

## **Pedagogická diagnostika**

PaedDr. Jan Štáva, CSc.

### **I. STRUČNÁ CHARAKTERISTIKA ROZVOJE PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY**

Ve druhé polovině 19. a počátkem 20. století byla publikována řada studií, jejichž autoři potvrzovali oprávněnost H. Lathamova názoru, že výsledky tradičních způsobů ústního či písemného zkoušení nejsou dostatečně spolehlivým ukazatelem ani intelektuálních schopností, ani skutečných vědomostí či dovedností žáků. Proti tradičním způsobům zkoušení a hodnocení žáků byly vznášeny vážné kritické výhrady nejen ze strany pedagogů (A. Herbert, F. Harrison), ale i ze strany psychologů (H. Plecher, L. Andrae) a lékařů (A. Graziani). U nás se těmito otázkami zabýval ve 20. letech V. Příhoda.

Mnozí autoři se však nespokojili jen s kritickou analýzou a odsuzováním nedostatků, ale pokusili se i o jejich překonání, a to rozpracováním nových, objektivnějších forem písemného či ústního zkoušení. jedním z prvních byl H. Mann (1845), který u vybraných vzorků žáků bostonských škol zaváděl písemné zkoušky, s cílem získat co nejobjektivnější údaje jakožto podklad při hodnocení efektivnosti vyučovacího procesu.

Prvé pokusy o systematictější rozpracování objektivních metod pedagogické diagnostiky jsou však spojeny až se jménem G. Fischera, R. Sommera, zejména však se jménem J. M. Riceho, jehož snahy o zvědečtění řízení vyučovacího procesu, založené na přesné analýze vyučovacího procesu a měření jeho efektu pomocí normalizovaných zkoušek, se však ve své době ještě nesetkaly v odborné veřejnosti s kladným ohlasem.

Příznivé podmínky pro intenzivní rozvoj a rozšíření pedagogických testových metod však byly vytvořeny teprve až počátkem tohoto století, a to v přímé souvislosti s rozvojem a rozšířením metod diagnostiky psychologické.

Snahy o rozpracování objektivních metod psychologické diagnostiky, jejichž počátky můžeme datovat do první poloviny 19. století, byly podníceny nejprve potřebami psychiatrické praxe, později i potřebami praxe pedagogické. Rovněž první pokusy o vypracování psychologických testových metod nevzbudily větší pozornost a vzhledem ke své nepatrné praktické hodnotě nezaznamenaly ani většího rozšíření.

Podstatný zvrat v rozvoji psychologické diagnostiky nastal teprve po zveřejnění A. Binetovy škály měření inteligence v roce 1905 (k jejímu vypracování došlo z podnětu francouzského ministerstva veřejného vyučování; podle této

škály měly být do zvláštních škol vybírány ty děti, které nemohly být vyučovány podle normálních učebních osnov a metod). Binetovy testy byly většinou psychologů i pedagogů přijaty velmi kladně (např. W. Stern) a kritické výhrady proti těmto testům měly převážně konstruktivní ráz (např. E. Meumann).

V krátké době se používání Binetových testů inteligence rozšířilo z Evropy i do USA. Bouřlivý rozvoj psychologické diagnostiky byl však v USA podnícen zejména tzv. armádními testy, masově použitými za 1. světové války.

Pedagogické testy, určené ke zjišťování rozdílů ve vědomostech a dovednostech jednotlivých žáků či skupin žáků se zpočátku příliš nelišily od běžných školních úkolových situací. Jednalo se v podstatě jen o racionálnější připravované písemné zkoušky, konstruované bez hlubšího teoretického odůvodnění a bez možnosti hlubší analýzy získaných výsledků. Podstatný obrat

nastal teprve po zveřejnění Thordikovy práce, zabývající se problematikou teorie měření mentálních funkcí. Brzy po zveřejnění této práce byl jeho žákem C. W. Stonem vypracován první standardizovaný početní test, objevila se Thordikova stupnice posuzování kvality písma.

Standardizované pedagogické testy nebyly učitelskou veřejností v USA zpočátku přijímány kladně. Po zveřejnění výsledků empirických výzkumů, poukazujících na neudržitelnost tradičních způsobů zkoušení, na úžasnou neshodu učitelů při hodnocení efektů vyučovacího procesu aj. však byl odpor proti těmto testům do značné míry překonán.

K intenzivnímu rozvoji a masovému rozšíření metod pedagogické diagnostiky značně přispělo i zaměření pozornosti školských úřadů USA na otázky výzkumu tzv. produktivity škol. Řízení těchto výzkumů, prováděných pomocí různých testových metod, v roce 1925 se zabývalo výzkumem produktivity škol více než 100 pracovišť. Výsledky výzkumů byly shromažďovány a vyhodnocovány ve speciálním dokumentačním středisku a průběžně publikovány. Výzkum produktivity škol měl velmi pozitivní vliv jak na zvýšení kvalitativní úrovně, tak i na zvýšení efektivity vyučovacího procesu v severoamerických školách, neboť jeho výsledky přinesly řadu objektivních poznatků, na jejichž základě bylo možno přistoupit k hlubší analýze a úpravě učebních osnov, ke zdokonalování vyučovacích metod apod.

Prvé standardizované pedagogické testy byly zaměřeny především na zjišťování celkového výkonu ve vyučovacím procesu. Úspěšně však byly vypracovány a úzce zaměřeny objektivní informační testy počátkem 20. let i první speciální testové soubory. Úspěšný rozvoj pedagogických testových metod pak podnítil v různých státech a oblastech USA vypracování různých "testových programů", zřizování různých odborných institucí a nakladatelství, zabývajících se sestavováním a vydáváním různých pedagogických testů.

Vedle nejrůznějších pedagogických testů byly ve výchovně vzdělávací praxi s větším či menším úspěchem široce využívány testy psychologické, a to s cílem dospět k hlubšímu poznání psychických vlastností jednotlivých žáků či psychických vlastností skupin žáků.

Stále se zvyšující počet používaných pedagogických testů, publikovaných prací z oblasti pedagogické diagnostiky, hledání nových technických prostředků a metod ke zpracování a vyhodnocování výsledků výzkumu, vydávání nových časopisů aj. svědčí o tom, že zájem o problematiku pedagogické diagnostiky má i v současné době vzestupnou tendenci.

V Československu se pedagogická diagnostika (právě tak jako psychologická diagnostika) začala rozvíjet až po 1. světové válce. O tento rozvoj se zasloužili zejména V. Forster, V. Příhoda, J. Stavěl, J. Váňa, a jiní. V poměrně krátké době byla vypracována řada nejrůznějších pedagogických testů, vydána zejména v Bakulově ústavu v Praze a ve Státním nakladatelství v Praze. Sestavovány byly testy pro mluvnici a pravopis, dále pro čtení, pro sloh, pro vlastivědu a pod.

Pedagogická i psychologická diagnostika našla u nás řadu zastánců a propagátorů, ale i odpůrců (zejména O. Chlup).

Mnohé výhrady proti metodám pedagogické (i psychologické) diagnostiky však byly vyslovovány nejen na základě výsledků kritického rozboru a hodnocení teoretických a metodologických východisek této vědní disciplíny, ale nezdědka jen na základě jistého zklamání nad tím, že výsledky často zcela neodborného používání testových metod v pedagogické praxi nesplňovaly ty naděje a iluze, které zde byly nezdůvodněně očekávány.

