

Mojžíšek, Lubomír

Pedagogická diagnostika jako součást pedagogické teorie

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. I, Řada pedagogicko-psychologická. 1972, vol. 21, iss. 17, pp. 241-259

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/112890>

Access Date: 02. 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.

PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA JAKO SOUČÁST PEDAGOGICKÉ TEORIE

LUBOMÍR MOJŽÍŠEK
katedra pedagogiky FF UJEP v Brně

S diagnostikou jakožto naukou o rozpoznávání, určování a třídění jevů podle jejich charakteristických znaků a zvláštností, a také s nejrůznějšími formami diagnóz, což je vyjádření těchto poznatků, se setkáváme v mnoha vědních oborech. Nejčastěji se hovoří o diagnostice v medicíně, kde je jejím smyslem rozpoznání nemocí, zjištění chorobného stavu, nalezení etiologických příčin a podmínek vzniku nemoci. Obdobně je diagnostika nezbytnou součástí teorie a praxe veterinárního lékařství, setkáváme se s ní v biologických vědách, kde sleduje utřídění, zařazení biologických jevů do systémů, řádů aj. Také moderní technické vědy a obory praxe diagnostifikují materiály, stroje, jejich výkony a vlastnosti v různorodých podmínkách. S diagnózou se setkáváme v psychologii a v mnoha dalších vědních a praktických oborech.

Také pedagogická, tj. edukativní teorie a praxe, vždy byla, je a zůstane nerozlučně spjata s četnými formami a způsoby hodnocení výchovných zvláštností objektu, jeho výchovného stavu, stavu vzdělání i výchovy v užším slova smyslu. Výchova, jakožto cílevědomá, edukativně smysluplná regulativní činnost, teleologicky intencionální, se doslova neobejde bez kvalitativního nebo kvantitativního hodnocení výchovných zvláštností objektu. Společenský ráz výchovy a stanovení norem pro výchovu to přímo vyžaduje. Společnost vyžaduje plnění výchovných cílů, učebních osnov, zvládnutí obsahu učebnic, praktické zvládnutí morálních kodexů, estetických a somatických norem a způsobů sociálního fungování objektu výchovy.

V pedagogické teorii se doposud relativně málo používá termínu „pedagogická diagnóza“ a „pedagogická diagnostika“. Více se hovoří o hodnocení žáka, o kontrole žáka. Modernější termíny se užívají až v posledních letech (viz prof. V a j c í k¹). Domníváme se, že by bylo správné také v pedagogice přistupovat k používání mezinárodně srozumitelných vědeckých termínů, tak jak je tomu i v jiných vědách, zejména těch termínů, které jsou širší a obecně vědecké povahy. Uspadnilo by to spolupráci vědců oboru v mnoha zemích, zpřesnila by se pojmová terminologie, odstranily by se četné

nejasnosti obsahu pojmů, které vznikají při překladech. Proto vítáme, že se v poslední době vžívá název "diagnostika" a že je rozpracování problematiky věnována, byť i doposud relativně malá, pozornost.

Jestli nebylo v pedagogické literatuře vždy hovořeno o „pedagogické diagnostice“, neznamená to, že by se jejím obsahem a problematikou pedagogická teorie nezabývala.

*

V ýznam pedagogické diagnózy je dalekosáhlý, a to nejen pro učitele, ale i pro ředitele a školskou správu, pro žáka a rodiče. O významu diagnózy pro učitele a pedagogickou vědu hovoří prof. Vajcík². Podle něho právě 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 pracovní úsilí. V pedagogickém zkoumání se podle Vajcíka kloubí pedagogické a psychologické, somatologické i sociologické posuzování žáků a současně se aktivně dítě přetváří ve výchovně vzdělávacím procesu. Toto posuzování má být prováděno učitelem, patří to k jeho povolání. Podle téhož autora je pedagogické diagnostické zkoumání zaměřeno na zkoumání účinnosti určitých podmínek, metod, organizačních forem, učebních pomůcek, dále se zaměřuje na zjišťování individuálních zvláštností žáků, na dlouhodobé a plánovité sledování vývoje zájmů, schopností a nadání, jakož i charakterových vlastností. Pedagogický diagnostický proces je zaměřen především na potřeby praxe, protože problematika výchovy přímo souvisí s praxí. Takto chápané pedagogické zkoumání podle Vajcíka znamená: exaktně poznávat, správně analyzovat, přiměřeně měnit pedagogické působení a podle konkrétních podmínek formovat osobnost žáka. Stručně řečeno „... vědecky fundovaně dělat diagnózu a edekvát ní terapii...“. A to vše má dělat učitel. Tím se přirozeně rozvíjí i pedagogika jako věda.

Vajcík naprosto oprávněně požaduje, aby učitel směřoval diagnózou k zjištění příčin neúspěchu žáka. Je to přirozený požadavek — hledat příčiny —, uplatněný ve všech vědách, a tedy i v pedagogice, která má svůj přirozený terén ve školách, v mimoškolních zařízeních, v rodině, ve výchovném prostředí v továrnách a v terénu, který zkoumá sociální pedagogika.

Můžeme tedy jmenovat četné praktické důvody, které podtrhnou význam pedagogické diagnostiky a diagnózy.

1. Diagnóza je důležitá z hlediska zjišťování didaktické a výchovné efektivity a ekonomiky práce učitele a vychovatele. Učitel má mít pokud možno stále přesné informace o stavu vědomostí, dovedností a výchovy žáků, a to již před zahájením výchovy a vyučování, aby věděl, o co se může opírat, co lze předpokládat, do jaké hloubky může působit. Diagnóza v průběhu výchovné práce umožní doučování, reedukaci a nápravu působení.

2. Pomocí diagnózy lze odpovíděně realizovat individuální přístup. Bez znalosti celé osobnosti žáka nelze individualizovat výuku a výchovu. Požadavek individualizace, který je vyjádřen v didaktických principech Komenským, je běžným, můžeme říci triviálním

požadavkem pedagogické teorie. Nelze se také omezit jen na vědomosti a dovednosti, nutno znát zájmy dítěte a vůbec objektu, úroveň myslivé aktivity, postoje, charakter, temperament, volní vlastnosti, emotivní zvláštnosti, schopnosti a nadání, paměť, pozornost, sociální reakce aj. Nelze pominout i somatické zvláštnosti a základní zvláštnosti smyslů, běžné vývojové anomálie, zvláštnosti vyplývající z poruch nervové soustavy, a to v mezích adekvátního typu školy nebo výchovného zařízení. Učitelé a vychovatelé musí být ovšem k této práci připraveni. To vyžaduje, aby kvalita učitelského vzdělání byla náročnější než doposud, aby se učitelé ve své úrovni vzdělání a soběstačnosti v diagnostice vyrovnali praktickým lékařům.

3. Diagnóza umožňuje, aby žák měl přehled o stavu svých znalostí a o charakteru svého chování. Učení a výchova při vhodné motivaci je pro žáka volním úsilím, jímž směřuje k jistým cílům. Cenný je prožitek dosažení tohoto cíle, a také uvědomění si, jak daleko dospěl při učení. Prožitek dosažení cíle patří k předním hygienickým požadavkům volní aktivity žáka vůbec.

4. Diagnóza umožňuje provádět kontrolu práce učitele a vychovatele. Je to významné pro ředitele školy, pro nadřazené orgány, ale také pro učitele, usiluje-li o osobní pracovní růst. Diagnóza je významná tím více, že učitel a kterýkoli vychovatel plní vědeckovýchovné a politickovýchovné úkoly, které je nutno realizovat s plnou odpovědností, s plnou pedagogickou kvalifikací a aktivitou. Z tohoto důvodu nelze jen chodit „ve stopách dítěte“, ale je nutno upravovat kontinuálně výchovný proces tak, aby pedagogická regulace byla efektivní. Smyslem diagnózy je zlepšení celého výchovného procesu, výchovné atmosféry, vzájemných vztahů mezi objektem a subjektem, způsobů přenosu informací na žáka. Diagnóza zde proto nesmí mít charakter alibistického dokladu. Kvalitní práce učitele se projeví především při práci s žáky výchovně obtížnými a obtížně vzdělavatelnými. To vždy platilo jako pedagogické axioma.

5. Diagnóza umožňuje odpovědné plánování další vyučovací a výchovné práce učitele a školy. Plánování je stavěno na reálných znalostech žáků, stavu jejich vědomostí a dovedností. Lze pak vytvořit systém perspektiv a cílů, jichž může být dosaženo.

