

25. PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ DIAGNOSTIKA A OČEKÁVANÉ PROMĚNY JEJÍHO POJETÍ

Hana Krykorková, Martin Chvál

Klíčová slova: *pedagogicko-psychologická diagnostika • dispozice • metakognice • diagnostické kompetence učitele • standardní a nestandardní metody a postupy • didaktické testy • dispozice • informační technologie • ochrana osobních údajů • klíčové kompetence žáka • reflexe a sebereflexe*

Diagnostika ve školském kontextu doznala významného postavení a pedagogické a psychologické atributy výchovně-vzdělávacího procesu připsaly **diagnostice** stabilní název **pedagogicko-psychologická**. Ta je dosud pojmána jako jedna z oblastí pedagogické psychologie a jejími uživateli jsou především učitelé, vychovatelé, pedagogové, pedagogičti psychologové a psychologové pracující v pedagogicko-psychologických poradnách.

V naší literatuře je pedagogicko-psychologická diagnostika zastoupena dílem v podstatě zásadního charakteru, na jehož teoreticko-metodologická východiska lze navázat dalšími pracemi, konkrétními i obecnými úvahami. Jde o dílo Vladimíra Hrabala *Pedagogickopsychologická diagnostika žáka* (1989).

Východiskem této práce je Helusovo pojetí pedagogické psychologie a z něj vyplývající ústřední koncept osobnosti žáka a jeho optimálního rozvoje v podmínkách účinného vyučování a učení.

„Pedagogicko-psychologická diagnostika je zde chápána jako poznávání a hodnocení individuálních zvláštěností a specifiky osobnosti vychovávaného jedince (výchovných skupin) s orientací na prognózu a vyústění v návrhy na optimalizaci jejich rozvoje“ (Hrabal 1989).

V souladu s tímto pojetím se pedagogicko-psychologická diagnostika uskutečňuje v referenčním rámci výchovně-vzdělávacího procesu, v kontextu vlivů pedagogického a sociálního dění a slouží jako nástroj pro odkrývání dispozic, rezerv a potenciálních možností, které vystupují jako činitele rozvoje osobnosti žáka. Jde však také o ty činitele, které rozvoj osobnosti blokují a vystupují jako jeho činitel inhibující.

25.1 DISPOZICE JAKO VÝCHOZÍ POJEM HRABALOVY DIAGNOSTIKY

Východím pojmem v Hrabalově pojetí diagnostiky je pojem **dispozice**. Autor překračuje obecně známé pojetí, že dispozice vyjadřují určité vnitřní předpoklady pro vykonávání daných činností, a říká o nich, „že jsou vnitřním východiskem i produktem činností“, že jsou činností v „latentní fázi“. Jejich obsah je určen předmětem, třídou předmětů, případně komplexem předmětů a antecedentních dispozic. „Aktualizované

dispozice řídí vnější činnost a promítají se bezprostředně do totožné vnitřní činnosti, neaktualizované udržují kontinuitu činnosti a osobnosti“ (Hrabal, 1989).

Tento „vhled do osobnosti“ předurčil i strukturované pojetí osobnosti žáka, kdy jednotlivé stupně dispozic jsou uspořádány do strukturovaného schématu odrážejícího jejich vnitřní a vnější podmíněnost.

Jde o relevantní rámec, který se vyznačuje propracovaným teoreticko-metodologickým základem a strukturovaným pojetím základních kategorií dispozic. Z diagnostického hlediska je významným zřetelem, který poskytuje možnost praktického využití v diagnostické činnosti, zvyšuje orientaci při vymezení cílového zaměření, pomáhá při projektování a provádění diagnostické činnosti i při interpretaci diagnostických výsledků.

Autor sám k pojmu „dispozice k činnosti“ říká, že jeho zavedení umožnilo využít v novém teoretickém rámci ustálené diagnostické terminologie a spojit analytický a syntetizující pohled na osobnost.

Připomeňme si nyní podíl zrání a učení, na jehož základě Hrabal rozlišuje tři kategorie dispozic:

- 1. Biopsychické dispozice**, jejichž stav a vývoj je určen převážně geneticky (např. vlohy, temperamentové charakteristiky), patří sem však i vývojové poruchy LMD i dysfunkce způsobené poškozením CNS. Tvoří bázi dalších kategorií dispozic.
- 2. Psychické dispozice** tvoří psychické funkce, procesy a rysy osobnosti v latentní fázi – mají obecný předmět činnosti a jsou závislé na učení a zrání.
- 3. Sociopsychické dispozice**, např. vědomosti a dovednosti, motivační struktury apod., se formují hlavně učením na základě biopsychických a psychických dispozic v závislosti na předmětu činnosti. Jsou převážně psychologicky komplexní, závislé na více dispozicích – komponentách.

25.1.1 ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKY SOCIOPSYCHICKÝCH DISPOZIC

Sociopsychické dispozice se z hlediska uvedených tří vrstev jeví jako jednotka pro diagnostikování učitelem nejzřetelnější a vzhledem k sociálnímu rozměru pedagogického kontextu neadekvátnější. Zároveň jde o pojem relativně nový, spíše nezvyklý, s jehož interpretací mají uživatelé velmi často problémy. Jeho základní význam a smysl spočívá v existenci a v uvědomění si toho, že žákovy reakce, odpovědi, výkony, chování jsou výslednicí především těchto sociopsychických dispozic, utvářených v nejrůznějších formách a situacích procesu učení a prostřednictvím nejrůznějších činností, které jsou na základě různých pedagogických intervencí utvářeny a formovány, a že jejich diagnostikování je základním předpokladem osobnostně kognitivního rozvoje.

