

stupeň školy umožňuje předpokládat existenci „obecné“ školní zdatnosti, která má v podstatě podobnou strukturu u různých žáků na různých školách. Čím je však škola specializovanější, čím víc odlišných požadavků od jiných škol klade, tím specifičtější dispozice vyžaduje. Proto je účelné předpokládat **specifickou** zdatnost pro daný typ střední školy nebo učebního oboru. I když byla stabilita úrovně struktury pro základní, zčásti střední a vysokou školu prokázána, jde jen o statistický pohled, o pravidlo, u něhož existují četné výjimky. Kromě toho většina žáků nevyužívá ve škole svých dispozic, jejich **potenciální** školní zdatnost je vyšší než **reálná**. Diagnosticky i výchovně je významný zvl. rozdíl, kdy je nižší reálná než potenciální školní zdatnost, který označujeme jako **relativní neprospěch** (viz Hrabal ml. - Krykorková - Pavelková 1981). V anglosaské literatuře se používá termínu „over-“ a „underachieving“, tzn. „nadvýkonost“ či „podvýkonost“ žáků, která se zpravidla měří rozdílem mezi výkonem v inteligenčním testu a školním prospěchem (viz dále).

Pojem školní zdatnost bude zřejmější, když jej porovnáme s příbuznými pojmy.

Školní úspěšnost žáka. Jedná se o sociální hodnocení toho, jak žákova činnost odpovídá požadavkům školy. Zdatnost je komplexem dispozic, které úspěšnost podmiňují.

Termín školní úspěšnost žáka u nás užívá také Z. Helus (1982), ovšem v poněkud odlišném významu: jako „ideální“ školní zdatnost. To znamená, do jaké míry je žák úspěšný v realizaci zásadních filozoficky a společensky zdůvodněných cílů školní výchovy a vzdělávání a požadavků z těchto cílů plynoucích.

Školní úspěšnost žáka vyjádřená známkami může být v jeho pojetí zdánlivá, jestliže škola a učitel zkresleně interpretují cíle. V našem pojetí je ukazatelem školní úspěšnosti žáka hodnocení školy; i chybně hodnocený propadající žák je totiž školsky neúspěšný. Máme za to, že obojí pojetí je zdůvodněné, obtiže vyvolává jen shodný termín, ten však není v této kapitole východiskový.

Školní výkonost je užší pojem, který označuje podstatnou složku školní úspěšnosti, projevující se v úrovni víceméně objektivně měřitelných školních výkonů. Formu výkonu však nemají všechny činnosti, jimiž žák plní požadavky školy.

Vytvoření všestranného souboru informací o diagnostice školní zdatnosti je věcí budoucnosti. V následujícím rozsahově omezeném nárysu diagnostiky školní zdatnosti a úspěšnosti jsme se řídili potřebami a možnostmi našeho učitele a praktického psychologa. Specifikou prezentovaného přístupu proto je psychologická analýza přístupných pedagogických údajů, zvl. klasifikace, didaktických testů a zčásti i výsledku učitelova pozorování. S tím souvisí i důraz na komplexní údaje a při jejich analýze na reprezentativní a prakticky významné komplexy sociopsychických a psychických dispozic, jako jsou znalosti, dovednosti, schopnosti, učební styly a motivace.

Zvolili jsme postup od analýzy komplexních heterogenních údajů charakterizujících školní zdatnost vcelku k homogennějším údajům s tím záměrem, aby učitel mohl podle povahy diagnostického problému zvolit „hloubku“ analýzy. Obsah kapitoly jsme omezili v podstatě na obecnou školní zdatnost a na střední a starší školní věk s příležitostnými výhledy do obou „sousedních“ vývojových etap. Jen okrajově jsou zmíněny velmi živé problémy biopsychických dispozic a psychoatologie. Ovšem pro tuto oblast najde učitel u nás díla vysoké úrovně v psychologické odborné literatuře (Z. Matějček, J. Langmeier, J. Košć, J. Šturma).

