přesvědčen, že má schopnost se učit a naučit. Učební identita nemá dichotomický charakter: buď ji jedinec má anebo nemá. Učební identita se postupně vyvíjí v čase od váhavého přijímání vstřícného postoje k učení při postupném získávání životních zkušeností, přes mnohem

přesvědčenější učební orientaci k takovému učení, jež je specifické pro určité kontexty, až nakonec k jedincovu sebevnímání jako učícího se člověka; to pak vstupuje hluboko do všech aspektů jeho způsobu života. Tento progres je nepřetržitý; je podporován vztahy, které napomáhají rozvoji jedince během jeho života.“ (Kolbová, Kolb, 2009, s. 8).

Kvalitativní akční výzkum Turneyové se uskutečnil v malé kanadské venkovské škole v provincii Britská Kolumbie. Autorka po pět měsíců pracovala s 18 žáky 6. a 7. ročníku (s 9 chlapci a 9 dívkami). Na začátku byl žákům předložen okomentovaný seznam 8 charakteristik úspěšného žáka<sup>2</sup> a učitelka pak o vlastnostech úspěšného žáka diskutovala se svými žáky. Pak byli žáci požádáni, aby si sami stanovili učební cíl vždy na jeden týden a všimli si, kde jejich učení probíhalo, jak probíhalo a k čemu dospělo. Jako vodítko dostali 4 body:

Cíl: Můj cíl pro příští týden zní:...

Důvod: Vybral/a jsem si tento cíl, protože ...

Akční plán: Abych dosáhl/a tohoto cíle, musím ...

Zjišťování: Podle čeho poznám, že jsem cíle skutečně dosáhl/a? ...

Hodnocení: Co bych chtěl v budoucnu udělat jinak? ...

Po týdně pak každý žák písemně odpovídal na tři otázky: *Kam směřuješ se svým učním, čeho chceš vlastně dosáhnout? Jak probíhá tvoje učení? Co plánuješ dál, na co se zaměříš? (Co jsi zjistil o sobě jako žákovi?).* Učitelka žáky zapojovala do různých činností, včetně učení pomocí projektů, vedla je k používání odlišných strategií učení, aby si udělali obrázek o své učební zdatnosti (*self-efficacy*). Mohli si vybrat, jak chtějí při učení postupovat. Žákovské plány na týden a žákovské sebereflexe jejich plnění učitelka pravidelně analyzovala.

Ukázalo se, že pro některé žáky byl úkol stanovit si plán učení na další týden a hlavně provedení sebereflexe na konci proběhlého týdne, velmi obtížný. Bylo pro ně nezvyklé a těžké ohodnotit svoji učební zdatnost (tj. na co stačí a na co zatím nestačí), chybělo jim porozumění své učební identity, když se snažili popsat sami sebe jako žáka. Výzkum však ukázal, že poznávání sebe sama jako žáka a pravidelná sebereflexe žákům pomáhá. Současně – ale to už dodáváme my – učitelka lépe poznávala své žáky; nejen jejich stabilnější charakteristiky, ale také rozdílné proměny žáků v čase.

**Učitelova znalost toho, jakou úroveň dovedností mají jednotliví žáci.** Výzkum, který provedl Američan York (2014), vyšel z předpokladu, že by každý učitel měl vědět, s jakou úrovní dovedností přicházejí jeho žáci do výuky. Tato znalost mu umožní individualizovat práci s různými žáky, podle toho, co už zvládli a které konkrétní potřeby jednotliví žáci mají. Zkoumání učitelovy znalosti dovedností jednotlivých žáků, s nimiž pracuje (*Teacher Knowledge of Individual Students' Skills - KISS*), se uskutečnilo v rámci americké longitudinální studie u dětí v mateřských školách a u žáků 1. postupného ročníku základních škol. První soubor tvořilo 13 745 dětí, 2 598 vyučujících z 909 mateřských škol. Druhý soubor tvořilo 12 787 žáků 1. ročníku, 3 649 vyučujících z 1 347 základních škol.

Obecně lze říci, že čím lepší učitelova znalost zvláštností žáků (v tomto výzkumu šlo o znalost úrovně dovedností číst a počítat), tím lepší bývá učitelova diferenciací mezi žáky. To pak umožňuje vyšší individualizaci až personalizaci učitelova přístupu k jednotlivým žákům, což ve svém důsledku zpravidla vede k lepším vzdělávacím výsledkům.

