

Mojžíšek, Lubomír

## Pojetí, smysl a metodologické základy pedagogické diagnostiky

*Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. I, Řada pedagogicko-psychologická. 1981, vol. 30, iss. 116, pp. [15]-45*

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/112525>

Access Date: 01. 12. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

LUBOMÍR MOJŽÍŠEK

## POJETÍ, SMYSL A METODOLOGICKÉ ZÁKLADY PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY

S diagnostikou jakožto naukou o zjišťování, rozpoznávání, určování a třídění jevů podle jejich charakteristických znaků a zvláštností, a také s nejrůznějšími formami diagnóz, se setkáváme v mnoha vědních oborech. Nejčastěji se hovoří o diagnóze v humánní a veterinární medicíně, v biologických vědách, v moderních technických vědách, v psychologii, sociologii i jinde.

Také pedagogická teorie a praxe je nerozlučně spjata s četnými formami a způsoby zjišťování, posuzování, třídění a hodnocení žákových výchovných vlastností. Výchova jako cílevědomá, plánovitá, edukativně smysluplná činnost, teleologicky intencionální, se neobejde bez sledování výchovného rozvoje objektu, bez kvalitativního nebo kvantitativního hodnocení jeho výchovných zvláštností. Společenský ráz výchovy, a zejména stanovení cílů výchovy, tj. vzdělanostních a výkonových norem si to přímo vyžaduje.

Problematika pedagogické diagnostiky byla vždy v minulosti a je v současnosti velmi aktuální. Její řešení přispívá i v současnosti k řešení mnoha problémů naší školské soustavy.

O pedagogickém hodnocení a posuzování žáka, ale i skupiny žáků se hovoří v pedagogické literatuře od nepaměti. *Jan Amos Komenský*<sup>1</sup> v *Didaktice* velké ve 12. kapitole a v kapitole 21. uvádí mnoho didakticky cenných pokynů k vyhodnocení a kontrole žáka. Hovoří o zkouškách, o významu okamžité účinné kontroly při učení. O důležitosti studia žáků a podmínek, za kterých probíhá jejich činnost, se v pedagogice vždy hovořilo. Je všeobecně známo, jaké názory na tuto otázku měli nejen *J. A. Komenský*, ale i *J. J. Rousseau*, *K. D. Ušinskij*, *F. A. Diesterweg*, *N. K. Krupská* a četní další významní pedagogové minulosti a současnosti.

---

<sup>1</sup> Komenský Jan Amos, *Didaktické spisy*, SPN, Praha 1951, str. 68–72, 134–136 aj.

## ZJIŠŤOVÁNÍ STAVU ROZVOJE VĚDOMOSTÍ, DOVEDNOSTÍ A MORÁLNÍCH VLASTNOSTÍ ŽÁKŮ

Pedagogické posuzování a zjišťování kvality a kvantity žákovských výkonů vždy bylo a je v pedagogickém procesu nedílnou součástí tohoto procesu. Učitelé se vždy snažili zjistit nejen didaktický rozvoj vědomostí, dovedností, zájmů a poznávacích procesů, ale i stav vývoje a rozvoje výchovné stránky osobnosti žáka v užším slova smyslu, příčiny zaostávání, charakter těžkostí v učení a ve výchově. Sledovalo se vždy, jak žák pracuje nejen ve škole, ale i doma, jak na něho působí rodiče a kamarádi. O problémech zjišťování výchovného rozvoje a o hodnocení žáků a celých tříd se hovoří téměř ve všech starších i nových pedagogikách i didaktikách, ale i v metodikách předmětů.

V pedagogické vědě i v praktické práci učitele se neustále setkáváme s hledáním optimálních variant projektů a metod studia žáků, žáci jsou sledováni etiologicky a prognosticky.

Poznávání individuálních zvláštností a zajišťování individuálního přístupu je v pedagogice trvale řešeno a opírá se o klasickou, obecně pedagogickou a didaktickou zásadu individuálního přístupu, o zásadu přístupnosti, přiměřenosti, o nichž hovoří již J. A. Komenský.

Všichni pedagogové minulosti i současnosti se jednoznačně shodují na tom, že zjišťování stavu rozvoje, posuzování, hodnocení vzdělání a výchovy a zjišťování příčin obtíží je jeden z nejdůležitějších momentů vyučování a výchovy. M. A. Danilov, P. B. Jesipov<sup>2</sup> kladou důraz na zjišťování obtíží v práci a učení a na hledání příčin těchto obtíží. Učitel musí hledat slabé a silné stránky osobnosti žáka. Je nutno sledovat příčiny zaostávání, charakter těžkostí a učitel musí sledovat, v jakých podmínkách žák pracuje doma a mimo školu. Musí rovněž sledovat sklony žáka, jeho zájmy, schopnosti a nadání a rozvíjet kladné vlastnosti jeho osobnosti.

Zdůrazňuje se, že dobrý učitel se zabývá především obtížně vychovatelnými žáky, hledá v nich kladné stránky, pomáhá rozvíjet sebedůvěru ve vlastní síly, hledá a odstraňuje příčiny negativního rozvoje, nechuti, obav a strachu. Sleduje vše s úsilím pomoci.

*Smyslem pedagogického diagnostického šetření, zjišťování a posuzování stavu rozvoje osobnosti je zjistit, jak je žák pedagogicky rozvinut, tedy zejména z aspektu požadavků na výchovu.*

Dnes je pedagogická diagnostika sledována v mnoha zemích. Setkáváme se s ní v SSSR, v NDR, v Polsku, v Bulharsku a všechny socialistické pedagogiky si uvědomují její teoretický i praktický význam. U nás se jí zabýval P. Vajcík,<sup>3</sup> J. Velikanič,<sup>4</sup> F. Singule,<sup>5</sup> M. Michalička,<sup>6</sup> M. Hargaš aj.

<sup>2</sup> Danilov — Jesipov, Didaktika, SPN, Bratislava, 1959, str. 262, 263, 269 aj.

<sup>3</sup> Vajcík, P., in Sborník: Moderné prúdy v pedagogickej vede, SPN, Bratislava 1968.

Pedagogické skúmanie v pedagogickej praxi, str. 233—236.

<sup>4</sup> Velikanič, J., Sborník PFUK v Trnavě, svazek XV, „Problémy hodnotenie a klasifikácie žiakov“, 1972 Bratislava.

<sup>5</sup> Singule, F., In Sborník „Pedagogická diagnostika“, z konference v Ostravě 1979, vydala Pedag. psychol. poradna v Ostravě, 1979, Ostrava, str. 20 aj.

<sup>6</sup> Michalička, M., Pedagogická diagnostika a její metody, Jednota čsl. matematiků a fyziků, Praha 1967, str. 30.

V Polsku, kde se její teorie jeví snad nejvíce rozpracována, o ní hovoří známý Cz. Kupisiewicz,<sup>7</sup> T. Nowacki<sup>8</sup> a je přednášena jako speciální odborná pedagogická disciplína na fakultách.

Je zajímavé, že v poslední době je pedagogická diagnostika rozpracována i v západních zemích. Západoněmecký teoretik J. Klauer,<sup>9</sup> který je u nás znám pro negativní přístup k četným psychologickým testům, které podle něho zastaraly svou metodologií a koncepcí, neměnou již půl století, hovoří o obrovských perspektivách pedagogické diagnostiky.

O rozpracování velké části specifických problémů pedagogické diagnostiky usilují i pomocné vědy pedagogické, zejména pedagogická psychologie. Je dokonce někdy i naznačováno, že prý není zapotřebí rozvíjet samostatně pedagogickou diagnostiku a že lze zde plně vystačit s psychologickou diagnostikou. Jak si však doložíme později, je toto úsilí v principu nesprávné, protože pedagogická diagnostika pod jiným názvem již po staletí existuje, její úkoly a existence je vázána na teorii cílů a úkolů, na obsahové zřetělení výuky a je integrovanou součástí pedagogického procesu. Nelze ji realizovat bez znalosti teorie a praxe vyučovacího a výchovného procesu, bez pedagogické odbornosti.

Moderní výchova není myslitelná bez exaktní a specifické pedagogické diagnostiky, která musí zásadně teoreticky i metodologicky vycházet ze širokého zázemí pedagogické teorie a praxe, z teorie cílů, obsahu, metod a forem. Pokusy vytvářet pedagogickou diagnostiku bez respektování nezastupitelné pedagogické teorie a praxe, bez znalosti jejího terénu, musí nezbystně skončit v obecném, málo analytickém a smyslu výchovy neodpovídajícím přístupu k řešení dané otázky. Zde musí pedagogická teorie hledat inspiraci v medicíně a v jiných vědách, které bez seriózní diagnostiky a bez znalosti konkrétního procesu terapie jsou nepředstavitelné. Je nutno ovšem, stejně jak to činí medicína, rozlišit pedagogickou diagnostiku od diagnostiky psychologické, fyziologické, lékařské, a to i tehdy, když mnohé z nich budou, podobně jako lékaři, realizovat v praxi pedagogové – tj. vychovatelé, učitelé a odborní pedagogové.

Již historické aspekty i aspekty ze srovnávací pedagogiky nám potvrzují, že pedagogická diagnostika pod názvem „teorie hodnocení a posuzování žáka nebo kolektivu“ byla vždy součástí pedagogické teorie. Postrádala však mnohde analytičnost a exaktní vyjádření posuzovaných vlastností, bylo rovněž obtížné zmapovat žákovu osobnost v konečné pedagogické charakteristice. Půl století jsou činěny pokusy zpřesňovat pedagogickou diagnózu. Projevily se též tendence odtrhnout ji od samotného procesu výchovy, od cílů výchovy, od obsahu a především od společenské determinace osobnosti. Někdy se dokonce přestalo hovořit o „pedagogickém hodnocení“ osobnosti a zapomínalo se, že ve škole a ve výchově vůbec jde především o pedagogickou diagnózu. Posuzujeme-li pedagogický rozvoj osobnosti objektu, máme na mysli především výchovou vytvořené vlastnosti osobnosti

<sup>7</sup> Kupisiewicz, Cz., Podstawy dydaktyki ogólnej, Warszawa 1977, str. 258–275, 276–280.

<sup>8</sup> Nowacki, T., Podstawy dydaktyki zawodowej, PWN, Warszawa 1977, str. 447 až 485.

<sup>9</sup> Klauer, J. a kol., Handbuch der paedagogischen Diagnostik, Band 1, 1977, str. 31, vydalo Schwann, Düsseldorf.

a hovoříme oprávněně o „pedagogických základech osobnosti“. Pokládáme proto za správné v pedagogickém procesu, při realizaci a hodnocení efektu výchovných opatření, hovořit o pedagogické diagnóze, resp. o pedagogickém sledování, posuzování, hodnocení osobnosti.

Nelze tedy principiálně hovořit o pedagogické diagnostice jako o vědě, která je objevena až v poslední době, a to ještě zásluhou pomocných věd. Nelze hovořit o pedagogické diagnostice jako o pedagogikou naprosto nezkoumané oblasti teorie výchovy. Co je však nové, to je sám název a terminologie a snaha vytvořit z této oblasti pedagogické teorie ucelený vědecký systém, který by rozvinul obecnou i speciální teorii této pedagogické disciplíny. O tom, že pedagogická diagnostika je vědou pedagogickou par excellence nelze pochybovat, jak si dokážeme analýzou jejich metodologických, intencionálních i metodicko-obsahových principů.

## DIAGNOSTIKA VE VĚDÁCH

Důležité z hlediska teorie je definovat pojem „diagnostika vůbec“ a „pedagogická diagnostika“.

*Diagnostika je obecně chápána jako teorie a praxe zjišťování, rozpoznávání, posouzení, hodnocení a utřídění jistých jevů skutečnosti podle kritérií, které diagnosticky sledujeme a podle systému, který odpovídá dané poznatkové soustavě, dané vědě.*

Podle H. Pešinové<sup>10</sup> 1. tvoří ve všech vědách speciální disciplínu a stává se předmětem speciálního vědeckého výzkumu; 2. je to taková disciplína, která slouží především praktickým účelům a je bezprostředně závislá na výsledcích bádání různých oblastí vědy nebo jí blízkých věd. Je to vědecká disciplína, která slouží jako jedna z převodových pák teorie do praxe.

Hned v úvodu musíme upozornit na skutečnost, na kterou Pašinová neupozorňuje, že ač tvoří „speciální disciplínu“, není oddělena od ostatních disciplín své vědy, organicky je včleněna do těchto věd. Izolace od těchto disciplín mohla by snadno deklasovat diagnostiku a zbavit ji možnosti exaktnosti, konkrétní diagnózy. V lékařské a pedagogické diagnostice je tato návaznost diagnostiky na odborné disciplíny přímo charakteristická.

Nelze ovšem přehlédnout, že diagnostiky mají své obecné základy, a také své oborové, speciální oblasti.