6. Přesná diagnóza umožní přesnou klasifikaci a hodnocení žáků. Hodnocení bývá značně subjektivní, může žáka poškodit, rozladit a odvrátit od učební aktivity. Při správném hodnocení odpadá pocit krivdy a u učitele se vytváří pocit odpovědnosti a uspokojení, že neublížil. Klasifikační symbolika může být volena adekvátně výkonu.

7. Diagnóza, prováděná pravidelně, rychle a systematicky vede k systematické práci žáků. Žáci mají pocit, že mohou být často hodnoceni, což ovlivňuje jejich přípravu doma.

8. Pedagogickými diagnostickými metodami lze zjistit většinu předpokladů pro profesionální orientaci žáků. Lze také žáky již předběžně orientovat k profesím, pro něž mají předpoklady. Lze rozpoznat zralost dítěte pro nejbližší vyšší typ školy. Žáka lze již před rozhodnutím o výběru profese orientovat, rozvíjet žádoucí odolnost, přizpůsobilost a zaměřit jeho výuku potřebným směrem.

Z těchto obecně známých úvah vyplývá, že diagnostika je významná, avšak tím významnější je zlepšení celého výchovného procesu. Kdybychom toto podcenili, úsilí o „lepší diagnostiku“ by bylo bez náležitého efektu a trvale pesimistické závěry by vedly k podceňování moci výchovy, což socialistická pedagogika zásadně odmítá.

*

Pokusíme se poněkud podrobněji charakterizovat pedagogickou diagnózu a pedagogickou diagnostiku.

Hledáme-li její zaměření a společenský smysl, nelze ji vytrhnout a izolovat od konkrétních sociálně ekonomických podmínek, v nichž je výchova jakožto cílevědomý proces utváření, formování osobnosti, uskutečňována. Nelze tedy hovořit objektivisticky a pozitivisticky o „diagnostice vůbec“ jako nelze nediferencovaně hovořit o „výchově vůbec“. Protože výchova vždy měla a má výrazně společenskohistorické zaměření, nelze ani diagnostiku jako část teorie výchovy zbavit tohoto charakteristického zaměření. Hledáme-li smysl socialistické, marxistické pedagogické diagnostiky, musíme ji hodnotit i provádět, koncepčně teoreticky i prakticky realizovat z hlediska cílů komunistické výchovy. Každý diagnostikovaný jev musí být hodnocen z toho hlediska jak slouží, jak je hodnotný v socialistické výchově. Musí tedy i diagnostika sloužit těmto cílům výchovy, nikoliv je popírat, nemá škodit úsilí o ideově politický, morální, pracovní a vědecký, estetický a somatický rozvoj osobnosti nebo vychovávaného kolektivu. Z tohoto důvodu musíme odmítat všechny pokusy o tzv. „čistě vědeckou diagnostiku“ o „vědeckou reedukaci“, která vytrhuje dítě ze sociálně ekonomických a společenskomateriálních podmínek, vidí je jen jako fyziologickopsychický objekt, který lze vychovávat bez znalosti cílů a podmínek socialistické výchovy. Na druhé straně nelze nevidět obecné lidské principy diagnostiky, které je nutno přetavovat do poloh socialistické výchovy a socialistických společenských a výrobních podmínek.

*

Základním pojmem teorie pedagogické diagnostiky je „pedagogická diagnóza“. Usiluje o hodnocení a kontrolu vědomostí, dovedností, návyků, morálních postojů, způsobů chování, zájmů, a vůbec rozvoje a stavu osobnosti, o jejíž profil výchova ve smyslu cílů výchovy usiluje. Pod pojmem „hodnocení objektu“ se myslí posuzování objektu výchovy, vyslovení soudu o edukativním stavu vychovávané osobnosti. Pojem „kontrola“ je užší a je vyjádřením, jak byly splněny úkoly. Oba procesy jsou výrazně diagnostické povahy a setkáváme se s nimi v pedagogické literatuře od nepaměti. Jan Ámos Komenský³ v Didaktice velké ve 12. kapitole a v kapitole 21 uvádí četné podrobnosti o významu hodnocení a kontroly žáka. Mnohé z těchto poznatků jsou dnes znovu umně dokazovány v laboratořích. Rovněž tak v Didaktice analytické hovoří o zkouškách, v principu o významu zpětné vazby, o níž hovoří moderní kybernetika. Rovněž tak Komenským zdůrazněný didaktický princip individuálního přístupu je teoretickým zdůvodněním diagnostiky žákovy osobnosti. Tento princip je trvalou obsahovou náplní pedagogické teorie více než 300 let.

Studujeme-li dějiny pedagogiky, a také současnou teorii výchovy a srovnávací pedagogiku, vidíme, že pedagogická diagnóza vždy byla, je a zůstane nedílnou součástí výchovného procesu, proniká jím, dává smysl edukativním zásahům, pomáhá zjistit příčiny zaostávání, charakter těžkostí v učení a ve výchově. Sleduje, jak žák pracuje nejen ve škole, ale i doma, jak na něho působí kamarádi. Neklademe si v této práci za úkol historicky zpracovat tento problém. Snad postačí zjištění, že otázky hodnocení žáků, kontroly žáků, poznávání individuálních zvláštností prolínají učebnicemi obecné pedagogiky, teoriemi výchov, didaktikami a metodikami. Neznamená to, že by tato teorie byla dokonale zpracována a že někdy jí nelze vytýkat nepřesnost, malou úroveň analytického postřehu, schematizování aj. Mnoho postřehů najdeme současně v dostupných pramenech i ve studiích starších. O kontrole obšírně hovoří Kádner⁴, Lindner, Chlup⁵, Uher⁶, Příhoda⁷, Kairov⁸, Gončarov, Jesipov⁹, Pavlík¹⁰, Skalková¹¹, Pešek¹², Bruner¹³, Skinner a jiní. Všichni se shodují v tom, že hodnocení a kontrola je jeden z nejvýznamnějších komponent vyučování a výchovy. Jesipov¹⁴ klade důraz na zjišťování obtíží v práci a výchově a na hledání příčin těchto obtíží. Učitel musí objevovat a sledovat silné i slabé stránky osobnosti žáka, a to v jeho vnímání, pamatování, myšlení, v pozornosti a vůli. Podle téhož autora má zjišťovat příčiny zaostávání, charakter těžkostí, má sledovat, v jakých podmínkách žák pracuje doma i mimo školu. Musí rovněž sledovat sklony žáka, jeho zájmy, schopnosti a nadání a rozvíjet kladné vlastnosti osobnosti. Perovskij a Skatkin mnohokrát zdůrazňují, že dobrý učitel se zabývá především obtížně vychovatelnými žáky, hledá v nich kladné stránky (Makarenko¹⁵), pomáhá rozvíjet sebedůvěru ve vlastní síly, hledá a odstraňuje příčiny negativního postupu, nechuti, obav, strachu aj.

Je tedy výchovné hodnocení žáků široce zaměřeno a týká se celé osobnosti žáka, jeho stránky rozumové, citové, volní, znalostí, morálních zvláštností atd.

Při pokusu o precizaci pojmu „pedagogická diagnostika“ a „pedagogická diagnóza“ je vhodné všimnout si, jak jiné obory charakterizují svou diagnostiku. Nejde nám o mechanické přejímání, jde jen o konfrontaci pojetí. Obsahově, což naznačíme, se přirozeně pedagogická diagnostika bude výrazně rozlišovat od jiných diagnostik.

Jak zdůraznil již dříve citovaný prof. Vajcík, pedagogika bývá velmi často, a nikoliv náhodně, srovnávána s medicínou. Smyslem pedagogické teorie a praxe je edukace objektu v intencích cílů výchovy; smyslem lékařské, medicínské teorie a praxe je terapie v intencích zdraví. V medicíně je, jak jsme již naznačili, pod pojmem diagnóza myšleno – určení choroby nemocného. Toto určování je spojeno s vyšetřováním, které, jak naznačují Štejfá¹⁶, Mysliveček¹⁷, Fischer¹⁸, Bláhová¹⁹ a další teoretikové, je somatické, tj. anatomické, fyziologické a také psychické. Lékař zjišťuje podle symptomatologických nálezů nemoci, druh a stav nemoci, zjišťuje, rozpoznává diagnostickými metodami fyziologický, anatomický, biochemický a psychický obraz pacienta. V medicíně nejde jen o klasifikaci a popis choroby, diagnóza zde musí umožnit porozumění příčinám, nalézt zdroje nedostatků a směřovat k nápravě, jestli je potřebná.

