

Úvod do pedagogické diagnostiky

Doc. PhDr. Zdeněk Friedmann, CSc.

Anotace:

Pedagogická diagnostika jako proces (základní pojmy, typy, úkoly a cíle diagnostiky, zásady a etapy diagnostického procesu, problémy diagnostické práce, diagnostické kompetence). **Diagnostické metody a techniky** (pozorování, rozhovor, dotazník, test, zkouška, anamnéza, studium pedagogické dokumentace, speciální diagnostické metody).

Konkrétní pedagogická diagnostika (diagnostika školní zdatnosti, tvorba a využití nestandardizovaného didaktického testu, diagnostika odborné způsobilosti, psychické způsobilosti, speciálních dovedností, profesní orientace, školní třídy, rodinného prostředí, autodiagnostika učitele).

1. Pedagogická diagnostika jako proces

Pedagogická diagnostika je vědeckou disciplínou, která se postupně vyčleňuje z pedagogicko psychologické diagnostiky a vytváří samostatný teoretický i metodologický potenciál pro potřeby pracovníků ve školství a jiných institucích. Lze hovořit o tom, že pedagogická diagnostika má v našich zemích určitou tradici, první stopy lze nalézt u J. A. Komenského. Ale teprve s rozvojem pedagogického poradenství v 60. letech minulého století se začíná formovat samostatný vědní obor. Jde o změnu pedagogického působení na základě exaktního poznání a analýzy zjištěných skutečností. V průběhu let se tímto problémem zabývá celá řada významných psychologů a pedagogů (viz seznam použité literatury). Např. L. Mojžíšek (1988, s. 235) chápe pedagogickou diagnostiku jako „teorii a metodickou praxi zjišťování, rozpoznávání, klasifikování, posuzování a hodnocení úrovně pedagogického rozvoje žákovy osobnosti nebo skupiny žáků, rozvinuté vlivem pedagogického působení“. Tentýž autor upozorňuje na spojitost diagnostiky se zjišťováním podmínek a příčin pedagogického rozvoje a návrhem dalších pedagogických opatření.

1. 1 Základní pojmy, typy, úkoly a cíle diagnostiky

Pedagogická diagnostika je „speciálně pedagogická disciplína, která se zabývá objektivním zjišťováním, posuzováním a hodnocením vnějších a vnitřních podmínek i průběhu a výsledků výchovně vzdělávacího procesu. Na základě těchto zjištění jsou potom vyslovovány prognostické úvahy a navrhnována pedagogická opatření“ (Chrásková 1998).

Pedagogická diagnostika je v tomto smyslu tedy nedílnou součástí složitějšího výchovně vzdělávacího procesu. Jde o proces zjišťování, rozpoznávání, klasifikování, posuzování a charakterizování úrovně pedagogického rozvoje objektu výchovy nebo také průběhu a výsledků výchovně vzdělávacího procesu s cílem určit současný stav – stanovit **diagnózu**. Diagnóza je tedy hodnotícím zjištěním aktuálního stavu úrovně žáka. Smyslem celého procesu diagnostikování je určit výchovně vzdělávací strategii, navrhnout pedagogická opatření – stanovit **prognózu**. Může jít o rozvoj nedostatečně využitých potencialit, dispozic nebo také změnu vstupních požadavků, případně o kombinaci obojího. Úkolem diagnostiky je tedy především rozpoznání určitého stavu, stanovení jeho příčin a návrh potřebných opatření