Vlivem složitého komplexu nepříznivých okolností byl u nás rozvoj pedagogické i psychologické diagnostiky záhy a na dlouhá léta prakticky zcela přerušen. Nejprve to byla válečná léta, po nich pak několikaleté odmítání "testologie" jakožto "lživědy". Přitom není bez

zajímavosti, že k přerušení rozvoje pedagogické diagnostiky došlo přes to, že kritika testů byla soustředěna téměř výhradně proti testům psychologickým a vlastně jen proti takovým testům, které jsou určeny ke zjišťování vyšších psychických funkcí, tj. zejména proti testům inteligence.

V posledních letech se psychologická diagnostika začíná znovu intenzivně a úspěšně rozvíjet. V praxi jsou psychologické diagnostické metody s úspěchem využívány především v oblasti klinické a vývojové psychologie a v oblasti psychologie práce. Předpoklady k opětovnému rozvoji pedagogické diagnostiky, k systematickému rozpracování základních teoretických a metodologických problémů této vědní disciplíny však byly vytvořeny až po roce 1965 z podnětu zesnulého prof. dr. J. Váni.

Ujasnit si předmět a úkoly pedagogické diagnostiky v nejširších vztazích a souvislostech s problematikou podmínek, prostředků a metod racionálního řízení výchovně vzdělávacího procesu v podmínkách školního vyučování a rozpracovat soustavu takových pedagogických testů, které by obsahově odpovídaly vědecky zdůvodněným potřebám našeho školství. Důsledné splnění těchto úkolů umožní vyvarovat se jak nebezpečí neodůvodněného odmítání či naopak nekritického přeceňování významu pedagogických diagnostických metod, tak i nebezpečí jejich nesprávného či nekvalifikovaného používání ve výchovně vzdělávací praxi.

### 1.1. Diagnostika ve vědách a praxi

Diagnostika z pozice komplexních přístupů - jev je sledován vícehledově, z mnoha navzájem integrovaných pohledů a disciplín, může však být též rozvíjena i úzce jednooborově z dílčího a specializovaného pohledu. Příkladem komplexního přístupu je tzv. "komplexní hodnocení žáka".

Nejčastěji se s diagnózou setkáme v lékařství, ale i v inženýrství, tzv. inženýrsko-technologická diagnóza.

Nás však bude zajímat hlavně pedagogická diagnostika, jejíž pojetí je sice historicky tradiční, ale musí být rozvíjena i v podmínkách moderní vědy, kdy se rozvíjí pedagogika, ale i její pomocné vědy.

Každá osobnost má všelidské vlastnosti, ale zároveň, a to konkrétně, odráží specifické zvláštnosti své doby, kultury, národa a má tedy historický charakter. Člověk je nositelem konkrétní a své době odpovídající úrovně vzdělání, má ideové, morální, estetické a četné další vlastnosti, které jsou rozvinuty vzděláním a výchovou. Je nezbytné kontrolovat a sledovat rozvoj osobnosti, neboť to má vliv na úpravu osobnosti.

Proto pedagogická teorie a praxe je spjata se zjišťováním a hodnocením úrovně vzdělání a výchovy, ale hlavně s hledáním příčin obtíží, které je nutno odstranit, a to právě výchovou.

## II. PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA

### 2.1. Definice pedagogické diagnostiky

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

1. Mikrodiagnóza je krátkodobá, doslova vteřinová, reflexivní. Je uskutečňována ze znalostí cílů výchovy, je spojena s bezprostředními diagnostickými postřehy, odhady, s porozuměním atmosféře spolupráce objektu a subjektu. Učitel musí zejména ve vyučování bezprostředně reagovat na žáka.

Na jeho projevy, mimiku, gestikulaci, únavu, nevhodnost svého působení. Na této diagnóze závisí často úspěšnost učitelova působení.

2. Základní, denní diagnóza - komplexnější než předchozí. Spojena se zkoušením, sledování žáka v jednotlivých předmětech. Je uskutečňována rozborem prací a je jádrem diagnostické práce učitele. Je to nejčastější typ diagnózy.

3. Dlouhodobá, sestavená skupinou pedagogů je závěrečným zobecněným výchovným obrazem žáka nebo skupiny žáků. Jsou v ní zahrnuty a zobecněny výsledky dílčích pozorování. Jevypracována po konzultaci více učitelů. Je nejobjektivnější.

## 2.2. Pedagogická diagnostika a diagnóza

Pedagogická diagnostika je proces zjišťování dosaženého stupně rozvoje žáka. Pedagogická diagnóza je hodnotící závěr o zjištěné úrovni rozvoje žáka. Obsahuje hodnocení aktuálního stavu a návrh pedagogických opatření. Má respektovat těsné spojení s pedagogickým procesem, stanovit i prostředky, které je nutno k dosažení stanovených cílů použít.

Správná pedagogická diagnóza nemůže být úplně uzavřená, konečná, ale musí naopak počítat s dalšími změnami ve vývoji žáka.

Obsahovým materiálem pro vyučování jsou osnovy, učebnice, pomocné texty, skripta a podobně.

Diagnostické šetření nemůže setrvávat jen v obecných polohách diagnózy a ve všech předmětech směřuje k rozpoznání konkrétních a dílčích kvalit vzdělání a výchovy.

Diagnóza je vedena v poloze " matematické diagnózy ", " lingvistické diagnózy", "tělovýchovné diagnózy" atd. Odbornost analýzy musí být zajištěna. Obsahem diagnostického šetření jsou v tom případě konkrétní vědomosti, dovednosti, návyky, postoje, zájmy, nadání, způsoby chování a jiné.

Didaktická diagnostika si všímá úrovně výkonu žáků v celé šíři vzdělávání. Oborové diagnostiky sledují projevy osobnosti v oborech jako jsou společenské vědy, technické vědy, matematické vědy apod.

Učitelům je v dosavadní praxi velmi blízká didaktická diagnóza, která je především zaměřena na sledování úrovně vzdělání a rozvoje. Patří historicky k nejpropracovanějším pedagogickým teoriím. Je zaměřena na zjišťování, posuzování a hodnocení těch vlastností žáků, které jsou obsahem a smyslem procesu všeobecného vzdělání (i na odborných školách).

Její pomocí se zjišťují a hodnotí vědomosti z oblasti věd společenských, přírodních a technických. Rovněž sleduje vlastnosti, jejichž rozvoj je v didaktice maximálně podtržen. Hodnotí se úroveň myšlení a to obecně, ale i v polohách technického myšlení, historického, matematického, přírodo- vědného aj. Taktéž se hodnotí schopnost pamatování v rozdílných obsahových oblastech, hodnotí se stav tvořivé fantazijní aktivity, úroveň vnímání a pozornosti. Protože mluvíme o "výchovném vyučování", diagnosticky se z pohledu vlivu na vzdělání sledují i morální a estetické schopnosti.

## 2.3. Obsahové aspekty pedagogické diagnostiky

Jedním ze specifických znaků pedagogické diagnostiky je její úzká souvislost s cílem a obsahem výchovy a vzdělání.

Pedagogická diagnostika je tedy speciální disciplína, která se zabývá objektivním zjišťováním, posuzováním a hodnocením vnitřních a vnějších podmínek i průběhu a výsledků výchovně vzdělávacího procesu. Jde v podstatě o stanovení a využívání pedagogické diagnózy učitelem.

Podle zaměření dělíme pedagogickou diagnostiku na : individuální, skupinovou, všeobecnou, diagnostiku předškolního dítěte, školního věku, defektního dítěte, diagnostiku předmětovou apod.