Vycházíme-li z přečetné pedagogické literatury, jejíž zlomek jsme na-

značili, snadno rozpoznáme jistou podobnost principů pedagogické diagnózy s principy lékařské diagnózy. Pedagogická diagnóza je chápána jako rozpoznání, zhodnocení edukativní, tj. výchovné charakteristiky nebo též výchovného stavu objektu, tj. osobnosti žáka, vychovávaného občana nebo skupiny. Můžeme determinovat její smysl i jinými slovy, že jde o zjištění výchovné úrovně objektu (vychovanost v širším slova smyslu). Diagnóza sama je pak vyslovením soudu o stavu a úrovni vědomostí, dovedností, návyků, zájmů, postojů, způsobů chování, formativně utvářených poznávacích procesů, povahových, charakterových, volních a motivačních zvláštností osobnosti objektu (žáka, skupiny), které jsou nebo byly výchovně formovány, utvářeny výchovnými činiteli, tj. rodinou, školou, či jinými faktory. Edukativní stav, či výchovná úroveň objektu (osobnosti nebo skupiny) je kvalitativně a kvantitativně vyjádřena četnými konkrétními zvláštnostmi a vlastnostmi, charakteristikou chování, výkony a znalostmi. Edukativní stav může být hodnocen jako výrazně vyhovující, optimální, akcelerovaný, průměrný, retardovaný, podprůměrný, slabý, zaostalý, nedostatečný apod., a to vždy podle kritérií, která jsou stanovena cíli výchovy, osnovami předmětů a výchov. Edukativní obraz osobnosti je tedy psychický, somatický, individuální i sociální, školní i mimoškolní. Může být hodnocen jako a) výchozí (počáteční), b) průběžný, c) závěrečný, když žák opouští výchovné zařízení, nebo je uzavírán úsek výchovného působení.

Smyslem pedagogické diagnózy není diagnóza pro diagnózu, ale diagnóza pro potřebu, realizaci a zhodnocení pedagogického zásahu. Pedagogická diagnóza objektu je spojena s hledáním výchovných, ale i mimovýchovných příčin edukativního stavu, což se neobejde bez dalších pomocných diagnóz. Patří sem diagnóza fyziologická, defektologická, sociální a psychologická. Jestli si lékař stanovuje většinu fyziologických a psychologických diagnóz sám, je k tomu erudován, také učitel a odborný pedagog by měl být tak erudován, a to podle povahy svého působení, aby mohl provádět tyto základní diagnózy samostatně.

Hovoříme-li o diagnóze výchovného stavu objektu, máme na mysli výchovný stav jak dítěte zdravého, tak nemocného, obtížně vychovatelného, obtížně vzdělavatelného, defektního, máme na mysli i výchovu dospělého člověka. Pod pojmem „výchovný“ chápeme stav ovlivněný výchovou školní, rodinnou, mimoškolní a také oblastí sociální výchovy, tj. výchovy tiskem, rozhlasem, televizí, čímž se v současnosti zabývá teorie sociální pedagogiky.

Pedagogická diagnóza je uskutečňována podle rozsahu diagnostických postřehů, ve třech vzájemně navazujících, integrujících a souvisejících rovinách. Hovoříme o 1. mikrodiagnóze, 2. základní, denní diagnóze, 3. dlouhodobé, shrnující a zobecňující diagnóze.

1. Mikrodiagnóza je krátkodobá, doslova vteřinová, reflexní, je spojena bezprostředně s edukativní mikroregulací objektu. Je uskutečňována se znalostí cílů výchovy, je spojena s bezprostředními diagnostickými postřehy, odhady, s porozuměním atmosféře spolupráce objektu a subjektu. Subjekt musí bezprostředně reagovat na objekt, na projevy aktivity žáka, mimiky, gestikulace, podle níž usuzuje na porozumění, zájem, prožitek, únavu, nevhodnost svého působení aj. Učitel podle postřehů této atmosféry upravuje tempo výkladu, náročnost slovních signálů na abstrakci, trest

a pochvalu a organizuje práci žáků. Na této diagnostice závisí často úspěšnost učitelova působení a citlivost jeho odezvy.

2. Základní, denní diagnóza je sice spojena s předchozí, je však komplexnější, klade si složitější a náročnější úkoly při hodnocení objektu, je spojena se zkoušením, sledováním žáka v jednotlivých předmětech. Je uskutečňována rozbořením prací a je jádrem diagnostické práce učitele. Jde o nejčastější typ diagnózy.

3. Dlouhodobá, skupinová, zobecňující diagnóza je závěrečným, zobecněným obrazem výchovného charakteru osobnosti žáka nebo skupiny. Jsou v ní shrnuty a zobecněny (je tedy induktivní) výsledky dílčích pozorování, vypracována je charakteristika, a to podle obecných požadavků diagnostiky vůbec. Je mnohohledová, vypracovává ji více učitelů po konzultaci. Je nejobjektivnější.

Všechny tyto diagnózy jsou vyjádřením osobnostního profilu jako celku nebo dílčích oblastí osobnosti.

Jak jsme již naznačili, diagnóza bývá spojena s etiologickým zjištěním příčin vzniku daného výchovného stavu osobnosti. Zajímá se i o genezi edukativního stavu. Pokud je to možné, snaží se zjistit, jak se vyvíjel žák nebo skupina, přitom se snaží zjistit i dané zvláštnosti podmínek, které objekt ovlivnily.

Smyslem diagnózy je výchovná prognóza, která naznačuje další možný vývoj osobnosti a směřuje k určení výchovných zásahů nebo zásahů převýchovou, které mají osobnost zlepšit a upravit ve smyslu cílů výchovy. Z této komplexnosti je výrazně vidět i smysl diagnózy: je částí pedagogického čtyřstupňového procesu: 1. vstupní diagnóza, 2. prognóza, 3. edukce, 4. závěrečná diagnóza.

*

Pedagogická diagnóza je výsledkem diagnostické práce učitele nebo odborného pedagoga a předpokládá znalost pedagogické diagnostiky.

Pedagogická diagnostika je teoretická nauka, část teorie výchovných a vzdělávacích metod, usilujících o hodnocení a kontrolu objektu na základě výchovných symptomů. Klasifikuje indicie, symptomy, třídí je, podává interpretační zdůvodnění a naznačuje způsoby vyhodnocení jakož i formy závěrečné diagnózy.

Pedagogickou diagnostiku z obsahového hlediska lze dělit na:

1. Didaktickou diagnostiku, což je teorie zjišťování stavu vzdělání osobnosti objektu se zaměřením na didaktickou realizaci změn a úprav této osobnosti.

2. Výchovnou diagnostiku (v užším slova smyslu), což je teorie zjišťování výchovného stavu osobnosti žáka se zaměřením na výchovu mravní, pracovní, estetickou a somatickou.

Pedagogická diagnostika obsahuje ve svých speciálních teoretických oblastech (tj. v předmětových [oborových] metodikách, v didaktice, v teoriích výchovy mravní, pracovní, estetické, technické, somatické, lingvistické aj.) také teorii příčin jednotlivých výchovných stavů objektu, kterou lze nazvat pedagogickou diagnostickou etiologií. Další částí je teorie edukativních prognóz, která může být nazvána pedagogickou prognostikou. Konečně obsahuje teorii adekvátních, vyhovujících

edukativních návrhů, jak změnit, upravit osobnost žáka, což je v principu edukativní, popřípadě reedukativní metodika.

Přirozeně, že teorie pedagogické diagnostiky může být

1. obecné povahy, tj. všeobecná pedagogická diagnostika,

2. speciální povahy, tj. speciální pedagogická diagnostika, zaměřená na jednotlivé předměty, obory výchov, oblasti výchovného působení. Pak lze hovořit o „matematické diagnostice“, „jazykové diagnostice“, „diagnostice žáka mateřské školy“, „diagnostice žáka zvláštní školy“, o diagnostice mravní výchovy, pracovní výchovy aj.