Sociopsychické dispozice představují oblast, která je nejtěsněji spjata s podmínkami, ve kterých jsou sociopsychické dispozice utvářeny. Jde o podmínky, které reprezentuje zejména škola, učitel, jeho metody a postupy, různá schémata sociálních vztahů (včetně způsobů poznání, které se v nich odrážejí – viz pojetí kognitivní socializace, Kulič, 1990).

Zároveň tak jde o oblast, v níž lze získané dispozice formovat, ovlivňovat, nežádoucí dispozice omezovat, potlačovat a usměrňovat. Ve srovnání s ostatními druhy dispozic jsou nejvíce „měnitelné“.

Se sociopsychickými dispozicemi se učitel setkává např. v podobě vědomostí, kognitivních a motivačních projevů, programů dovedností. Jako předmět diagnostikování se projevují zejména v interakci „učitel–žák“ nebo když učitel hodnotí žákovu činnost, když současně s hodnocením jeho výkonu posuzuje nebo se zamýšlí nad jeho vztahem k učení (kupř. převážuje-li u žáka motivace k výkonu nebo naopak k vyhnutí se neúspěchu), když sleduje, vidí, nahlíží jeho soustředění, myšlenkovou hloubku zpracování úkolu apod.

Rovněž slovní hodnocení, ke kterému se v poslední době stále častěji přistupuje, je v podstatě více či méně komplexně pojaté kvalifikované hodnocení sociopsychických dispozic žáka.

Podle Hrabala jsou sociopsychické dispozice cílem i výsledkem učení, a jsou tedy přímo závislé na působení a na požadavcích vnějšího prostředí, i když jako komponenty do nich vstupují a spoluvytvářejí je dispozice psychické a biopsychické. Všechny komponenty však postupně vytvářejí novou víceméně pevnou a stabilní jednotku, zformovanou činností a jejích předmětem – tj. **sociopsychické dispozice**.

Hrabal dále pokračuje ve vnitřním dělení sociopsychických dispozic a uvádí celou řadu příkladů jejich možného diagnostikování. Podobně uvádějí příklady školního diagnostikování včetně konkrétních metod a postupů kupř. Dittrich (1992) nebo Dvořáková (1995).¹

Následující příklad je z oblasti **metakognice**. Učební činnosti jsou zde pojímány jako sociopsychické dispozice, na nichž chceme ilustrovat jejich funkční začlenění do procesu, ve kterém probíhá diagnostika poznávání a řízení, a to ve směru žákovy vlastní kontroly a reflexe.

Projekt nácviku metakognitivních strategií spočívá v tom, že v průběhu metodicky koncipované výuky na základě vybraných strategií žáci užívají konkrétní kognitivní činnosti, které jsou spjaty s řešením problému, úkolu či situace a slouží k zafixování a upevnění metakognitivních postupů.

Cílem je, aby výsledky tohoto nácviku byly zcela subjektivně jedincem reflektovány a zobecněny do systému kognitivních, později metakognitivních dispozic a začleňovány do potenciálu rozvoje a utváření metakognitivní sociopsychické, později psychické dispozice.

Nácvik metakognitivních strategií vychází na jedné straně z kognitivní způsobilosti žáka a na straně druhé z diagnostikování konkrétních úkolových situací, které umožní začlenění metakognitivních postupů.

Na tento krok diagnostické přípravy rozvojetvorného programu navazuje diagnostická činnost učitele, která řídí, usměrňuje, vysvětluje, poskytuje zpětnou vazbu k procesu i k výsledkům prováděné kognitivní činnosti žáka a vytváří příležitost pro jeho reflexi a autodiagnostikování.

Každá kognitivní činnost má možnost metakognitivního zpracování – patří mezi ně kupř. schopnost třídit získané informace, schopnost nalézání podobností a rozdílů, schopnost analyzovat otázky, zjišťovat a uvědomovat si nejasná místa a hledat efektivní

¹ Na Hrabalovo pojetí navázala celá řada prací, které jej užívají jako výchozího rámce pro svoji výzkumnou činnost, svými pracemi jej dále rozvíjejí a obohacují. Jde kupř. o práce J. Mareše (1998), týkající se učebního stylu, I. Pavelkové (1990, 2002), řešící motivační problematiku, přínosem jsou dva díly *Pedagogicko-psychologické diagnostiky* M. Dvořákové (1995, 1999), v neposlední řadě rovněž práce z oblasti metakognice (Krykorková, Chvál, 2001, 2003).

postupy k jejich objasnění, schopnost pracovat s chybou a využívat ji pro další učební postup, učit se provádět souhrn hlavních myšlenek, schopnost formulovat a srozumitelně reprodukovat, schopnost odlišovat podstatné od nepodstatného, systematicky zacházet s informacemi apod.