Pokud jde o sociologické proměnné, výzkum ukázal, že učitelova znalost úrovně žákovských dovedností je rozdílná podle etnického původu žáků a podle socioekonomické úrovně žákovy rodiny – a to v neprospěch odlišných etnik a nižšího socioekonomického původu žáků. Obdobná situace byla zjištěna u zvláštností škol: čím horší je pověst školy a její

---

<sup>2</sup> Komentovaný seznam zahrnoval tyto charakteristiky úspěšného žáka: pracovitý, nebojící se riskovat, soucítící, tvořivý, strategicky uvažující, nadšený, věřící si, přemýšlivý.

finanční i personální zajištění, tím méně se učitelé zajímají o zvláštnosti svých žáků. A naopak: čím lepší pověst škola má, čím je škola lépe materiálně zajištěná a má kvalitní personál, tím více si učitelé všímají zvláštností svých žáků.

Pokud jde o učitele, provedený výzkum srovnával učitele působící na téže škole a vyučující tytéž žáky. Analýza ukázala, že rozdíly mezi učiteli v jejich zájmu o důkladnější poznání svých žáků *nejsou* dány ani typem absolvované vysoké školy, ani počtem absolvovaných kursů, ani získaným akademickým titulem, ba ani délkou pedagogické praxe. Nezjistily se také rozdíly dané počtem žáků ve třídě, ani mírou heterogenity třídy. Jinak řečeno: sociologické proměnné zřejmě nejsou tím nejdůležitějším vlivem a bude třeba pátrat po jemnějších proměnných, patrně psychologických.

Pokud jde o žáky samotné, výzkum konstatoval, že učitelé snadněji identifikují úroveň jejich dovedností, když jde o starší děti (což je logické, dovednosti jsou již zřetelnější a stálejší), ale také vysoce výkonné děti (výrazněji se odlišují od svých vrstevníků) a děti z bohatších rodin (učitel je zřejmě pod větší kontrolou rodičů). Zajímavým zjištěním v podmínkách USA je skutečnost, že učitelově znalosti zvláštností žáka výrazně napomáhá, pokud učitel a žák pocházejí ze stejného etnika (takový učitel se zřejmě snáze dokáže vžít do žakovy situace).

Velmi pozoruhodným zjištěním je, že vyučující, kteří působí v *mateřských školách*, znají zvláštnosti svých žáků lépe, než učitelé 1. ročníku základních škol. Vyučující mateřských škol dokáží tuto znalost využívat; lépe diferencují mezi žáky a dokáží lépe individualizovat práci s jednotlivými dětmi. Tento závěr bude ovšem třeba ještě ověřit dalšími výzkumy, neboť se zatím sledovala individualizace pedagogické práce pomocí kvantitativních ukazatelů (např. počtem minut, které vyučující věnoval dětem, jež pomoc potřebovaly), nikoli ukazatelů kvalitativních.

**Znalost úrovně sociálně-emocionálního vývoje žáka.** Učitelé se snaží své žáky nejen vyučovat, ale také vychovávat. Eliminovat nevhodné chování svých žáků a posilovat jejich prosociální chování. Potřebují tedy vědět, do které etapy dospěl u jednotlivých žáků jejich sociálně-emocionální vývoj. Výzkum týmu kanadských psychologů, který vedla Maltiova (2018), si stanovil užitečný cíl: vyvinou a ověřit psychodiagnostický nástroj, který by dovolil zjišťovat stupeň sociálně-emocionálního vývoje u žáků ve věku 9-18 let<sup>3</sup>. Zkoumaný soubor zahrnoval celkem 5 946 žáků, kteří navštěvovali 5. – 12. postupný ročník. Soubor byl rozdělen na dva podsoubory, přičemž první podsoubor byl kalibrační (984 žáků vyplnilo pouze nový dotazník), zatímco druhý podsoubor byl validizační (4 962 žáků vyplnilo jak nový dotazník, tak dotazník SDQ (*Strengths and Difficulties Questionnaire*)).