Diagnostika může být teoreticky a prakticky rozvíjena z pozice *komplexních přístupů*, kdy je jev sledován vícepohledově, z mnoha integrovaných pohledů a disciplín, ale může být rozvíjena i *jednooborově*, z dílčího a specializovaného pohledu. Příkladem komplexního, integrovaného přístupu je diagnóza lékařská, pedagogická a inženýrská. Sledují jevy komplexně, víceoborově, z integrovaných aspektů svých specializací. Aby tuto integrovanou možnost posouzení si zajistily, mají tyto obory své vnitřní specializace a odbornosti, které umožňují provést také výsledek diagnostického šetření – diagnózu komplexně. *Diagnóza je vyjádření výsledků diagnostic-*

<sup>10</sup> Pešinová, H., K psychologii schopností, Studie ČSAV, č. 4, 1975 Akademie Praha, str. 54.

*kého šetření*, je to odborné rozpoznání jistého stavu sledovaného objektu šetření, jeho vlastností, také příčin vzniku těchto vlastností. Diagnostika se může chápat i jako věda o diagnózách.

Nejvíce zkušeností s diagnostikou a diagnózami má medicína. Pedagogika zde může nalézt četné inspirace, leč nelze mechanicky přenášet poznatky medicínských věd do pedagogiky. Přesto, že obě vědy úzce vycházejí z praxe a jejich snažení vyúsťuje bezprostředně do praxe, cíle i obsah je rozdílný.

*Diagnóza lékařská* (medicínská) je medicínské specifikum, realizuje ji lékař, odborník, je v principu fyziologická, biologická, biochemická, psychická a týká se nejen patologických zvláštností pacienta, ale nemoci jsou sledovány z hlediska celkové konstituce somaticko-psychické. Lékařské diagnostické šetření a posouzení je provedeno lékaři-specialisty a je v mnoha případech podpořeno seriózním šetřením odborníků pomocných věd, tj. biochemickým, biologickofyzikálním, biopsychickým a psychologickým. Konečné vyjádření diagnózy je ovšem opět exaktně lékařské, stejně tak prognostické a terapeutické rozvahy jsou lékařské povahy.

Právě tak je zpracována *diagnóza inženýrsko-technologická*, v níž se kloubí speciálně inženýrské a technologické aspekty s pomocnými pohledy fyzikálními, chemickými aj.

Obdobně lze uvažovat o *pedagogické diagnostice*, jejíž pojetí je sice historicky tradiční, leč musí být rozvíjeno v podmínkách moderní vědy, v podmínkách rozvoje pedagogiky, rozvoje jejich specializací, odborností a pomocných věd.

## DEFINICE PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY

Pedagogická diagnostika je v literatuře obecně definována s velmi širokým záběrem jako *teorie a praxe zjišťování, rozpoznávání, klasifikování, posouzení, charakterizování a hodnocení stavu a úrovně pedagogického rozvoje objektu výchovy*, tj. žákovy osobnosti nebo skupiny vlivem pedagogického působení a z pedagogických hledisek, tj. z aspektu, jak jsou plněny a dosaženy cíle a úkoly výchovně vzdělávacího procesu. Toto *diagnostické úsilí nelze odtrhnout od zjišťování příčin a podmínek jistého pedagogického rozvoje*, tedy od pedagogické etiologie a nelze je odtrhnout *od prognostických úvah a od návrhu pedagogických opatření* (pedagogická terapie), k nimž pedagog přistupuje po zdůvodněné rozvaze, na základě znalostí současného, ale i minulého rozvoje objektu výchovy (žáka, dospělého aj.). Polský pedagog Cz. Kupisiewicz<sup>11</sup> žádá, aby se z pedagogického aspektu posuzovala celá osobnost žáka, tedy úroveň rozvoje jeho vzdělání i výchovy v užším slova smyslu, a to s přihlédnutím k předchozímu vývoji. Podle téhož autora podstatou pedagogické diagnózy jsou individuální rozhovory s rodiči žáků, rozhovory učitele s žáky, nahodilé i cílevědomé pozorování žáků, testové zkoušky, školní schůzky. Učitel, zejména třídní je povinen vést o každém žáku deník pozorování, vyplňovat jej po rozhovoru s rodiči, s mládežnickou organizací, aby poznal podmínky výchovy v do-

<sup>11</sup> Viz poznámka č. 7, str. 276.

mově, způsob života v rodině, žákovy zájmy, sklony, pracovní tempo aj. Znalost těchto zvláštností, podle Kupisiewiczze, umožní individuální přístup, má význam i pro zapojení žáků do vyšších škol a pro profesionální orientaci. Učitelé jsou povinováni provádět trvale a průběžně pozorování, různorodé kontroly a hodnocení žáků a skupiny, jež je vychovávána a vzdělávána.

Fr. Singule<sup>12</sup> upozorňuje, že v diskusích o předmětu, pojetí, základech a úkolech pedagogické diagnostiky je třeba si hned na počátku uvědomit, že tohoto termínu se u nás používá v několika různých významech. Velmi často se pedagogickou diagnostikou označuje především praktická pedagogicko-diagnostická činnost, tedy práce spočívající v stanovení a případné i využívání pedagogické diagnózy. Jindy se uvedeným výrazem myslí jenom specifické metody a postupy pedagogicko-diagnostické činnosti, anebo se pedagogická diagnostika chápe také jako specifická poznávací metoda. Naproti tomu vystupuje pojetí, které rozumí pedagogickou diagnostikou především teorií diagnostické práce v procesu výchovy, tedy specifickou pedagogickou disciplínou. A konečně se setkáváme i s tím, že se pod pojmem pedagogické diagnostiky shrnuje celý komplex praktické pedagogicko-diagnostické činnosti i její teorie.

Bylo by podle Fr. Singuleho velmi nesprávným, kdybychom pedagogickou diagnostiku chápali úzce jen jako praktickou pedagogicko-diagnostickou činnost, a stejně tak bychom se dopouštěli vážné chyby, kdybychom tuto činnost stavěli do příkrého protikladu s pedagogicko-diagnostickou teorií a tím ji od ní oddělovali.

Podle téhož autora „*Potřeba rozvíjet pedagogicko-diagnostickou činnost, tj. diagnostikovat výsledky výchovného působení, byla u nás vyvolána především potřebami výchovné praxe v naší socialistické společnosti, zejména potřebami a snahami prohloubit a zefektivnit výchovně vzdělávací práci naší socialistické školy. Pedagogicko-diagnostická činnost je dnes nejenom významnou, ale už také i značně propracovanou součástí výchovného systému naší socialistické školy. Umožňuje rozvíjet individuální přístup k žákům v průběhu jejich výchovy a prohloubit výchovnou péči o každého žáka v duchu požadavků demokratizace výchovy, stává se postupně základem reálného plánování výchovně vzdělávací práce na úrovni tříd i škol, je nezbytnou součástí výchovného poradenství, přispívá k dosahování výsledků odpovídajících vytýčeným cílům a úkolům komunistické výchovy u jednotlivých žáků i celých žakovských kolektivů a skupin, a tak výrazně podmiňuje a ovlivňuje kvalitu jak výchovné práce samé, tak jejího řízení na jakékoliv úrovni*“.<sup>13</sup>

V souvislosti s rozvíjením praktické pedagogicko-diagnostické práce ve výchovných a pedagogických zařízeních a institucích nutně vzniká a rozvíjí se i *teorie* tohoto specifického úseku výchovné práce. Dobrá pedagogicko-diagnostická práce musí mít také dobré teoretické základy. Fr. Singule<sup>14</sup> definuje pedagogickou diagnostiku jako „specifickou pedagogickou disciplínu, která se zabývá pedagogicko-diagnostickou prací ve výchovně

<sup>12</sup> Viz poznámka č. 5, str. 27.

<sup>13</sup> Viz poznámka č. 5, str. 28.

<sup>14</sup> Viz poznámka č. 5, str. 29.

vzdělávacím procesu, specifičtěji řečeno stanoví cíle a úkoly pedagogicko-diagnostické činnosti, rozvíjí její metody a postupy, techniky, prostředky a organizaci a v souvislosti s tím se přirozeně zabývá i metodologickými problémy pedagogické diagnostiky jako pedagogické disciplíny, např. studuje její postavení v komplexu pedagogických věd, stanoví její podstatu, rozpracovává vědecké postupy jejího rozvíjení, studuje její vznik a její historii apod.“.

Pedagogická diagnostika v tomto pojetí se vyčleňuje jako relativně samostatná pedagogická disciplína (a toto její postavení nevyvrací ani okolnost, že se třeba s některými jinými pedagogickými disciplínami do jisté míry překrývá) a zachovala si velmi úzký vztah zejména k didaktice a k teorii výchovy.

Podle H. Pešinové<sup>15</sup> je pedagogická diagnostika pokládána za speciální pedagogickou disciplínu a její význam spočívá v objektivním zjišťování a hodnocení výsledků vzdělávacího a výchovného procesu. Podle téže autorky pedagogická diagnostika rovněž zjišťuje určitý vztah k volbě vhodné metody pro zkvalitnění či nápravu tohoto stavu. Pešinová se ovšem nesprávně domnívá, že platnost výsledku jejího šetření (diagnózy) je „převážně krátkodobá“. Po určitém zásahu (po nové instrukci, procvičení, po změně prostředí, času, při změnách subjektivních postojů atp.) výsledek podléhá změně.

Tímto znakem se podle Pešinové pedagogická diagnóza liší od psychologické, která vedle dočasných psychických stavů (změn v chování) před nácvikem a po nácviku, odklonění od normy v chování aj., např. v klinické psychologii, sleduje také trvalejší psychické funkce a vlastnosti lidí a může mít i predikační hodnotu např. při zjišťování určitých dispozic člověka k výkonu, jeho schopností, a konečně při odhalování jeho stránek osobnosti.

S tímto zužováním funkce pedagogické diagnostiky nelze zásadně souhlasit, protože odporuje respektování principu trvalosti a základním cílům výchovy – rozvíjet celou osobnost žáka a připravovat jej pro život. Vzdělání, morálka, kvalifikace, estetická stránka, o jejichž rozvoj usilujeme v pedagogickém procesu, je rozvíjena *dlouhodobě*, pro praxi, pro život.

Jak jsme již uvedli, také v pedagogice v NSR se dnes hovoří o „pedagogické diagnostice“ jako o specifické oblasti teorie. J. Klauer s kolektivem spoluautorů<sup>16</sup> sepsal rozsáhlou čtyřdílnou monografii o této vědní disciplíně. V NSR se pojem „pedagogická diagnostika“ objevil v roce 1969. Jde nejen o postižení jednotlivých vlastností žáka, ale i kolektivu, sledují chování dítěte ve skupině. Při diagnostickém šetření jde nejen o zjištění výsledků učení, ale i o podmínky učení, nejen o podmínky ve stavu osobnosti žáka, ale sledují se podmínky práce učitelů, kvalita jejich vyučování ve škole, v procesu výchovy, spolupráce s rodiči žáků. Klauer<sup>17</sup> uvádí svou velmi obecnou definici: „*Pedagogická diagnostika je soubor úsilí o poznání v službě aktuálního pedagogického jevu*“.

Tato definice se nám jeví tak široká, že nezbytně přesahuje rámec peda-

<sup>15</sup> Viz poznámka č. 10, str. 54.

<sup>16</sup> Viz poznámka č. 9, str. 5.

<sup>17</sup> Viz poznámka č. 9, str. 5.



gogiky a obsahuje šetření sociálně ekonomické, fyziologické, lékařské a také psychologické. Kdybychom chápali pojem „úsilí“ široce jako vědecké úsilí, nahradila by pedagogická diagnostika pedagogický výzkum, což je ovšem nelogické.

Podtrhuje se však komplexnost, šíře a analogie s lékařskou diagnostikou, která je patologická, biologická, chemická, psychická, sociální, vždy však s terapeutickým záměrem.

Vyjdeme-li z pojetí J. Klauera, přesto že nechceme plně akceptovat tuto definici, vidíme značnou šíři pedagogického jevu, který nezbytně obsahuje specifické pedagogické, ale i psychické a sociální jevy. Analogicky lze i u nás hovořit o pedagogické diagnostice jako o *komplexní diagnostice*, jež se používá v pedagogickém procesu, v podmínkách výchovy a výuky. Jejím úkolem je diagnostikovat všechny jevy, s nimiž se při cílevědomém rozvíjení osobnosti žáka nebo skupiny setkáváme ve výchovném procesu, a obsahují diagnostiku výchovy, diagnostiku didaktickou, morální, estetickou, diagnostiku celé osobnosti žáka, skupiny, jež je vychovávána, a to z aspektů pedagogických, tj. celkového pedagogického rozvoje osobnosti, ale i z aspektů psychických, sociálních i biologických. Všechny pohledy diagnózy musí být podřízeny aspektu pedagogickému, který je ve výchovně vzdělávacím procesu primární a je modifikován teorií cílů, úkolů a obsahu výchovy a vzdělání. Dílčí pohledy diagnózy musí být včleněny do pedagogického vyjádření. Obdobné je to i v medicíně, kde biochemický, fyziologický či jiný pohled je včleněn do vyjádření terapeutického.