Samotné metakognitivní útvary se budují dlouhodobě, mají formální a obecný ráz. Ve vnitřní reprezentované formě jsou postupně shromažďovány reflexe z různých podnětových situací a vystavěny do hierarchie principů aplikovaných i na situace, které nebyly zahrnuty v procesu učení.

Tyto metakognitivní útvary, které po určité době nácviku lze charakterizovat flexibilitou a adaptabilitou, rozdílnou mírou složitosti a úrovní rozvinutosti, zároveň svébytnou originalitou a subjektivitou (a to vše v závislosti na výchozích psychických a biopsychických dispozicích), jsou jakýmsi „organizátory vědění“, které mohou být utvářeny a formovány zvenčí a interiorizovány nejen jako významný prvek sociopsychických, ale i psychických kognitivních dispozic.

25.2 PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ DIAGNOSTIKA PRO UČITELE A Z NÍ VYPLÝVAJÍCÍ UČITELOVY DIAGNOSTICKÉ KOMPETENCE

Pedagogicko-psychologická diagnostika v Hrabalově pojetí je určena především učitelům. Tím, že odhlíží od specifické diagnostiky a diagnostiky poradenské a propojuje kategorii dispozic (zejména sociopsychických) se školním kontextem, vytváří relativně svébytný obraz pedagogicko-psychologického diagnostikování.

Pokud jde o učitelovy diagnostické kompetence, ukazuje se, že s dispozičním schématem souvisí šíře a hloubka diagnostického poznávání dotýkajícího se přímo psychologické odbornosti a možností její aplikace. Na to upozorňuje kupř. M. Dvořáková (1999), když jednotlivé kategorie Hrabalova dispozičního schématu použila pro vymezení kompetencí pro diagnostickou činnost. Zcela zákonitě se jednotlivé dispoziční vrstvy vztahují k hloubce psychologického poznávání, psychologické erudici a tím i k příslušným kompetencím.

Ukazuje se, že psychologická odbornost a vymezení jednotlivých dispozičních pásem patří k relativně exaktním kritériím, vymezujícím učitelovy kompetence pro pedagogicko-psychologickou diagnostiku.

Učiteli přísluší především diagnostika sociopsychických dispozic s určitým přesahem do dispozic psychických, přičemž vzhled do tohoto pásma by měla garantovat adekvátní psychologická a pedagogicko-psychologická odborná připravenost. (Přesná determinace jevu nebo problému určeného sociopsychickými nebo psychickými, případně biopsychickými dispozicemi nebude patrně nikdy zcela zřejmá. Těžiště při diagnostice v nezřetelných případech zřejmě bude dáno učitelovou vnímavostí, citlivostí a mírou porozumění pro problém, kterému je v každém případě ku pomoci kvalifikované pedagogicko-psychologické poradenství).²

² Obecně se ví, že při vymezení pedagogicko-psychologické diagnostiky jde především o precizaci předmětu diagnostického poznávání a metodického aparátu, který má učitel k dispozici,

Je oprávněným předpokladem, že pedagogicko-psychologická diagnostika je nedílnou součástí hlubší psychologizace učitelovy práce a přispívá k uplatnění rozvojetvorného zaměření ve výchovně-vzdělávacím procesu. Dosavadní, tradiční a většinou se uplatňující postupy v procesu učení a poznání nemohou zdaleka plnit cíle rozvoje učebních kompetencí. **V pedagogicko-psychologickém diagnostikování nevidíme pouhý soubor metod, postupů, hodnocení podle norem, ale spatřujeme v něm přístup, cestu, vhled do procesuality, způsob nahlížení příčin a následků, předcházení nedostatků i jejich řešení, vnímání kategorie rozvoje jako hlavního směru učebních a poznávacích činností.**

Vymezení diagnostiky pro učitele je úzce spojeno s otázkou učitelových kompetencí při provádění diagnostické činnosti.

Diagnostické kompetence učitele představují soubor vědomostí, schopností a dovedností, které umožňují diagnostikování žáka, příp. úkolových situací na jednotlivých úrovních, založené na diagnostickém porozumění, na odpovědnosti a oprávněnosti při provádění diagnostických činností.

Následující strukturované vymezení diagnostického poznávání by mělo přispět k jasnějšímu náhledu na učitelovy kompetence a k jejich následně bližší specifikaci. Ta je důležitá zejména z hlediska diagnostické přípravy učitelů.

25.2.1 PŘIROZENÁ DIAGNOSTIKA

V této úrovni, kterou můžeme označit jako **přirozenou diagnostiku**, jde spíše o detekci výchovně-vzdělávacího (výukového, výchovného, učebního) problému než o jeho identifikaci nebo řešení. I když lze tuto úroveň charakterizovat určitou povrchností, může následné rozhodnutí nebo chování ze strany učitele ovlivnit celou řadu pozitivních i negativních jevů.

Z psychologického hlediska jde převážně o jev **sociální percepce**, který, je-li směřován na rozpoznávání určitých jevů a veden k citlivosti na určité reakce, k vnímání a registraci

němčtě kritéria jevů a problémů, pro jejichž diagnostikování není učitel kvalifikován, nejsou mnohdy zřetelně určena a kompetenční pravidla jsou akceptována většinou přes soubor metod doporučených učitelům. Vzhledem k přílišné informační rozvolněnosti je však celá řada metod dostupná – ať už v knižní, nebo elektronické podobě (připomeňme jen soubor inteligenčních testů nedávno vydaných a veřejně dostupných, rovněž Eysenckův test na internetu apod.). Proto každé další přiblížení ke specifikaci učitelových diagnostických kompetencí je užitečné a důležité.