Diagnóza je v lékařství chápána jako klasifikace, zařazení jevu do určité třídy. V psychologii a pedagogice nejde jen o zjišťování abnormit, ale o rozpoznávání kvality a úrovně některých psychologických funkcí, zjišťování individuálních zvláštností. **Psychologická diagnóza** je odborně fundované a prakticky užitečné rozpoznání relevantních znaků, vlastností nebo stavů u jednotlivce, příp. i s odpovědí na činitele podmiňující individuální zvláštnosti a predikci dalšího vývoje. A v pedagogice jde o konstatování zjištěného stavu s určením příčin a stanovení dalšího vývoje. Zelinková (2001, s. 13) chápe pedagogickou diagnózu jako „výsledek procesu pedagogické diagnostiky, který zahrnuje komplexní posouzení existujícího stavu včetně anamnestických údajů (např. pedagogická diagnóza v pedagogicko-psychologické poradně) nebo výsledku pedagogického působení za určité období, charakterizuje dosaženou úroveň vědomostí a dovedností“.

V. Hrabal (2002) ve své stěžejní práci používá termín **pedagogicko psychologická diagnostika**. Vychází z toho, že pedagogická diagnostika je v podstatě klasická psychologická diagnostika aplikovaná v pedagogické oblasti. Neupírá pedagogům právo na samostatnou disciplínu, ale za podstatu pedagogické diagnostiky považuje „porovnávání činnosti a výkonů žáka s pedagogickou normou a věcnou analýzou předností a chyb reálně výchovou dosažené úrovně rozvoje ve srovnání s cílovou úrovní“ (s.16) a upozorňuje na rozdíl mezi běžnou analýzou spojenou s následným hodnocením (běžné v pedagogické praxi) a potřebnou interpretaci výsledků diagnostiky použitím psychologických metod. Jde zejména o zjišťování a hodnocení psychických dispozic a jeho osobnosti.

Učitelům v praxi je blízká tzv. **didaktická diagnostika**, která je zaměřena na sledování úrovně vzdělání a rozvoje. Sleduje konkrétní vědomosti, dovednosti, návyky, postoje, zájmy, nadání, způsoby chování apod. Hodnotí také úroveň myšlení nejen obecně, ale i oborově (např. technické myšlení, kreativitu aj.), schopnost pamatování, úroveň vnímání, pozornosti, estetické schopnosti apod.

Oblasti pedagogické diagnostiky:

Osobnost žáka (rozumové schopnosti, učební styl, postoje a hodnotové orientace, psychické a somatické vlastnosti atd.). Školní prostředí (sociální vztahy ve třídě, struktura skupiny, atd.). Autodiagnostika pedagogické práce učitele. Diagnostika rodinného prostředí.

Typy pedagogické diagnostiky (podle O. Zelinkové 2001):

a) diagnostika normativní

Slouží potřebám společnosti. Výsledek diagnostikování je srovnáván s výsledky reprezentativního vzorku celé populace v určitých zkouškách. Zjišťuje tedy, zda žák a jeho výkony jsou srovnatelné s většinou populace stejného věku, zda zaostává apod. Slouží např. k posuzování možností dalšího studia.

b) diagnostika kritériální

Snaží se určit úroveň ve které se žák nachází, jaké dovednosti zvládá, opět srovnává s obecně stanovenými měřítky.

c) diagnostika individualizovaná

Neužívá žádné srovnávání, ale sleduje postup a dosaženou úroveň za určitý časový úsek. Je předpokladem pro pozitivní motivaci k dalšímu snažení, rozvoji. Je velmi potřebná u méně úspěšných nebo jakýmkoliv způsobem handicapovaných a znevýhodněných dětí. Správně stanovená diagnóza může předejít vzniku možných problémů ve vývoji.

d) diagnostika diferenciální

Slouží k rozlišení stávajících a přetrvávajících obtíží, které mohou mít stejné projevy, ale různé příčiny.

1. 2 Zásady diagnostického procesu

Poznávání žáka (třídy, kolektivu) je dlouhodobý proces, je nutno zaznamenávat všechny změny.

Při poznávání je nutno spolupracovat s ostatními pozorovateli (ostatní učitelé, vedoucí zájmové činnosti, trenéři, spolužáci, rodiče atd.).