Lze tedy v tomto smyslu hovořit o *pedagogické diagnostice v nejširším slova smyslu* (Klauer, Vajcík, Nowacki, Kupisiewicz), nebo v *užším slova smyslu*, kdy se sleduje pouze stav a rozvoj vzdělání a výchovy objektu a pedagogické podmínky tohoto rozvoje. Vzhledem ke komplexnosti musí být diagnostické úsilí vždy velmi široké a logicky se jeví oprávněná existence pedagogické diagnostiky v nejširším slova smyslu. Přestože je široká svým záběrem, pedagogika se jí vyhýbat nemůže a realizaci pedagogické diagnózy by měl podle požadavků odbornosti uskutečňovat pedagog-učitel, pedagog-trenér, odborný pedagog-metodik (matematiky, lingvistiky, historie), speciální pedagog (etoped, psychoped, logoped), odborný pedagog-didaktik, teoretik výchovy, výchovný poradce aj. Ve složitých případech se nelze vyhnout použití dalšího odborného servisu např. lékařského (pediatr, neurolog, psychiatr, internista aj.) nebo servisu sociologického a psychologického. Tyto pomocné servisní diagnózy mají za úkol doplnit a rozvinout aspekty diagnózy pedagogické.

\* \* \*

Nechť se uvažuje o pojetí pedagogické diagnostiky v širokém nebo úzkém slova smyslu, vždy se jeví jejím *obsahovým jádrem a smyslem úsilí zjistit stav vzdělání a výchovanosti objektu výchovy*. Je nezadatelným právem a povinností pedagoga uvažovat o tomto stavu, protože jinak by se vzdával možnosti rozvíjet vzdělání a výchovu osobnosti podle platných intencí. Není ovšem snadné splnit tento diagnostický úkol. Znáť

a odhadnout např. stav vzdělání, to žádá detailní znalost obsahu, jemuž se vyučuje, dále znalost cílů a úkolů výchovy a vzdělání. Zde je nezbytná odborná pedagogická specializace, znalost pedagogických disciplín a současně znalost oboru, jemuž se vyučuje, znalost norem, osnov a učebnic. *Obsahový aspekt pedagogické diagnózy je totiž primární.* Obsah má své struktury, systémy, je rozlišen na základní, nadstavbový, ilustrační. Do obsahu patří i procesy, postupy. Konkrétní a odbornou analýzu vědomostí, dovedností, návyků, způsobů chování, procesů gnostických, použitých v jednotlivých oborech, může uskutečnit jen pedagog, který obsah, jemuž se vyučuje, zná. Neodborný diagnostický odhad by byl nezbytně zjednodušený, nepostihl by jev dostatečně analyticky, nerozlišil by typické a atypické. Neodborník není schopen rozlišit vědomostní systémy, struktury vědomostí a dovedností, ale i obecné postupy, např. matematického, lingvistického myšlení aj. Analýza se týká i morálky, estetiky, pracovních výkonů a tělovýchovy.

Odbornou pedagogickou diagnózu není ovšem schopen realizovat ani pedagog bez vyhovující aprobační (matematické, lingvistické, deskriptivní, tělovýchovné aj.). Tím méně ji může v této oblasti realizovat pracovník bez jakékoliv pedagogické aprobační. To ovšem plně platí i při realizaci tzv. *pomocných pedagogických diagnóz*, když např. *hledáme příčiny negativního rozvoje žáka v samé podstatě vyučovacího a výchovného procesu.* Kvalitní rozbor vyučovací hodiny, proces výchovného působení je možno provést až tehdy, když jsme schopni vidět a zjistit i nejjemnější zvláštnosti tohoto procesu. To opět žádá znalost nejen teorie vyučování a výchovy, ale také znalost praxe tohoto procesu a rozvinutou schopnost analyzovat proces a současně vidět široké souvislosti obsahových i metodických a organizačních prvků. Touto odborností je vymezena i kompetence toho, kdo má a může odborně realizovat pedagogickou diagnózu.

Požadavek na odbornost při diagnostickém šetření se týká i *morálního profilu žáka, profilu estetického a pracovního.* Diagnostika zde musí jít do odborné analytické polohy hodnocení, a předpokládá se detailní znalost cílů, úkolů a obsahu morální výchovy, výchovy estetické, pracovní, výchovy mimoškolní a rodinné. Pedagogická diagnostika se týká i sportovního, tělovýchovného a branného rozvoje, což je opět pedagogická specializace: sportovní a tělovýchovná pedagogové – trenéři a učitelé jsou schopni odborně sledovat symptomy sportovních výkonů a hodnotit je z hlediska správnosti či nesprávnosti.

Pedagogická diagnostika se nespokojuje pouze s konstatováním stavu pedagogického rozvoje objektu výchovy. K. Babanskij<sup>18</sup> chápe diagnostiku také jako „systematické studium žáků, těch podmínek, ve kterých probíhá výchovně vzdělávací proces, sebeanalýza činnosti pedagogů, odhalení silných a slabých stránek systému, analýza příčin nedostatků jeho fungování“. Navíc usiluje o *diagnostiku reálných učebních možností* (tedy předpokladů) žáka ve vyučovacím procesu. Podle něho na základě diagnostiky zvláštností systému se konkretizují zejména cíle a úkoly vyučování a výchovy, vybírají se ty způsoby řešení vytýčených úkolů, které jsou pro kon-

<sup>18</sup> Babanskij, Ju. K., Diagnostika reálných učebních možností žáků ve vyučovacím procesu, Pedagogika 1977, roč. XXVII, č. 5, str. 523.

krétní podmínky optimální. Nelze zužovat diagnostiku jen na vyučovací proces, nutno sledovat i možnosti výchovné.

Rovněž tak Z. Helus<sup>19</sup> pokládá pedagogickou diagnózu za prostředek, jímž lze zlepšovat výchovně vzdělávací úsilí se zvláštním zřetelem k odhalování možností a předpokladů vyšší efektivity a optimalizace jeho fungování (vcelku či částech), s cílem umožňovat zdůvodněné decize vedoucí k realizaci těchto možností.

\* \* \*

Základním pojmem teorie pedagogické diagnostiky je vyjádření výsledků diagnostického šetření, jeho popis, zařazení do skupiny podobných jevů, je to pedagogická diagnóza. Jde o postizení, vyjádření jistého stupně, stavu pedagogického rozvoje objektu výchovy, jeho stavu vzdělání resp. kvalifikace a jeho vchovanosti v užším slova smyslu. Je to zjištění, konstatování *výchovné úrovně, předpokladů a stavů pedagogického rozvoje objektu*. Diagnóza je celoosobnostní, a to i tehdy, když některé oblasti osobnosti jsou specificky zdůrazněny.

*Edukativní stav* či výchovná úroveň objektu výchovy (žáka-jedince, skupiny, ale i národa) může být vyjádřena kvalitativně nebo i kvantitativně, může být vyjádřena popisem, charakteristikou, ale i souborem křivek, setavených podle jistých kritérií aj. Je vždy vyjádřen četnými konkrétními zvláštnostmi a vlastnostmi objektu, které jsou ovšem svým způsobem charakteristické, typické, zobecněné. Edukativní stav může být optimální z hlediska dosahování výchovných cílů a úkolů a může být také průměrný a nedostačující. Může být *harmonický* nebo *disharmonický, vyrovnaný, jednostranný, ochuzený* (pauperizovaný), ale i *bohatý rozvojem*. Může být *akcelerován* ale i *retardován*, může být však pouze částečně akcelerován, jinde v celé osobnosti retardován. Edukativní stav může být hodnocen jako *počáteční, průběžný a závěrečný*, když žák opouští výchovné zařízení.

Pedagogickou diagnózou tu rozumíme pokud možno nejpřesnější zjištění výsledků vzdělávací práce u jednotlivých žáků nebo jejich skupin a nalezení příčinných faktorů, a to jak v přítomnosti, tak v minulosti, aby pak na základě takto získané pedagogické diagnózy mohlo být provedeno správné *pedagogické rozhodnutí*.

Důsledkem pedagogicko-diagnostické práce, jak uvádí Fr. Singule,<sup>20</sup> je stanovení, případně vypracování *pedagogické prognózy*, tj. plánu odpovídající výchovné práce (konkrétního z pedagogické diagnózy vyplývajícího plánu výchovy) jedince nebo celého souboru, u něhož byla stanovena pedagogická diagnóza. Takový postup nebo plán další výchovné práce má být tak stanoven, aby mohly být u diagnostikovaných jednotlivců nebo skupin úspěšně splněny jednotlivé dílčí úkoly výchovně vzdělávací práce a nakonec dosaženy i její cíle, dílčí i obecné. Náležitě je třeba přitom zdůraznit,

<sup>19</sup> Helus, J. a kol., Základní teoretické problémy pedagogické diagnostiky, rukopis Ústavu JAK ČSAV v Praze 1978.

<sup>20</sup> Viz poznámka č. 5, str. 30.

že pedagogickou diagnostikou diagnostikujeme nejen výsledky didaktické práce, ale celého výchovně vzdělávacího působení, a že s pedagogickou diagnózou pracujeme nejen při výchově dětí a mládeže, ale i v procesu výchovy dospělých.

Nejpodstatnějším znakem pedagogické diagnózy a rysem, který ji výrazně odlišuje od jiných druhů diagnóz, je tedy její *nejtěsnější sepětí s výchovným procesem*. Pedagogická diagnóza není tedy nějakou paralelní realitou výchovné činnosti, ale je v ní intimně integrována.

## SPECIFIČNOST PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY

První specifickou stránkou je její *úzká spojitost s teorií a praxí pedagogického procesu*, druhou stránkou je *spojitost s cíli a úkoly výchovy a s obsahem výchovy a vyučování*.

Podle všech významných autorů, kteří se zabývají pedagogickou diagnostikou, je její teorie i praxe *pedagogické specifikum*, a má ji především řešit pedagogika jako věda o výchově a provádět ji mají především pedagogové.

Při studiu problematiky pedagogické diagnostiky nutno respektovat skutečnost, že jde o subsystem pedagogické teorie, že jde o pedagogickou kategorii a pojmový aparát by měl vyhovět těmto přístupům. Měl by být rozpracován tak, aby odpovídal charakteru pedagogické erudice učitelů, odborných pedagogů a výchovných poradců. Terminologicky by měl odpovídat terminologii pedagogiky.

Zaměření pedagogické diagnostiky, jak vyplývá z cílů výchovy, je široké, *sleduje rozvoj vzdělání* (kvalifikace), *dále rozvoj morálky osobnosti*, její *estetické stránky*, jejich *pracovních vlastností i vlastností tělovýchovných, branných a sportovních*. Přednostně zjišťuje *vlastnosti ideové a světonázorové*. V rámci jednotlivých profilů jsou sledovány a hodnoceny vědomosti, dovednosti, poznávací procesy, návyky, postoje, zájmy, nadání i obtíže, kvality a přesvědčení.

Specifickou, velmi integrovanou oblastí pedagogické diagnostiky je *posuzování žáků pro potřeby profesionální orientace*. Společně s lékařským a psychologickým aspektem lze žáka doporučit pro jistou profesní přípravu. Jde tedy o zjišťování pedagogického rozvoje, stavu tohoto rozvoje *celé osobnosti*, a to z hlediska plnění cílů a úkolů výchovy.

Pedagogická diagnostika není zaměřena jen na děti a mládež, ale všímá si i dospělého člověka, např. vysokoškoláka vojína, pracovníka ve výrobním procesu. Nelze ji také zaměřovat jen na jedince, ale nutno diagnostikovat i skupinu (třídy), kolektiv (na pracovišti) aj.