Nový dotazník s názvem **Holistická diagnostika žáka** (*Holistic Student Assessment – HSA*) má 25 položek, na něž se odpovídá čtyřstupňovou škálou (0-3). Exploratorní faktorová analýza identifikovala celkem sedm faktorů: 1. sebereflexe, 2. důvěra, 3. optimismus, 4. empatie, 5. asertivita, 6. akční orientace, 7. emoční kontrola. Tato struktura byla ověřena konfirmatorní faktorovou analýzou. Reliabilita dotazníku HSA byla vypočtena nikoli Cronbachovým koeficientem alfa, ale McDonaldovým koeficientem omega a vykazuje uspokojivé hodnoty (0,76-0,91). Analýza prokázala, že dotazník dobře funguje u všech tří věkových skupin, je věkově invariantní (9-11 let, 12-14 let, 15-18 let) a vykazuje dobrou konstruktovou validitu.

---

<sup>3</sup> Jednalo se o tři věkové skupiny žáků. V terminologii autorů šlo o pozdní dětství (9-11 let), ranou adolescenci (12-14 let) a střední adolescenci (15-18 let).

Autorský tým konstatoval, že výsledky získané tímto dotazníkem mohou být požitky k psychodiagnostice žáků na třech úrovních: jednotlivce, školní třídy a školy jako celku. Lze zkonstruovat profil sociálně-emocionálních dovedností žáků (míry orientace na sebe nebo na druhé lidi). Na základě dotazníkových údajů mohou učitelé zvolit výchovně-intervenční strategie, které citlivě odpovídají věku žáků a jejich vývojové úrovni, ale také vybrat i adekvátní vzdělávací strategie (Maltiova et al., 2018).

### Závěrečná zamyšlení

V této studii jsme představili relativně nový trend v pedagogice a psychologii, který zajímá o žáka samotného (ne o učivo, ne o technická zařízení usnadňující vyučování a učení). Objevuje se v kontextu výuky zaměřené na žáka a tzv. personalizované výuky. Jeho součástí je důkladnější **znalost zvláštností žáka**. Přitom je třeba rozlišovat mezi tím, co učitel tradičně zná *o žákovi* (např. jeho prospěch, chování v hodině, rodinné zázemí apod.) a ucelenou znalostí *žáka samotného jako osobnosti* na straně druhé. Je překvapivé, že pedagogické texty věnující se žakovým zvláštnostem (na rozdíl od analogických prací např. medicíně o znalosti zvláštností pacienta<sup>4</sup>) mají zatím ve vyspělých zemích častěji podobu prací dostupných na sociálních sítích (tj. diskusí, blogů), anebo praktických příruček či firemních produktů nabízejících školám elektronický formulář nazvaný Profil žáka. Publikací v odborných časopisech a kapitol ve vědeckých monografiích vychází mnohem méně. Převládá spíše prakticistní přístup.

Při výkladu jsme se věnovali především problému, nakolik hlubší znalost zvláštností žáka ovlivňuje průběh školní výuky a žakovo učení. V čem jsou **pozitiva**? Znalost zvláštností žáka je klíčová pro učitelovo odborné posouzení žáka, pro kvalifikované pedagogicko-psychologické rozhodování, pro individualizaci až personalizaci výuky. Pokud učitel daného žáka hlouběji poznal, dokáže být vůči němu citlivější; tím klesá riziko nevhodné pedagogické intervence. Důkladnější znalost žáka umožňuje učiteli včas zachytit jemné změny v jeho chování a učení, rozpoznat jeho zlepšování či zhoršování. Když žáci zjistí, že je učitel dobře zná, snižuje se tím výskyt problémů v jejich vzájemných vztazích.

Jaká jsou naopak **rizika** nezájmu o žakovy zvláštnosti? Příkladem jsou někteří učitelé, kteří prohlašují: "Já jen dělám svou práci." To vlastně znamená: „Já mám hlavně probrat učivo, proč bych se měl zajímat o každého žáčka? Kdo z nich na to nemá, nemá tady co dělat.“ Hlavní potíží takového postoje spočívá v tom, že takoví učitelé koncipují svoji vyučovací činnost s oporou o své dosavadní, často dlouholeté pedagogické zkušenosti. Vycházejí z úvahy, že kohorty žáků, které přicházejí do školy, se v podstatě nemění, což není pravda<sup>5</sup>. Při svém rozhodování mnozí učitelé vycházejí z „typických případů“, ze své znalosti neexistujícího „průměrného žáka“ a podle něho koncipují svoji výuku. Tato výuka se nesnaží o individualizaci, tím méně o personalizaci; na to často doplácí žáci, kteří se odlišují od průměru.