Důsledně hledat příčiny sledovaného jevu – velmi obtížné (etiologie – nauka o příčinách).

Dodržovat hledisko individuálního přístupu.

Diagnostický závěr vždy spojit s návrhem pedagogických opatření – citlivá záležitost, ale perspektivně poskytuje učiteli zpětnou vazbu.

1. 3 Etapy diagnostického procesu

V postupu provádění vlastní diagnostiky panuje mezi autory shoda, v dalším textu jsou etapy interpretovány přibližně podle posledního vydání Hrabala 2002.

1) Formulace diagnostické otázky a vstupní hypotéza.

Vzniklé problémy jsou precizovány a formulovány do otázek, které kladou pedagogičtí pracovníci, případně rodiče nebo sami žáci. Diagnostik vyslovuje předběžnou vstupní hypotézu, volí strategii, postup, stanovuje cíl.

2) Získávání diagnostických údajů, volba vhodných metod

Údaje, které jsou okamžitě k dispozici jsou často velmi povrchní a pro odpověď na diagnostickou otázku nedostačující. Diagnostik proto vyvíjí aktivitu k získání dalších validních údajů. Využije nejenom klasické pedagogické metody (zkoušení, hodnocení výkonů, klasifikace apod.), ale použije i speciální psychologické metody (psychometrii, kasuistiku apod.).

3) Zpracování, analýza, vyhodnocení a interpretace diagnostických údajů

Analýza je často velmi náročným procesem, protože získané údaje jsou velmi komplexní. Může jít o kvalitativní nebo kvantitativní charakter zpracování. Cílem je interpretace a hodnocení výsledků z hlediska diagnostických otázek a hypotéz.

4) Syntéza dat, závěr, diagnóza a prognóza

Jde o odpovědi na diagnostickou otázku. Umožňuje pochopit současný stav, jeho genezi a pomáhá určovat výchovně vzdělávací opatření, stanovit potřebnou prognózu.

5) Diagnostický závěr

Zde je potřeba si uvědomit, že definitivní závěr je možno vyslovit až po ověření správnosti navržených postupů, rozhodnutí a různých intervencí. Zpětná vazba, zpětná informace má nezastupitelnou úlohu. V případě neúspěchu je třeba revidovat hypotézy, změnit diagnostický postup, navrhnout jiná opatření apod.

1. 4 Problémy diagnostické práce, diagnostické kompetence

Diagnostické kompetence učitele představují soubor vědomostí, schopností a dovedností, které umožňují diagnostikování žáka, příp. úkolových situací na jednotlivých úrovních založeného diagnostickým porozuměním, odpovědností a oprávněností při provádění diagnostických činností. (Krykorková, Chvál, 2006).

Diagnostik si musí uvědomit **účel a cíle diagnostiky**. Aby věděl za jakým účelem ji užívá a komu má co přinést? Vždy při diagnostikování jde o vnik do **soukromí** člověka. Zde nastupují etické zásady. Odpovědně musí zvážit **výběr a způsob použití diagnostiky**, zda ji vůbec použít a za jakých podmínek.

U nezkušených pracovníků velmi hrozí riziko oslnění výsledky testů a následně možná patologizace žáků. Přitom diagnostiku mimo vyškolené odborníky (lékař, psycholog, pedagog, sociální pracovník) provádějí také vedoucí různých zájmových útvarů a samozřejmě rodiče. Ideální postup je práce odborníka, který pracuje i s poznatky získané od laiků.

Pro ochranu klienta (žáka) slouží především kvalitní profesionální příprava pracovníka, etické kodexy profese a zásady práce s diagnostickými metodami (např. standardy pro pedagogické a psychologické testování).