Specifikem pedagogické, zejména didaktické diagnostiky je, že vychází, zejména při sledování rozvoje žáka nebo skupiny, z *požadavků učebních a výchovných osnov*. Jde o základní a závazný školní dokument. *Požadavky osnov mají být zásadně a nekompromisně plněny*. Učitel musí vyučovat tak, aby žák zvládl učivo v osnovách požadované, aby získal povahové vlastnosti, naznačené v úvodních poznámkách osnov. Volba metod a organizace vyučování má jím být volena tak, aby požadavky osnov byly splněny. Nesplnění požadavků osnov zanedbáním je klasifikováno jako poru-

šení disciplíny. Kontrolu plnění osnov provádí ředitel školy, jeho zástupce a dohlížecí orgány a provádějí zde diagnostická šetření (didaktickým testem, prací aj.). Učební osnovy určují konkrétní obsah jednotlivých předmětů v jednotlivých postupných ročnících a v měsících školního roku. Učitel se proto musí vždy na počátku školního roku podrobně seznámit s učebními osnovami, aby je mohl plnit. Podle obsahového zaměření osnov se hovoří o učebních osnovách biologie, historie, matematiky atd. Normativní, a tedy z diagnostického hlediska významné jsou v osnovách také *úvodní poznámky*, v nichž je vyjádřen cíl a úkoly vyučování předmětu, zejména je rozvedena otázka výchovných cílů, požadavky a možnosti rozvíjení světového názoru, možnosti spojení školy s praxí a s výrobou. Zde je charakterizován předmět, jeho pojetí, naznačeny jsou doporučené, vyhovující metodické postupy a organizační formy. Jsou vysloveny požadavky na ideově politický a morální rozvoj žáka. Podrobnější a z hlediska pedagogické diagnostiky významné jsou *vlastní osnovy*. Vyslovují požadavky na obsahovou stránku vyučování v daném předmětu a v konkrétním postupném ročníku. Heslovitě jsou naznačeny požadavky. Je uvedena soustava na sebe navazujících vzdělávacích prvků, které mají být zvládnuty. Učivo je rozděleno na měsíce a týdny školního roku, přičemž se přihlíží k počtu vyučovacích hodin, daných učebním plánem.

Z aspektu pedagogické diagnostiky je nutno znát i problematiku tzv. *mezipředmětových vztahů* (např. matematika-fyzika). Sleduje se zajištění spojení teorie a praxe, vyučování a výroby. Sleduje se jednota obsahu školní i mimoškolní práce dětí a mládeže.

Učební osnova může být učitelem *aktualizována* učivem, které souvisí s praxí školy, s terénem, v němž je škola zapojena. Nelze tedy vyloučit z obsahu učiva některé prvky regionální povahy, jež aktualizují učivo, znázorňují využití teorie s praxí, spojení výuky a výchovy. Také tyto aktualizací prvky obsahu mohou být předmětem pedagogické diagnózy.

\* \* \*

Důležitým obsahovým materiálem pro vyučování, a také pro pedagogickou diagnostiku, je *učebnice*. Lze sem zařadit učební texty, skripta, pomocné knihy aj. Učivo zde bývá rozlišeno na *základní učivo* (podstatné, nejdůležitější), podtržené, zvýrazněné typem písma, označené okrajovou čarou. Dále je uvedeno *učivo nadstavbové*, které prohlubuje, rozšiřuje základní učivo. Konečně v učebnici bývá *učivo ilustrační*, které doplňuje obsah příklady z praxe, aktualitami a ilustracemi.

Každý předmět, každý vědecký či technický obor je nositelem specifických poznatkových systémů, operací, úkonů, poznávacích procesuálních požadavků na učení se, myšlení, tvořivost a volní, citové, motivačně zájmové činnosti, resp. vlastnosti. V obecné poloze lze uvažovat o předmětech lingvistických, historických, přírodovědných, filozofických, matematických aj. Některé předměty kladou důraz na přesná racionální fakta (přírodní vědy, historie), jiné jsou nositeli emotivních, zejména morálních a estetických prožitků (literatura, hudební výchova), další pak působí na

rozvoj technických zájmů, dále somatických a pohybových výkonů. Pedagog ovšem využívá svého předmětu k rozvíjení osobnosti žáků nejen obsahem, ale také typickými metodami a organizací. Také metoda se může stát obsahem, a platí to i o organizaci. V tom případě se může stát i metoda (například laborování) předmětem diagnostického šetření.

Při realizaci vzdělávání je zdůrazněn tzv. materiální nebo formativní cíl vzdělání:

1. *Materiální vzdělání* podtrhuje poznatky bezprostředně užité v praxi. Zdůrazňuje proto poznatky praktické.

2. *Formální též formativní vzdělání* usiluje přednostně o rozvoj poznávacích procesů, především myšlení.

Pro diagnostickou praxi, zejména didaktickou není nepodstatné, zda se jedná z obsahového hlediska o diagnózu všeobecného či odborného vzdělání:

1. *Všeobecné vzdělání* je nejobecnější základnou věd společenských, přírodních a technických. Každá věda se opírá o svou všeobecnou základnu. Odbornou zvládají pouze specialisté. Všeobecné vzdělání má četné obsahové okruhy, které tvoří široký základ všeobecného vzdělání vůbec. Lze hovořit o „všeobecném historickém vzdělání“, o „všeobecném jazykovém a literárním vzdělání“, o „všeobecném matematickém vzdělání“, o „všeobecném přírodovědném vzdělání“ apod. Moderní všeobecné vzdělání obsahuje také okruh poznatků z technických oborů: je zván „*všeobecné polytechnické vzdělání*“. Toto vzdělání je součástí, subsystémem všeobecného vzdělání a je všeobecným základem technických oborů. Je zejména úzce spjato s přírodovědnými poznatky.

Všeobecné vzdělání je nezbytným předpokladem, předstupněm odborného vzdělání, zajišťuje všestranný rozhled dělníka a zemědělce, technika i lékaře. Rozlišujeme ovšem „*základní všeobecné vzdělání*“, realizované na základní škole a „*střední všeobecné vzdělání*“, realizované na gymnáziu a na odborné škole.

2. Na všeobecné vzdělání navazuje *vzdělání odborné*, které je obsahově specializováno.

\* \* \*

Již tento stručný úvod do didaktické teorie obsahu vzdělání naznačuje, že didaktická diagnóza (jde o část pedagogické diagnózy) je náročná, že *principiálně předpokládá* pedagogickou odbornost typu – obor výchovy a výuky + pedagogické aprobece + praxe pedagogická. Tím přesvědčivější je tato teze, jdeme-li hlouběji do didaktické teorie obsahu vzdělání a výchovy a usilujeme-li o zjištění příčin jistého (negativního, pozitivního) rozvoje žáka. Zde již nelze diagnosticky pracovat bez znalosti teorie a praxe výchovného a vzdělávacího procesu.

O b s a h e m *diagnostického šetření* jsou, jak jsme již naznačili, *vědomosti, dovednosti, návyky, postoje, zájmy, poznávací procesy, nadání, způsoby chování* aj.

Obsahem vzdělávání, což je opět primárně významné pro diagnostiku, jsou

1. *Fakta* — informace, poučky, systémy poznatků z oblasti věd, které žák má zvládnout, porozumět jim, zapamatovat si je a používat je v praxi. Fakta vědy se vyučováním stávají *vědomostmi*. Jde o představy, pojmy, vztahy, zákony, definice, data, vědomostní systémy a struktury.

2. *Výkony*, činnosti, operace, aktivity, které má žák zvládnout v jejich dokonalém provedení. Má poznat jejich principy, má je umět používat v praxi, při řešení společenských i osobních úkolů. Výkony se vyučováním stávají *dovednostmi*.

3. *Složité poznávací procesy*, jimž lze učit. Zejména procesy myšlení, tvořivosti, pozornosti, vnímání, učení se, rozvíjejí se ve vyučovacím procesu. Projevují se celou operační šíří a pohotově tam, kde je jich zapotřebí při řešení složitých intelektuálních úkolů. Jsou rozvíjeny postupně od náročných a jednoduchých dovedností a technik až ke složitým, z mnoha dovedností se skládajícím obecným *intelektuálním schopnostem*.

4. *Světónázorové soudy, poznatky, poučky, hodnoty* z oblasti filozofie, politiky, morálky, estetiky aj. Mají zásadní gnozeologický a postojový význam. Jsou vybírány z hlediska rozvoje osobnosti. Jejich samotné racionální zvládnutí (znalost těchto soudů) nezajišťuje však vždy ještě přesvědčení o jejich správnosti, nezajišťuje vždy vnitřní souhlas či nesouhlas, sympatii či antipatii s jevem. Smyslem tohoto obsahu vzdělání je rozvinout *postoje* k jevům, ke skutečnosti (k vědě, politice, k umění, k morálce aj.).

*Postoje jsou spojeny s pocitem přesvědčení o platnosti jevu, vztahu, a také s citovým akcentem souhlasu, nesouhlasu, radosti, zklamání aj.* Jsou dlouhodobě rozvíjeny vyučováním a výchovou, ovlivňují je ovšem také prožitky, které přináší denní život, výrazné, citově akcentované prožitky vyplývající z praxe apod.

Pro pedagogickou, zejména pro didaktickou diagnostiku je významný *vývojový charakter* vědomostí, dovedností, návyků, postojů, morálních vlastností, poznávacích procesů aj. Z tohoto hlediska je rozlišována *diagnóza úvodní, průběžná a závěrečná*.

\* \* \*

Obsahové prvky vzdělání, které jsme uvedli, nestanou se majetkem žákova vědomí, pokud se jim nenaučí. Je nutno proto rozlišovat a posuzovat na jedné straně *obsah vzdělání* jakožto objektivní soubor poznatků věd a techniky, jako soubor operací a úkonů, a je nutno rozlišit na druhé straně od něho *stav vzdělání* žáka jakožto subjektivní výslednici vyučovacího procesu.

Pedagogická diagnóza, jak vyplývá z vývojového charakteru vzdělání, může být uskutečňována *podle rozsahu diagnostických postřehů* ve třech vzájemně integrujících a souvisejících rovinách:

1. *Mikrodiagnóza* je spojena s bezprostředními mikrodiagnostickými po-

střehy celkové atmosféry ve vyučování, o aktivitě, a prozrazuje míru porozumění, soustředění, hloubku prožitku, únavu, zájem apod. Na ní závisí úspěch vyučování.

2. *Základní denní diagnóza* si klade složitější úkoly jako předchozí. Je spojena s denním zkoušením a hodnocením výkonů, s pozorováním v jednotlivých předmětech a výchovných situacích. Nepodává však ještě úplný obraz výchovného profilu žáka.

3. *Závěrečná, výsledná, zobecňující diagnóza* je zobecněným obrazem osobnosti žáka nebo skupiny. Je výslednicí déletrvajících pozorování ve všech předmětech a výchovách. Má povahu celosobnostní charakteristiky nebo též charakteristiky skupiny.

Podle zaměření hodnocení hovoříme o *didaktické diagnóze*, která vychází z cílů vyučování, zjišťuje stav vědomostí, dovedností a návyků, stav poznávacích procesů a charakter světového názoru. *Oborová, předmětová diagnóza* přesahuje rámec běžné didaktické diagnózy, protože je celosobnostní a všímá si vedle naukového také morálního, estetického a somatického profilu osobnosti v předmětovém vyučování. Lze tedy říci, že *oborová diagnóza je přirozenou základnou celosobnostního hodnocení*, neboť obsahuje prvky didaktické povahy, a také prvky výchovné povahy v užším slova smyslu. Tuto diagnózu lze odpovědně realizovat jen tehdy, když známe požadované vlastnosti ať již se týkají oboru výuky či výchovy. Kvalifikovaný odborník dobře rozpozná úroveň vědomostí, dovedností i myšlení, také však nadání, aktivitu, zájmy, obtíže. Jako nelze podcenit odborný postřeh kvalifikovaného pedagoga-trenéra ve sportu, nelze podcenit postřeh kvalifikovaného matematika nebo lingvisty.

\* \* \*

*Výchovné hodnocení* v užším smyslu se týká také výchovy mravní, estetické, pracovní a tělesné. Všímá si i sociálního chování dítěte, které je součástí mravní výchovy. Učitel při hledání příčin výchovných úspěchů či neúspěchů sleduje vývoj dítěte ve škole, v rodině, všímá si kamarádů a ulice. Tyto oblasti působení na mládež jsou pedagogikou zkoumány již staletí.

Učitel si musí ovšem všimnout také *zdravotního stavu* dítěte. Musí znát stav centrální nervové soustavy, temperament, který výchovu ovlivňuje aj. Učitel podle potřeby zde spolupracuje s neurologem, pediatrem, znalým fyziologických metod výzkumu, dále se sociálním pedagogem, psychiatrem a psychologem.

*Pedagogické hodnocení osobnosti* provádíme všude tam, kde je výchova. Proto hovoříme o pedagogickém hodnocení žáka mateřské školy, základní školy, studenta gymnázia, vysoké školy a pedagogickou diagnózu nelze vynechat ani na speciálních školách pro mládež vyžadující zvláštní péči.

\* \* \*



Pedagogická diagnóza má ve své závěrečné fázi *povahu celoosobnostní charakteristiky*, v níž jsou vyjádřeny *jednotlivé profily osobnosti*, popř. zvláštnosti chování kolektivu. Protože pedagogická diagnóza je bezprostředně vázána na plnění cílů výchovy, čemuž odpovídají především cíle a úkoly jednotlivých složek (oblastí) výchovy, které zkonkrétnují a analyzují nejobecnější cíl výchovy, hovoříme o těchto profilech osobnosti:

1. *Vědecký a světonázorový profil osobnosti* (též rozumový nebo gnostický profil).
2. *Morálně politický profil osobnosti* (obsahuje též sociální profil).
3. *Pracovní profil osobnosti* (též pracovní a technický).
4. *Estetický profil osobnosti*.
5. *Somatický profil osobnosti* (sportovní, tělovýchovný, branný, hygienický, zdravotní).