Podobné nejasnosti se objevily kupř. při vymezení pojmu pedagogická diagnostika, ve které byla částečná psychologická interpretace diagnostikovaných jevů v diagnostickém procesu zakomponována a dimenze psychologická byla vnímána spíše jako součást pedagogické diagnostiky. Míra psychologizace pedagogické diagnostiky byla dána jejím pojetím, navíc byla podporována argumentem, že učitel pro psychologickou diagnostiku není dostatečně erudován (Mojžíšek, 1986).

Přesto v průběhu let převážil názor, že význam psychologického diagnostikování je determinován významným postavením osobnosti žáka a jeho psychiky ve výchovně-vzdělávacím procesu a pouze pedagogické nahlížení ani pedagogická zkušenost nestačí k tomu, aby z nich bylo možné vyvodit dostatečné diagnostické závěry.

některých příznaků, vede ke zvýšení diagnostického zájmu o problém a může „odstartovat“ diagnostikování problému nebo naopak zablokovat nebo pozastavit „něco“, co může způsobit řadu negativních důsledků.

Jde o některé jevy objevující se např. při řešení úkolových situací, při verbálním projevu, při určitých projevech chování, o jevy, které pomohou k rozpoznání určitých příznaků a rozhodnou např. o vyšetření žáka v pedagogicko-psychologické poradně. Zároveň sem patří také jevy, které způsobují známé chyby v sociální percepci žáka.

Uplatňují se zde především povrchová kritéria, vytváření dojmu o osobnosti, efekty prvních dojmů, vlivy sympatie a antipatie (připomeňme dnes již Hadleyho klasický výzkum o vztahu sympatií, prospěchu a znalostní úrovně – podle Heluse, 1982), hovoří se také o percepčních tendencích, které nepodávají vždy spolehlivý obraz o druhé osobě. Patří sem rovněž vytváření laické, tzv. implicitní teorie osobnosti, které si učitel nemusí být vždy zcela vědom. Jedním ze zdrojů tohoto zjednodušujícího pohledu může být i rigidní pojetí žáka, které se neslučuje s některými projevy chování. Tak je kupř. potlačována kreativita dětí, které mnohdy svým specifickým chováním vyvolávají u učitelů značnou nelibost.

25.2.2 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA

Do této diagnostické úrovně patří především jevy, který k vyučovacímu procesu neodmyslitelně patří – hodnocení výsledků výuky.

Zpravidla jde o elementární způsob hodnocení, které postihuje pouze porovnávání činností a výkonů s pedagogickými požadavky, s pedagogickou normou.

Nástrojem pedagogické diagnostiky mohou být např. **didaktické testy**. Interpretace výsledků získaných pomocí didaktických testů však mohou nabízet i více možností než jen porovnání výkonu žáka s předem stanovenou normou. Záleží na konstrukci testu, na statistickém zpracování výsledků a na konečné interpretaci:

- ❑ **Porovnání zvládnutí učiva žákem s předem definovanou normou.** Hlavními kritérii při konstrukci didaktického testu jsou zde cíl a obsah výuky. Tento typ testů je vhodný jako zpětná vazba pro učitele i žáky po probrání určitého obsahového celku nebo zjištění znalostí před probíráním nového učiva apod.
- ❑ **Porovnání výsledků žáků mezi sebou navzájem.** Cílem tohoto typu testů je roztrdit žáky podle jejich znalostí. Jde např. o testy používané u přijímacích zkoušek. Test by měl obsahovat úlohy různé obtížnosti.
- ❑ **Individuální sledování pokroku žáka v učení.** Zde je potřeba počítat s baterií testů, aby mohla vzniknout určitá časová řada výsledků. Jednotlivé testy by měly obsahovat i podobné úlohy co do obsahu, náročnosti na určité operační dovednosti a úrovně obtížnosti. Těžiště použití takovýchto testů však leží především v rovině interpretace získaných výsledků, neboť se musí odehrát v rovině jednotlivých žáků samostatně.
- ❑ **Porovnání výsledku žáka s výsledkem populace.** Pro tyto účely se používají standardizované testy, kde známe transformaci hrubých skóre z testů na nějakou předem určenou standardní stupnici. Individuální výsledek je pak snadno interpretovatelný na percentilové škále, tedy ve smyslu, na jakém místě v populaci by se žák s daným výkonem umístil.

□ **Porovnávání výsledků skupin žáků.** V tomto případě lze použít jak testy standardizované, tak nestandardizované, záleží na cíli těchto porovnání. Zde se již porovnávají souhrnné výsledky skupin a pomocí statistických testů lze např. ověřit, zda jsou větší rozdíly v průměrných výsledcích mezi skupinami, nebo jsou větší individuální rozdíly výkonů uvnitř skupin samotných. Interpretace v tomto smyslu by mohly např. sloužit jako jeden parametr při vnějším hodnocení škol.