V praxi se nejčastěji při diagnostikování objevují tyto problémy:

- a) Nedostatek dovedností a nedostatečné kompetence diagnostika.
- b) Užívání (nevhodných) diagnostických metod.
- c) Povrchní interpretace (např. kresby) - dětinské nadšení z toho, co lze jednoduše z metody vyčíst.
- d) Haló – efekt a předem determinovaná odpověď. (Potvrzují si, že můj odhad byl správný.....).
- e) Soukromé teorie osobnosti. (Komu nejde matematika, nemůže mu jít ani fyzika).
- f) Rychlé stanovení diagnózy, jednorázovost vyšetření, chybějící supervize apod.

2. Diagnostické metody a techniky

Pedagogická diagnostika používá nejen své vlastní historicky ověřené metody (hodnocení, klasifikace atd.), ale přebírá a používá i známé metody z psychologie.

2.1 Pozorování

Jde o cílevědomé, soustavné a plánovité vnímání jevů a procesů, které směřuje k odhalení podstatných souvislostí a vztahů sledované skutečnosti. Diagnostické pozorování má přesně vymezený objekt, je vedeno určitou myšlenkou a zaměřeno k určitému cíli. Je přesně organizováno, probíhá podle stanoveného plánu a pozorované jevy a procesy jsou přesně registrovány. Závěr pozorování tvoří analýza výsledků pozorování. Cílem této metody ovšem není pouze popis skutečnosti, registrace faktů, ale pozorování by mělo vést k zpřesňování nebo tvorbě hypotéz. Pozorování lze rozdělit podle vztahu k objektu pozorování na *přímé* a *nepřímé* a podle délky pozorování na *krátkodobé* a *dlouhodobé*. Pedagog ve své práci používá tuto metodu prakticky neustále v průběhu svého působení. Cíleně sleduje a také zaznamenává projevy žáků ve všech oblastech jejich školního působení. A to nejen při vlastní výuce, ale i při kontaktu s dospělými, spolužáky, případně při jiných činnostech mimo školní třídu či vlastní pedagogický proces. Pozorování je zaměřeno na projevy, které lze zaznamenat. Určité chování je vždy reakcí na určité vnitřní psychické projevy. Zkušenost a opakované pozorování dovolí diagnostikovi vyvodit správné závěry. Také pozorování vlastních reakcí na žáka se stává důležitým faktorem pro diagnostiku. Může jít o nevědomé posilování negativních projevů žáka a v takových případech mohou informace získané do jiných pedagogů, vedoucích zájmové činnosti i od rodičů být pro pedagogickou diagnostiku velmi přínosné.

2.2 Rozhovor

Tato metoda je charakterizována přímou sociální interakcí. Zkoumaná osoba je podněcována cílevědomými otázkami k verbálním informacím. Shromažďování dat je založeno na přímém dotazování, na bezprostřední komunikaci pedagoga a respondentů. Osobní kontakt umožňuje získání rozsáhlých, mnohdy i důvěrných informací. Soubor otázek musí tvořit souvislý celek, myšlenkově skloubený, směřující k určitému cíli. Rozhovor může být *individuální* nebo *skupinový* (podle počtu účastníků). Podle struktury otázek můžeme rozhovor dělit na *standardizovaný* (předem je stanoven obsah, formulace a pořadí otázek) a *nestandardizovaný*. Průběh rozhovoru je vždy ovlivněn způsobem kladení otázek a jejich druhy (uzavřené, otevřené, polootevřené, nepřímé). Metoda rozhovoru se používá většinou v kombinaci

s metodou pozorování (je třeba zaznamenávat i neverbální projevy), experimentu a někdy i dotazníku.

Rozhovor zpravidla probíhá v několika fázích:

Úvodní fáze - navázání kontaktu, určení tématu a času, zajištění bezpečí zneužití informací.

Vedení rozhovoru – kladení připravených otázek, odstup a zároveň zaujetí pro problém.

Závěr – shrnutí poznatků, uvolnění atmosféry, doporučení dalšího postupu.

Techniky kladení otázek

Přímé otázky - uzavřené (ano-ne, jedna odpověď...). Např.:“Unavuje tě vyučování?”