V těchto pedagogicky významných profilových oblastech, které jsou detailně zpracovány jednotlivými složkami výchovy, se nám promítne osobnost žáka jako celek. „Profilové“ hledisko odpovídá klasickým pedagogickým kritériím, pedagogické teorii i praxi a jeho nerespektování by vedlo ke globalizaci a k potírání společenského charakteru výchovy. Pokládáme je za přirozené východisko, v němž lze spojovat také oborové diagnózy. Spojuje psychické i somatické, sociální i individuální pohledy a ve spojení s anamnézou a etiologií dokáže vyjádřit osobnost velmi detailně a přesvědčivě.

Pedagogická diagnóza může být ovšem realizována v různých odborných polohách. Diagnóza má být spojena s *anamnézou*, tj. s retrospektivním záznamem předchozího vývoje, významných vývojových obrátů a příčin. Umožní nám vysvětlit možné obtíže.

*Smyslem výchovné diagnózy* je sestavení *výchovné prognózy*, která naznačuje předpoklady a další možný výchovný vývoj v kladném či záporném slova smyslu a směřuje k vyjádření *výchovných nebo převýchovných návrhů*, které mají osobnost upravit, zlepšit ve smyslu výchovných cílů socialistické výchovy. Vytržení návrhů převýchovy z této souvislosti je vědecky nesprávné a převýchovu nelze rovněž realizovat bez znalosti teorie a praxe vyučování a výchovy.

Učitelova diagnóza je výchozí diagnózou, její závěry lze doplnit a zpřesnit diagnózou odborně pedagogickou a metodickou. Závěry lze doplnit diagnózou speciálně pedagogickou nebo též diagnózou jiných odborníků, např. lékařem, psychologem, sociologem aj. Je zaměřena na všechny žáky a není omezena jen na školní působení. Sleduje tedy žáka v rodině i ve skupině kamarádů apod. Tím více si všímá žáků obtížně vychovatelných a vzdělavatelných, kde se, zejména při převýchově a individuálním přístupu, ukáže právě pedagogické mistrovství.

## OBLASTI PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY

Teorie i praxe pedagogické diagnostiky může být obsahově i rozsahem různé šíře a hloubky.

*Obecná teorie pedagogické diagnostiky* obsahuje všeobecné základy této diagnostiky a je fundamentem všech speciálnějších oblastí pedagogické diagnostiky.

*Speciální teorie pedagogické diagnostiky* jsou zaměřeny do větší hloubky jednotlivých oblastí, jsou analytičtější. Lze je členit podle obsahu.

*Didaktická diagnostika* je komplexní svým zaměřením a všímá si výkonů v celé šíři vzdělání. *Předmětové* (oborové) *diagnostiky* sledují projevy osobnosti v oborech jako jsou přírodní vědy, společenské vědy, technické obory, tělovýchova a sport. *Matematické, lingvistické, literární historické, přírodovědné* jsou zaměřeny na diagnostiku v oborech. V oblasti sledování rozvoje výchovy můžeme hovořit o diagnostice *ideově politické, světonázorové, pracovního profilu, estetickovýchovného profilu, morálního profilu, sportovního a tělovýchovného profilu*. Podle zaměření se hovoří o *diagnostice dítěte předškolního, školního věku, žáka odborné školy, gymnázia, o diagnostice vysokoškolského studenta a o profesní (kvalifikační) diagnostice mládeže a dospělého*.

*Všeobecná pedagogická diagnostika* (obecná teorie pedagogické diagnostiky) je zaměřena na základní principy pedagogické diagnostiky, sleduje metodologické principy, všímá si zvláštností objektu diagnózy, činitelů pedagogického rozvoje, obecných principů etiologie, pedagogické prognostiky, pedagogické reedukace, redidaktizace, pedagogické terapie. Rozvíjí teorii metod pedagogické diagnostiky. Sleduje také metody, jimiž lze zjistit příčiny pozitivního či negativního pedagogického rozvoje objektu výchovy. Všeobecná pedagogická diagnostika sleduje teoretické a metodické principy a předpoklady reálného výchovného a vzdělávacího rozvoje osobnosti žáka a kolektivu, které jsou dány podle *J. K. Babanského*<sup>21</sup>

1. *vnitřním základem učebních možností* osobnosti (morální vlastnosti, potřeby, ideály, vztah k učení, ke kolektivu žáků, k učitelům, k objektivní skutečnosti, vývojem intelektu, vůle, emocionální sféry, zkušenostmi, znalostmi, speciálními dovednostmi, návyky v učební činnosti, biologickými zvláštnostmi) a

2. *vnějším základem reálných učebních možností*, které tvoří školní a mimoškolní vlivy a podmínky, které na osobnost působí: materiální podmínky života, vliv rodiny, vrstevníků, kulturně výrobní prostředí, veřejnost v místě bydliště aj.

Části teorie obecné pedagogické diagnostiky je *pedagogická diagnostická symptomatologie*. Zabývá se popisem, klasifikací, tříděním, etiologií a interpretací vzdělávacích a výchovných symptomů. Symptomem se rozumí „příznak“ nebo též „vnější výraz“ jistého jevu, v pedagogické diagnostice jde o symptomy vědomostní, dovednostní, symptomy schopností, nadání, světonázorových postojů, zájmů, motivů, obtíží, morálních a estetických projevů, projevů vztahu k práci, k technickým jevům, k tělovýchově a sportu. Symptomy se kumulují a lze podle nich, podle jejich vztahu k sle-

<sup>21</sup> Viz poznámka č. 18, str. 524.

dovaným jevům osobnosti usuzovat o jisté kvalitě osobnosti, o jejich morálních a vzdělanostních, estetických a pracovních zvláštlostech. Znalost výchovně vzdělávacích symptomů, symptomů morálního a estetického chování musí být spjata se schopností objektivní interpretace. Symptomů vědomostí, dovedností, myšlení, nadání si všímá pedagog při zkoušce, při rozboru písemných prací, kresby, technických výrobků, při sledování kolektivního života dítěte. Každá činnost (hra, učení, práce) prozradí četné výchovou rozvinuté vlastnosti.

Podle toho, které oblasti výchovy se symptomy týkají, lze hovořit o mnoha *specifických druzích symptomů*:

1. *Symptomy z oblasti vzdělávání*, tj. *didaktické symptomy*, konkrétně prozrazující a projevující úroveň vědomostí, dovedností, poznávacích procesů, zájmů, světonázorových postojů, nadání, obtíží. V předmětové poloze jde o symptomy prozrazující úroveň vzdělání v matematice, v jazycích, v přírodních vědách, v historii aj.

2. *Symptomy z oblasti morálních projevů* žáka nebo skupiny, symptomy politické aktivity, ideového zaměření osobnosti, morálně světonázorové, projevující úroveň uvědomění, kázně, etikety, morálních kvalit aj.

3. *Symptomy z oblasti pracovního rozvoje* objektu výchovy, prozrazující úroveň pracovní kvalifikace, postojů k práci převážně duševní a převážně tělesné, vztahu k pracovnímu prostředí, k nástrojům, materiálu, prozrazující úroveň tvořivosti v práci, kultury práce, adaptability aj.

4. *Symptomy estetickovýchovné*, prozrazující estetický rozvoj osobnosti (hudební, výtvarný, literární, pohybový rozvoj). Prozrazují nadání, zájmy, návyky, vědomosti a dovednosti, obtíže estetickovýchovné aj.

5. *Symptomy tělovýchovné a sportovní úrovně objektu* (somaticko-výchovné), hygienické projevy, symptomy prozrazující zájem o sport, tělovýchovu, sportovní nadání, obtíže aj.

\* \* \*

*Didaktická diagnostika je především zaměřena na sledování úrovně vzdělání.* Rozvíjí se již po mnoho desetiletí. Didaktická diagnostická teorie patří k nejpracovanějším pedagogickým teoriím, a proto i didaktická diagnostika se široce rozvíjí nejen u nás, ale i v SSSR, NDR, Polsku. Je zaměřena na zjišťování a posuzování, hodnocení těch vlastností žáků, které jsou obsahem a smyslem procesu všeobecného polytechnického vzdělávání a na odborných školách — odborného vzdělávání.

Vychází se z běžně uznávaných klasických definic didaktiky, a proto má didaktická diagnostika značnou šíři. Její pomocí se zjišťují a hodnotí vědomosti z oblasti věd společenských, přírodních a technických, postihují také rozsáhlý repertoár dovedností motorických a intelektuálních, rovněž sleduje vlastnosti, jejichž formativní rozvoj je v didaktice maximálně podtržen. Hodnotí se úroveň myšlení, a to obecně i v polohách myšlení technického, historického, lingvistického, organizačního, matematického, pří-

rodovědného aj. Taktéž se hodnotí schopnost pamatování v rozdílných obsahových oblastech, hodnotí se rozvoj a stav tvořivé fantazijní aktivity, úroveň vnímání a pozornosti.

\* \* \*

Velmi analytické svým zaměřením jsou specializované *diagnostiky předmětové, oborové*, které patří do skupiny didaktických diagnostik. Lingvistická diagnostika sleduje výkony ve čtení, psaní, vyjadřování, v literární tvořivosti, a to vždy s aspektem k požadavkům osnov, učebních plánů a učebnic. Stejně diagnostické poslání má diagnostika matematická, historická apod. Didaktický proces si klade za nejvyšší úkol rozvíjet vědomosti, dovednosti, poznávací procesy, světonázorové postoje, zájmy, kulturu rozumové aktivity, kladný vztah k vědě a k poznání. Tedy i tyto vlastnosti jsou objektem diagnostického pedagogického šetření. Didaktická a předmětová diagnostika, byť sekundárně, musí se zabývat celou osobností žáka, protože se učí, pracuje celý žák, žák jako nejvyšší jednota osobnostních vlastností. Je tedy nutno i při didaktickém diagnostickém šetření sledovat morální stránku osobnosti, stránku ideovou, politickou, zájmy, potřeby, ale i zdravotní stav, defekty aj. Didaktická diagnostika zasahuje tedy celý prostor osobnosti, i když sleduje přednostně úroveň vzdělání.

\* \* \*

Specifickou oblastí pedagogické diagnostiky je *speciálně pedagogická diagnostika*.

Podle M. Sováka<sup>22</sup> speciálně pedagogická diagnostika nejen existuje, ale má i své vlastní gnoseologické — metodologické charakteristiky, které zřetelně vystupují právě tehdy, když navazují na vědní obory jiné.

Rozlišuje „diagnostiku“, tj. rozpoznávání určitého jevu, a „diferenciální diagnostiku“, tj. rozlišování určitého jevu od jevů jiných. Obě mají ve speciální pedagogice své specifické poslání i specifický charakter. Tyto specifičnosti osvětlují: 1. Co se koná, 2. Proč se to koná (za jakým účelem), 3. Kdo, kde a jak diagnostiku koná (jakých metod používá).

*Co se koná*, čili co je podstatou diagnostické činnosti je možno vyjádřit tak, že se především určuje, co patří do speciální pedagogiky jako objekt její péče, popř. co už do její oblasti nepatří.

Objektem speciálně pedagogické péče jsou osoby stížené vadou (defektem), ovlivnitelnou metodami speciálně pedagogickými.

O tom, *kdo, kde a jak* koná speciálně pedagogickou diagnostiku, lze zásadně říci, že ji vykonává speciální pedagog na místě, kde je toho třeba, a to metodami speciálně pedagogickými. Spolupracuje ovšem lékař, a pro-

<sup>22</sup> Sovák, M., Diagnostika a diferenciální diagnostika ve speciální pedagogice, Otázky defektologie 1974–1975, roč. XVII, č. 3, str. 99, str. 102–108.

tože jde o obtížné případy, pomáhá mu také psycholog. Nezbytný je vždy speciální pedagog, který kromě diagnostické práce provádí práci speciálně pedagogickou.

Speciální pedagogická diagnostika podle M. Sováka se koná za účelem stanovení způsobů péče, jak docílit maximální socializace nebo jak zařadit segregaci.

Zkoumají se příčiny vrozené i získané. Původ defektivní lze hledat jednak v oblasti činitelů společenských, jež se projevují jako poruchy funkční, jednak činitelů biologických, většinou hodnocených jako poruchy organické.

Diagnosticky je důležité správně posoudit, co je komplikací (důsledkem vady předchozí) a co je kombinací (vadou přídatnou).

Proč záleží na správném a účelném rozpoznání příčin, tzn. stupňů a důsledků vady, je zdůvodněno samým posláním speciální pedagogiky, jejím cílem, tj. dosáhnout maximální socializace pokud je to možné.