Protože pedagogická diagnostika, jak ještě později, je úzce vázána na realizaci konkrétních vzdělávacích a výchovných úkolů, které jsou propracovány jednotlivými složkami, předměty a výchovnými oblastmi, je její teorie vázána na exaktní, často velmi detailní znalost těchto oborů. Proto nemůže být diagnostika pouze obecné povahy, jen schematická, musí být konkrétní a adekvátní obsahu. Teorii i praxi pedagogické diagnostiky proto může řešit především odborník, znalý cílů a obsahu výchov a vzdělání. Nevychováváme totiž a také nehodnotíme jakési „obecné dítě“, „obecného dospělého člověka“, ale dítě seznámené s jistými vědomostními strukturami, s konstantními dovednostmi, dítě druhé poloviny 20. století, žijící v údobí vědeckotechnické revoluce. Jeho vychovávaný osobnostní profil není dán přírodou, ale je společensky determinovaný, především výchovou.

*

Částí teorie pedagogické diagnostiky je tzv. pedagogická symptomatologie. Zabývá se popisem, klasifikací, tříděním, etiologií a interpretací vzdělávacích a výchovných symptomů. Symptomem zde myslíme česky vyjádřený termín „příznak“ nebo též „vnější výraz“. Tyto výrazy, projevy, způsoby chování, sociální reakce naznačují existenci jistého výchovného stavu osobnosti, charakter myšlení, učení, práce apod. Znalost výchovných symptomů a jejich komplexů musí být spjata s technikami jejich interpretace. Takto učitel pracuje při hodnocení ústních zkoušek žáků, při rozboru písemných, kresebných prací, nebo při sledování sociálních reakcí dítěte ve třídě atd.

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

1. symptomy z oblasti rozumové výchovy žáka, didaktické symptomy, tj. linguistické, matematické, přírodovědné aj.;

2. symptomy z oblasti pracovní výchovy žáka, tj. obecně pracovní a speciální (technické, pěstitelské, organizační aj.);

3. symptomy mravně výchovné (chování žáka z hlediska morálních projevů), politické, morálně světonázorové;

4. symptomy estetickovýchovné (hudební, výtvarné, pohybové aj.);

5. symptomy somatickovýchovné (sportovní, hygienické aj.).

Musíme konstatovat, že pedagogická teorie zde ještě zaostává. Nepřipraveni zůstávají také učitelé, protože ani teorie se této oblasti nevěnovala dostatečně. Proto nedovedou rozebírat žákův slovní projev, písemné projevy, chování ve třídě, specifické projevy v jednotlivých předmětech a výchovách atd.

Specifické je obsahové zaměření pedagogické diagnostiky. Primárně významné kritérium pro nejobecnější stanovení obsahu a zaměření diagnostiky jsme již naznačili: jde o zjištění výchovné charakteristiky či stavu objektu, a to v poloze žáka normálního, i takového, který je obtížně vychovatelný a vzdělavatelný, nemocného apod. Přirozeně, že sleduje i dítě velmi nadané, geniální, objektem je i dospělý člověk, pokud je vzděláván a vychováván, tedy voják, letec, řidič, sportovec apod.

Toto ještě velmi obecné hledisko o obsahu a zaměření pedagogické diagnózy je nutno dále výrazně zpřesnit a naznačit konkrétnější zaměření diagnostiky. To lze určit: a) z obecných cílů socialistické výchovy, b) z dílčích cílů jednotlivých složek výchovy, c) z požadavků vyučovacích a výchovných osnov jednotlivých vědních oborů, s nimiž žáka seznamujeme.

Horní a dolní mez výchovného působení a tudíž i pedagogickodiagnostického působení je dána nejvyšším cílem socialistické výchovy, jímž je všestranný rozvoj osobnosti v podmínkách socialistické společnosti. Z marxistické teorie osobnosti víme, že tato je svým obsahem určována společensky, současně však platí, že účinek vnějšího působení se „láme“ přes subjekt (Skalková²⁰). Je nezbytné tedy na objekt působit integrovaně ve smyslu výchovných cílů, obsahem a činností, a to prostřednictvím vnitřních biologickopsychických podmínek. Pro zaměření a obsah pedagogické diagnózy je významné, že marxistická pedagogika ostře odmítá jednostranné přecenění biologických a psychologických aspektů a nedoceňování společenských zákonitostí, popírání společenských cílů výchovy. Nelze zde zdůrazňovat jen jakousi „přirozenost“ žáka a směřovat k pedocentrismu, na jehož seestnost upozorňoval již Otokar Chlup. Pedocentrismus vždy, od Rousseaua přes Tolstého, Claparèda a pedologii vedl k potírání moci výchovy, k zanedbávání výchovy a k rozpadu základních norem chování a k destrukci osobnosti.

Pro pedagogickou diagnostiku je významné, že osobnost, o jejíž všestranný harmonický rozvoj usilujeme, je konkrétní osobnost. Nejde zde o jakési laboratorní, schematické vyjádření, o osobnostní „Ding an sich“. Je to tedy osobnost konkrétně ideová, konkrétně politická, konkrétně mravní, rozumově fungující, myslící, pamatující, citící racionálními, morálními a estetickými prožitky, osobnost projevující se konkrétním volným úsilím, prací, hrou a fungující jistým způsobem ve skupině. Také somatické dění je konkrétní a je rozvíjeno výchovou.

Obsah pedagogické diagnózy je mnohem exaktněji určen dílčími cíli a úkoly jednotlivých složek výchovy.

a) Rozumová výchova usiluje o to, aby člověk, výchovně utvářený, zvládl vědomosti, dovednosti a návyky z oblasti přírodních, společenských a technických věd. Na základních školách jde o všeobecné, základní vzdělání, na odborných školách jde o vzdělání v mezích požadavků jednotlivých profesí. V principu jde o četné systémy vědomostních struktur, které mají povahu představových, pojmových a vztahových struktur, vzájemně kompletovaných v složité vědomostní systémy. Struktury jsou přesně dimenzovány učebními osnovami, učebnicemi a mají povahu pojmů, zákonů, systémů, hierarchie poznatků, představ a pravidel, které si žák má pamatovat, používat je v praxi, při myšlení a modifikovat je v různých podmínkách života. Tyto vědomostní struktury lze kvantitativně

i kvalitativně posuzovat a hodnotit. Lze diagnosticky sledovat strukturovou bohatost znalostí, jejich obsáhlost, pružnost používání aj. Jsou tedy výrazným objektem pedagogické, zejména didaktické diagnózy.

Obdobně je tomu při hodnocení intelektuálních a motorických dovedností. Dovednostní výkony mají povahu racionálních makroprocesů a mikroprocesů, dále povahu organizačních, řídicích a kontrolních výkonů, povahu pracovních, tělovýchovných, branných, uměleckých a četných dalších činností. Každá z nich probíhá didaktickým vývojem od výkonů méně obratných, nedokonalých, k výkonům dokonalejším, až perfektním. Dílčí prvky výkonů, jakož i průběh v celku, lze hodnotit, a to relativně exaktně, některé dokonce lze proměřovat v časových relacích, v relacích průběhových apod. Lze používat nejen kvalitativních hledisek hodnocení, mnohde, zejména ve sportu a v pracovních výkonech i hledisek kvantitativních.

Rozumová výchova sleduje také vysoce cenné a zdůrazňované formativní úkoly: rozvíjí poznávací procesy, a to v plné jejich šíři. Moderní didaktika vidí v tomto úkolu snad úkol nejdůležitější. Známe jsou již četné teorie o formálním vzdělání z dob klasické střední školy, zdůrazňující význam latiny a matematiky pro rozvoj myšlení. Tyto teorie, podstatně modernizovány jsou rehabilitovány moderními výzkumy pedagogů a psychologů (viz Okoň²¹, Bruner²², Klauer²³, Pietrasiński²⁴, Piaget²⁵, aj.). Dnes se s optimismem hovoří o významu intelektuálního tréninku, o tom, že je nutno jej systematicky plánovat, doslova programově ordinovat a tréninkem zvyšovat žakovu intelektuální kapacitu. Jde o rozvoj paměti, myšlení, představivosti a neobejde se toto úsilí bez rozvíjení zájmů o poznání, volných vlastností a racionálně citových prožitků, s nimiž je učení a vzdělávání úzce spjato. Pedagogická diagnostika se musí zabývat i touto vychovávanou oblastí osobnosti, musí diagnostifikovat poznávací procesy, jejich úroveň a rozvíjet ty oblasti a stránky procesů, které jsou nevyhovující. Rozvoji poznávacích procesů slouží četné obsahové prvky vzdělání a také samy vyučovací metody, zejména metoda heuristická, sokratovská, laboratorní a metody monologické, které vykonávají na žáka „myslivý tlak“, „představový tlak“, „abstraktizační tlak“ apod. Metody se tak stávají obsahem a prostředkem formálního vzdělávání. Je zajímavé, že tyto moderní tendence, usilující o intelektuální trénink, nazývané též „heuristické vzdělávání“ jsou jakoby dnes objeveny, ač o nich čteme v Rousseauovi, jsou doporučovány Diesterwegem, i konečně Herbartem a jinými. Jsou běžně známy z pedagogické teorie. Účinnost intelektuálního tréninku je taková, že někteří teoretikové, kupř. západoněmecký Klauer doslova hovoří o revoluci v didaktice při utváření intelektuální kapacity člověka. Tyto názory stavějí na hlavu všechny pesimistické teorie o neúčinnosti vlivu výchovy a tréninku na poznávací podstatu osobnosti člověka. Pedagogická diagnostika se tedy musí zabývat výchovným stavem poznávacích procesů, o jejichž tréninku výchova usiluje. Musí sledovat i intelektuální zralost při přechodu dítěte ze školy na školu.