Nepřímé otázky – otevřené a polootevřené (naznačující). Např.:“ Jak se cítíš na konci vyučování?”

Projektivní – otevřené. Např.:“ Jak se asi cítí děti na konci vyučování?”

Otázky lze také dělit na primární (jasně cílené na začátku) a sekundární otázky (vyplývají z rozhovoru)

Zásady pro vedení rozhovoru:

Nejméně 60% aktivity ponechat na straně žáka (klienta). Sledovat emoční projevy, neklást více otázek najednou, přizpůsobit tempo možnostem klienta, přísně dodržovat trpělivost a pedagogický takt, neklást doplňující sugestivní otázky, dobře vyslovovat, zajistit pocit bezpečí.

Techniky užívané při rozhovoru:

Akceptace, objasnění, parafrázování, interpretace, ujištění, mlčení.

Registrace rozhovoru a řízení času: papír, rozhovorový list, diktafon, videokamera.

2.3 Dotazník

Dotazníková metoda je určena pro hromadné získávání údajů. Jde o písemnou formu kladení otázek a získávání odpovědí. Umožňuje v poměrně krátké době získat určité množství informací od většího počtu osob. Problémem může být věrohodnost získaných dat. Vyžaduje pečlivou teoretickou přípravu, zejména formulaci cílů. Z hlediska hypotéz se stylizují pečlivě jednotlivé otázky, které se postupně zaměřují na podstatné stránky zkoumaných jevů a procesů. Dotazník se obvykle ověřuje tzv. *předvýzkumem* na malém vzorku respondentů. Cílem je vyloučit nevhodně formulované otázky, nebo otázky, které vyžadují neznámé informace. Otázky musí být stylisticky promyšlené a gramaticky správné. Dotazník bývá *strukturovaný* (uzavřené otázky), *nestrukturovaný* (otevřené otázky) nebo *kombinovaný*. Aby výsledek odpovídal očekávání je nutno věnovat velkou pečlivost přípravě, zadávání a také vyhodnocování získaných údajů.

Položky:

Přímé odpovědi na uzavřené otázky (ano-ne-nevím)

Výběr z několika odpovědí.

Volná odpověď (na otevřenou otázku).

Uvedení množství (kolikrát týdně... jak moc....).

Doplnění věty.

Číselné škály (často ...1 2 3 4 5 ... nikdy).

Slovně vyjádřená kvantita (velmi často, často...).

Určování pořadí (řazení...).

Zásady pro sestavování dotazníku:

- srozumitelnost a jasnost otázky, přiměřenost věku
- adekvátní počet otázek
- jasná instrukce (kolik možných odpovědí, čas...)
- nedávat dvě otázky v jedné

- nedávat intimní otázky pokud nemohu zajistit bezpečí
- zajistit anonymitu (je-li nutná)

2.4 Test

Test obsahuje vždy stejné úkoly pro všechny zkoumané osoby a má přesně stanoven způsob hodnocení výsledků. Testy umožňují statistické zpracování výsledků a jejich názorné vyjádření. Tvorba testu je náročná práce, která vyžaduje odbornou a pedagogicko-psychologickou připravenost. Podstatnou vlastností testu je jeho **validita** (test měří to, co měřit má) a **reliabilita** (měří přesně a spolehlivě, při opakování dává stejné výsledky). Testy slouží jako jedna z výzkumných metod či technik v rámci celého systému jiných výzkumných metod. Při interpretaci a zobecňování dosažených výsledků je třeba postupovat velmi promyšleně. V pedagogické praxi jde zpravidla o nástroj systematického zjišťování (měření) výsledků výuky. Test je vždy navrhován, ověřován, hodnocen a interpretován podle předem stanovených pravidel.

Testy dělíme na standardizované a nestandardizované.