Neznalost zvláštností žáků má ovšem širší a mnohem vážnější důsledky. Na prvním místě je to riziko povrchní **vnější diferenciac**e žáků, tj. rozdělování žáků na perspektivní studijní typy (přecházejí na víceletá gymnázia) a méně perspektivní (zůstávají na základní škole). Přejít na víceletá gymnázia závisí na úspěšnosti žáka při přijímací zkoušce. Ta staví primárně na žakově úspěšnosti v didaktických testech, tj. na žakových znalostech učiva a

<sup>4</sup> Viz např. O'Flynnová et al. (2012), World Health Organization (2015) aj.

<sup>5</sup> Není to pravda, neboť žakovská populace se mění. Stoupá etnická, kulturní, jazyková i vzdělanostní heterogenita žáků. Za zmínku stojí i další změna: mění se postoje rodin i žáků samotných ke škole, k hodnotě vzdělání. Do škol vstupuje „jiná generace“. Empiricky to doložil výzkum Pražské skupiny školní etnografie (viz Kučera et al., 2004).

použití vhodných postupů při řešení učebních úloh. Detailnější údaje o zvláštностech jeho osobnosti se zpravidla nepožadují, ani nezjišťují.

Čeští odborníci upozorňují na rizika *předčasné* vnější diferenciacce: a) provádí se v době, kdy se intelektové a další předpoklady žáka ještě nemohou z vývojového hlediska naplno projevit; b) úspěch žáka často závisí na aspiracích jeho rodičů a jimi organizované intenzivní domácí přípravě žáků na přijímací zkoušky, nikoli na žakových reálných předpokladech pro studium; c) víceletých gymnázií vzniklo v naší republice více, než by odpovídalo podílu nadaných žáků v celé populaci; školy, aby dostaly finanční příspěvek od státu a existenčně „přežily“, berou i žáky, kteří by přijati být neměli. Po čase se u některých z nich ukáže, že nestačí na požadavky výběrové střední školy, ale ze společenských důvodů je pro rodiče nepřijatelné, aby se jejich dítě vrátilo zpátky do běžné základní školy. Takový žák potom zbytek středoškolského studia stráví v sociální roli „slabého žáka“ - jak z pohledu učitelů, tak spolužáků, což není dobré.

S odchodem „perspektivních“ žáků na víceletá gymnázia vznikají problémy i na základních školách. Proměna obvykle nastává jak u žáků, tak u jejich učitelů. Žáci se musí vyrovnat s nálepkou „neperspektivnosti“, nedostatečnosti, nízkého sociálního statusu. Stává se, že tyto pocity vyústí u některých z nich v negativní postoj k učení a vzdělávání či ke škole vůbec. Výzkum Holubové (2018) konstatoval, že po odchodu žáků do víceletých gymnázií se v „přebraných třídách“ zhoršují vztahy mezi žáky, snižuje se jejich vzájemná spolupráce i snaha žáků učit se. Jedním z důvodů je, že často odcházejí vlivní a oblíbení jedinci a také efektivní vůdci třídy.

Vedení zkoumaných základních škol volilo tři strategie, jak dál pracovat se zbylými žáky a třídami. Pokud z dané třídy odešlo málo žáků na víceletá gymnázia, ponechalo třídu tak, jak byla, s menším počtem žáků. Pokud odešlo z některých tříd více žáků, potom slučovalo zbylé žáky do společné „přebrané“ třídy. Třetí strategie byla odlišná: zbylé žáky z několika „přebraných“ tříd nově rozdělit do dvou tříd: jedné výběrové pro „lepší“ žáky a druhé nevýběrové pro ty, kteří zbyli. V *nevýběrových* třídách se však výrazně zhoršilo celkové psychosociální klima třídy, zejména tyto proměnné: vztahy se spolužáky, spolupráce se spolužáky, snaha žáků učit se, kázeň ve třídě a dění o přestávkách. Třetí varianta tedy není dobrá ani pro žáky, ani pro jejich učitele (Holubová, s. 141-142).