Rozumová výchova vrcholí vytvořením vědeckého světového názoru. Jde o soustavu zobecněných poznatků z oblasti věd, spojenou s postoji, ideály, přesvědčením a zájmem. Jsou vyjádřeny gnostickou, politickou, mravní, estetickou a pracovní aktivitou osobnosti. Také vědecký

světový názor má svou konkrétní sociální charakteristiku, což je diagnosticky významné: je vědecký, idealistický, zmatený, nelogický, primitivní, propracovaný, konkrétní, abstraktní, zjednodušený aj. Je žákem vyjádřen, pročitěn, motivuje k činům. Je ovlivněn výchovou, vytvořen školou, rodinným prostředím i jinými faktory. Škola musí regulovat jeho vývoj.

2. Obsahové zaměření pedagogické diagnózy je určeno také další složkou výchovy, výchovou pracovní a polytechnickým vzděláním. Tato výchova má své specifické cíle a úlohy. Žák je postupně připravován k tělesné a duševní práci, k práci gnostické, symbolizující, technické, organizační a administrativní. Získává z těchto oblastí v mnoha předmětech pracovní a polytechnické vědomosti, dovednosti a návyky, pracovní postoje, zájmy, morální a volní vlastnosti. Dlouhodobě a postupně je orientován k dalšímu studiu a k profesi. Jde o aproximační, dlouhodobý diagnostický a pedagogicko-regulační proces. Diagnóza se zde opírá o znalost žákových výkonů v jednotlivých předmětech, v mimoškolní práci, vyjadřuje motivační, adaptační a sociální reaktivitu žáka. Výchova současně upravuje žáka k pracovní ochotě, aby byl schopen pracovat houževnatě, dlouhodobě, vytrvale, aby se dokázal přizpůsobovat i obtížím a nevyhovujícím pracovním podmínkám. Pracovní výchova nesmí být zde chápána úzce jako „výběr pracovníků jistého typu reaktivity“ apod. Jsou četné síly, zejména morální, ideové, které je nutno rozvíjet prvořadě. Tyto síly mají povahu mravních hodnot, přesvědčení, pocitu odpovědnosti, smyslu pro kolektiv aj. Tedy s pracovní výchovou souvisí nejen rozumový a somatický rozvoj osobnosti, ale především rozvoj mravní a ideový. To jen podtrhuje komplexní charakter pedagogické diagnostiky a diagnózy, která má sloužit jako podklad při pracovní a profesionální orientaci žáka.

3. Integrovaně výrazné a diagnosticky cenné je posouzení objektu z hlediska mravní výchovy. Je uskutečňována ve vyučování, mimo školu i doma. Také zde platí, že morální profil osobnosti má konkrétní podobu, že nejde o abstraktní model schematizovaného člověka. Diagnosticky lze rozpoznat morální a ideové vědomosti, dovednosti, návyky, zájmy, postoje a významné rysy osobnosti. Diagnostifikuje se smysl žáka pro kolektiv, projevy žáka ve skupině, sociabilita, individualismus, egoismus, ambicióznost, kariérismus, ješitnost, vztah k práci, k vlastnictví osobnímu a veřejnému, iniciativnost, vlastenectví, prožitky internacionalismu, síla vůle, hloubka mravních citů, jejich obsah, charakterové zvláštnosti, typ a projevy temperamentu a výchovná úprava tohoto temperamentu, hygienické a kulturní návyky, odolnost v práci, odvážnost, zdvořilost, slušnost, kázeň, čestnost, upřímnost, zásadovost, cit pro spravedlnost, humánnost, láska k lidem, samostatnost, kvalita erotických prožitků, charakter trávení volného času apod. Přirozeně, že smyslem tohoto zjištění je další výchova a rozvíjení kladné stránky osobnosti. Pedagog musí hledat příčiny výchovných obtíží, a to nejen ve škole, ale i mimo ni, v rodině, mezi kamarády žáka a jinde.

4. S mravní výchovou souvisí jako složka výchovy estetická výchova. Naznačuje funkci diagnostiky v této oblasti. Také zde diagnostifikujeme znalosti, návyky, postoje, zájmy, schopnosti a nadání.

5. Konečně somatická výchova, usilující o zdravý rozvoj osobnosti, o praceschopnost a brannost, obsahově doplňuje celosobnostní ráz diagnózy. Do této oblasti lze zařadit diagnostiku pohybovou, svalově vý-

konovou, lze rozpoznat koordinanční schopnosti, pohybové nadání, nadání umělecké, taneční, sportovní aj. Zde jistě provede odpovědné hodnocení trenér, učitel tělesné výchovy, učitel technických předmětů, lékař aj.

*

Pedagogická diagnóza, vychází-li z těchto naznačených složek výchovy, z jejich dílčích cílů, úkolů a obsahové náplně, je stále značně obecná a široká. Usilujeme-li, aby byla ve svých výchozích materiálech dostatečně analytická, dokladová a přesvědčivá, musí být uskutečňována v předmětech, jimž učí jednotliví učitelé — odborníci oborů. Každý z těchto pracovníků může se zde opírat o seriózní, přesvědčivý dokladový materiál, dokáže-li ovšem hodnotit osobnost žáka v celoosobnostním průřezu. Proto je kladen v pedagogice důraz na oborovou, předmetovou diagnostiku, uskutečňovanou současně celým týmem učitelů.

Oborová diagnóza, uskutečňovaná ve vyučování předmětům a výchovám, je vázána na znalost obsahu předmětu a na znalost projevů žáka v jednotlivých učebních situacích. Má současně naznačit příčiny neúspěchu, popř. úspěšnosti. Pod pojmem „celoosobnostní průřez“ myslíme záznam o tom, jak se žák učí, jak kvalitně pracuje a jaké jsou jeho celoosobnostní projevy, tj. pamatování, myšlení, tvořivost, zájem, volní úsilí, emotivní prožívání, charakter sociálních reakcí v předmětu apod. Tyto dílčí oborové, předmětové celoosobnostní průřezy v souboru jsou pak mnohopředmětovým, mnohopohledovým dokladovým materiálem k zobecnění, a umožňují sestavit celoosobnostní charakteristiku. Je to induktivní přístup k zjišťování výchovné charakteristiky ve všech polohách projevů, s úsilím o postžení příčin úspěchů i neúspěchů.

Oborová diagnóza může být odstupňována podle fází vyučovacího nebo výchovného procesu. Může být vstupní, průběžná a závěrečná. Podle oboru lze hovořit o matematické, linguistické, biologické, fyzikální, chemické, literární, tělovýchovné, umělecké hudební, výtvarné a politické diagnóze objektu. Do oborových diagnóz lze ovšem zařadit i četné výchovné oblasti, které jsou uskutečňovány výchovnými institucemi. V jednotlivých předmětech lze dostatečně analyticky a s postřehem kvalifikovaného odborníka rozpoznat nejen úroveň vědomostí a dovedností, ale i úroveň nadání žáka v dané oblasti vzdělávání a výchovy. Matematik snadno rozpozná matematické talenty, podobně jako učitel technických předmětů pozná technické nadání, hudebník nadání hudební atd. Obdobně lze rozlišit zájmy, studijní a pracovní ochotu a pečlivost. Tato oborová předmětová diagnóza je relativně dobrým podkladem i pro profesionální orientaci žáků, protože škola má předmětově a výkonově zastoupeny téměř všechny oblasti aktivity, které jsou později uplatněny v pracovním poměru. Pro teoretiky zde zůstává ovšem ještě nedořešený úkol zpřesnil matematickou, linguistickou, technickou a další symptomatologii a interpretační techniky, aby žák byl pedagogicky rozpoznán v plné šíři osobnosti, nikoliv jen pamětně. K tomuto diagnostickému úkolu je také žádoucí připravovat učitele již na vysokých školách.