Standardizované testy jsou ověřeny na velkém množství respondentů, pro práci s nimi jsou stanovena přesná pravidla. Bývají také opatřena tzv. populačními normami, které umožňují srovnání výkonů sledovaného jedince s populační normou pro daný věk. S těmito testy pracují převážně psychologové, jejich vyhodnocování je náročné a vyžaduje odborné vzdělání. Naprosto nevhodné je používat tyto testy k nějakému nácviku s cílem dosahovat při pozdější diagnostice lepších výsledků. Zjišťování úrovně psychických funkcí by mohlo být zcela narušeno. Profesionální instituce vytvářejí standardizované testy pro plošné ověřování vědomostí a dovedností. (Standardy....2001) Tyto testy potom informují o výsledku skupiny (školy, školy na určitém územním celku, v různých státech apod.). Jsou zpravidla užívány pro posouzení kvality vzdělávacích programů, posouzení úspěšnosti vyučovacích metod apod. Zde můžeme hovořit o nástrojích vzdělávací politiky. Ale tato standardizované testy podávají samozřejmě také údaje o výkonech jednotlivců a výsledky mohou být využity pro plánování pedagogických postupů, tvorbu individuálních vzdělávacích plánů apod. Patří sem mimo jiné např. testy používané vzdělávacími institucemi při přijímání ke studiu.

Podle Hrabala (2002) může učitel při použití standardizovaného testu získávat informace o úrovni sociopsychických naučených dispozic, tedy o vzdělanosti a vzdělavatelosti v porovnání s vrstevníky, o úrovni kognitivních a motivačních dispozic žáků, o způsobu a možnostech uplatnění znalostí i o možnostech uplatnění schopností a motivačního zaměření.

Nestandardizované testy jsou omezeny pouze na vybranou skupinu (např. školní třídu), sestavují i používají je zpravidla pedagogové. V praxi se vžil název **didaktický test**, který je nástrojem systematického zjišťování výsledků výuky (Pedagogický slovník 1995). Pedagogové často sestavují tzv. **orientační didaktický test**, který slouží k rychlému zjištění úrovně pochopení probíraných témat jako zpětná vazba pro učitele. Tedy nikoliv jako předpoklad pro klasifikaci či hodnocení žáků, ale jako informace pro učitele jak se mu podařilo dobře využít vyučovacích metod. Gavora (1995) používá pro kvalitně připravený nestandardizovaný test název **test vědomostí a dovedností**. Zde je nutno podotknout, že v pedagogické praxi jde pouze o jeden z nástrojů diagnostiky úrovně vědomostí a dovedností.

Typy položek u vědomostních testů :

Otázky vyžadující krátké odpovědi (Napiš Ohmův zákon...)

Úlohy vyžadující doplňování (Týden začíná... a končí...)

Položky s alternativní odpovědí (Měď je vodičem elektřiny: ano-ne) – (pozor, žáci někdy hádají)

Položky vyžadující srovnání nebo třídění (Seznam měst: Zařaď správně město do kraje.)

Položky s mnohonásobnou volbou odpovědi (Autorem knihy je: ... zatrhni správnou odpověď)

2. 5 Zkouška (ústní, písemná, výkonová)

Diagnostické zkoušky bývají nedílnou součástí výchovně vzdělávacího procesu.

Ústní zkoušky slouží k zjišťování úrovně vědomostí a mluveného projevu. Jejich používání má dlouholetou tradici. Směřují k nácvičku přesného vyjadřování a aktivizují verbální schopnosti. Pro některé žáky mohou být stresující a případné vady řeči mohou vést k celkové frustraci. Jejich kvalitní používání je věcí pedagogického taktu a mistrovství učitele.

Písemné zkoušky posuzují nejen vědomosti, ale také žákovu schopnost formulovat a písemně vyjádřit vlastní myšlenky. Analýza chyb u analogických úloh (opakované selhání) může odhalit i specifické poruchy učení. Podobně jako u ústních zkoušek může být písemné vyjádření např. u dysgrafií problémem. V současné škole pomáhá výpočetní technika a zkušenost učitele.