Při hodnocení a přirozeně i při rozvoji morálního profilu jsou důležité výrazně morální a charakterové vlastnosti, které se projevují bipolárně a hovoříme o morálních kvalitách (čestnost, skromnost, upřímnost, pracovitost atd.). Může jít i o záporné vlastnosti protipólového zaměření (bezohlednost, zbabělost, závist, lenost, nečestnost atd.).

Je nutné také vyjádřit morální rysy charakteru, které se projevují výběrově vždy ve spojení vztahů s kvalitou (cílevědomost, pilnost, ukázněnost, humánnost, samostatnost aj.). Většina těchto vlastností se projevuje v kolektivním životě jedince. Proto si všímáme i projevů dítěte ve skupině, jak jej jiní oceňují, jakou má roli. Všímáme si i jeho obtíží v morálním životě.

Pracovní vlastnosti žáka posoudíme dle toho, jak se žák zapojuje do studijní pracovní aktivity ve škole, v zájmových kroužcích i doma. Hodnotíme pracovní zájmy (ty mohou směřovat k práci technické, pěstitelské, chovatelské aj.).

- Pracovní vědomosti se týkají poznatků, na nichž je založena oblíbená práce nebo práce, k níž chce žák směřovat (jsou to vědomosti z fyziky, biologie, znalost jazyků aj.). Pracovní dovednosti jsou dimenzovány a hodnotíme i jejich úroveň (zámečnické, organizační aj.). V pracovní výchově oceňujeme úroveň pracovních návyků: všímáme si návyku pracovat vůbec, pracovat duševně, tělesně, nepracovat. Posoudíme i nadání pro jiný druh práce. Posuzujeme, jak se chová v kolektivu, zda se ochotně podřídí skupině, poslechne příkazy nadřízených. Rovněž musíme posoudit pracovní obtížnost plynoucí z nedostatku znalostí, zdravotního stavu apod.

- Estetickovýchovné vlastnosti žáka - jsou též důležitou součástí osobnosti. Rozvíjíme a hodnotíme estetické zájmy (hudební, literární, architekturu), vědomosti a dovednosti z oblasti umění (hra na hudební nástroj), estetické návyky (četba, koncert), nadání a zaměření tvořivosti. Tento (estetický) profil je důležitý pro volbu povolání, kde se žádá cit pro barvy a vkus.

- Somatickovýchovné vlastnosti vyjadřují vztah ke sportu, tělesné výchově, turistice apod. Do této oblasti lze zařadit i záznam o celkovém habitu žáka (výška, váha, růst...). Posoudíme společně s učitelem tělesné výchovy a s lékařem (a to tělesnou zdatnost, únavnost...). Též má vliv na volbu povolání.

Smyslem výchovné diagnózy je sestavení výchovné prognózy, která naznačuje předpoklady a další možný vývoj v kladném či záporném slova smyslu a směřuje k vyjádření výchovných nebo převýchovných návrhů, které mají osobnost upravit, zlepšit ve smyslu výchovných cílů.

Učitelova diagnóza je výchozí diagnózou, její závěry lze doplnit speciálně pedagogickou nebo též diagnózou jiných odborníků, např. lékařem, psychologem, sociologem apod. Je zaměřena na všechny žáky a není omezena jen na školní povinnosti. Věnuje se tedy i diagnóze sledování žáka v rodině, v partě kamarádů.

#### 2.4. Cíl, funkce, obsah

Cílem pedagogické diagnostiky je poznání, posouzení, hodnocení, pedagogická diagnóza a přijetí pedagogických opatření ke komplexnímu rozvoji žáka. Může plnit několik funkcí buď jednotlivě nebo současně.

Nejvýznamnější jsou tyto funkce:

1) poznávací (vývoj žáka a příčiny vývoje, stav a vliv podmínek)

- 2) orientační (např. v počáteční fázi poznávání)
- 3) kontrolní (např. ověření účinnosti přijatých opatření)
- 4) stimulační (upevnění určité dosažené kvality)
- 5) hodnotící (dílčí i komplexní hodnocení dosažené úrovně osobnostních, výchovných a učebních výsledků)
- 6) prognostická (návrh opatření z hlediska zjištěných faktů a blízkých i perspektivních cílů)

Obsah pedagogické diagnostiky vychází z hlavního cíle výchovy a vzdělání. Podrobněji jej zjistíme, odpovíme-li si na otázku - co a proč u žáka zjišťujeme, posuzujeme a hodnotíme. Zaměřujeme se především na : vlastnosti osobnosti, dosaženou úroveň složek výchovy, Zájmy a proces jejich realizace, sociální procesy z hlediska jednotlivce i kolektivu, školní úspěšnost, poruchy a negativní jevy. Vliv mimotřídních, mimoškolních činitelů včetně rodinného prostředí.

Poznávání, analýza, hodnocení uvedených a některých dalších faktorů a jejich příčin umožňuje stanovit diagnózu, prognózu a přijmout účinná pedagogická opatření. Diagnostikování musíme provádět průběžně ve všech fázích výchovné a učební činnosti. V dosavadní praxi diagnostikujeme především dosažené výsledky. Nejvýrazněji se tento nedostatek projevuje v diagnostice výchovně vzdělávacího procesu přímo ve vyučovacích hodinách.

Učitel musí průběžně poznávat celý učební proces žáka, jinak nemůže tento proces řídit.

#### Požadavky

Diagnostická činnost učitele musí respektovat základní znaky a požadavky pedagogické diagnostiky (podle J. Tvarůžka [28]).

- Dialektickou jednotu pohledu na žáka, nutno překonat izolovanost procesu výchovy a diagnostiky. Sledovat nejen okamžitý stav, ale vidět i směr dalšího vývoje, respektovat jednotu cílů, metod o prostředků.
- Komplexnost pohledu na žáka, použitých metod, celého procesu, analýzy, diagnostiky i přijatých opatření.
- Dlouhodobost - výchova a vzdělání je dlouhodobý proces. Rozlišit nahodilé a trvalé jevy, některá zjištění provádět jen jako dlouhodobá, nedělat ukvapené závěry.
- Složitost a komplikovatelnost - vychází z charakteru procesu výchovy a vzdělání. Neposuzovat žáka schematicky a nezjednodušovat diagnostické závěry.
- Prognostický charakter - celá diagnostická činnost učitele má význam jen tehdy, slouží-li usměrňování dalšího vývoje žáka podle schématu diagnóza + prognóza + opatření.
- Konkrétnost - každý žák je konkrétní osobnost v konkrétních podmínkách a konkrétních vztazích. Zjištěné informace, analýza, diagnóza i přijatá opatření se musejí rovněž vyznačovat konkrétností.
- Mnohostrannost přístupu - co nejvíce učitelů v různých předmětech a situacích. Větší počet použitých odpovídajících diagnostických metod vede k objektivnímu zjištění a kvalitnější diagnóze.
- Jednotnost - výkladu zjištěných údajů a hlavně v uplatňování přijatých opatření, jednotnost výchovných činitelů.

- Pedagogický optimismus - při poznávání, diagnóze a hlavně při opatřeních vycházíme zásadně z kladných vlastností žáka.

- Etická a pedagogická odpovědnost - musíme zaručit a respektovat diskrétnost zjištěných informací a diagnózy, respektovat osobnost žáka, závěry formulovat obezřetně.

- Účinnost - zjišťujeme jen potřebné údaje, využíváme vhodné metody a prostředky, přijímáme správné a vhodné závěry a opatření.

## 2.5. Fáze diagnostické činnosti učitele

(upraveno podle Michaličky - Diagnostické metody v pedagogické praxi, Pedagogika 20, 1970 č. 3, str. 399-413)

1) Retróza - zjišťování a hodnocení vybraných faktorů výchovy a vzdělání.