O didaktických testech více např. v publikaci *Didaktické testy* od M. Chrásky (1999).

Dalším nástrojem pedagogické diagnostiky je běžně používaný rozhovor (ústní zkoušení), ale mohou jimi být i **obsahová analýza produktů činnosti žáků, pozorování činností žáků** či **žákovské portfolio**.³

25.2.3 DIAGNOSTIKA NA ZÁKLADĚ STANDARDNÍCH METOD A POSTUPŮ

Seznam základních klasických metod a technik dostupných pedagogickým pracovníkům (učitelům a vychovatelům) uvádí kupř. P. Dittrich (1992):

1. pozorování;
2. rozhovor;
3. dotazníky;
4. didaktické testy;
5. metody analýzy výkonů a výtvorů (analýza výsledků práce žáků, analýza písemných prací na dané téma);
6. sociometrické metody;
7. analýza pedagogické dokumentace;
8. anamnestické a retrospektivní metody.

Metody a postupy, které jsou označeny jako standardní, se vyznačují především tím, že jejich užití je běžné, tradiční, praxí ověřené a doporučované v přístupných metodikách a učebnicích.

U některých metod se doporučuje zachovat určitý postup (rozhovor, pozorování), některé metody mají konkrétní podobu s doslovnými položkami nebo odpověďovými situacemi (patří sem dotazníky – motivační dotazník, sociometrický dotazník apod. – nebo testy, především výkonové).

Za jeden z nejsložitějších diagnostických postupů bývá považována analýza výkonů, výsledků a výtvorů žákových prací.

³ Z pedagogické psychologie je známo, že hodnocení ve své složitější variantě je orientováno na postup učební činnosti, na jeho analýzu, na postupné upevňování takových prvků, které se postupně stávají prostředky osobnostního rozvoje (kupř. rozvíjená reakce na chybu, posilování dlouhodobé perspektivní orientace, nácvik reflexivních mechanismů v učení). Proto formě nejjednoduššího hodnocení odpovídá termín „pedagogická diagnostika“, která se od složitějších forem odlišuje právě tím, že výsledky učební činnosti nejsou nikterak psychologicky interpretovány.

Vzhledem k tomu, že jde o složitou strukturu činností determinovanou nejrůznějšími osobnostními a sociálními faktory, vyžaduje diagnostická činnost psychologickou průpravu i důkladnou diagnostickou znalost situací, úkolů a výtvorů, které jsou analyzovány. Při jedné z těchto analýz učebních činností byl kupř. zjištěn významný vztah mezi tempem, časovou dynamikou učení a úrovní chybovosti. Jde o charakteristiky, které vážně ovlivňují kvalitu učebního procesu a které by měly být zohledněny v korektivním metodickém opatření.

V běžném pedagogickém kontextu charakterizuje tuto úroveň diagnostiky M. Dvořáková (1999): „... v podmínkách školní diagnostiky může tato metoda poskytovat učitelů řadu zajímavých diagnostických poznatků. Lze využít např. písemných prací s osnovou (Naše rodina, Můj nejhorší a nejhezčí zážitek...).

Učitel se rovněž setkává s různě kvalitními výkony žáků a zabývá se jak výbornými, tak chybnými výkony. Hledání a analýza chyb, sledování četnosti, jejich výskytu, nalézání jejich příčin a zdrojů, to je každodenní součást diagnostických činností učitelů. Chybné (ale také nadprůměrné) výkony je třeba analyzovat ve všech formách jazykových projevů, v matematických výkonech, dále v kresebných i jiných grafických projevech. Bez průběžné analýzy a hodnocení se samozřejmě neobejdou ani sportovní, tělovýchovné, pracovní-technické ani jiné výkony. Na základě jejich příčin je pak třeba provádět potřebnou korekci, ať už individuální, či skupinovou.“

I když jde o metody standardního typu, jejich použití by mělo být provázeno zřetelně definovaným záměrem a cílem na rozdíl od tzv. použití „ad hoc“, kdy výsledky se většinou stanou diagnostickým torzem bez vztahů a souvislostí uvnitř řešeného problému. Tato charakteristika bude kupř. jednou ze součástí učitelových kompetencí na této diagnostické úrovni.

Optimální je, když je daná metoda součástí určitého diagnostického projektu, kdy záleží na učitelově erudici, metodologickém zpracování, na hloubce a rozsahu problému, do jaké míry se daří doporučené metody úspěšně použít.

Metody používané v tomto typu diagnostiky jsou běžné v pedagogickém empirickém výzkumu a lze se o nich dozvědět více např. v publikaci *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů* od J. Pelikána (1998).

25.2.4 DIAGNOSTIKA NA ZÁKLADĚ NESTANDARDNÍCH METOD A POSTUPŮ – DIAGNOSTIKA ÚKOLOVÉ SITUACE – DIAGNOSTIKOVÁNÍ ŽÁKOVÝCH KOMPETENCÍ (SOUČÁST REALIZACE ROZVOJETVORNÝCH POSTUPŮ, PROGRAMŮ, PROJEKTŮ)

Základní charakteristikou této diagnostické úrovně je, že diagnostická činnost učitele je vedena snahou a záměrem rozvoje určitého aspektu. Předpokládá se, že učitel přijme určitou myšlenku rozvoje, identifikuje se s ní, je přesvědčen o její účinnosti a na tomto základě uskutečňuje svůj rozvojetvorný záměr.