Vnější diferenciacce navozuje negativní změny také u *některých* učitelů. Takoví učitelé si sami pro sebe zařadí zbylé žáky do kategorie nestudijní typ („nemá na víc, jinak by se dostal gymnázium“). Dávají pak žákům najevo, že jsou pomalí, „natvrdlí“. Veřejně mluví o tom, jak je obtížné vyučovat v tzv. „přebraných třídách“. Vnější diferenciacce tedy polarizuje postoje a jednání jak žáků, tak některých učitelů (Mareš, 1999). Srovnání vyučovacích hodin základní školy a nižších ročníků víceletých gymnázií v proměnné *příležitosti pro rozvoj žakovských kompetencí k učení*, autoři výzkumu uzavírají takto: „Za povšimnutí stojí, že byt' téměř všechny rozdíly mezi výukou na ZŠ a G nejsou statisticky významné, tak většina průměrných hodnot vychází ve prospěch základní školy (až na úkolové situace vyššího řádu a situace s reflexí kognitivní činnosti)“. (Chvál, Kasíková, Valenta, 2012, s. 75). Jinak řečeno: zkoumaní učitelé na obou typech škol vytvářejí pro své žáky obdobné příležitosti k učení. Pochopitelně záleží jak na vyučovacích stylech učitelů, ale i na tom, nakolik z těchto situací dokáží žáci vytěžit něco pozitivního.

Výše popsané problémy na našich základních školách však nejsou jen českou záležitostí. Holandské výzkumy ukázaly, že v takových „přebraných“ třídách se zbylí žáci méně snaží, podávají horší výkony, bývají neúspěšní. Při výuce častěji vyrušují, učení je nebaví. Mají pocit marnosti, nevěří, že mohou sami nějak ovlivnit svoji budoucnost a jsou

náchylnější skončit povinnou školní docházku s neukončeným vzděláním (Van Houte, Demanet, 2016).

Zdálo by se tedy, že vše hovoří pro důkladnou učitelovu znalost žáků, jež vyučuje. Přesto je zde na místě několik vážných varování, aby se znalost žakovských zvláštností nebrala jako bezpodmínečné pravidlo, jako absolutní nutnost. Jihoafrické autorky Aminová a Vithalová (2015) dokonce přišly se dvěma komplementárními pojmy: učitelova znalost žáků (*knowing the learners/students*) a učitelova **záměrná neznalost žáků** (*consciously not knowing the learners/students*).<sup>6</sup> První pojem je použitelný v běžných vzdělávacích situacích, ten druhý zase ve speciálních výchovných a převýchovných situacích, kdy není tak důležitá minulost žáka, ale snaha otevřít mu novou budoucnost.

Zmínili jsme určitá varování. První varování je kompetenční. Učitel by neměl opouštět svou pedagogickou roli, překračovat své odborné kompetence. Bez *speciální kvalifikace* si hrát na poradenského či klinického psychologa, sociálního pracovníka nebo duchovního.

Druhé varování se týká reliability a validity poznatků o žácích. V přechozím výkladu jsme uvedli, kolika rozdílnými metodami se dají poznatky o zvláštnostech žáků získávat. Pokud se údaje, k nimž se dospělo různými postupy, neporovnávají mezi sebou, pokud se nebere v úvahu jejich příp. situační podmíněnost, spolupůsobící faktory atd. (viz tab. 3), pak vzniká otázka, nakolik mohou být seriózním východiskem pro učitelův další postup. Vždyť některé poznatky mohou být neúplné, zavádějící nebo přímo chybné - a přesto je někteří učitelé považují za definitivní, spolehlivé poznání žáka. Vytváří se v nich falešný pocit jistoty o tom, jakým žák „skutečně je“. Mají dojem, že teď už mohou žáky spolehlivě roztřídit; vzít získané údaje a na nich bezpečně stavět své intervence.