Do oblasti oborové diagnostiky patří i celoosobnostní hodnocení žáka v mimoškolní činnosti, v zájmových kroužcích, v klubech, kursech a ve

školních družinách. Velmi cenná je diagnóza z letní činnosti mládeže, kde se dítě projevuje značně přirozeně. Mannheimský systém výběru žáků na vyšší typy škol využíval těchto letních soustředění a učitelé rozpoznávali znalosti žáků, jejich schopnosti a nadání.

Jedním z prvořadých úkolů výchovy je naučit žáka žít ve skupině a organizovat sociální život. Takto se projevuje ve třídě, ve školní organizaci, v mládežnických organizacích, při realizaci školních podniků aj. Diagnosticky lze zjistit, jak se chová ve skupině, jeho organizační dovednost, jakou roli, funkci zastává. Lze současně rozpoznat obtíže přizpůsobování, nekázeň, negativismus, agresivitu, plachost, samotářství, ztrátu sebedůvěry, což vše jsou také příčiny školního selhávání.

Učitel se při hledání příčin výchovných neúspěchů zaměřuje také na výchovný profil rodiny, na vliv kamarádů a ulice. Chlup, Makarenko, ale již předtím Montessoriová, Komenský a přčetní další pedagogové si uvědomovali význam rodinného prostředí na výchovu dítěte. Je nutno hodnotit celý profil rodiny, režim dne, charakter péče o dítě, příčiny citové chudosti v rodině, kulturní život rodiny, bohatost či chudost racionálních podnětů, vztahy rodičů navzájem, alkoholismus, stressové situace apod.

Diagnosticky je významné, zejména při hledání příčin neúspěchů, zjistit zdravotní stav dítěte, spolupracovat v této oblasti s lékařem. Pediatrie a defektologie sleduje tyto zvláštnosti. Učitelé by měli být proto seznámeni s vybranou problematikou speciální pedagogiky, s vadami řeči, sluchu, s leváctvím, dyslexií, dysgrafií, s projevy a důsledky neuróz, jakož i s metodikami zacházení s dětmi s perinatálně poškozeným mozkem apod. Bohužel učitelé nejsou zde dostatečně připraveni, nejsou často s to rozlišit projevy a příčiny zaostávání. Nelze pokládat tento stav přípravy učitelů za uspokojivý, neboť modernizace výuky nemůže takto pokročit kupředu – brání jí nepřipravený učitel.

*

Pro realizaci pedagogické diagnózy je nezbytné ovládat diagnostické metody. Na tento úkol je nutno opět pamatovat již při přípravě učitelů na vysokých školách. Podle prof. Vajcíka²⁶ učitel musí být citlivým seismografem, který zachytí i zdánlivě menší anomálie v chování žáků, větší i menší vlivy okolí a změny v podmínkách. K tomu je potřebné splnit mnoho kvalifikačních předpokladů, zajistit, aby v integrační jednotě učitel ovládal teorii cílů i obsahu a současně teorii a praxi diagnostiky.

1. Učitel musí být detailně seznámen s cíly výuky a výchovy, s obsahem toho, co má diagnostifikovat, s obsahem vědomostních a dovednostních struktur, s charakterem trénovaných racionálních výkonů, morálních, estetických, somatických a sociálních reakcí žáka.

2. Musí být seznámen s procesuální charakteristikou vývoje vědomostí, dovedností, schopností, návyků, postojů a zájmů, aby je dokázal analyticky hodnotit a klasifikovat průběh vývoje.

3. Musí dobře znát objekt výchovy, osobnost žáka, kolektiv a jeho sociální projevy.

4. Musí ovládat teorii výchovných podmínek, výchovných příčin, hodnotit je a regulovat je.

5. Musí znát kritéria hodnocení projevů žáka podle symptomů.

6. Musí ovládat metody a techniky sledování jevů diagnosticky významných. Musí prakticky ovládat četné metody registrační, klasifikační, metody třídění a metody interpretační.

Při přípravě učitelů v oblasti diagnostických metod nelze se omezit jen na klasické diagnostické metody, doporučované v základních učebnicích pedagogiky. Je žádoucí zařadit a používat ve výchovné diagnostice četné metody další, běžně používané ve výzkumu a v terénu, takové, které přinesou zlepšení diagnostické práce. Skupina základních metod musí být upravena pro exaktnější poznávání. Jsou to klasické ústní zkoušky (orientační, klasifikační), dále klasické písemné zkoušky jako denní písemné práce, domácí úlohy, Klausurní práce. Diagnosticky cenné jsou klasické výkonové zkoušky (pohybové, technické činnosti, výtvarné činnosti, práce pokusnické, vědecké, organizační, tvořivé aj.). Nedoceny jsou didaktické testy, zejména pak metoda systematického pozorování, rozbor žákovských prací, explorační metody, anamnéza, metody speciální povahy jako testy aj.

Zpřesnění vyžaduje diagnostické zhodnocení ústních a písemných zkoušek. Lze jimi zjistit více údajů než je běžně zjišťováno. Jde o kvantitu znalostí, rozsah zvládnutého učiva, kvalitu znalostí, hloubku pochopení učiva, porozumění vztahů, kvalitu aplikace poznatků, úroveň myšlení, vyjadřování, konečně i úroveň zájmů, postojů a idejí. Zkoušky lze hodnotit jako celkový lidský projev, nikoliv jen jejich část. Totéž lze hodnotit i na písemných projevech žáků. I ony mají prozradit hloubku znalostí, úroveň myšlení, fantazii, nadání linguistické, matematické aj.

V poslední době jsou do škol hromadně zaváděny didaktické testy, což lze nazvat jako „přesné písemné zkoušky“. Testy mohou být významnou diagnostickou pomůckou a jejich odmítání, s nímž jsme se setkávali před deseti-patnácti lety, nebylo vždy plně oprávněné. Bez nich si nelze představit některé snahy o modernizaci vyučování, jsou používány ve všech moderních školních systémech, umožňují rychlou zpětnou vazbu a následující korekci chybných výkonů. Umožňují individualizaci doučování, lze je používat ve spojení s učebnicemi, takže žák se může korigovat sám dříve, než přistoupí ke zkoušce k učiteli. Na druhé straně, test se nesmí stát jedinou diagnostickou pomůckou a nemusí být vůbec spojen s klasifikací. Jeho přecenění by mohlo žáka poškodit zejména formativně; nelze zapomínat, že žák se musí také učit slovně stylizovat, mluvit před jinou osobou a reagovat verbálními projevy. Zejména je žádoucí, aby učitelé byli připraveni k sestavování testů orientační povahy. Úsilí, zavádět testy celostátně, s maximální standardizací není vždy reálné, protože se mění učebnice, učební osnovy a škola se obsahově přizpůsobuje místním podmínkám. Moderní americká didaktika se snaží v poslední době nahrazovat i tzv. testy inteligence didaktickými testy. Jak naznačuje Klauer²⁷, a také náš Cipro²⁸, ve světě je výrazně pozorován úpadek pojmu IQ. Roste poznání, že inteligenční testy, u nás ještě dosti propagované v některých pomocných vědách, měří spíše rozvinutou schopnost než vrozenou inteligenci. Jejich místo mohou tedy zaujmout pedagogické testy, zejména testy didaktické povahy, které měří v čase a lze je používat longitudinálně. Žák může být totiž také testy didaktické povahy vyprovokován k myšlení, k používání znalostí při řešení problémových situací. Cipro se domnívá, že jde o likvi-

daci uměle kdysi vytvářeného rozdílu mezi testy inteligence a testy didaktickými. Naznačuje se, zejména v současné americké škole, že složitou lidskou osobnost nelze postihnout jednoduchými osobnostními testy. Naštěstí naši pedagogové byli vždy velmi střízliví a kritičtí při používání těchto testů, a odmítal je již před druhou světovou válkou Chlup, odmítají je i lékaři, kupř. Mysliveček²⁹ a jiní. Není ovšem naším úkolem tuto otázku řešit.