2.1 Prospěch jako komplexní údaj o žakově školní zdatnosti a úspěšnosti

Diskuse, která je v ostřejší i mírnější formě stále vedena nad klasifikací a školním prospěchem, se v jádru dotýká toho, je-li odůvodněné považovat klasifikování za diagnostickou činnost a prospěch za diagnostický údaj o žakově a jeho školní úspěšnosti. Dále jaký je obsah, co ukazuje - říká - o žakově školní prospěch, které činitele ovlivňují jeho úroveň a vývoj.

Naš přístup, který byl uveden v předchozím odstavci, navazuje na řadu autorů, kteří analyzovali prospěch z psychologického a pedagogického hlediska.

Komplexní a systematickou analýzu činitelů ovlivňujících školní prospěch provedl i J. K. Babanskij (1978). Tento autor považuje za kritérium školní úspěšnosti prospěch. Vychází z předpokladu, že jeho úroveň je přímo ovlivněna reálnými učebními možnostmi žáka, které závisejí na

vnějším a vnitřním učebním potenciálu osobnosti. Vnitřní základ učebních množností žáka závisí podle Babanského na biologické, psychologické a vzdělanostní úrovni osobnosti žáka; za vnější základ považuje pedagogické působení a mimoškolní vlivy.

2.1.1 Stabilita prospěchu v čase jako doklad jeho validity

Všichni autoři, kteří se zabývali školním prospěchem, berou v úvahu podíl dispozic žáka na klasifikaci. Různí se však v názorech na podíl subjektivního, zkrslujícího vlivu učitelova hodnocení. Není řídký názor, že známce nelze důvěřovat, že je daleko méně validní než objektivně naměřené výsledky didaktického nebo inteligenčního testu. Jako důkaz k takovým tvrzením se uvádějí výzkumně prokázaná fakta o rozdílné klasifikaci týchž prací různými učiteli (např. V. Příhoda). Rozdílné klasifikační měřítko učitele, klasifikační omyly i různá efektivita pedagogického působení učitele opravdu snižují validitu známek jako údaje o školní zdatnosti žáka, o úrovni jeho dispozic pro školní práci. Je však podíl zkreslení rozhodující? Stabilita školního prospěchu ukazuje, že nikoliv. Značná stabilita prospěchu u týchž učitelů, případně na tomtež stupni školy, je dávno prokázáným faktem, nebývá však sama o sobě považována za diagnosticky pozitivní jev. Z diagnostického hlediska je určitý stupeň stability u každého údaje, a tedy i u prospěchu nutný, protože je dokladem toho, že informace, kterou údaj přináší, byla - alespoň v minulosti - trvalá, že nejde o produkt momentálních, situačních činitelů. Na druhé straně však stav dispozic žáků, jejichž indikátorem je prospěch, není u všech žáků v průběhu školní docházky stabilní, ani se vždy rovnoměrně nerozvíjí. Příliš konzervativní klasifikace navíc neplní ve výuce další pedagogické funkce, zvláště funkci motivační, která naopak vyžaduje, aby klasifikace byla pružná. Stabilita prospěchu bývá někdy interpretována převážně právě klasifikační konzervativností učitelů.

Důkazem toho by mohl být např. vysoký korelační koeficient mezi prospěchem v 1. a 3. ročníku gymnázia, který jsme zjistili na pražských gymnáziích ($r = 0,85$, tj. 72 % společné variance). Podobně byl zjištěn relativně vysoký korelační koeficient i na střední ekonomické škole ($r = 0,70$, tj. 49 % společné variance) mezi 1. a 4. ročníkem, kde dochází v tomto rozmezí ke značné změně obsahu vyučování.

Že však konzervativnost pohledu učitele je pouze jedním, a to nikoliv určujícím faktorem ovlivňujícím stabilitu školního prospěchu, lze dokázat především zjišťováním klasifikačních změn při přechodu žáků na vyšší stupeň školy.