Na této úrovni neexistují většinou konkrétní metody, proto jde o úroveň, která je v podstatě velmi náročná. Vychází většinou z dobré znalosti problému, který byl ať už učitelem, nebo výzkumně identifikován na předchozích diagnostických úrovních, potvrzen jako chybějící aspekt, kupř. v procesu učení, nebo učitelem veden jako určitá indispozice, o které předpokládá, že může být napravena, korigována apod.

Jak již bylo uvedeno, spíše jde o respektování zásad a z nich vyplývajících ne vždy zcela konkrétních návodů, postupů a strategií. Kupř. jde o postupy, které rozvíjejí citlivost na chybu a neporozumění, nácviky na potlačení určitých rysů impulzivity nebo reflektivity, o postupy, které naučí pracovat žáka s textem nebo rozvíjet jeho učební styl.

Tento způsob diagnostikování se úzce vztahuje k fenoménu klíčových kompetencí – pojmu relativně novému, učiteli dosud ne zcela přijatému.

I když v případě klíčových kompetencí ve vzdělání jde o jednu z velkých změn, ke kterým v současném školském systému došlo, jsou tyto kompetence většinou prezentovány tak, že představují blíže nespécifikovaný soubor znalostí, dovedností, návyků a postojů, využitelných v různých učebních i praktických činnostech a situacích. Situace pro učitele je o to komplikovanější, že by měl znát nejen vnitřní psychické předpoklady žáka pro rozvoj těchto kompetencí a možnosti jejich rozvíjení, ale měl by také být schopen provádět diagnostiku úkolových situací (příp. projektů), které tyto formy učení a poznání umožní, vytvářet konkrétní podmínky pro provádění žákovy sebereflexe, organizovat takové příležitosti a úkolové situace, ve kterých si žák uvědomuje vlastní kvality, možnosti a dispozice.

Je tedy zřejmé, že primárním krokem k vytvoření solidního základu pro diagnostickou a následně rozvojetvornou činnost učitele i žáka bude v této souvislosti **pedagogicko-psychologická analýza pojmu kompetence**, její uvedení do kontextu výsledků současného vědeckého bádání a následné projekty cest, které povedou k dosažení těchto cílových úrovní včetně nejrůznějších konkrétních aplikací. Na těchto úrovních by měla pedagogicko-psychologická diagnostika zkoumat nejen vnitřní předpoklady pro rozvoj těchto kompetencí a možnosti jejich rozvíjení, ale provádět zároveň diagnostiku úkolových situací (příp. projektů), které tyto formy učení a poznání umožní; vytvářet konkrétní podmínky pro provádění žákovy sebereflexe, organizovat takové příležitosti a úkolové situace, ve kterých si žák uvědomuje vlastní kvality, možnosti a dispozice.

Jedním z diagnostických úkolů pro učitele je následnými diagnostickými intervencemi tento záměr posilovat.⁴

Současná klasifikace klíčových kompetencí a jejich elementární analýza položila důraz na **reflexivní složku těchto kompetencí**. Ukazuje se, že aspekty „samostatně a systematicky se učit, kriticky posuzovat výsledky vlastní práce, překonávat případné obtíže při učení, být za výsledky svého učení zodpovědný“ jsou jedněmi z významných kompetencí, které jsou klíčovým pojmem všech současných relevantních dokumentů (Národní program RVP, materiály z jednání Rady pro Evropu 2000).⁵

⁴ Vrátime-li se k Hrabalovu dispozičnímu modelu a k jeho pojetí sociopsychických dispozic, nacházíme zde určitou teoretickou a metodologickou připravenost. V návaznosti na toto pojetí byly sledovány kupř. jevy „způsobilost učit se“, „školní zdatnost“, „docilita“, „školní úspěšnost“ nebo „analýza prospěchových ukazatelů“, které se zaměřují na výzkum i diagnostikování větších, souhrnnějších celků (Hrabal 1989).

⁵ Autoregulační, sebereflexivní, seberealizační způsobilosti, které v nejrůznějších činnostech jedince posilují zaměření na sebe sama a přispívají k uvědomělému, zodpovědnému a produktivnímu přístupu jedince ke světu a k jeho poznávacímu úsilí, jsou významným zřetelem rozvinuté osobnosti. Před deseti lety tento zřetel zformuloval Helus (1992) jako základní „ideu humanizace školy“ a naznačil základní směry jejího uskutečňování. V jednom z nich vyjadřuje záměr „... neorientovat se pouze na eliminaci různých evidentních ohrožení a škod

Jak již bylo uvedeno, tato myšlenka se v oblasti pedagogické psychologie vztahuje k otázkám, z nichž mnohé pedagogický a pedagogicko-psychologický výzkum rozvíjel a umožnil tak větší připravenost na jejich řešení. Uvedme kupř. témata týkající se hodnocení, sebehodnocení, regulace a autoregulace, otázky JÁ jako aktéra sebehodnocení a seberegulace, výběry znaků edukativního prostředí, které vedou k relevantním činnostem upevňujícím osobnostní složku JÁ, apod. V současné době je rozvíjena kupř. problematika metakognice, která se jeví jako jeden z vůdčích zřetelů integrující relevantní rozvojetvorné prvky procesu učení, poznání a jeho svébytnosti.