Lze tedy konstatovat, že speciální pedagogická diagnostika má své svézáčné poslání, které se v mnohém liší objektem i metodami od běžné pedagogické diagnostiky.

\* \* \*

*Podobným způsobem lze posuzovat systém, cíle a úkoly kterékoliv odborné a specializované pedagogické diagnostiky, například diagnostiky morálního, estetického, pracovního rozvoje apod.*

Protože pedagogický proces je zaměřen na rozvoj celé osobnosti objektu, nelze diagnózu zužovat a také nelze diagnózu osobnosti vychovávaného objektu vylučovat z teoretického pedagogického snažení. Proto, jak říká správně P. Vajcík,<sup>23</sup> je pedagogické diagnostické úsilí zaměřeno na zjišťování individuálních zvláštností žáků, ovlivněných výchovou, sleduje rozvoj zájmů, schopností a nadání, charakterových vlastností. Měří a hodnotí efekt výchovy, efekt metod práce a organizačních forem. Pedagogický diagnostický proces není zde zaměřen jen na potřeby praxe, napomáhá však, jestliže je uskutečněn pedagogicky odborně, také pedagogické teorii. Tím se rozvíjí pedagogika jako věda. Bez diagnostického snažení a bez bezprostředního rozpoznávání efektu svého působení, by pedagogika neměla možnost ověřovat si své úsilí, stala by se vlastně jen fantazijním oborem bez zajištění zpětné vazby své aktivity.

Diagnóza umožňuje vědeckou orientaci učitele a umožňuje se znalostí konkrétní výchovné situace zasahovat do procesu výchovy, měnit podmínky, postupy, a to nejen se zřetelem na individualitu žáka, ale i se zřetelem na ekonomii času a pracovního úsilí. Klade si rovněž za úkol zjišťovat i *potencionální možnosti rozvoje dítěte.*

\* \* \*

<sup>23</sup> Vajcík, P., Pedagogické skúmanie a pedagogický deník, SPN, Bratislava 1963. Viz též pozn. č. 3.

## POMOCNÉ PEDAGOGICKÉ DIAGNÓZY A DIAGNOSTIKY

Smyslem pedagogické diagnózy, jak bylo řečeno, není diagnóza pro diagnózu, ale diagnóza pro potřebu, realizaci a zhodnocení pedagogického procesu. Pedagogická diagnóza je spojena s hledáním výchovných i mimovýchovných příčin uspokojivého či neuspokojivého stavu rozvoje vzdělání a výchovy, což se neobejde bez četných *pomocných pedagogických a jiných diagnóz*.

Takovou pomocnou pedagogickou diagnózou je zjišťování a *hodnocení práce učitelů*, kteří měli na žáka výrazný, event. dlouhodobý vliv, dále zjišťování a *hodnocení výchovné aktivity rodičů*, vlivu *kamarádů* a *širšího sociálně pedagogického zázemí*. Pomocnou diagnózou je ovšem i lékařská diagnóza, speciálně pedagogická diagnóza, také psychodiagnóza, jejímž smyslem je zejména zjišťování komplikací citového, volního, intelektuálního života. Pomocné diagnózy jsou především významné při zjišťování příčin (etiologie) výchovných a vzdělávacích obtíží. Diagnostické šetření bývá proto téměř vždy spojeno s *etiologickým průzkumem*, jímž se hledají příčiny vzniku obtíží ve výchově.

Vyústěním pedagogické diagnózy je *výchovná prognóza*, která naznačuje další možný vývoj osobnosti a směřuje k určení výchovných zásahů, k převýchově, k pedagogické terapii.

Úkolem těchto pomocných pedagogických diagnóz je studium a hodnocení podmínek, v nichž je nebo byl uskutečňován výchovný a vzdělávací proces. Provádět rozbor a hodnocení učitelovy práce nebo práce celé školy a hledat zde příčiny žákových obtíží, to je úkol z pedagogického hlediska snad nejobtížnější. Ředitelé škol, inspekční orgány, odborní pracovníci pedagogických ústavů, metodici zde musí projevit soudnost, schopnost vidět i drobné metodické a organizační nedostatky v práci matematiků, lingvistů, třídních učitelů a celých učitelských sborů. Schopnost pedagogické analýzy se rozvíjí dlouholetou pedagogickou praxí, studiem a sledováním praxe jiných učitelů a teoretickými znalostmi. Neodborník, začínající učitel-pedagog není vůbec schopen tuto pomocnou analýzu a tedy i diagnózu učitelovy práce provádět. Pro vědeckou a poradenskou pedagogickou diagnostiku je nutné postgraduálním studiem připravovat zkušené a nadané pedagogy. Erudice a pedagogická praxe je zde nezbytností.

To plně platí také o tzv. „psychologicko-pedagogické“ nebo též „pedagogicko-psychologické“ diagnostice, jejímž předmětem je, jak uvádí *Witzlack* a jiní autoři<sup>24</sup> „... zejména rozpoznat potenci vývoje“. „Buď dítě je využito nebo ne“. „Sleduje se zóna nejbližšího vývoje“.

Tato pomocná pedagogická diagnostika je v principu „hraniční vědou“, „vědou na pomezí“ mezi pedagogikou a psychologií, čemuž by měla odpovídat pojetím i teoretickým zpracováním. Rovněž tuto „pedagogicko-psychologickou“ diagnostiku podle *Witzlacka* realizuje učitel. Jde totiž o samozřejmou část jeho práce. Vzhledem k tomu, že rozvíjené vlastnosti psychiky jsou rozvíjeny systematicky, plánovitě v pedagogickém procesu, jsou

<sup>24</sup> *Wirzlack, Guthke, Jäger, Klemm, Matthes, Einführung in die Psychodiagnostik in der Schule, VH Berlin 1979, str. 14–18, 80.*

závislé na obsahu, na učebních plánech, osnovách, na předmětové výuce v matematice, v jazycích apod., a také na kvalitě práce učitele a celého pedagogického sboru, měli by teorii i praxi této pomocné pedagogické diagnostiky charakteru učitelovy práce provádět opět jen nejzkušenější a velmi erudovaní pedagogové. Protože četné postřehy jsou v oblasti pedagogiky i psychologie současné, tedy v hraniční oblasti dvou věd, dvou oborů, bylo by žádoucí, aby také teorie pedagogicko-psychologické diagnostiky byla studována odborníky s pedagogickou a současně psychologickou erudicí, s bohatou pedagogickou praxí, kteří znají dobře terénní praxi a jsou seznámeni s fyziologií mozkové činnosti, se základy psychopedie, etopedie a logopedie.

Je nezbytné respektovat, že jde o pedagogické i psychologické poznatky v jednotě. Není-li v této oblasti diagnostiky zajištěna dvouoborová kvalifikace, snadno může při diagnostickém šetření, a také v teorii, dojít k zjednodušení složitých pedagogických jevů.

Pedagogicko-psychologická diagnostika nemůže být pak dotažena do jemných, obsahově i metodicky specifických analýz vyučovacího a výchovného procesu, v němž se integrují přístupy intencionální, metodické a obsahové, přístupy didaktické s výchovnými v užším slova smyslu.

\* \* \*

Všechna diagnostická šetření se neobejdou bez citlivých *diagnostických metod*. Jsou zaměřeny na poznání žáka nebo žákovského kolektivu. Jsou však zaměřeny i na rozpoznání příčin rozvoje žáka, mnohdy je nezbytné sledovat práci učitelů, zejména těch, u nichž má žák výrazné obtíže. Sledována je i práce rodičů, objektem zkoumání je výchovný vliv sociálního prostředí.

*Metodická podstata pedagogické diagnostiky* podle Kupisiewiczze<sup>25</sup> spočívá v rozhovorech učitele s žáky, s rodiči, s mimovýchovnými činiteli. Je prováděna systematickým pozorováním, rozбором prací, explorací, dotazníky, pedagogickými testy, je dokumentována v denících a v charakteristikách. Diagnosta umožní individuální přístup ve vyučování a ve výchově. Na všeobecně vzdělávacích školách má diagnosta také profesionálně orientační význam.

Nelze však používat těchto metod bez znalosti jejich vědecké hodnoty, bez gnoseologicky a metodologicky správného zdůvodnění. Proto základním, můžeme říci fundamentálním a principiálním problémem kterékoliv diagnostiky a tudíž i pedagogické, je uvědomit si a rozpracovat její *metodologické základy*. Není-li hned od počátku ujasněna tato principiální otázka pedagogické diagnostiky, není-li otázka vědecké metodologie dovedena až do praktické polohy zkoumání, může se snadno stát, že celá diagnostika, veškeré její úsilí může sklouznout do polohy hrubého praktikismu, metodické rutiny, pragmatismu a mnohdy — metodologické a metodické

<sup>25</sup> Viz poznámka č. 7, str. 276.

naivity. Taková diagnostika by jen mohla poškodit rozvoj vědeckého oboru a také by, což by bylo cítěno zvlášť bezprostředně, poškodila diagnostickou praxi a mládež.

\* \* \*

## METODOLOGICKÉ ZÁKLADY PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY

Pro svůj dalekosáhlý pedagogický, společenský a individuální význam je žádoucí *pedagogickou diagnostiku postavit na vědeckou, metodologicky správnou bázi*. Její význam je totiž také ekonomický, zejména se projeví při volbě povolání, má vliv na rozvoj kladného vztahu mládeže ke vzdělání, umožňuje zpětnovazebné zajištění nápravy výuky a výchovy aj. Lze z metodologického hlediska konstatovat, že doposud převládá při posuzování a hodnocení žáků *practicismus*, mechanické rutiny, není propracována metodika, často jsou patrný projevy pozitivismu, jevy jsou sledovány bez vnitřních souvislostí, není respektována dialektika, jevy jsou sledovány izolovaně, bez znalostí podmínek a celkového vývoje osobnosti žáka. Není vždy zajištěn analytický přístup při hodnocení, patrna je přílišná globalizace a zjednodušené závěry. Je tendence vyjádřit velmi složité vlastnosti žáků kvantitativně pomocí čísel, ač jde o kvalitativní zvláštnosti.

*Jaké jsou metodologické principy pedagogické diagnostiky?* Hned v úvodu úvah o metodologických principech pedagogické diagnostiky si musíme objasnit, že diagnostické šetření i posuzování objektu výchovy a podmínek rozvoje by mělo v zásadách odpovídat *obecným principům vědeckovýzkumné činnosti*, zejména pak při realizaci diagnostiky v náročných polohách vědecké práce nebo v poloze poradenské praxe. Nelze však z tohoto hlediska podcenit ani správný diagnostický přístup praktických pedagogů, ač zde jistě půjde spíše o rutinní praxi. Maximální objektivita by měla však být také zde zajištěna.

Úkolem odborné pedagogické diagnostiky je zjistit objektivní, platné údaje o žáku, o objektu výchovy, o činitelích, kteří pedagogický rozvoj žáka nebo skupiny ovlivnily. Jde tedy v principu o „malou formu“ vědeckovýzkumné práce, která v plně náročné poloze má být realizována ve vědeckých a výzkumných pracích. Pedagogika musí zde své diagnostice poskytnout spolehlivé metodologické zázemí, a jak je již dnes běžně známo, používáme v podstatě při diagnostickém úsilí téměř všech vědeckovýzkumných metod, byť i přiměřeně upravených, jichž se také používá ve vědeckých výzkumech, zejména při výzkumech terénního zaměření.

Protože metodologickým obecným základem pedagogiky jako vědy o výchově je dialektický a historický materialismus, bude tedy také pedagogická diagnostika jako teoretický subsystém respektovat tuto metodologickou základnu.

Lze tedy z hlediska obecného metodologického přístupu konstatovat, že *metodologickým základem socialistické pedagogické diagnostiky je dialektický a historický materialismus, a že dialekticko-materialistická metoda má být základním přístupem ke studiu všech pedagogických jevů*, tedy



i jevů, jež souvisejí s diagnostickým úsilím. Z tohoto aspektu vyplývá (viz *Ilijinová*<sup>26</sup>) nutnost studovat pedagogické jevy ve vzájemné spojitosti a ve spojitosti s podmínkami bytí, tj. je nutno zkoumat podmínky, za nichž proběhl nebo probíhá ten či onen jev. Dialektická metoda vyžaduje zkoumat všechny pedagogické jevy, tedy i diagnostické v konkrétních podmínkách místa a času, v souvislosti a ve vzájemném působení s jinými jevy života společnosti. To znamená, že *žádný pedagogický jev nemůže a nesmí být zkoumán izolovaně, bez poznání souvislosti s jinými jevy, které k němu mají jistý vztah*. Dále je žádoucí, aby každý pedagogický jev byl zkoumán *ve svém vývoji*. Dialektická metoda žádá pronikat do *kvalitativních změn*, probíhajících v pedagogických jevech a zjišťovat a určovat podmínky přechodu změn kvantitativních ve změny kvalitativní.