Ve výzkumu z r. 1981 jsme zjišťovali vztahy mezi prospěchem v jednotlivých předmětech při přechodu z prvního stupně ZŠ na druhý - jedná se o průměry ve čtvrtém a šestém ročníku ZŠ ze vzorku 258 žáků. Byly zjištěny následující výsledky:

předmět	r	% společné variance
Cj	0,72	52
Cj	0,69	48
M	0,58	34
Vv	0,49	24
Hv	0,42	18
Pv	0,37	14
Tv	0,35	12

Je tedy zřejmé, že při přechodu na druhý stupeň, přes změny vyučujícího a do jisté míry i přes změnu požadavků na žáka v jednotlivých vyučovacích předmětech, si zachovává značné procento žáků přibližně stejnou pozici mezi ostatními žáky, jakou měli před přechodem na druhý stupeň ZŠ.

Shrňme-li předchozí zjištění a vezmeme-li při tom v úvahu, že klasifikaci po přechodu na vyšší stupeň ZŠ nebo na jinou školu provádí jiný učitel, převážně nezávisle na předchozí klasifikaci - a je dokonce relativně častý jev, že učitel, který dostává do třídy nového žáka, si tzv. „prověří“, zda prospěch, se kterým žák přichází, skutečně odpovídá jeho výkonům - potom docházíme k závěru, že stabilita prospěchu je z velké části důsledkem určitých relativně stabilních a rovnoměrně se vyvíjejících charakteristik, dispozic žáka, jeho školní zdatnosti.

Známky jako výsledek pedagogické diagnostiky učitele jsou ovšem do jisté míry zatíženy chybami, o kterých jsme se již zmínili, a navíc různým klasifikačním měřítkem, tj. rozdílností kritérií, podle nichž učitelé či školy klasifikují, což se projevuje v celkovém posunu známek ve směru mírnějšího, nebo přísnějšího hodnocení. Rozdíly v měřítku učitelů a škol stejného typu však nejsou tak velké, aby znemožnily porovnávání žáků i mezi různými školami (např. ZŠ) - jak ukázaly uvedené výzkumy stability prospěchu.

2.1.2 Prospěch jako diagnostický údaj o úrovni a struktuře školní zdatnosti žáka

Školní prospěch je komplexní údaj jednak o úrovni a struktuře školní zdatnosti žáka, jednak o učiteli a jeho způsobu hodnocení žáků. Tyto informace však nelze oddělit a vyčíst z jednotlivé známky, kterou žák v průběhu vyučování dostává. Jednotlivá neočekávaná známka je pouze signálem změny v žakově aktuálním výkonu; nelze z ní usuzovat, zda jde o změnu epizodickou, nebo počátek změny systematické. Při diagnostice školní zdatnosti jako relativně stálého komplexu dispozic žáka je proto nutné vždy pracovat se souborem známek za určité časové období, s klasifikačními průměry anebo s výslednými známkami reprezentujícími hodnocení žáka v pololetí a na konci školního roku, nejlépe se zřetelem k jeho dosažitému klasifikačnímu vývoji.

V zásadě může učitel analyzovat prospěch: - jednoho žáka v jednom vyučovacím předmětu; - jednoho žáka ve více vyučovacích předmětech; - třídy v jednom předmětu; - třídy v předmětech klasifikovaných jedním učitelem; - třídy ve všech předmětech; - paralelních tříd klasifikovaných týměž učitelem v jednom předmětu; - paralelních tříd klasifikovaných v jednom předmětu různými učiteli; - paralelních tříd ve více nebo všech předmětech.

Podle toho, se kterými soubory, průměry a výslednými známkami učitel pracuje, dostává diagnostickou informaci:

- a) o vlastní klasifikační činnosti a zčásti i o úrovni svého pedagogického působení, případně i o ostatních učitelích;
- b) o žakově, jeho celkové úrovni a struktuře školní zdatnosti;
- c) o úrovni třídy z hlediska její způsobilosti podávat školní výkony.

Záleží na tom, které údaje učitel srovnává a s jakým diagnostickým cílem. Výběrem souboru známek a způsobu analýzy může postupně oddiferencovat jak specifiku vlastní klasifikace (používaných kritérií apod.), tak i vliv odlišnosti nebo specifiky jednotlivých vyučovacích předmětů (např. specifiku požadavků českého jazyka a matematiky).