Element sebereflexe je nejen cílovou kategorií v procesu osvojování klíčových kompetencí, ale ukazuje se jako fenomén, který je třeba utvářet a formovat.

Vezmeme-li v úvahu, že žáci ve většině případů nejsou způsobilí pro svébytné učení a poznání, že ustálené formy výuky u nich determinovaly spíše závislost na vnějším okolí a že nevědí o strategiích, které by jim mohly pomoci lépe myslet, úspěšněji se učit a nahlížet jednotlivé události v souvislostech, bude rozvoj této dimenze vyžadovat mimořádnou péči. Předpokládáme, že se tato skutečnost zákonitě odrazí v pojetí pedagogicko-psychologické diagnostiky a v jejím teoretickém a metodologickém rozměru.

V rámci výběrového semináře „Psychologie školního učení“ na katedře pedagogiky FF UK jsme se zaměřili na psychologickou připravenost učitele (diagnostická způsobilost učitele je její součástí), v níž spatřujeme značné rezervy.

Ve výzkumu, v diplomových a doktorských pracích se věnujeme těm oblastem, jejichž prostřednictvím učitel může uplatnit své pedagogicko-psychologické diagnostikování (Volf, 2007; Zemanová, 2009; Fakherová, 2009).

Na základě průběžného psychologického analyzování učebních kompetencí žáka navazujeme na výsledky výzkumných šetření, které potvrdily účinnost daného přístupu, bereme v úvahu impulzy, které přináší současné pojetí pedagogické psychologie, v neposlední řadě reflektujeme nedostatky, resp. kognitivní deficity, ke kterým v současné praxi výchovně-vzdělávacího procesu dochází (koncept připravenosti učitele na rozvoj učebních kompetencí in: Krykorková, Volf, 2010).

Vědomi si toho, že cílem je zprostředkovat pohledy diagnostiky do prostředí školního učení a poznání, nastolili jsme kategorii úkolové situace jako základní jednotku procesu školního učení a poznání.

Hlavním smyslem našeho připomenutí je, že příprava **úkolové situace** spočívá v tom, že jde o úkol, v němž je obsažen požadavek na žáka, určitým způsobem prezentovaný,

způsobovaných dítěti, ale na koncepční programové vyjádření výzev a příležitostí, díky kterým žák výraznější měrou dokáže i chce přejímat zodpovědnost za svůj vzdělávací vývoj. Nastupují vlivy z pomezí kognitivní, humanistické, personalistické psychologie a zájem se soustřeďuje na oblast poznávání v tom smyslu, že nejde zdaleka jenom o obsahy, které si má žák osvojovat, ale o vývoj žákovy způsobilosti vědět si sám se sebou rady jakožto poznávajícím subjektem. Jinými slovy, je třeba vést žáka k otázkám, co dělat se svým vlastním poznávacím aparátem, aby byl dobrým nástrojem úspěšné realizace poznávacího úsilí... Role učitele tím nikterak neklesá, rozhodně se ale mění: vždyť tomuto aktivnímu, reflektujícímu a tvořivému vztahu k sobě jako subjektu poznávání se musí žák naučit od učitele, nevytvoří si jej sám. Učitel musí vědět, jak v tomto směru žáka vést a „probouzet“ pro autoreglativní vztah k sobě samému. Profese učitele se tím stává psychologičtější, než tradičně byla...“

zpracovaný, organizovaný, na určitém stupni náročnosti a obsahující motivaci i regulaci kognitivní činnosti. K tomu, aby si učitel všechny tyto okolnosti uvědomil a aby jedinec v určité úkolové situaci vykonával tu kognitivní aktivitu, která je v souladu s logikou úkolové situace, se způsobem poznání, který autor (učitel) výběrem, metodou, organizací úkolové situace garantuje jako rozvojetvorný, je zapotřebí určité pedagogicko-psychologické připravenosti a přijetí přístupu, na jehož základě budou zohledněny všechny relevantní okolnosti.

Druhé opodstatnění pro zacházení s pojmem **úkolová situace** nacházíme v **tradičním pojetí „úkolů“**. Podle Rubínštejna „vzniká na základě zaměření činnosti k cíli a souvisí s funkcí plánu činnosti a hodnotících kritérií. Úkol se z tohoto hlediska jeví jako typická forma a základní strukturální jednotka vědomého učení člověka.“ (Krykorková, 2008)

Diagnostika úkolové situace

Diagnostika úkolové situace by v našem pojetí měla být v podstatě permanentní součástí učitelovy pedagogické činnosti (Krykorková, Chvál, 2007). Vycházíme přitom z toho, že ve vyučování jde víceméně o nepřetržitý sled úkolových situací a ve většině z nich je učitel aktérem, autorem, organizátorem, hodnotitelem... (od výkladu nového učiva, učení se z učebnic, zjišťování porozumění až po řešení učebních úloh a různých cvičení, práci na projektech, vykonávání různých činností apod.). Většinou na dětech „něco chceme“, „něco požadujeme“, chceme, aby soustředěně poslouchaly výklad, aby se naučily..., aby si zapamatovaly..., aby objevily..., aby vyřešily..., aby odpověděly na otázky..., a posléze tyto odpovědi, reakce, výsledky činnosti žáka hodnotíme, připisujeme jim určitou kvalitu, udělujeme známku.