Třetí varování upozorňuje na zvláštní situace, v nichž je užitečnější nezajímat se o zvláštnosti žáků, s nimiž přichází poprvé do styku - i když se to zdá na první pohled nerozumné. Jde o případy, kdy se učitel předem a záměrně rozhodne *nevědět* víc o svých žácích. Zde jsou některé důvody. Není si jistý, zda údaje, které mu škola či ostatní učitelé chtějí předložit, jsou nezkrácené, spolehlivé. Obává se také, že by byl podanými informacemi ovlivněn, stal se zaujatým, aniž by měl možnost si udělat svůj vlastní obrázek o daném žákovi. Vždyť existuje riziko, že některé údaje o žákovi mohou u některých učitelů nastartovat výše zmiňované sebenaplňující proroctví. Pokud učitel tyto potenciálně rizikové údaje nezná, má možnost posoudit žáka nezaujatě, „po svém“. To skýtá všem třem aktérům (učitelovi, žákovi, celé třídě) možnost přistoupit ke vzájemné interakci jinak, než bylo předtím na dané škole zvykem.

Aminová a Vithalová říkají, že síla učitelova rozhodnutí „neznat žáka/žáky“ spočívá v tom, že je použitelná pro pedagogickou činnost v neobyčejně složitých podmínkách, ve specifickém sociálně-kulturním kontextu. Je alternativou proti obavám z frustrujícího vyučování nestandardních žáků. V těchto případech bývá prospěšnější nahradit apel na důkladné poznání zvláštností žáků takovým pedagogickým přístupem, který se nechce vracet do minulosti, ale otevírá budoucnost: přináší naději na změnu, lepší výsledky, úspěch (Aminová, Vithalová, 2015, s. 6).

---

<sup>6</sup> Autorky získaly tyto poznatky v rámci případové studie, která konfrontovala odlišné přístupy dvou vyučujících, vůči svým žákům. Vyučující působili ve speciální městské střední škole pro žáky z vyloučené lokality v jednom velkém městě v Jižní Africe. Někteří žáci se živilí obchodováním a užíváním drog, jiní drobnými krádežemi. Běžný byl nezáměr rodin o jejich vzdělání, násilí v místě bydliště i domácí násilí. Učitelé školy často zažívali konflikty s těmito žáky, vyskytlo se i zastrahování učitelů ze strany žáků.

Nezbývá, než dodat: v domácím kontextu jsou pojmy „znalost zvláštností žáka“ a „neznalost zvláštností žáka“ relativně novými, vynořujícími se pojmy. Jejich potenciál je velký, ale nelze k nim přistupovat zjednodušeně. Bude třeba položit si řadu netriviálních otázek a pro jejich zodpovězení uskutečnit důkladné empirické výzkumy. V každém případě tento trend postupně ovlivní pregraduální přípravu učitelů a školních psychologů, činnost učitelů ve školní praxi, činnost školních psychologů i práci pedagogicko-psychologických poraden. Rýsují se zde totiž nové oblasti *vzájemné spolupráce profesionálů* ve prospěch našich žáků.

### Literatura

- Amin, N., Vithal, R. (2015). Teacher knowing or not knowing about students. *South African Journal of Education*, 35(3), 1-9.
- APA (1993). *Learner-centered psychological principles: A Framework for school reform & redesign*. Washington: American Psychological Association, Presidential Task Force on Psychology in Education, 1-19. Dostupné na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED371994.pdf>
- APA (1997). *Learner-centered psychological principles: A Framework for school reform & redesign*. Washington: American Psychological Association, Center for Psychology in Schools and Education, s. 1-7. Dostupné na: <https://www.apa.org/ed/governance/bea/learner-centered.pdf>
- Bray, B., McClaskey, K. (2012). *Personalization vs differentiation vs individualization*. s. 1-13. Dostupné na: <https://education.alberta.ca/media/3069745/personalizationvsdifferentiationvsindividualization.pdf>
- Bray, B., McClaskey, K. (2013). *A step-by-step guide to personalize learning*. Dostupné na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1015153.pdf>
- Bray, B., McClaskey, K. (2016). *How to personalize learning*. Singapore: Corwin Press, 208 s.
- Buskirk-Cohen, A. A., Duncan, T.A., Levicoff, M. (2016). Using generational theory to rethink teaching in higher education. *Teaching in Higher Education*, 21(1), 25-36.
- Center on Innovation in Learning (2014). *Personalized learning: A Solution-finding report*. Philadelphia: Temple University, 33 s. Dostupné na: <http://www.learningpersonalized.com/wp-content/uploads/2015/02/E-Personalized-Learning-Revised-FINAL.pdf>
- Frick, P.J., Barry, C.T., Kamphaus, R.W. (2010). *Clinical assessment of child and adolescent personality and behavior*. New York: Springer, 512 s.
- Holubová, M. (2018). *Změna třídního klimatu po odchodu žáků na osmiletá gymnázia (disertační práce)*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 225 s. Dostupné na: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/140063919>
- Chvál, M., Kasíková, H., Valenta, J. (2012). *Posuzování rozvoje kompetence k učení ve výuce*. Praha: Karolinum, 112 s.
- Kolb A., Kolb D. (2009). On Becoming a Learner: The Concept of learning identity. In Bamford-Rees et. al. (Eds.) *Learning never ends: Essays on adult learning inspired by the life and work of David O. Justice*. Oak Park: Council for Adult and Experiential Learning Forum and News. 5-13. Dostupné na: <https://learningfromexperience.com/downloads/research-library/on-becoming-a-learner.pdf>
- Kučera et al. (2004). *Čeští žáci po deseti letech*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 241 s.