2.1.3 Klasifikační průměr a vývoj prospěchu

Výsledná známka za jednotlivá klasifikační období a především **celkový klasifikační průměr**, jak jsme ukázali, je relativně stabilním ukazatelem dispozic žáka pro plnění požadavků školy. Ze samotného průměru však ještě nemůžeme usuzovat na úroveň a sílu působení jednotlivých komponent školní zdatnosti, jako znalostí, schopností nebo motivace. Závěr o celkové výkonnosti žáka vyvozený z průměru známek je však spolehlivější než úsudek opírající se o jednotlivé známky, protože jejich sečtením se do jisté míry vyruší klasifikační zvláštnosti vyučujících. I klasifikační průměr však může být zkreslen tehdy, když vyučující převzme nekritický názor svého „silnějšího“ kolegy, o němž předpokládají, že lépe žáka zná (třídní učitel) - a ten se mylí nebo zná žáka pouze z hlediska svého předmětu. To se děje sice zřídka, bohužel však častěji právě u školky slabých a problematických jedinců.

Diagnostické využití klasifikace a klasifikačního průměru je tím **adekvátnější**, čím jsou třídy, školy a typy škol co do obsahu a úrovně školní zdatnosti žáků podobnější. Nejbezpečnější je úsudek v rámci jedné třídy, nejméně významnou informaci dávají známky tehdy, když se srovnává klasifikace žáků gymnázií a dvouletého učebního oboru.

Nejvýznamnějším ukazatelem úrovně školní zdatnosti žáka je vývoj jeho prospěchu reprezentovaný dlouhodobým **vývojem klasifikačního průměru**. Srovnání klasifikace žáka s klasifikací v minulých letech ukazuje relativní stabilitu, nebo systematické změny, či kolísání. Porovnávání vývoje prospěchu žáka a obecným trendem vývoje klasifikace pak ukazuje, zda změny a jednotlivce jsou individuálně diagnosticky významné, nebo běžné v celé populaci. Zřetelný nebo trvalé individuální změny prospěchu jsou diagnosticky významnými signály umožňujícími tvorbu diagnostických hypotéz, které je ovšem nutno dále ověřit. Příklady obecných orientačních hypotéz:

- **stabilita** klasifikačního průměru na nižším stupni až do páté třídy a mírné rovnoměrné zhoršování prospěchu žáka je ukazatelem relativní stability úrovně žakovy školní zdatnosti. Ke změně jeho prospěchu by tedy bylo nutno vynaložit dlouhodobé a systematické úsilí, protože výrazný rozdíl mezi reálnou a potenciální školní zdatností u takových žáků je výjimkou;

- postupné **zhoršování** prospěchu, které je v mírnější podobě běžné vlivem zvyšování požadavků a jiných systematicky působících činitelů, je často indikátorem omezené potenciální školní zdatnosti. U těchto žáků by optimalizace měla směřovat spíše k úpravě požadavků, vyučovacích metod a způsobů učení než ke zvyšování motivace, což by naopak mohlo vést k opačnému efektu (přetížení, přemotivování);
- postupné **zlepšování** průměrného prospěchu bývá naopak indikátorem pomalejšího vývoje u nadaných dětí, žijících v méně příznivém prostředí, nebo bývá způsobeno odlišným tempem zrání biopsychických dispozic;
- výrazné **kolísání** průměrného prospěchu žáka, zvláště mezi prvním a druhým pololetím, většinou vypovídá o vyšších možnostech žáka, než jsou jeho školní výkony, o nysystematicky využívaných potencialitách. Příčinou bývá nestálost učební aktivity a slabost motivačních a autoregulačních mechanismů při učení. **Neexistence obvyklého mírného kolísání** naopak obvykle svědčí o silné motivovanosti a vypracovaných studijních a učebních návycích.