2) Analýza - pedagogická rozvaha, odhalování vnějších a vnitřních znaků, vztahů, příčin a souvislostí.

3) Diagnóza - stanovení hodnotících závěrů na základě zjištění analýzy informací.

4) Prognóza - předpověď dalšího rozvoje, projektování nových úkolů z hlediska perspektivních cílů na základě analýzy diagnózy.

5) Opatření - pedagogický návod jak dosáhnout lepších výsledků navozováním kladných změn. Musí respektovat sou- časný stupeň rozvoje, který byl stanoven diagnózou.

Omezení nebo přecenění některé fáze se v praxi projevuje zúžením účinnosti diagnostické a pedagogické práce učitele.

## III. METODOLOGICKÉ ZÁKLADY PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY

### 3.1. Diference

Uvažujeme-li o diagnóze individuálních zvláštností tj. diferencí objektu výchovy zejména z pedagogického hlediska, je vhodné vycházet při klasifikaci diferencí z pedagogických kritérií. Vyplývají především z plnění cílů výchovy a zvládnutí obsahu a z metodologických zřetelů:

1. Diference žáků z hlediska dosažení základního cíle výchovy (všestranného harmonického rozvoje osobnosti).

2. Diference žáků může být z hlediska dosažení vzdělávacích a výchovných cílů, vyplývajících z jednotlivých složek výchovy (výchova rozumová, morální, pracovní, technická, estetická, tělesná).

3. Z hlediska prospěchu a výkonů v jednotlivých předmětech, popř. příbuzných předmětových skupinách (sleduje se tím úroveň vzdělání, tj. vědomostí, dovedností, ale i zájmů, postojů...).

Dle tohoto hlediska lze žáky diferencovat do několika skupin a) žáci s optimálními výkony ve všech předmětech (všeobecně prospívající žák)

b) žáci s optimálními pokusy jen v některých předmětech či skupinách předmětů (jinak dosahují průměrných výkonů)

c) žáci všeobecně s průměrným výkonem (průměrný žák)

d) žáci částečně podprůměrní, jen v některých předmětech průměrní

e) žáci celkově podprůměrní

f) žáci s extrémně kladnými a extrémně zápornými výkony (někde vynikají, jinde jsou podprůměrní)

4. Z hlediska frekvence a absolvování jistého typu školy nebo cyklu školy, postupného ročníku (opírá se o pedagogickou a didaktickou zralost žáka danou typem školy či absolvování jistých postupných ročníků)

5. Diference dle zájmů o jisté oblasti výuky, technické praxe, sportu a jiné činnosti

6. Diference z aspektu věku, výrazných fyziologických a psychických zvláštností

7. Z hlediska příčin kladných nebo záporných výkonů ve škole nebo mimo ni (ty mohou být pedagogicky sociální, psychické, fyziologické, zdravotní apod.).

V pedagogické diagnostice je nutno se vyvarovat chyb, které mohou dezorientovat výsledky diagnostického šetření. Za zdroje chyb jsou pokládány:

1. Nápadní žáci se stávají středem pozornosti a jsou posuzováni častěji a více než žáci nenápadní.

2. Věková zvláštnost, s níž je učitel seznámen, bývá viděna i tam, kde se ještě neprojevuje, ale jde pouze o individuální zvláštnost.

3. Z ojedinělých pozorování se vyvozují zásadní závěry, jsou objevovány i souvislosti, které obecně neplatí.

4. Výsledky pozorování jsou vyjádřeny málo přesně, velmi obecně, volným opisem, s úmyslem rychle vyjádřit i závažnou vlastnost.

5. Projevy vědomostí, dovedností, návyků, postojů, chování jsou zaměřeny na příčiny.

6. Diagnostik se vyjadřuje v terminologii, která je vlastní vědě (lékařství apod.).

7. Podmínky a účinek těchto podmínek bývají viděny přímočaře, ač jde o složité vztahy.

8. Diagnostik má předsudek a má snahu vidět vše bipolárně jako "černé" nebo "bílé", nadané a nenadané podle charakteru předsudku. 9. Diagnostik používá dat a informací o žáku, které získal od jiných osob a neověřil si je. Jindy posuzuje žáka podle sebe sama (sebeprojekce).

10. Krátkodobé pozorování je generalizováno a doplněno odhady, které jsou pokládány za faktologická zjištění.

11. Na hodnocení se má podílet celý kolektiv učitelů, neboť každý bere dítě "z jiné stránky".

12. Chybné je "opisování" starší charakteristiky.

3.2. Metodologické požadavky na pedagogickou diagnostiku (Mojžíšek M. [16])

Shrneme-li nejzásadnější metodologické požadavky na pedagogickou diagnostiku, lze na ni obecně požadovat:

- Komplexnost - zachytit při posuzování celou osobnost či skupinu a všimnout si souvislostí dílčích vlastností.

- Lingitudiálnost - posoudit žáka i skupinu po dlouhodobém šetření a pozorování.

- Spojitost s činiteli a vlivy prostředí - vidět žáka jako osobu ovlivňovanou pedagogem.

- Konkrétnost - tato je postupně zobecňována (předpokladem je znalost cílů, obsahu, norem, jejichž rozvoj sledujeme).

- Induktivnost a vícehledovost - postupné zobecňování dílčích poznatků o žáku k širokému a obecnému závěru (sleduje žáka ve škole i mimo ni a v rodině).



- Kvantitativní a kvalitativní odhad pedagogického rozvoje osobnosti. Nepreferovat pouze kvantitu, ale směřovat ke kvalitám, ovšem vždy zdůvodněně a až po zobecnění.
  - Sledovat vliv z výchovných činitelů z aspektu silných a slabých, jakož i výsledných pedagogických vlivů.
  - Diagnostická šetření - spojit s prognostickými úvahami.
  - Skupinová šetření - posouzení necht' provede více pedagogů.
  - Spojit diagnózy s návrhem pedagogických opatření, která mají zajistit nápravu, harmonizaci, úpravu podmínek ve škole, mimo ni, zdravotní a speciální pedagogické pohledy.
- 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.

#### IV. DIAGNOSTIKA PRÁCE UČITELE A UČITELSKÉHO SBORU

Učitel může být příčinou výchovných a vzdělávacích obtíží žáka nebo celé třídy.

Práce učitele není totiž uniformní a vždy pouze kvalitní, liší se v cílech, v obsahu, v metodách a organizaci a mezi mistrovským výkonem vynikajících pedagogů a nekvalitní pedagogickou prací učitelů nezkušených, neobratných nebo neochotných pracovat se zvýšeným úsilím je diametrální rozdíl.

Zdroje obtíží jsou však především v učitelově výchovně vzdělávací činnosti, ve stavbě vyučovacích hodin, v metodických postupech, v tom, jak respektuje vyučovací a výchovné zásady, jak citlivý je proces interakce mezi subjektem

- učitelem a objektem - žákem ve vyučování, jak jsou respektovány požadavky spojení vyučování se životem a s výrobou a individuální zřetele. Ve všech těchto a dalších zvláštěnostech lze hledat zdroje nezájmu žáků o učení, nekázeň, neochota k učení. Důsledkem toho je nízká efektivita vyučování, ale i chození za školu, školní znechucení.