- Lambert, M.B., Lowry, L.K. (2004). *Knowing and being know: Personalization as a foundation for improving student learning*. Washington: Small School Project, 44 s.
- Malti, T., Zuffiano, A., Noam, G.G. (2018). Knowing every child: validation of the Holistic Student Assessment (HSA) as a measure of social-emotional development. *Prevention Science*, 19, 306–317.
- Mareš, J. (1999). Výuka v „přebraných“ třídách očima psychologie. *Školský psycholog*, 9(1/2), 4-16.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 704 s.
- Meador, D. (2018). Middle school students and their various personalities. Dostupné na: <https://www.thoughtco.com/personality-types-of-students-3194677>
- Moloney, M., Saltmarsh, D. (2016). „Knowing your students“ in the culturally and linguistically diverse classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(4,) April 2016 79-93.
- O’Flynn et al. (2012). Patient experience in adult NHS services: improving the experience of care for people using adult NHS services. London: National Clinical Guideline Centre, 335 s. Dostupné na: <https://www.nice.org.uk/guidance/cg138>
- Powell, W., Kusuma-Powell, O. (2011). *How to teach now: Five keys to personalized learning in the global classroom*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development, 178 s.
- Radwin L.E. (1995). Knowing the patient. A process model for individualized interventions. *Nursing Research*, 44, 364–370.
- Radwin. L.E. (1996). Knowing the patient: a review of research on an emerging concept. *Journal of Advanced Nursing*, 23, 1142-1146.
- Redding, S. (2013). *A Perspective on personalized learning and practice guide for teachers*. Philadelphia: Temple University, Center on Innovations in Learning, 35 s.
- Riccio, C.A., Rodriguez, O.L. (2007). Integration of psychological assessment approaches In school psychology. *Psychology in the Schools*, 44(3), 243-255.
- Švancara, J. (Ed). (1971). *Diagnostika psychického vývoje*. Praha: Avicenum, 368 s.
- Tannenbaum, F. (1938). *Crime and the community*. New York: Columbia University Press, 487 s. Dostupné na: <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015003659664;view=1up;seq=509>
- Turney, B. (2015). *Building a Personal Learner’s Manual: Students knowing themselves as learners*. Vancouver: Vancouver Island University, 84 s. Dostupné na: <https://viurrspace.ca/bitstream/handle/10613/2620/BarbaraTurney.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- U. S. Department of Education (2010). *Transforming American education: Learning powered by technology*. Washington: Office of Educational Technology, U.S. Department of Education, 114 s. Dostupné na: <http://www.ed.gov/technology/draft-netp-2010/individualized-personalized-differentiatedinstruction>
- Valenta, M. et al. (2015). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 238 s.

- Van Houte, M., Demanet, J. (2016). Teachers' beliefs about students, and the intention of students to drop out of secondary education in Flanders. *Teaching and Teacher Education*, 54, 117-127.
- Vigen, B. (2005). Understanding of students. Minneapolis: University of Michigan. Dostupné na: [http://www.d.umn.edu/~hrallis/courses/3204fa04/assignments/eg\\_assignments/brianne\\_us\\_eg.htm](http://www.d.umn.edu/~hrallis/courses/3204fa04/assignments/eg_assignments/brianne_us_eg.htm)
- Whitcomb, S. A., Merrell, K. W. (2012). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents*. New York: Routledge, 520 s.
- White, H.E. (2014). *Personalized learning*. (Report from the Office of Research and Evaluation). Virginia Beach City Public Schools.
- World Health Organization (2015). WHO global strategy on people-centred and integrated health services: Interim report. Geneva: World Health Organization.
- York, B.N. (2014). *Know the child: The importance of Teacher Knowledge of Individual Students' Skills (KISS)*. (Working paper). Stanford: Stanford University, Center for education policy analysis, 52 s.