Pozornosti učitele by neměly ujít ani **náhlé výkyvy** jak v celkovém prospěchu, tak i v klasifikaci jednotlivých vyučovacích předmětů. Větší epizodické výkyvy prospěchu v pozitivním i negativním směru vypovídají zpravidla o situačních změnách, o změnách v psychickém stavu žáka, v jeho zdravotním stavu či ve výchovném nebo sociálním prostředí. **Pozitivním** výkyvům by měla být věnována pozornost zvláště proto, že mohou být diagnostickou informací o podmínkách, za nichž by bylo možno zvýšit reálnou školní zdatnost žáka. Negativní výkyvy jsou významné především z hlediska možné prevence zhoršování výkonu v budoucnosti a proto, aby se dočasný negativní posun neproměnil v trvalý.

Prospěchový profil a úroveň prospěchu v jednotlivých předmětech jako diagnostický údaj o struktuře psychických dispozic žáka.

Prospěchovým profilem rozumíme rozdíly mezi známkami z jednotlivých předmětů na vysvědčení žáka, přihlédneme-li k obecným rozdílům v přísnosti klasifikace předmětů a skupin předmětů na daném stupni či typu školy.

Požadavky, které na žáka kladou jednotlivé předměty, se liší především tím, jaké nároky kladou na jednotlivé dispozice žáka. Pro hlubší diagnostický pohled je proto nutné znát, jak se žák s těmito specifickými požadavky vyrovnává, a na základě těchto znalostí vytvářet diagnostické hypotézy.

Trvalý rozdíl ve známce z jednotlivého předmětu a ze skupin příbuzných předmětů v porovnání s ostatními známkami (při respektování běžných rozdílů v klasifikaci předmětu) signalizuje **rozdíly ve specifických dispozicích**, zvláště ve schopnostech pro tyto předměty, jestliže vyloučíme, resp. nezjistíme dlouhodobé nerovnoměrné či specifické působení vyučujících.

Už od první třídy se objevuje u některých žáků výrazný **rozdíl mezi známkami z českého jazyka a matematiky**. Je-li to rozdíl o dva stupně nebo vyšší ve prospěch matematiky, považuje to Matějček za signál specifických obtíží, nejčastěji **dyslektického** charakteru. Některé rozdíly, zvláště menší, ale trvalé, je však možno interpretovat na obecnější psychologické úrovni. Prospěch z matematiky a českého jazyka na základní škole naznačuje lépe než známky z většiny ostatních předmětů úroveň rozvoje **centrálních intelektových faktorů**; prospěch z biologie a zeměpisu je zase v bližším vztahu k **názorné složce inteligence a paměti**. Evidentní je také těsnější souvislost některých předmětů s verbálními a jiných s neverbálními rozumovými schopnostmi.

Výrazné **rozdíly v prospěchu** v jednotlivých předmětech tedy umožňují vyslovovat diagnostické hypotézy **o snížené, či zvýšené úrovni určitých dispozic**. Uvádíme nejtypičtější příklady.

- Český jazyk - gramatika: úroveň verbální inteligence; částečně dispozice k učení jazyka (i cizího), Jazykové nadání"
- pravopis: paměť (vizuální i akustická); částečné jazykové nadání
 - sloh: slovní fluentnost a tvořivost; estetické a literární dispozice
- Cizí jazyk: podobně jako český jazyk paměť pro data a děje; společenskovedně orientovaná inteligence paměť; úroveň názorného myšlení
- Dějepis: společenskovední zájmy; světónázorná orientace
- Zeměpis: Občanská nauka: úroveň konvergentního myšlení; abstrakce;
- Matematika - aritmetika: paměť na čísla a symboly; rychlost, trvalost a přesnost vytváření algoritmu
- geometrie: prostorová představivost; úroveň motoriky