Diagnostika úkolové situace je rozložena do jednotlivých fází a plně si přitom uvědomujeme, že do celku „diagnostiky úkolové situace“ patří jak diagnostikování průběhu úkolové situace, tak jeho výsledků. Příprava úkolové situace, evidence jejího průběhu a následné hodnocení jsou navzájem souvisejícími součástmi – „spojenými nádobami“, kdy jednotlivé aspekty obsažené v úkolové situaci jsou zároveň kritérii, na jejichž základě se víceméně posuzuje dosažení cílů. I když literatura týkající se obou částí těchto „spojených nádob“ je poměrně bohatá a inspirující, stále chybí uvědomění si hloubky významu jejich integrace.

Konkrétní diagnostická činnost na této úrovni předpokládá dvojí zakotvenost (jde o jeden z nových aspektů diagnostické způsobilosti), kdy na jedné straně jde o diagnostikování žáka a jeho činnosti se všemi atributy hodnotného diagnostického přístupu a na straně druhé jde o diagnostikování úkolových situací vytvářejících rámec pro aktivaci rozvojetvorných poznávacích a učebních činností.

Způsobilost v této oblasti poskytuje náležitý prostor pro kvalitní a tvůrčí diagnostickou činnost učitele.

Základní charakteristikou diagnostiky úkolové situace je, že diagnostická činnost učitele je vedena snahou a záměrem rozvoje určitého aspektu. Předpokládá se, že učitel přijme určitou myšlenku rozvoje, identifikuje se s ní, je přesvědčen o její účinnosti a na tomto základě uskutečňuje svůj rozvojetvorný záměr.

Většinou jde o tvorbu vybraných postupů, které učitel konstruuje na zvolených úsecích učiva a které představují jednu z komponent větších, komplexnějších rozvojetvorných zaměření. Ukazuje se, že zejména zde, kde učitel teprve tvoří, vybírá, rozhoduje se o kon-

krétních postupech, chybějí určité návody k použití, kterými by měl být vybaven pro diagnostické aspekty své práce a být kompetentní v jejich využití.

V empirickém šetření na vybraném vzorku pražských učitelů jsme ověřovali tzv. návody k přípravě úkolových situací. Konkrétně šlo o to, zda učitelům pomůže připomenutí zásad, principů a zřetelů a z nich vyplývající navození konkrétních návodů, postupů a strategií.

Ukázalo se, že uvědomění si některých hledisek, s důsledným uvědoměním si hledisek kontextových, by mělo být zárukou vyšší pravděpodobnosti při dosahování daných cílů (Krykorková, 2008).

Konkrétně jsme sledovali uvědomění si následujících pěti hledisek:

- a) uvědomit si smysl a podstatu úkolové situace v daném, relevantním, logickém... kontextu;
- b) posoudit, na jaké úrovni a v jakém kontextu bude daná úkolová situace řešena a s největší pravděpodobností zvládnuta (k dispozici je model „dvou kognitivních úrovní“, který se osvědčil jako nástroj k uvědomění si cílové kategorie (Krykorková, 2008);
- c) uvážit a rozhodnout, jaká je optimální cesta k dosažení tohoto cíle, doporučení této cesty, postupu a „metody poznání“ v daném, relevantním, logickém... kontextu;
- d) neopomenout otázky a podněty pramenící z daného kontextu ke zjišťování předporozumění, ověřování porozumění, pomoci při nejistotě a neporozumění...;
- e) uvědomit si, které z kognitivních činností a v jakém kontextu jsou vhodné pro nácvik metakognitivních postupů.

Předložený návrh psychodidaktické aplikace naznačuje směr uvažování, který by se pro učitele mohl stát návodem v procesu diagnostikování úkolové situace.

25.2.5 AUTODIAGNOSTIKA UČITELE

Všechny naznačené úrovně diagnostických činností učitele by měly být prostoupeny autodiagnostickým postojem – jde o tzv. **autodiagnostiku učitele**. Předpokládá se, že jde o jednu z významných učitelových diagnostických činností, která ovlivňuje efekt a účinnost vyučování. Výstižný je v souvislosti s tím termín **reflexivní učitel**, jehož dominantní charakteristikou je reflexe vlastního podílu na daném výsledku a její zapojení do dalšího postupu řízení a vyučování.

V. Hrabal se o postižení této dimenze pokusil v publikaci *Jaký jsem učitel* (1988), která shrnuje a demonstruje na vybraných příkladech myšlenku o vlastní odpovědnosti, reflektování vlastní výukové činnosti, identifikování problému, uvědomění si korekce a nápravy.

Není pochyb o tom, že výčet prezentovaných úrovní pedagogicko-psychologické diagnostiky bude postupně rozšiřován, a to v přímé závislosti na změnách ve společenském a školském kontextu – týká se to kupříkladu problematiky kompetencí nebo vstupu počítačové techniky do škol.