**Kontakt:**

Prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc.  
Lékařská fakulta UK  
Ústav sociálního lékařství  
Šimkova 870  
500 03 Hradec Králové  
e-mail: mares@lfhk.cuni.cz

Příloha

Osnova dynamické charakteristiky dítěte (Vl. Smékal, In Švancara, 1971, s. 327-330)

Strukturální oddíly	Podrobnější specifikace obsahu
I. Nacionálie dítěte	
II. Žadatel o vyšetření	
III. Důvod vyšetření	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hlavní stížnosti</li> <li>• Co bylo dosud s dítětem učiněno</li> </ul>
IV. Použité metody	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kdo a čím dítě vyšetřoval</li> </ul>
V. Činitelé vývoje a okolnosti	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rodinné dispozice</li> <li>• Vrozené dispozice</li> <li>• Raný vývoj</li> <li>• Prodělaná onemocnění</li> <li>• Výživa</li> <li>• Vlivy přírodního prostředí</li> <li>• Rodinné vlivy</li> <li>• Mimo-rodinné a mimoškolní vlivy</li> <li>• Vlivy školy</li> <li>• Zátěžové situace</li> </ul>
VI. Vnější obraz osobnosti	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Výrazové projevy (zevnějšek, pantomima, mimika, hlas a řeč, řečové chování, rukopis, navyklé pohyby)</li> <li>• Způsoby chování (základní vlastnosti chování, chování k sobě, chování k druhým, kultivovanost chování, chování k věcem a ideálním hodnotám, chování k přírodě, zvířatům, rostlinám; jednání v psychologicky významných situacích, chování k výchovným prostředkům, chování při hře, učení a práci)</li> <li>• Výkonnost dítěte (prospěch, kvalitativní charakteristika vědomostí a dovedností v jednotlivých předmětech, životní zkušenosti, duševní obzor)</li> <li>• Subjektivní výpovědi (jak dítě vidí samo sebe, na co si stěžuje, co se mu líbí a nelíbí v jeho okolí)</li> </ul>
VII. Struktura osobnosti	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Systém průběhové regulace (konstituce, temperament, převažující nálady a emocionální zvláštnosti, vigilita, odolnost, věková vyspělost)</li> <li>• Systém motivační regulace (vrozené a získané potřeby, hierarchie hodnot, zájmy, citové vztahy a postoje k hodnotám, ideály, přesvědčení, charakteristika obecné zaměřenosti dítěte)</li> <li>• Systém adaptační regulace (zvláštnosti mechanismů fungování osobnosti, sebeuvědomování a aspirační úroveň, svědomí a mravní zásady, frustrační tolerance a vnímavost na stres, charakteristické způsoby adaptace, typ psychické plastičnosti, interpersonální vlastnosti)</li> <li>• Systém výkonové regulace (obecná nadání, speciální schopnosti a neschopnosti, zvláštnosti vnímání, zvláštnosti pozornosti, zvláštnosti paměti, zvláštnosti představivosti, zvláštnosti myšlení, zvláštnosti řeči, psychomotorika)</li> <li>• Strukturální vlastnosti osobnosti (vyrovnanost, pevnost, jednota, stálost, šíře a hloubka, formát, hodnota, zralost)</li> </ul>
VIII. Diagnostický souhrn	Shrnutí vůdčích projevů (co?), dominantních vlastností, stavů a procesů (jak?) a hlavních činitelů vývoje (čím?).
IX. Perspektivy - prognóza	Předpoklady dalšího vývoje, pravděpodobné hranice změn a podmínky, za nichž je náprava možná.
X. Navržená opatření	Přehled požadavků, jak k dítěti přistupovat, na vhodný typ dětského kolektivu, vhodný typ učitele, vychovatele; kontraindikace v zacházení s dítětem.