Fyzika:	1531 teoretické technické myšlení; základní prvky společné s matematikou; teoretické technické zaměření, je-li známka z matematiky odlišná stejným směrem
Chemie:	úroveň analytického a syntetického myšlení; logické operace se slovními symboly názorné myšlení;
Biologie:	představivost a paměť; smysl pro srovnávání a klasifikaci; percepční ostrost; zaměření na přírodu
Práce na pozemku:	motorické schopnosti a dovednosti; praktické technické myšlení; důležitá je souvislost s fyzikou
Výtvarná výchova:	zaměření na živou přírodu orientace na zrakové vnímání; výtvarně estetické zaměření; motorické schopnosti a dovednosti pohybová přesnost; rychlost;
Tělesná výchova:	síla, kázeň; potřeba fyzické aktivity

Také při interpretaci profilu struktury dispozic žáka platí zásada, že nelze vysuzovat definitivní závěry z rozdílu v jedné známce. Prospěchový profil je třeba interpretovat ve formě alternativních hypotéz, které jsou pravděpodobnější, objevuje-li se odlišnost u známek z příbuzných předmětů a je-li trvalá. Například existenci zájmu o přírodu, kterou indikuje relativně lepší známka z biologie, může potvrdit zájem o práce na pozemcích, zatímco sama známka z biologie může být ukazatelem spíše schopnosti třídit do kategorií apod.

Rozdíly mezi známkami z **ústního a písemného projevu** jsou také významným diagnostickým údajem. Jak ústní, tak i písemné zkoušení kladou na žáka, jak dále uvidíme, zčásti jiné požadavky. Obojí může určitý typ žáků handicapovat. Jsou-li rozdíly mezi známkami při obou typech zkoušky v různých předmětech ve stejném směru, může to být podstatný diagnostický údaj vypovídající např. o testové úzkostnosti, převažujícím poznávacím stylu, nevyrovnanosti ve sféře schopnosti, zvláštnostech v sociálním kontaktu. Stanovení skutečných příčin je ovšem možné teprve na základě další diagnostické činnosti učitele, popř. ve spolupráci s výchovným poradcem a psychologem.

2.1.4 Diagnostický pohled na prospěch žáka v práci učitele

Analýza prospěchu žáka by měla být součástí řešení všech výchovných situací, které vyžadují **komplexnější pohled** na reálnou a potenciální školní zdatnost žáka a vedou k významnějšímu rozhodování o něm ze strany školy a učitele. Takových příležitostí je široká škála od souhrnné klasifikace v každém pololetí a hodnocení v osobním listu v pololetních intervalech přes řešení mimořádných událostí a stavů až po situace rozhodování o přestupu nebo přechodu žáka na jiný typ školy. Významné místo zaujímá rozbor prospěchu i při diagnostice **výukových obtíží**.

Uvedme příklad. Učitel českého jazyka zjišťuje, že jeden z jeho žáků sedmé třídy se začíná nápadně zhoršovat ve výkonech při vyučování a zčásti i v chování. Z rozhovoru se žákem a rodiči vyplývá, že nedošlo ke změně, která by negativně ovlivnila rodinné podmínky. Učitel tedy stojí před problémem zjistit příčiny obtíží a najít možnosti nápravy. Jedna z prvních otázek, kterou by si měl položit, je, zda současné selhávání je obecné a tkví v celkově nízké úrovni školní zdatnosti žáka, nebo je spíše specifické a souvisí s její nevyrovnanou strukturou. Zde se nabízí jako vstupní krok analýza prospěchu. Protože je právě pololetí, porovnává vyučující žákův prospěch z konce šesté a pololetí sedmé třídy:

Předmět	šestý r.	sedmý r.
český jazyk	3	3
cizí jazyk	3	3
občanská výchova	3	3
dějepis	2	3
zeměpis	3	4
matematika	1	1
přírodopis	1	3
tělesná výchova	2	2
výtvarná výchova	2	3
hudební výchova	2	1
pracovní výchova	1	2
průměrný prospěch	2.09	2.54

Závěry, které může učitel z klasifikačních údajů vyvodit:

- a) celková reálná školní zdatnost tohoto žáka je průměrná, případně v celku spíše slabě pod průměrem;
- b) avšak z kolísání prospěchu mezi pololetími - a to jak průměrného, tak i jednotlivých známek - lze usuzovat, že pravděpodobně existují potenciality, které nejsou zcela využity; - struktura školní zdatnosti je nevyrovnaná a potenciální je vyšší než reálná.