Nejvýraznějším zdrojem obtíží může být sám učitel, jeho osobnost. Úroveň všeobecného a odborného vzdělání učitele zajišťuje všeobecný rozhled, mezipředmětové vztahy a odbornou znalost oboru. To vše se promítá do rozvoje vědomostních systémů, logického myšlení v daném oboru. Zanícený a poučený učitel je uznáván jako autorita, a naopak, učitel bez širokého a hlubokého rozhledu v oboru a bez všeobecného rozhledu si nevytvoří autoritu a navíc jeho vyučování nebývá zajímavé.

Pedagogické vzdělání a pedagogické zkušenosti učitele zajišťují kvalitní průběh výchovy a výuky, porozumění učivu, emociální prožitky žáků z poznávání nových prvků učiva. Žádá se spojení teorie s praxí.

Pedagogický takt a citlivost v jednání s mládeží je podmíněn znalostí psychiky dětí a mládeže, jejich potřeb, zájmů, citlivými mezilidskými vztahy a současně náročností. Zajistí interakci mezi učitelem a žákem, vzájemné chápání a radostné prostředí ve škole.

Vztah k mládeží a k učitelství se projevuje učitelovou spokojeností z pobytu mezi mladými lidmi, štěstím z možnosti vyučovat a vychovávat. Někteří však vyučují jen z profesní nezbytnosti, neradi, dokonce mohou mít naprosto lhostejný vztah k mládeží.

Morální profil učitele je mládeží posuzován zvláště citlivě a diference v tomto profilu mají vliv na celkový vztah k učení, ke škole, k oboru... Učitelská etika žádá, aby učitel měl kladný vztah

ke společnosti, k práci, aby byl čestný, odpovědný, lidský a současně náročný k jiným lidem i k sobě.

Diference se mohou týkat kterékoliv morální vlastnosti a ty pak ovlivňují pozitivně, ale i negativně pedagogickou atmosféru, kterou učitel ve vyučování vytváří již svou přítomností.

Estetický profil učitele se projevuje vysokou kvalitou a kulturou jednání, charakterem vystupování, péčí o oděv a svůj vzhled, péčí o prostředí školy a třídy.

Odpovídající úroveň psychických vlastností, paměti, pozornosti, tvořivosti, citového života a volních projevů sebeovládání nelze sledovat. Učitel si musí pamatovat četné informace o žácích, musí promýšlet a pozorně sledovat průběh vyučování a výchovy a jeho přístup má být tvořivý.

Organizační předpoklady, zejména zkušenosti zajišťují kvalitní průběh vyučování. Organizační nedostatky mohou být zdrojem chaosu ve výchově.

Společenská aktivita učitele je sledována nejen žáky, ale i rodičovskou veřejností.

Vyhovující temperament učitele zajistí prožitky žáků, některé "letory" např. cholerický temperament může být zdrojem neuváženého jednání, neovládání afektů ve vyučování, ale i pasivního přístupu.

Do učitelských pedagogických dispozic se promítají kladně i záporně věkové zvláštnosti, citový život, schopnosti a nadání, v neposlední řadě pohlaví, stav a rodičovství.

Snad nejvýrazněji se ve výchovně vzdělávacím působení projevuje úroveň pedagogické práce učitele, která se ve svých důsledcích promítá do konkrétního pedagogického rozvoje žáka. Učitel může být metodicky neobratný, používat jednoho nebo několika málo metodických postupů a jeho práce je tím fádni a nezajímavá. Mistrovská práce učitele je naopak zajímavá a rozvíjí nejen vědomosti a dovednosti žáka, ale i jeho postoje.

Nedostatek názoru vede k verbální výuce a přemíra abstrakce vede k ochuzení vyučování o prvky názoru a spojení teorie s praxí. Navíc pak nevyhovuje žákům, kteří potřebují více názoru při výuce. Učitelské mistrovství se projevuje charakterem a průběhem vyučovacích hodin.

Ve vyučování se pozitivně i negativně v důsledcích promítá způsob použití vyučovacích metod. Někteří učitelé přeceňují verbální metody, jiní metody názorové. Abstraktně působící učitelé zdůrazňují principy, zákony, definice, schémata a nedokáží spojovat teorii s praxí. Žáci neporozumí náročnému výkladu. Náhorně působící učitelé přeceňují názor, směřují více k praxi a někdy opomíjejí principy a podstatu obsahu.

Rozdílný je charakter řízení aktivity žáků a míra vedení žáků. Někteří učitelé vedou vše sami, děti pouze poslouchají jeho výklad a pokyny a podle nich pracují. V literatuře se hovoří o autokratickém učiteli, který žádá plnění povinností, většinou nedůvěřuje mládeži, převládá atmosféra podřizování a žáci nejsou ochotni spolupracovat. Někteří se učí taktizovat, lhát, podvádět, což je zdroj morálních obtíží. Trvale poučuje a je neomylný učitel mentor, který má sklon k metodické rozvláčnosti až nudnosti. Moderní vyučovací hodina by měla zajišťovat mnoho samostatné práce žáků. Takto pracuje učitel, který tuto samostatnou práci zajišťuje. Neuspořádaný až chaotický průběh hodin lze pozorovat u učitelů, kteří obvykle z pohodlnosti improvizují, pracují bez systému. Improvizace je jistě možná tam, kde je zdůvodněna a mohou si ji dovolit ponejvíce zkušené pedagogové. Nelze však hovořit o improvizaci jako o tvořivosti. Ta je možná tehdy, až je učitel schopen i při improvizaci zajistit plnění učebních osnov.

Značné rozpaky lze vyjádřit nad prací liberálních učitelů, kteří mohou mít sice dobrý vztah k mládeži, ale jsou nenároční, benevolentní, ba až zbyteční ve vyučování. Učitel familiární je

měkký až neodhodlaný, bývá dobrosrdečný, projevuje se až příliš vyznávanou láskou k dětem a trpí pedocentrismem: mívá nízké požadavky, doprošuje se, aby žáci byli ukázněni, aby se učili, je shovívavý v kázní. Důsledkem tohoto přecitlivění je neplnění povinností, nekázeň žáků, slabý prospěch.

Někteří zdůrazňují své nemoci, mají bolestínské pocity. Lze hovořit o bolestínském pedagogovi, který usiluje o získání autority prosbou, aby se žáci učili z lásky k nemocnému učiteli. Naštěstí tento typ učitele je vzácný.

Diference v učitelově práci jsou ovšem i v povaze charakteru jeho myšlení, v citlivých vlastnostech, ve vůli aj.

Racionální typ učitele má smysl pro logiku, má utříděný výklad, respektuje a vyžaduje systém ve vědomostech, bývá přísný až strohý v myšlení, nekompromisní při zkoušení. Analytický typ je detailista, někdy ke škodě věci přehlíží celkové pohledy na jev. Syntetik naopak přeceňuje pohledy, systémy a nevidí, až přechází drobné prvky učiva, což vede k povrchnosti ve znalostech. Emotivní učitel se často v hodinách vzrušuje. Ovlivnitelný je učitel sugestibilní. Může být neústupný až tvrdohlavý.

Všechny tyto vlastnosti se mohou promítat do efektivitu vyučování, do míry kontroly žáků, péče o žáky...

Zásadně významným úkolem při diagnostice charakteru práce učitele je rozpoznat tzv. pedagogickou atmosféru ve vyučování, jejím nositelem je sám učitel. Do pedagogické atmosféry se citlivě promítá úroveň morálních vlastností učitele, a ty se promítají do vztahu k žákům, ke škole, ke státu, do mezilidských vztahů a do osobní kázně. Zejména vztah k práci je odrazem učitelovy morálky.