Je třeba ovšem poznamenat, že dialektická metoda určuje jen obecný přístup k jevům a na jeho základě si každá věda vypracovává a upravuje svoji vlastní metodologii a vybírá konkrétní pracovní metody, adekvátní studovaným jevům a faktům.

Protože také diagnostické šetření, průzkum a zjišťování, jak jsme ukázali, je v principu pedagogickým výzkumem, nelze než požadovat, aby také diagnostické úsilí respektovalo tyto obecné metodologicky a gnoseologicky platné požadavky. Odklon od těchto principů v pedagogice a také v pedagogické diagnostice nevyhnutelně směřuje k subjektivistickým a dogmatickým chybám.

Těmito chybami mohou být zatíženy i zdánlivě vědecky upravené metody, které nerespektují požadavky dialektiky. Při těchto úvahách je třeba říci, že v posledních letech je k problematice metodologie obrácena pozornost odborníků všech vědeckých bádání. Podstatou takového pozornosti jsou potřeby sociálního a vědeckotechnického pokroku, změny charakteru metod soudobé vědy.

\* \* \*

Jak jsme již uvedli v úvahách o definici pedagogické diagnostiky, je hlavním smyslem této diagnostiky zjistit a rozpoznat charakter a stav pedagogického rozvoje osobnosti žáka nebo skupiny. Objektem sledování je tedy osobnost žáka. Proto *dalším výchozím teoretickým metodologickým aspektem v pedagogické diagnostice je dialekticko-materialistická teorie o rozvoji osobnosti*. Osobností se zabývá mnoho vědeckých disciplín: psychologie, sociologie, medicína, politika, a také, ba prvořadě i pedagogika, a také její dílčí oblast — pedagogická diagnostika.

Pedagog si klade za úkol „rozvíjet metodicky osobnost ve smyslu cílů výchovy“, a diagnostik zjišťuje, jak je osobnost z pedagogického hlediska rozvinuta.

Teorie rozvoje osobnosti vytváří předpoklady pro zkoumání osobnosti, a to nejen z aspektů pedagogiky, ale musí tomu tak být i z aspektu psychologie, sociologie a biologie, event. medicíny. Aspekt historického materialismu poskytuje obecné předpoklady a východiska pro určení podstaty

<sup>26</sup> Ilijinová, T. A., *Pedagogika*, Praha, SPN 1972, str. 24.

a vlastností, projevů a způsobů chování, vzdělání a morálky, jakož i estetiky osobnosti. Pedagogický proces zde hraje vůdčí úlohu.

Je tedy zásadně významným metodologickým principem, který ovlivní pojetí, přístupy, obsahové zaměření i metody pedagogické diagnostiky poznatek marxistické filozofie, že „člověk je společenskou bytostí a souhrnem společenských vztahů“ (Marx-Engels<sup>27</sup>). Vědomí lidí je odrazem všeobecného bytí a bytí je jejich skutečný životní proces. Biologická základna člověka je totiž zásadně a principiálně rozvíjena ve společenském a výrobním procesu, a můžeme zde vyslovit tezi, že *jedním z principů pedagogické diagnostiky je princip o společenské determinovanosti osobnosti*. Determinace nesmí být ovšem chápána v mechanickém slova smyslu, ale opět dialekticky: vnější příčiny vyvolávají souhru vnitřních příčin a vnitřních podmínek: příčina se lomí skrze vnitřní podmínky. Člověk se tedy zejména procesem výchovy, tedy pedagogickým procesem socializuje, a tím je vyjádřen jeho ontogenetický rozvoj. Člověk se stává člověkem aktivní účastí na životě ve společnosti a především výchovou. Diagnostické úsilí má zjistit, zachytit, zhodnotit a klasifikovat především úroveň této socializace a pedagogizace osobnosti člověka zejména tam, kde o to společnost usiluje výchovnými faktory, pedagogicky. V tomto zaměření diagnostického úsilí je i doména pedagogické diagnostiky. Socializace osobnosti ovšem není pouze abstraktní jev, ale jde o výrazné působení konkrétními faktory, a také výsledky socializace jsou právě tak konkrétní. Socializovaná osobnost je „konkrétní osobností“ s vymezenými kvalifikačními, poznatkovými systémy, se systémy všeobecně vzdělávacích, polytechnických a odborných vědomostí a dovedností. Jsou rozvinuty pojmy, znalosti vztahů, vědomostní struktury, představy a ideje. Setkáváme se s jistou úrovní rozvinutých poznávacích procesů, světónázorových postojů, s jistou konkrétní morálkou a estetikou. Pro pedagogickou diagnostiku (metodiku) je zásadně významné, že socializace a pedagogizace osobnosti se reálně a postupně projevuje především konkrétní činností, praxí, prací, učením, myšlením, morálními a estetickými projevy aj.

*Socializace osobnosti je rozsáhlá a týká se celé osobnosti*. Socializace se projevuje v základních organických potřebách, které, ač jsou vrozeny, ve své výrazové i obsahové charakteristice jsou socializovány. Chování je tím výrazněji ovlivněno potřebami sociálními, které jsou přímo reprezentativními modely chování v jistých sociálně ekonomických formacích. Takové chování je cílevědomě pedagogicky rozvinuto, naučeno a učení se zde stává základním mechanismem ontogeneze. Pedagogickým rozvojem, další socializací se osobnost rozvíjí v oblastech *poznání, vnímání, poznávacích procesů*, zejména *myšlení, tvořivosti, pamatování, pozornosti* aj. Pro pojetí a zaměření pedagogické diagnostiky je významné zjištění (Galperin, Vygotský, Piaget, ale již Rousseau, Diesterweg, Dewey aj.), že i tak složité procesy poznávací jako je myšlení, ale i fantazie, jsou rozvíjeny v pedagogickém procesu (heuristika, formativní rozvoj). Nemůže se tedy pedagogická diagnostika vyhnout ani těmto oblastem posuzování a hodnocení a může tak odborně činit v konkrétních polohách matematického, filozofického, technického, lingvistického aj. myšlení, i v poloze zobecněné.

<sup>27</sup> Marx – Engels, Spisy 1958, sv. 3, str. 40.

Právě tak se rozvíjí procesem učení nadání, a tím výrazněji morální způsoby chování, rozvíjí se žákova morálka, zejména mezilidské vztahy, sexuální život, estetické vědomí, pracovní disponibilita, adaptabilita aj. Lze oprávněně hovořit o „pedagogických základech osobnosti“.

Obecně lze říci, že vědomí je produktem historického rozvoje společenské praxe, že praxe rozvíjí vědomí, že vědomí dítěte se formuje především pod vlivem výchovy, tj. pedagogicky, a současně probíhá vývoj mozkové hmoty, utváření synaptických spojů, podmíněných reflexů, současně s organizační mozkové kůry.

\* \* \*

Při posuzování možností výchovného působení vycházíme rovněž z *teorie o plastičnosti mozku*, ač nelze nevidět i jiné determinující biologické faktory. Buržoazní pedagogika a psychologie razí, a bohužel je někdy slyšena i u nás, reakční teorii o vrozených intelektuálních schopnostech, které prý předurčují životní cestu a možnosti vzdělání a výchovy člověka. Někteří autoři tvrdí, že vrozené vlohy nelze změnit, a že právě tak jsou málo ovlivnitelné vrozené „programy chování“. Takto je prý neměnná inteligence a dokonce jde o takovou kapacitu mozku, která je plně ve fyziologickém vývoji ukončena 16. nebo dokonce 14. rokem života. Toto ovšem popírá moderní pedagogika, psychologie i fyziologie. Moderní směry těchto věd jednoznačně potvrzují, že např. inteligence je výrazně až primárně závislá na didaktickém rozvoji osobnosti, rozvíjí se učním, intelektuálním tréninkem, rozvojem poznatků a zkušenostmi. Nedostatky, které vyplývají z anatomicko-fyziologických zvláštností mozku, je částečně možno kompenzovat, vyrovnat silou vůle, vhodnou motivací.

*Druhá zásadní chyba*, která by mohla poškodit objektivitu a vědeckost pedagogické diagnostiky, by mohla být *snaha podcenit nebo dokonce popírat význam biologických faktorů*. Tato tendence je rovněž škodlivá, protože popírá, ba ruší vědecky zjištěnou jednotu biologického a sociálního. Nelze tedy ani jednu ani druhou krajnost stavět jako princip pedagogické diagnostiky. Nelze přecenit pouze „vnitřní zrání“, ani pedagogický voluntarismus. Pedagogická diagnostika na tyto problémy biologických zvláštností a sociálních vlivů naráží zejména v části etiologického průzkumu, který je doplňkem diagnózy úrovně žáka, jeho vzdělání a výchovy. Protože nelze tuto etiologickou část odtrhnout od jádra pedagogické diagnostiky, je nezbytné si uvědomit všechny tyto problémy v jednotě.

\* \* \*

Obecné metodologické základy pedagogické diagnostiky se výrazně promítají do celkového charakteru diagnostického zkoumání a do pojetí diagnostických metod.

*V pedagogické diagnostice se výrazně projeví zákony dialektiky, ze-*

*jména zákon o vzájemné souvislosti jevů.* Výchova je, jak již naznačil A. S. Makarenko, jeden z nejdialektičtějších procesů a nelze proto diagnosticky sledovat žáka a také žakovskou skupinu odtrženou od jiných jevů, tedy v izolaci. Žák je spjat s mnoha výchovnými činiteli, žije v rozdílných sociálních podmínkách, pod vlivem jiných spolužáků, má jisté zvláštnosti zdravotní, žije v jistém sociálním prostředí apod. Také v pedagogické diagnostice musíme principiálně respektovat jeden z nejvýznamnějších zákonů dialektiky, podle něhož jednou z nejpodstatnějších vlastností objektivního světa je všeobecná souvislost jevů. B. Engels v Dialektice přírody uvádí, že vzájemnou souvislost můžeme pozorovat všude, v každé oblasti přírody a společnosti. Nejinak je tomu v pedagogickém procesu.

B. Kujal<sup>28</sup> dokazuje na pedagogických výzkumech, že chování izolovaného prvku se liší ve složitých jevech od chování prvku uvnitř těchto jevů a nemůžeme vyjádřit chování celku součtem chování jeho izolovaných částí. Sledování izolovaných jednotlivin mimo jejich vztahy k ostatním jednotlivinám, k celku a k širšímu okolí ovlivňuje nejen proces vědeckého poznání, ale i upotřebitelnost vědeckých poznatků v praxi. To platí i o diagnostice šetření. Žák izolovaný od podmínek není vlastně rozpoznán.

Je nutno odmítat pozitivistické přístupy v pedagogice, ale i v psychologii a sociologii, které sledují jevy odtrženě od sebe, poznatky, jež jsou pouze snůškou vzájemně nesouvisejících prvků, které by i zpracovány statisticky, nevidí souvislosti, jsou pouze zdánlivě vědecké.

Zkoumání jevů v jejich vzájemné závislosti a v co nejtěsnější neoddělitelné souvislosti, která vytváří jednotný, zákonitý proces pohybu, je jednou z charakteristických zvláštností dialektiky. Ve společenském životě se všeobecně souvislost projevuje v tom, že všechny stránky života společnosti jako jednotného sociálního organismu působí mezi sebou navzájem, a také jedinec, žijící v podmínkách sociálního a přírodního života je současně ovlivňován mnoha faktory. Ve světě není jevů, které by byly plně izolované od jiných. Dialektický materialismus, na rozdíl od metafyzického materialismu hovoří zde o jednotě věcí a jevů podle toho, jak se nacházejí jeden vedle druhého, ve vzájemné spojitosti, jak se jeden z druhého vyvíjí.

Pro pedagogickou diagnostiku vyplývá z tohoto zákona dialektiky logický požadavek: je nutno studovat všechny podmínky, za nichž se odehrává činnost, aktivita žákovy osobnosti. Měli bychom znát konkrétní podmínky místa, času, souvislosti ve vzájemném působení činitelů, jevů sociálního života. Lze říci, že tento požadavek komplexního pohledu na pedagogicky hodnocenou osobnost je zásadní, principiální a nerespektování tohoto zákona je nutno vědecky odsoudit. Bohužel, některé diagnostické postupy, s nimiž se setkáváme, výrazně nedoceňují tento princip.

Stejně neobjektivní je, když diagnostika přestává vidět rozhodující roli výchovy a přeceňuje např. vliv genetiky, jindy přecení vliv nahodilého sociálního prostředí, také však může přecenit vliv rodiny. Setkáváme se s tvrzením, že vliv školy bez hlubšího analyticky doloženého zdůvodnění je

<sup>28</sup> Kujal, B., Systém výchovy a vzdělání v ČSSR a některé teoretické a metodologické problémy jeho výzkumů, Pedagogický ústav JAK ČSAV, Praha 1972, str. 29.

minimální, ba téměř žádný. *Iljinová*<sup>29</sup> odsuzuje také, když někteří autoři přeceňují vliv domácího prostředí. Je to typické pro buržoazní psychologii a jisté prvky tohoto přecenění rodiny, často z aspektu psychoanalytických přístupů jsme pozorovali i u nás. Dítě je prý rodinou předurčeno ke svému dalšímu rozvoji. Ještě dnes, a to dokonce na stránkách tisku se setkáváme s tímto jednostranným tvrzením.