Dále učitel stanoví na základě předchozích zjištění hypotézy o struktuře dispozic žáka, které další diagnostickou činností prověřuje. Např.:

- žák má pravděpodobně dobrou úroveň abstraktního myšlení, jak ukazuje stabilně dobrý výkon v matematice;
- slabší je pravděpodobně úroveň verbální inteligence a jazykového nadání (viz prospěch z českého a cizího jazyka), nelze vyloučit ani naznačenou dyslexii;
- nižší úroveň pamětních dispozic signalizuje prospěch z dějepisu, zeměpisu i biologie;
- na slabou společenskovední orientaci ukazuje prospěch z dějepisu, zeměpisu a občanské nauky.

Další diagnostické kroky potvrdí, nebo pozmění tyto hypotézy. Potvrdí-li se, je třeba rozvíjet objevené potenciality zvláště využitím schopností vytvářet logické struktury. Evidentní jsou důsledky pro profesionální orientaci, zatím spíše volbu komplikující.

Uvedené hypotézy byly do značné míry potvrzeny vyšetřením psychologickými metodami. U chlapce byla zjištěna mj. nadprůměrná inteligence s nevyrovnanou strukturou. Jednalo se tedy skutečně o relativně neprospívajícího žáka.

Obzvláště významný je prospěch jako diagnostický údaj při **zařazování** žáků do speciálních tříd, jazykových, matematických a sportovních tříd a škol a při **profesionální orientaci** a výběru na střední i vysoké školy.

Analýzou prospěchu jako diagnostického údaje vykoná učitel první krok pedagogickopsychologické diagnostiky žákovy školní zdatnosti. Při zevrubnější analýze osobnosti žáků je však nutno proniknout hlouběji do oblasti jejich dispozičních komponent. Nejbližším krokem v tomto ohledu

je pedagogickopsychologická diagnostika struktur znalostí a dovedností. Vhodnými a poměrně snadno dostupnými výchozími údaji k tomu jsou výsledky pedagogické diagnostiky získané zkouškami, především didaktickými testy.

2.2 Úroveň a struktura žakových znalostí jako diagnostický údaj o úrovni a struktuře poznávacích dispozic a procesů žáka

Základem pedagogického hodnocení žáka jsou jeho výkony - nejčastěji zjišťované zkouškami, prověřujícími jeho znalosti - vědomosti a dovednosti. Ty jsou základem školní úspěšnosti, základem, který je však sám o sobě komplexem podmíněným a zprostředkovaně zahrnujícím - odrážejícím sféru dalších dispozic, vloh, schopností a předchozích znalostí. Po osvojení se stávají součástí úrovně sociopsychických dispozic, podmiňujících další růst žákovy školní zdatnosti, a to vzdělanostní i osobnostní růst.

Znalosti lze charakterizovat jako dispozice:

- a) získané především učením,
- b) **předmětně** orientované, jejich obsahem jsou. předměty a vztahy,
- c) **komplexní** z hlediska podmíněnosti psychickými a biopsychickými dispozicemi jedince.

Znalosti, kognitivní dispozice, mají přímý vztah ke školní zdatnosti žáka jako jeden z předpokladů i z kritérií jejího hodnocení. Z hlediska dalšího rozvoje, a tedy i z diagnostického hlediska, je podstatný **systém**, který vytvářejí - pokud jej vytvářejí. Způsob uspořádání znalostí totiž vypovídá o struktuře psychických dispozic žáka. Znalosti lze třídit podle **úrovně abstraktnosti, obecnosti** (konkrétnosti), přičemž jednou osvojené znalosti nezůstávají na stejné úrovni. Trvale probíhá jejich zobecňování jako součást psychického dění, ovšem ne vždy na uvědomělé úrovni.

Dělicí čáru mezi úrovněmi obecnosti nelze přesně stanovit, hranice mezi jednotlivými kategoriemi nejsou přesné.