Učitel profesionál, zaměstnanec ve školství, vyučuje s profesionálním záměrem a pracovat s mládeží nemusí být pro něho předmětem zaujetí. Mládež bývá pro něho "materiál", s nímž pracuje podle požadavků osnov. V práci vynakládá jen tolik úsilí, kolik je nezbytné, aby se nedostal do konfliktu s nadřízenými. Dělí žáky na oblíbené, kteří pracují a na neoblíbené, kteří žádají individuální přístup. Důsledkem takového přístupu je studenost práce a práce bez zanícení.

Učitel brutální, agresivní, mstivý usiluje o násilné vedení třídy, a to individuálního přístupu. Žáci se takového učitele bojí, učí se ze strachu. Hodina prochází fázemi ohrožení a uvolnění, studijní aktivita je přesunuta do aktivity obranné. Žáci proto klamou, lícují, lžou a navíc se vytváří nechuť k učení, k předmětu.

Protekční učitel řídí svůj vztah k žákům podle sociálního postavení rodičů, což vede k potvrzování maloměstských výsad. Důsledkem je nenávisť ostatních žáků k učiteli i žákům, kteří jsou předmětem protekce.

Do charakteru vyučování a výchovy se promítají estetické zvláštnosti učitele, působí celkový vztah k umění, k přírodě, úroveň odívání, účesu, kultura vyjadřování, požadavky na estetiku prostředí, učebny a sešitů. Jsou rozdíly mezi učiteli esteticky citlivými a necitlivými. Učitel, zejména když je autoritou, je napodobován. Vyučovací hodina je ovlivněna temperamentem učitele. Potíže s organizací a průběhem vyučovací hodiny a metodické potíže mívají učitelé cholerického temperamentu. Jejich výuka je ovlivněna jejich vzruchy a emotivními projevy. Tito učitelé se často přemírně rozčilují. Unáhleně klasifikují, trestají, odsuzují, zapisují do třídní knihy nebo hned piší dopisy rodičům. Vyučování učitelů - sangviniků, jsou-li zajištěny i ostatní

předpoklady kvalitní výuky, bývá živé, plné odezvy. Učitel flegmatik zajistí klidný chod hodiny vyrovnané nálady. Melancholik bývá nevýrazný až pasivní.

Do celkového průběhu vyučování a výchovy se promítají také věkové zvláštnosti učitelů. U starých učitelů, často již nemocných, pozorujeme únavu, projevují se občasná reminiscence (vzpomínání na minulost), což odvádí hodinu od vytyčeného cíle. Smyslové defekty (zraku, sluchu) mohou vést k poškození didaktických projevů. Více nastupuje rutina.

Naše škola je v současnosti značně feminizována, což se promítá do vyučování. Zvláštnosti vyplývající z pohlaví učitele nelze nevidět a zjednodušovat. Zdá se, že je patrná vyšší emotivnost učitelek - žen. Ve vyučování se svérázně projevují hlasové zvláštnosti mužů, kteří svým hlasem snáze zvládnou větší prostor třídy. Projeví se fyzické silové zvláštnosti, tělesná robusnost mužů, což má vliv i na kázeň ve třídě.

Je obtížné hovořit o optimálním typu učitele, protože každý předmět žádá jiné vlastnosti učitele a také konkrétní třída vyžaduje svůj optimální typ, který vyhovuje jí samotné. Ukázněná třída může ocenit učitele, který je mírnější v projevech a v kázeňských požadavcích a naopak třída neukázněná žádá pedagoga přísnějšího. K tomu by měla přihlížet pedagogická diagnostika.

## V. PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTICKÉ METODY

Učitel vychovatel sleduje z pedagogického hlediska výchovně vzdělávací rozvoj žáků, k čemuž potřebuje znát nejen teorii, ale i praktickou metodiku používání mnohých pedagogických diagnostických metod.

Bez dokonalých a průkazných diagnostických metod by vědecká pedagogika nemohla být vědou, nemohla by své hypotézy ověřovat v terénu. Při přípravě učitelů není možné spokojit se jen s diagnostickými metodami uváděnými v učebnicích, ale je třeba používat mnohé další metody.

Vedle klasických ústních a písemných zkoušek jde o analýzu průběhu žákovských prací, o rozbor výsledků práce o metodické didaktické a širší pedagogické testy ap.

Žák je sledován nejen ve vyučování, ale i mimo něj. Je hodnocena jeho společenská aktivita, kulturní a veřejná činnost.

### 5.1. Přehled metod pedagogické diagnostiky

Vzhledem k velkému množství diagnostických metod v pedagogice je vhodné uvést jejich přehled, alespoň těch nejvýznamnějších. Tento přehled zároveň varuje před jednostranným používáním pouze některých metod.

Předkládám dvojí přehled metod:

#### A. Metody zjišťování diagnostických údajů

(dle Mojžíška [17])

##### 1. Klasické diagnostické metody

###### a) klasické ústní zkoušky - orientační

- klasifikační

###### b) klasické písemné zkoušky - denní písemné úkoly

(diktáty, písemná cvičení)

- domácí úkoly
- měsíční práce
- klauzální státní práce
- c) klasické výkonové zkoušky - pohybové motorické (tělovýchovné aj.)

- technické práce
- pokusné práce
- referáty
- organizační úkoly

d) přesné písemné zkoušky (didaktické testy)

- běžné orientační testy
- standardizované testy

2. Malé formy vědecko-výzkumných diagnostických metod

a) systematická pozorování žáků - pozorování ve třídě

- pozorování mimo třídu

b) pozorování v uzlových situacích

c) rozbor žakovských prací

- písemné práce
- výtvarné práce
- technické práce
- ostatní výsledky práce žáků

d) explorativní metody

- rozbor se žákem
- beseda se žákem nebo se třídou
- dotazníková metoda

e) anamnéza jako diagnostická metoda

3. Speciální diagnostické metody

a) metody psychologického rozboru osobnosti

b) metody sociologického rozboru

c) metody biologického rozboru

d) metody zdravotnické povahy

B. Metody třídění diagnostických údajů

## C. Metody interpretace diagnostických údajů

Druhý přehled je zpracován podle M. Michaličky [12-13]

### A. Metody zjišťující diagnostické údaje

#### 1. Diagnostické metody zaměřené na jednoho žáka

##### a) ústní zkoušení

- orientační
- klasifikační

##### b) písemné zkoušení

- úkoly spojené s analýzou písemné práce, denní písemné úkoly
- měsíční práce
- domácí písemné úkoly
- klauzální, státní písemné práce

#### 2. Výkonové zkoušky a úkoly spojené s analýzou výkonu a jeho průběhu

- rozbor celkové činnosti učební, procesu učení se
- rozbor čteného výkonu, počítání, rýsování
- rozbor myslivých výkonů, tvořivých výkonů (v jednotlivých předmětech)
- rozbor pracovní činnosti, technické práce, technické tvořivosti
- rozbor experimentální činnosti v laboratořích
- rozbor složitých jazykových projevů, referátů
- rozbor organizační činnosti
- rozbor hravé aktivity

#### 4. Analýza modelových, typických, reprezentativních úloh a výkonů

- rozbor modelových učebních činností
- rozbor modelových pracovních činností
- rozbor modelových myslivých a tvořivých úloh
- rozbor modelových morálních úkolů (řešení modelových situací)
- rozbor modelových estetických úloh
- rozbor modelových tělovýchovných úloh

#### 5. Analýza výsledků činnosti (výrobky, výkresy, tvořivost)

- rozbor produktů pracovní a technické činnosti (model...)
- rozbor tvůrčího díla (uměleckého, technického)
- rozbor kresby
- rozbor charakteru odívání, kultury a bydlení, sebezdobení aj.