Pedagogická diagnostika nevyužívá v dostatečné míře k diagnostickému zjišťování výkonových zkoušek. Jejich úkolem je celosobnostně hodnotit takové projevy výchovného objektu, jako je pohybový výkon (tělovýchovný, pracovní, kresebný aj.), technické výkony, výtvarnou činnost, pokusnické práce, vědeckou práci, řešení organizačních úkolů, literární tvořivou činnost apod. Všechny jsou obsahem vyučování a výchovy, jsou předepisovány učebními osnovami a učitelé, odborní pedagogové s analytickým postřehem odborníků mohou posuzovat jejich kvalitu a také nadání žáka při realizaci výkonů aj. Opět jde o celosobnostní průřez výkonem. Cenným materiálem pro diagnostiku je četba literárních textů, s nimiž se pedagog ve škole denně setkává. Materiálem jsou bajky, básně, pohádky, stati, romány a žák se jednak učí jim porozumět, provádět analýzu, hodnocení, a současně lze rozpoznat jak proniká do tajů obsahu, jak postihuje vztahy, zda chápe smysl, časové relace, principy aj. Všechna tato zjištění jsou pedagogicky diagnosticky cenná.

Škola pracuje s obrazem a pomůckami. Přitom metoda pochopení obrazu je jedna z nejrozšířenějších diagnostických metod. Také při práci s obrazem lze provádět celosobnostní hodnocení žáka: lze diagnostifikovat — jak chápe námět obrazu, jaká je úroveň jeho myšlení, abstrakce, co je obtížné k pochopení, zda postihuje podstatu, zda sleduje jen atraktivní neprinciipiální zvláštnosti aj. Ve škole jsou používány obrazy jednoduché, složité, se skrytým smyslem.

Jinou skupinou diagnostických metod je metoda systematického pozorování, rozbor žákovských prací, explorační metody a anamnéza. V podstatě jde o adaptované vědeckovýzkumné metody, které v náročné a perfektně exaktní poloze provedení přinášejí vědecké doklady pro teoretické studium problémů vyučování a výchovy. Setkáváme se s nimi i v medicíně, v psychologii a jinde. Diagnosticky je vhodné i příležitostné pozorování žáka, které má sice nahodilý ráz, ale za jistých okolností může přinést cenná zjištění. Jde o tzv. uzlové nebo krizové situace. V těchto okamžicích se dítě může myšlením, řešením obtíží projevit buď jako sobec, nebo jako organizátor nebo jinak. Zvlášť výrazně se nám dítě projeví v situacích, v nichž jde o mnoho nebo o vše (viz Erlebach³⁰).

Naproti tomu systematické pozorování je vázáno na dlouhodobý plán pozorování, má svůj cíl. Pedagogická diagnostika, zejména školní jej dostatečně nevyužívá. V poslední době úsilí o vypracování žákovských charakteristik k tomuto pozorování nutí četné pedagogy v praxi. Metodou lze citlivě pronikat do vědomí žáka, a to dlouhodobě, po mnoho roků nebo aspoň měsíců. Této metody je používáno i při hodnocení žáků obtížně vychovatelných a vzdělavatelých, ve speciální pedagogice. Posuzována je hra dítěte, jeho pracovní úkoly, kontakt s lidmi, jak se dítě projevuje verbálně. Výhodné je, že ve škole se dítě dostává do situací, které se přímo

nabízejí k tomu, aby bylo pozorováno v přirozených životních podmínkách: je tomu tak v laboratořích školy, v dílnách, na pozemcích, při učení cizím jazykům, při četbě literatury. Každý předmět klade na žáka specifický druh požadavků, což umožňuje vidět dítě nešablonovitě, bez nepřirozeného schematizování, v běžných životních situacích, do nichž se dostane po vyjití školy.

Právě tak je málo používána explorační metoda, ač ve škole je dostatek příležitostí k rozhovorům s žáky. Lze zde hovořit bez strachů a přirozeně. Tato metodika je používána v psychiatrii i ve vědecké pedagogice při výzkumech. Je nutno naučit pedagogy v praxi využívat diagnosticky rozhovorů, aby byly přirozené a citlivé. Prozradí, jak se dítě orientuje v prostoru, v čase, v přírodních vědách, ve společenských vědách, jak je informováno o světovém dění, jaké má zájmy. Lze poznat charakter myšlení, fantazijní činnost aj. Obdobně lze této metody používat při rozhovoru s rodiči a tak zhodnotit výchovnou situaci v rodině, poučit se o vývoji dítěte, o stressových prožitcích dítěte, o režimu dne. Jde o rozsáhlý okruh problémů, které může pedagog touto metodou rozpoznat.

Rovněž tak cennou je další diagnostická metoda — rozbor žákovských prací. Jsou tím myšleny výkresy, písemné práce, technické výrobky, makety, výtvarné práce, deníky, básně a koutky živé přírody. Prozradí didaktickou hodnotu práce, ale i výchovné prvky jako je pečlivost, čistotu provedení, exaktnost, podle zaměření také zájem, aspiraci, úroveň použití teorie a praxe, hloubku myšlení, úroveň nápodoby. Zde se opět uplatní oborová analýza. Odborník pozná talentované výkony. Analýzou chyb poznáme příčiny neúspěchů, které brzdí rozvoj dítěte ve škole.

Domníváme se, že pro pedagogickou diagnostiku bude zapotřebí vypracovat nové typy pedagogických diagnostických zkoušek, které budou více odpovídat normám a požadavkům pedagogické diagnostiky. Budou zaměřeny ke konkrétním požadavkům jednotlivých složek výchovy.

*

Závěrem se pokusíme naznačit *principy pedagogické diagnózy*. Aby učitel a kdokoli jiný mohl odpovědně pedagogicky diagnostifikovat objekt výchovy, aby neupadl do schematismu, subjektivismu a diagnostického primitivismu, musí být seznámen s vědeckými pedagogickými, psychologickými, somatologickými a také sociologickými a filosofickými poznatky, které se týkají osobnosti objektu jako jedince i člena skupiny, jeho rozvoje, principů formování a klasifikace osobnostních projevů. K hodnocení nelze přistupovat s předsudky, jednostranně, bez náležité integrace poznatků. Pedagogická diagnóza je ve své struktuře celoosobnostní, jak vyplývá z cílů výchovy, je psychická i somatická, je sociální i individuální. Je celoosobnostním průřezem výchovného charakteru či stavu osobnosti nebo vyjádřeních chování edukované skupiny.

Pedagogická diagnóza není samoučelná, sleduje další nápravu, edukaci, reedukaci či fixaci stavu. Je organickou částí pedagogického procesu.

Pedagogická diagnóza je mnohohodnotová a vícehledová, zkoumá žáka v pestrých, četných a přirozených situacích, a to ve škole, mimo školu, v rodině, ve skupině kamarádů, v době prázdnin aj.

Objekt výchovy není posuzován izolovaně, ale v souhrnu podmínek, v nichž žije. Žák je členem skupiny, třídy, jistého rodinného prostředí, žije v jistých materiálních podmínkách. Je nutno posuzovat i atmosféru třídy, charakter učitele, s nímž se diagnostifikovaný žák stýká.

Pedagogická diagnóza je převážně evoluční a longituální, je uskutečňována i mnoho roků. V případě, že nelze uskutečnit dlouhodobé pozorování, je žádoucí, zjistit jinými metodami předchozí vývoj dítěte. Žák je posuzován nejen jako okamžitá výslednice jistých daností, ale i jako výslednice předcházejícího vývoje.

Pedagogická diagnóza je téměř vždy skupinová, podílí se na ní řada pedagogů, kteří měli možnost dítě sledovat v různých předmětech a činnostech, v nichž se žák přirozeně a v adekvátní poloze výkonů mohl projevit. Pro vyšší objektivitu je nutno žáka poznávat z mnoha stránek, získávat tak širší podkladový materiál pro hodnocení.

Pedagogická diagnóza je induktivní povahy, postupuje od dílčích poznatků a osobnostních průřezů k zobecnění, k celosobnostním charakteristikám. Směřuje k nalezení typických, základních zvláštností osobnosti, nesaží se však schematizovat.