Stejně chybné je, když je přeceněn vliv nahodilého sociálního prostředí. Toto stanovisko bylo v principu i zdrojem pedagogických úchylek, které ve spojení s genetickou determinací usilovalo o třídění dětí a mládeže, o jejich vylučování ze škol normálních do škol „pro méně schopné“ apod. Takto bylo zatíženo i úsilí o profesionální orientaci. Musíme *zásadně sledovat všechny prvky, všechny činitele v jednotě, nelze přehlížet školu, rodinu, také sociální prostředí, nadání a zdravotní stav*. Je nutno současně sledovat i četné diference v pedagogickém procesu, které podstatně ovlivní kladné, ale i negativní působení na žáka. Pedagogika se zamýšlí nejen nad prostředím, ale i nad výchovou a její kvalitou a musí dokonce hledat příčiny obtíží ve vzdělání a výchově i v samotném pedagogickém působení. Ukazuje se, že cílevědomý výchovný proces není uniformní a že existují četné diference jeho realizace. Jsou diference výchovy ve škole, ale i v rodinné výchově a lze hovořit o diferencích intencionální povahy, tj. v oblasti cílů výchovy, jsou také diference v obsahu a jeho podání, v pojetí metod a organizace.

Lze říci, že všechny *pedagogické diference se nezbytně promítají do rozdílných důsledků vyučování a výchovy*. Při diagnostice, zejména když se zaměřujeme na studium příčin obtíží žáků, měli bychom tedy sledovat a studovat i úroveň pedagogické práce učitelů, rodičů, vedoucích mimoškolní výchovy a sociálně pedagogických činitelů.

\* \* \*

Dalším požadavkem dialektiky, který podstatně ovlivňuje i charakter diagnostického úsilí v pedagogickém procesu, je, *aby vše bylo sledováno ve vývoji*. V okolním světě nezůstává nic nehybné a neměnné, vše je podle dialektiky v pohybu. Jevy přecházejí z jednoho stavu do druhého. Také kterýkoliv pedagogický jev se musí zkoumat a týká se to i rozvoje osobnosti žáka, ve vývoji. Vědecký pracovník a také diagnostik si má vždy uvědomit, co bylo dříve, co je v současnosti na jevu nového, jaká je základní linie vývoje, proč se staré mění nebo je zatlačováno. Nesmí tedy jít jen o „okamžité průřezy“, musí jít o longitudální pohledy na rozvoj osobnosti. Odporuje přímo dialektice, když žáka „rozpoznáváme“ jen na základě krátkodobé zkoušky, byť i jakkoliv efektně a „vědecky“ vyhlížející. Takovou povahu mají četné testové metody.

Vývojový aspekt umožní vidět i ty změny, které jsou dlouhodobé povahy a jejich průběh lze zjistit až po delších údobích. Takto lze posuzovat úroveň nadání, schopnosti, déletrvající obtíže těžké kategorie. Takto lze vy-

<sup>29</sup> Viz poznámka č. 26, str. 40.

loučit nahodilé projevy od trvalých a lze porozumět i etiologickým příčinám, podmínkám vývoje a všem zvláštnostem, které se dlouhodobě, byť i méně výrazně projevují.

Není tedy správné, když v pedagogické diagnostice, a týká se to ovšem i jiných diagnostik, se opíráme pouze o okamžité průřezy jistého stavu osobnosti a výsledek tohoto šetření, bez znalostí podmínek rozvoje pokládáme za významné zjištění.

Pedagogická diagnostika, která by podcenila aspekt vývoje objektu, byla by v principu málo objektivní, ba nevědecká. Jestliže by ve svém důsledku vedla k diferenciaci dětí a mládeže, byla by i persekuční a antihumánní.

\* \* \*

Dialektika rovněž hovoří o tom, že *kvantita se mění v jistých fázích vývoje v kvalitu*. Dochází k výrazným až zásadním změnám, a ty se projevují i celkovým způsobem chování. K takovým kvalitativním změnám dochází ve vzdělávacím procesu i ve výchově. Proto také diagnostika by měla objevovat, studovat a sledovat tyto změny, změny kvantity v kvalitu. Tato oblast pedagogické diagnostiky se týká obsahových i operativních projevů a v obecné poloze lze pouze konstatovat jejich existenci. Konkrétně se projevují v předmětových diagnózách, v diagnostice morálky, estetiky aj.

Můžeme na dítěti pozorovat údobí, kdy růst jeho vědomostí, dovedností, rozvoje jeho poznávacích procesů a morálky se projevuje pouze kvantitativními, drobnými změnami, leč jsou i údobí skoků, náhlých kvalitativních změn, které lze diagnosticky charakterizovat jako „změnu kvality chování, jednání, myšlení“ aj. K těmto kvalitativním skokům lze dospět použitím vhodných, jiných, nezvyklých, radikálních metod, při nástupu nových pedagogů, vychovatelů, zaváděním nových obsahových prvků, které působí a upoutávají, objevením se nových osobností, působením nových pedagogických vlivů, atmosféry aj. Lze často pozorovat, že nová kvalita vlastnosti změnila radikálně celé jednání osobnosti. Diagnóza v důsledku toho změnila své vyjádření, a také prognostické úvahy se radikálně musí upravit.

\* \* \*

*Konkrétní důsledky, vyplývající z uplatnění vědeckých metodologických přístupů v pedagogické diagnostice:*

1. *Smysl a zaměření pedagogické diagnostiky nelze vytrhnout od cílů a úkolů výchovy a izolovat ji od konkrétních sociálně ekonomických podmínek, v nichž je výchova dítěte jako cílevědomý proces utváření osobnosti uskutečňována.* Pedagogickou diagnostiku pokládáme za součást pedagogické teorie a musí vycházet z cílů, úkolů, obsahu socialistické výchovy.

Každý diagnosticky sledovaný a hodnocený jev a vlastnost osobnosti

musí být posuzován z hlediska jak je rozvinut, jak slouží, jak je hodnotný z aspektu socialistické výchovy. Proto také nelze pedagogickou diagnostiku a diagnózu uskutečňovat bez podrobné znalosti konkrétních cílů a úkolů socialistické výchovy, obsahu jednotlivých vzdělávacích oblastí naznačených učebními osnovami, požadavky složek výchovy, a také požadavky spojení školy se životem a s výrobou.

Na druhé straně nelze nevidět i obecně lidské principy pedagogické diagnostiky.

2. Pedagogická diagnostika jakožto teorie a praxe zjišťování, posuzování a hodnocení pedagogicky rozvíjených vlastností osobnosti nebo vychovávaného kolektivu *musí být stavěna na zásadních vědeckých metodologických principech, musí především respektovat zákony dialektiky*. Nelze poznávat a posuzovat žáka izolovaně od školy, učitelů, od rodiny, od širšího sociálního zázemí, v němž žije. Žák, který je při posuzování sledován jako izolovaný činitel, není vlastně rozpoznán. Žák má být sledován z etiologického aspektu. Proto je žádoucí do systému pedagogické diagnostiky zařadit také *pomocné pedagogické diagnózy*, zjišťující charakter a způsoby vlivu činitelů výchovy. Je nutno sledovat žáka *vývojově*, diagnózou jsou postiženy *kvantitativní i kvalitativní změny*. Nedílnou součástí diagnostického šetření, zejména v obtížných případech, by mělo být dlouhodobé sledování dítěte.
3. Z metodologického hlediska vyplývá i charakter realizace pedagogické diagnózy. *V pedagogické diagnóze vyjadřujeme konkrétní stupeň a úroveň žákovy rozvoje vzdělání a výchovy v užším slova smyslu a podle potřeby toto poznání zobecňujeme. Postihujeme i předpoklady výchovy*.
4. Přehledně lze požadovat na pedagogické diagnostice:
  - a) *Komplexnost* při posuzování, tj. zachytit celou osobnost nebo skupinu a všimnout si i souvislostí dílčích vlastností.
  - b) *Longitudiálnost*, tj. posoudit žáka a skupinu po dlouhodobém šetření, pozorování, sledování.
  - c) *Spojitosť s činiteli*, s vlivy, s prostředím. Vidět žáka jako osobu ovlivňovanou pedagogy, rodiči aj. Všimnout si tzv. „vektoru pedagogických sil“, tj. výsledného působení.
  - d) *Konkrétnost*, která postupně je zobecňována. Předpokládá to znalost cílů, obsahu, kodexu, norem, jejichž rozvoj sledujeme.
  - e) *Induktivnost a vícehledovost*, postupné zobecňování dílčích poznatků o žáku až k širokému, obecnému závěru. Takto posuzujeme úroveň poznatků, postojů, poznávacích procesů, zájmů, nadání, morálních, estetických vlastností aj.
  - f) *Kvantitativní a kvalitativní odhad* pedagogického rozvoje osobnosti. Nepreferovat pouze kvantitu, ale směřovat ke kvalitám, ovšem vždy zdůvodněně a po zobecnění. Sledovat také kvalitativní změny a radikální skoky.
  - g) Sledovat vliv výchovných činitelů z aspektu „vektoru pedagogických sil“, tj. z aspektu silných a slabých, jakož i výsledných pedagogických vlivů.
  - h) *Diagnostické šetření spojit s etiologickým průzkumem a s prognostickými úvahami*.
  - ch) *Skupinové šetření*; posouzení, nechť provede více pedagogů.

- i) *Spojit diagnózy s návrhem pedagogických opatření, která mají zajistit nápravu, reedukaci, harmonizaci osobnosti, resocializaci, rediktivizaci, představbu postojů, úpravu podmínek ve škole, mimo školu, zdravotní a speciálně pedagogické pohledy, pedagogickou terapii aj.*

Úkoly pedagogické diagnostické teorie a praxe jsou rozsáhlé. Moderní pedagogika se však již bez této teorie a praxe neobejde. Tím větší je odpovědnost teoretiků, kteří se jí věnují.

#### ПОНЯТИЕ, СМЫСЛ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ

Педагогическая диагностика это теория и практика, которая обнаруживает, обсуждает и оценивает уровень педагогического развития объекта воспитания, т. е. ученика или группы учеников. Педагоги с помощью диагностики обнаруживают принципы конкретного воспитательного развития, начиная с педагогической этиологии и кончая прогностическими рассуждениями направленными к реэдукации, к педагогической терапии.

Теория педагогической диагностики является составной частью всей системы педагогической теории. Педагогическое исследование связано с поиском причин определённого состояния воспитания объекта, что вызвано потребностью иметь вспомогательные педагогические диагнозы, которые обращают внимание на отдельные факторы воспитания.

Методологической основой педагогической диагностики является диалектический и исторический материализм и диалектико-материалистический метод. Ни одно явление нельзя изучать отдельно, без сведений о взаимных связях с другими явлениями, которые к нему имеют определённое отношение. Педагогическая диагностика обнаруживает, обсуждает и классифицирует прежде всего уровень социализации личности под влиянием педагогического процесса.

#### DIE AUFFASSUNG, DIE BEDEUTUNG UND DIE METHODOLOGISCHEN GRUNDLAGEN DER PÄDAGOGISCHEN DIAGNOSTIK

Unter dem Begriff die pädagogische Diagnostik versteht man eine Theorie und Praxis der Feststellung, Beurteilung und Bewertung des Niveaus der pädagogischen Entwicklung des Erziehungsobjektes, d. h. eines Schülers, oder einer Gruppe. Die diagnostische Bestrebung ist verbunden mit der Feststellung der Kausalitäten einer konkreten Erziehungsentwicklung. Diese Bestrebung geht von der pädagogischen Ethologie bis zu den prognostischen Abhandlungen, die zur Reedukation und zur pädagogischen Therapie führen.

Die Theorie der pädagogischen Diagnostik ist ein Subsystem der pädagogischen Theorie. Die pädagogische Forschung ist mit dem Suchen der Kausalitäten eines gewissen edukativen Zustandes des Objektes verbunden, was nicht die pädagogischen Hilfsdiagnosen entbehrt, die die Arbeit der Faktoren in Anspruch nehmen.

Die methodologischen Gründe der pädagogischen Diagnostik bildet der dialektische und historische Materialismus und die dialektisch-materialistische Methode. Keine Erscheinung darf ohne das Erkennen der Zusammenhänge mit anderen Erscheinungen isoliert studiert werden.

Das diagnostische Bestreben stellt fest, bewertet und klasifiziert vor allem das Niveau der Sozialisierung der Persönlichkeit durch das Wirken des pädagogischen Prozesses.