#### 6. Pedagogické, zejména didaktické testy

- orientační testy sestavené učitelem, upravené místním podmínkám

- standartizované testy ověřené statisticky na větším počtu případů
- testy rozvoje, poznávacích procesů, úlohy v nichž žák projeví individuální, deduktivní, analogický úsudek, aplikační schopnosti

7. Metoda chápání obrazů, kresby, životní situace

8. Metoda explorační, rozhovor

9. Systematické, dlouhodobé pozorování žáka, třídy

10. Pozorování žáka v mezních ( krizových, uzlových )

situacích

11. Dotazník s pedagogickým zaměřením (dotazník morálních hodnot, zájmů, postojů, životních perspektiv...)

12. Retrospektivní metoda

13. Studium žakovských dokladů a školské dokumentace

14. Anamnéza

B. Diagnostické metody zaměřené na skupinu žáků, na třídu, školu

a) systematické pozorování života třídy, skupiny

b) pozorování mezní situace v životě skupiny

c) rozbor průběhu a výsledků kolektivní činnosti

d) rozbor úrovně nápodoby ve skupině

e) metody dotazníkové, sociologický dotazník

f) anamnéza skupiny

C. Diagnostické metody posuzování vzdělávací práce učitele, školy, rodičů

a) hospitace ve vyučování se záměrem posuzovat a hodnotit práci učitele(návštěva hodiny)

b) rozbor s učitelem, ředitelem, metodikem, s rodiči

c) rozbor s žáky o práci učitele

d) analýza pedagogické aktivity učitele z hlediska charakteru řízení vyučovacího a výchovného procesu

D. Technické prostředky použité při pedagogické diagnostice

- magnetofony

- videorekordér

- fotografování

- film...

2. Metody registrace a třídění diagnostických údajů

3. Komplexní pohled na žáka

- pedagogická klasifikace a hodnocení žáka

- pedagogická znalost při přestupu žáka do vyššího ročníku, na vyšší typ školy, maturita

- komplexní pedagogická charakteristika žáka
- charakteristika žáka pro potřeby profesionální orientace (pro pracoviště)

Nelze se zabývat všemi metodami zde uvedenými. Pokusím se alespoň v náznamech podtrhnout význam některých diagnos- tických metod.

## 5.2. Některé vybrané metody pedagogické diagnostiky

### Ústní zkoušky a písemné zkoušky (podle Mojžíška [16])

Ústní zkoušky s analytickým zaměřením jejichž smyslem je zjistit úroveň vědomostí, rozumových dovedností, aplikace myšlenkových operací. Patří k nejčastěji používaným diagnostickým metodám. Podstatou je učitelova otázka a žákova odpověď. Otázky mohou směřovat k odpovědím v různé šíři, hloubce, k přehledu učiva, k definicím, k pojmům, k reprodukci a k pamětně mechanicky nebo logicky pochopeným poznatkům. Další směřují k praktické aplikaci poznatků, žák musí řešit problémové úkoly, které z otázky vyplývají.

Ústní zkoušky mohou být v těchto variantách:

1. volné odpovědi - učitel nezasahuje do žakovy odpovědi, učitel odpověď analyzuje z hlediska celku i části, systému učiva
2. odpovědi řízené dílčími otázkami - zkouška postupuje tak, že odpovědi systémové povahy jsou střídány s odpověďmi analytické povahy
3. kombinované zkoušky - první část zkoušky je "volné povídání" a další otázky jsou řízené dle potřeby
4. úlohy jimiž žák projeví schopnost myslet, řešit problémy.

Ústní zkouška není tedy pouze globální diagnostickou metodou, ale může být velmi analytická, může přinést mnoho diagnostických postřehů, které naznačí úroveň vědomostí, dovedností, postojů, myšlení, pochopení, kulturu vyjadřování, ale i obtíže. Aby nebyla tato zkouška pouze pamětně reproduktivní, má být spojena s praktickými činnostmi, s kresbou, spojena s používáním technických aparatur.

Nevýhodou ústních zkoušek je časová náročnost, neúplný obraz vědomostí, lze prověřit jenom málo žáků najednou, je mnoho mrtvého času pro ostatní žáky, kteří nejsou plně aktivní. Do zkoušení se může promítnout tréma, zdravotní stav, učitelova zkušenost a jiné vlivy.

Diagnosticky lze posoudit vštípivost paměti (lehkost učít se), rozsah paměti, délku uchování učiva v paměti, po- hotovost vybavování a přesnost paměti.

Písemné zkoušky, úlohy se zaměřením na uskutečňování lingvinistické, matematické, biologické aj. analýzy výkonů.

V krátké době lze vyzkoušet za stejných podmínek více žáků najednou, otázky lze předem připravit.

Z některých písemných prací lze diagnosticky posoudit žakovy aplikační schopnosti, stylizační schopnosti, věcnost, gramatickou úroveň, samostatnost a originalitu.

Žák může své zvolené odpovědi zaznamenávat mnoha způsoby:

1. písemně - slovem, větou (delší prací, rozborem, popisem, diktátem, řešením příkladů aj.)
2. písemně - číslem, propočítáváním, matematickým důkazem
3. graficky - schematickou kresbou, obrazem, technickými symboly, výkresem, rysem



4. kombinovaně - slovem, kresbou, číslem, symboly

5. projektem - písemným, grafickým návrhem, řešením problému, rozvrhem řešení, navržením organizačního postupu

Metod písemného a grafického zkoušení se používá zejména v předmětech lingvistických a v matematice. Tyto metody jsou náročné na žáka, neboť se nemůže opírat o pomoc učitelovu. Jsou však časově úsporné.

Klasifikační řád však nepřipouští používání pouze písemných zkoušek v přírodních vědách. Ke grafickým metodám lze zařadit i kresbu či náčrtek. Diagnosticky lze na kresbě sledovat obsahovou znalost, barevnost, tvar, vzhled, jistotu provedení, úroveň. Lze poznat schopnost řešit daný úkol.

Žák musí být hodnocen podle předem stanovených kritérií. Klasifikovanou pedagogickou diagnózu mohou uskutečnit pouze pedagogové - odborníci, kteří mají přesné cíle, obsah, proces, etapy i metody vyučování a výchovy.

Metoda explorační

Učitel se dotazuje žáka či rodičů, klade nejdříve otázky tak, aby zjistil celkové zaměření a v druhé části explorační analyticky zjišťuje podrobnosti, které jej zajímají.

Otázky lze klást ústně, pak jde o ústní dotazování nebo písemně, pak jde o písemné dotazování pomocí tzv. dotazníků.

Ústní explorační je jednou z nejpřirozenějších pedagogických diagnostických metod. Učitelé ji používají při běžném rozhovoru. Je nutno ovšem naučit pedagogy provádět v praxi rozhovory tak, aby byly přirozené a citlivé.