Neizoluje dítě od prostředí, není tedy laboratorní povahy a není zatížena podmínkovou slepotou. Je přirozená, netrpí zkouškovým stresem. Neopírá se o skleníkové podněty nebo tzv. neutrální podněty. Směřuje k nalezení příčin obtíží ve výchově. Nepřipouští příčinnou, etiologickou slepotu. Bylo by ovšem užitečné rozlišovat diagnostické záznamy určené pro odborníky — pedagogy, sestavené s vysokou analytickou charakteristikou a náročností, dále diagnózy pro rodiče a pro dítě.

Domníváme se, že pedagogika jako věda o výchově musí mnoho vykonat pro rozpracování teorie pedagogické diagnózy a diagnostiky. Také příprava učitelů musí být z tohoto hlediska kvalitativně změněna. Je zapotřebí také promyslet systém atestovaných pedagogických specialistů, odborných pedagogů pro četné oblasti poradenských služeb, pro speciální oblasti výchovy defektní mládeže, mládeže obtížně vychovatelné a vzdělavatelné. Je žádoucí vychovávat specializované odborníky pedagogie-metodiky, kteří by byli hluboce seznámeni s problematikou pedagogické diagnostiky ve svých oborech, a současně by byli schopni realizovat návrhy a edukaci i reedukaci podle cílů výchovy v obtížných případech výuky.

Je nutno současně přesvědčit vysoké školy a řídicí orgány, že pedagogická odbornost není totožná s krátkými kursy pedagogiky, jež jsou doposud náplní přípravy učitelů a profesorů na vysokých školách.

Pedagogická odbornost musí být integrací oborové odbornosti s náročnou odborností pedagogickou. Pokud se neprosadí toto mínění do učebních plánů vysokých škol, které vychovávají učitele a pedagogy, je úsilí o modernizaci výchovy, o socialistický pokrokový výchovný systém ohroženo.

L I T E R A T U R A

- ¹ Sborník: *Moderné prúdy v pedagogickej vede*, SPN, Bratislava 1968, stať prof. P. Vajcíka, *Pedagogické skúmanie v pedagogickej praxi*, str. 233—236.
- ² Viz poznámka č. 1, str. 234—236.
- ³ K o m e n s k ý, Jan Ámos, *Didaktické spisy*, SPN, Praha 1951, str. 68—72, 134—136 aj.

- 4 Kádner, Otakar, Základy obecné pedagogiky, Česká grafická unie, Praha 1925, str. 445–469.
- 5 Chlup, O., Středoškolská didaktika, Brno 1935, str. 311–322.
- 6 Uher, J., Základy americké výchovy, Čin, Praha 1930, str. 125–130.
- 7 Příhoda, V., Psychologie a hygiena zkoušky, DK, Praha 1924, str. 13–56.
- 8 Kairov, Gončarov, Zankov, Jesipov, Pedagogika, SPN 1961, str. 173–179 aj.
- 9 Danilov - Jesipov, Didaktika, SPN, Bratislava, 1959, str. 262, 263, 269 aj.
- 10 Pavlík, O., Mravná výchova, SPN, Bratislava 1963, str. 265.
- 11 Skalková-Procházková, K základům vyučovacího procesu, SPN, Praha, 1962, str. 61, 62, 63, 107, 196 aj.
- 12 Pešek a kol., Didaktika, SPN, Praha 1964, str. 174–183.
- 13 Bruner, J. S., Vzdělávací proces, Praha 1965.
- 14 Viz poznámka č. 9, str. 262–263.
- 15 Makarenko, A. S., Spisy, Obecné problémy theorie pedagogiky. Výchova v sovětské škole, SPN, Praha 1954, str. 15, 16, 119–141, 142–169, 178, 215 aj.
- 16 Štejfa, Miloš, Základní klinické vyšetřovací metody, Brno, Spolek mediků, 1951, str. 1–9 aj.
- 17 Mysliveček, Speciální psychiatrie, SZN, Praha, 1956, kupř. str. 7–79 (neurózy), str. 80–119 (psychopatie) aj.
- 18 Fischer, Jan, Konflikty a neurózy u dětí, SZN, Praha, 1959, str. 7–13, 25–53 aj.
- 19 Blehová, B. - Crone, L., Oligofrenie a demence, SZN, Praha, 1968, str. 13, 14, 19 aj.
- 20 Viz poznámka č. 11, str. 63.
- 21 Okoň, W., K základům problémového učení SZN, Praha, 1966, str. 77, 84–90 aj.
- 22 Viz poznámka č. 13, str. 28–32, str. 40–41.
- 23 Kluwer, J., Lernen und Intelligenz (Der Einfluss von Trainingsmethoden auf die Intelligenzleistung schwachbegabter Kinder) Weinheim–Berlin–Basel, 1969, str. 13.
- 24 Piestrasiński, Psychológia správneho myslenia, Obzor, Bratislava, 1968, str. 88 aj.
- 25 Piaget, J., Psychologie inteligence, SPN, Praha, 1960.
- 26 Viz poznámka č. 1, str. 241.
- 27 Viz poznámka č. 23, str. 10–12.
- 28 Cipro, Miroslav, Pohled na americkou školu, SPN, Praha, 1971, str. 133, 134, 135 aj.
- 29 Viz poznámka č. 17, str. 189–190.
- 30 Erlebach a kol., Hodnotenie žiaka, SPN, Bratislava, 1970, str. 58 aj.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА — СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ

Л. Мойжисек

Педагогическая диагностика — теорией воспитательного обсуждения объекта воспитания. Смыслом диагностики является составление педагогических диагнозов. Педагогический диагноз содержит воспитательную оценку ученика в целом. Его содержание и объём определяются осуществляемыми задачами воспитания. Диагноз отражает психические и соматические стороны воспитаемой личности, и может быть индивидуальный или групповой. Диагноз не является самоцелью и принимает во внимание дальнейший воспитательный процесс по отношению к ученику, его воспитание или же перевоспитание. Он является неотъемлемой частью воспитательного процесса, и поэтому осуществляет его прежде всего учитель.

Педагогический диагноз исходит из множества фактов выявленных на уроках, во внешкольном воспитании, дома, в среде, в которой ученик играет и работает. Объект диагноза не обсуждается изолированно, но в совокупности условий, в которых он живёт. Педагогический диагноз преимущественно эволюционный и длительный процесс, далее групповой, т. е. осуществляет его также большее количество педагогов, которые в состоянии дать всестороннюю оценку. Поэтому диагноз имеет индуктивный характер. Он естественный, не исходит из искусственных импульсов, и направлен на вызвление воспитательных трудностей и этиологию причин.

Исходя из практического эффекта, педагогический диагноз похож на диагноз медицинский, а также тем, что он стремится отразить соматическую и психическую картину личности воспитываемого объекта.

Теория педагогической диагностики разработана пока не удовлетворительно, и учителя тоже не подготовлены к её осуществлению.

PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS AS A COMPONENT OF PEDAGOGICAL THEORY

Mojžíšek L.

Pedagogical diagnostics is the theory of educational evaluation and the appreciation of the objects of education. The purpose of diagnostics is to construct pedagogical diagnoses. Pedagogical diagnosis is the all-round educational evaluation of the pupil. Its contents and extent are determined by the aims of education. It is a diagnostic comprehension of the psychical and somatic part of the personality that is educated. The diagnosis concerns an individual or a group. It is not an end in itself, for it traces the further education of the pupil. It is an organic part of the educational process. That is why it must be realized, above all, by the teacher.

Pedagogical diagnosis is based upon numerous findings realized in classes, in out-school-activities, at home, and at the places where the pupil plays and works. The object should not be appreciated as an isolated individual, but in the complex of conditions in which he lives. Pedagogical diagnosis is mostly evolutionary and longitudinal. Furthermore, it is a result of the work of many pedagogues, who are able to give a picture of a child seen from many angles. It has, therefore, an inductive character. It is natural, it is not based on artificial stimuli. It is directed at the finding out of educational troubles, and at the etiology of causes.

Pedagogical diagnosis is similar to medical diagnosis in its aiming at a practical effect and its giving a somatic and psychical picture of the personality of the pupil. It is based on educational symptoms, the elaboration of which presupposes the knowledge of the interpretation methods. The theory of pedagogical diagnosis has not been elaborated in a satisfactory way till now, class teachers not being well prepared to realize it.