Explorace se může dotýkat mnoha problémů:

- explorační o zájmech (co dělá, čím se zabývá nejraději)
- explorační o znalostech profesí (vztah k profesi...)
- explorační o smyslu života (hodnoty, vlastnosti lidí, co oceňuje na dobrém člověku, kdo je jeho vzorem, které vlastnosti mu imponují nejvíce, jak hodnotí amorální činy lidí, jak by chtěl žít v dospělosti, v rodině, v manželství, vztah k přírodě, lidem rodičům, partnerovi)
- explorační o učitelích, o škole (oblíbení a neoblíbení učitelé, režim práce a učení ve škole)
- explorační o podmínkách učení doma (jak tráví volný čas, kolik hodin věnuje přípravě na vyučování, má-li svůj koutek doma)
- explorační o kamarádech, přátelích (s kým se přátelí, jak dlouho, vlastnosti jeho kamarádů)
- explorační o četbě, literatuře (co čte, kolik knih, typ literatury, jakého autora)
- explorační o politickém dění (zajímá-li se o něj)
- explorační s rodiči (nezbytná je i návštěva rodiny, rozhovor s rodiči zjišťuje údaje o vývoji dítěte, sledujeme výchovnou situaci v rodině a režim dne dítěte, bytové poměry)

Dotazník

Je používán méně často. V principu se jedná o explorační metodu. Dotazník má mít řadu vlastností:

- jasný cíl, co chce poznat

- přesné určení, komu se zasílá
- správný styl otázek (srozumitelnost, jasnost, jednoznačnost)
- předvídání očekávané odpovědi
- nepřekrývat otázky (jen tam, kde je to nutné)
- otázky klást přímo a nepřímo
- lze předložit i soubor možných odpovědí, z nichž respondent vybírá
- nesmí být mnoho otázek, jinak z toho plyne únava
- zapsat data, jméno, pořadové číslo, ale možno použít i anonymní dotazník
- sdělit předem instrukce a zajistit technickou stránku

Dotazník bývá mladším dětem často cizí. Proto je nutné použít jej v kombinaci s jinými metodami. Klady dotazníku - je to vysoká racionálnost, snadné vyhodnocení a možnost srovnání údajů. Naopak nedostatkem je omezená objektivnost, nedůvěra respondentů a to, že v průběhu není přímý styk.

### Anamnéza

Zjišťuje u problémových žáků dřívější výchovné podmínky, zdravotní stav apod.

Anamnéza se skládá ze tří částí:

1. osobní data dítěte - jméno, datum narození, místo, jména rodičů, jejich zaměstnání, bydliště
2. rodinná anamnéza - sourozenci, rodiče (u matky počet dětí, porod, nemoci), výchovné podmínky - citové podmínky, pracovní výchova, jedináček, očekávané dítě, prarodiče (zdravotní stav jako u rodičů), příbuzní - řeč, defekty, vady, mravní defekty
3. vlastní anamnéza - průběh těhotenství : úrazy, nemoci, infekce, alkohol, kouření, donošení dítěte, průběh porodu, stav dítěte po narození, dosavadní somatický a psychický vývoj - míra, váha, řeč, úrazy, spánek, čistota, výchovné prostředí, zapojení do kolektivu, výchovné vlivy - autorita rodičů, výchova liberální, krutá, trestání, podplácení, kontrola dítěte.

Spolupráce s lékařem. Učitel ji užívá v případě výchovných a vzdělávacích obtíží dítěte.

### Didaktické testy

Podstatou je série otázek daných všem žákům vyžadujících krátkou jednoznačnou odpověď z několika možných variant odpovědí. Učitel musí srovnat výkony svých žáků s požadavky normy tj. požadavky učebních osnov, učebnic, s požadavky, které na žáky klade konkrétní spojení školy se životem a s praxí.

S didaktickými testy se setkáváme již od konce 19. sto- letí. Moderní didaktické testy se snaží zjišťovat nejen pamětní schopnosti, ale i úroveň pedagogicky rozvíjených racionálních dovedností a schopností v příkladech, v praxi.

Didaktické testy mají proti ústnímu zkoušení některé výhody:

- zjistí stav vědomostí a dovedností rychle u všech žáků z velkého celku učiva

- dávají žákům stejné možnosti a úkoly za stejných podmínek
- procvičují učivo, zajišťují jeho opakování
- lze prozkoumat látku nebo její důležitý úsek i podle potřeby, aniž by byly zvýšeny nároky na čas
- umožňuje provádět vnitřní diferenciaci žáků podle vědomostí
- jsou také důležitou diagnostickou metodou pro určování schopností a nadání žáků
- ověřují společně s jinými metodami efektivitu vyučovacího procesu i celkové práce učitele
- umožňují přesněji klasifikovat
- jsou relativně objektivnější, zmenšují rozdíly v podmínkách
- šetří čas učitele i žáka a navíc výsledky jsou statisticky zpracovatelné

Bývá jim vytýkáno, že vedou k mechanickému klasifikování, že potom učitelé opomíjejí jiné metody zkoušení a spoléhají na testy. Nedostatkem je i to, že málo respektují pedagogickou stránku, přeceňují výsledky práce učitele na úkor školní zdatnosti žáka. Žák může být přeceněn nebo poškozen na základě účinnosti práce učitele.

Některé druhy didaktických testů:

standarizované připraveny profesionálně

nestandarizované připravené učitelem

techniky písemné písemná forma

ústní úkoly čteny, diktovány

měření výkonů technická, tělesná, umělecká

## Rozhovor

Je to metoda pedagogické diagnostiky založená na individuálním přístupu a bezprostřední komunikaci s cílem získat a shromáždit informace k poznání žáka. Zjišťujeme jím obvykle ty údaje, které jsou méně dostupné jinými diagnostickými metodami. Nejčastěji zjišťujeme podmínky, příčiny názorů, postojů, zájmů a jednání.

Při rozhovoru se předpokládá určitý stupeň vzájemné důvěry učitele a žáka. Rozhovor potřebuje přirozenost situace.

Tato metoda je velmi náročná na učitelovu přípravu. Zjištěná fakta konfrontujeme s údaji zjištěnými jinými metodami nebo rozhovorem s rodiči, vychovateli apod.

Kladem rozhovoru je přístupnost učitele, kontakt učitele a žáka, možnost měnit situace a můžeme zapojit i pozorování.

Záporem rozhovoru je časová náročnost, malá ověřitelnost údajů, obtížnost záznamu údajů.

Je třeba dodržet přísnou důvěrnost získaných údajů. Porušení této etické zásady je nejen porušením pedagogické etiky, ale i právně postižitelné.

Některé druhy rozhovoru

Podle počtu žáků

individuální s jedním žákem

skupinový se skupinou, třídou

Podle formy

standartizovaný - předem připravené otázky

volný otázky nejsou připraveny

Podle zaměření

se žákem s rodiči

s učiteli a vychovateli zprostředkované údaje

Pozorování

Patří k nejstarším a nejvýznačnějším metodám pedagogické diagnostiky. Je to cílevědomé, systematicky organizované smyslové vnímání jevů přímo v pedagogickém procesu. Snažíme se jím postihnout podstatu jevu (nejen co?, ale také proč? se tak děje)

Při pozorování si vedeme záznamy, kam zaznamenáváme pozorovaná fakta a svá mínění. Nejčastěji vedeme záznam formou deníku, lístkovým systémem (na volné karty) a nebo přímo do osobních listů žáků.

Není rozhodující forma zápisu, ale funkčnost záznamu. Zapisujeme alespoň popis situace, komentář a data.

Využití pozorování je všestranné. Ve škole ve vyučování, mimo školu. Pochopíme lépe vztahy mezi žáky navzájem, ale i vztahy vůči širokému okolí.

Kladem pozorování je přímá účast učitele, sledování podstaty jevu, bezprostřední situace.

Nedostatkem - pasivita pozorovatele, neopakovatelnost situace, omezenost počtu jevů a časová náročnost.

Druhy pozorování

přímé ve vyučování, mimo školu

nepřímé např. ze záznamu situace

krátkodobé v krátkém časovém úseku

dlouhodobé v delším časovém úseku