Praktické zkoušky zjišťují neverbální schopnosti a dovednosti. Jde o psychomotoriku, motorické výkony, funkce smyslových orgánů apod.

Hodnocení a klasifikace

Hodnocení a klasifikace žáků je nedílnou součástí výkonu učitelské profese. Učitelé jsou si vědomi toho, že to je činnost odpovědná, velmi významná ale také náročná. Vzhledem k možnosti ovlivnit prostřednictvím klasifikace další životní dráhu žáků, jde také o činnost společensky velmi závažnou.

Školský zákon a vyhláška 48/2005 řeší způsoby hodnocení žáků základních škol a připouští klasickou klasifikaci, slovní hodnocení nebo kombinaci obojího. Rámcový vzdělávací program respektuje základní dokumenty, ale jednoznačně říká, že dosavadní tradičně používaná klasifikace dosahovaných vědomostí, dovedností a návyků u žáků již neodpovídá společenským požadavkům na vzdělání. Učitelé (a ředitelé) se mohou v rámci tvorby Školního vzdělávacího programu rozhodnout o způsobu hodnocení žáků.

Klasické známkování je zavedené, jednoduché, všichni zúčastnění jsou relativně spokojeni, tak proč něco měnit? Slovně hodnotit žáky je časově náročné, někteří učitelé by podle velikosti školy a počtu paralelních tříd pravděpodobně nemohli odvést vždy kvalitní práci. Mnozí pamatují obtíže při závěrečném slovním hodnocení vycházejících žáků. Často se stejné hodnotící věty vyskytovaly u mnoha žáků. Chyběla fantazie? Správně hodnotit známkou není velký problém. Stačí stanovit zcela jasná kritéria (klasifikační řád je stanovuje), přesně je dodržovat a nejsou problémy. Ale je to nejlepší způsob předávání informací žákům a jejich rodičům? Víme, že motivační funkce známek je velmi nízká. Nadanější žák má lepší známky bez větší snahy a vynaloženého úsilí. Čili žákovo hodnocení nesouvisí s vynaloženým úsilím. Je spravedlivá klasifikace v oblasti tzv. výchov, kde je nutná alespoň elementární přítomnost nadání či fyzické předpoklady? Potom za absenci výtvarného cítění, hudebního sluchu či za existenci větší tělesné hmotnosti (nemožnost vykonávat některé tělovýchovné prvky) musíme klasifikovat (většinou v porovnání s výkony ostatních žáků) – a to není právě úplně v pořádku, tady to myslím cítí každý. A také toto hodnocení známkou vůbec neukazuje žádnou cestu, naději na zlepšení situace. Je to oznámení žákovi i jeho rodičům, informace o zjištěném stavu, informace o tom, že to tak je a jinak to nejde. Nakonec lze namítnout, že většinou se v těchto předmětech horší známky než trojky nedávají. A trojka je přece dobrá známka! Ale kde je ve známce obsaženo hodnocení žákovy fantazie, kreativity, vynaloženého úsilí, samostatnosti a aktivity?

Nejen v tělesné výchově, hudební a výtvarné výchově, ale také v praktických činnostech (technické výchově) se projevují motoricky nadanější, schopnější (šikovnější) žáci. Vědí to všichni učitelé a klasifikace (známkování) je zpravidla hodnocením vědomostí, praktických dovedností, výkonu žáka, někdy jeho přístupu k práci, jeho snahy atd. Učitelé to zvládnou

dobře. Dávají zpravidla jen ty lepší známky. A také často to jsou u některých žáků jediné pěkné známky na celém vysvědčení.

Slovní hodnocení by mohlo poskytnout žákům informace o tom, v čem jsou dobří, v čem mají nedostatky (informace o současném stavu) a jak je odstranit. Celé hodnocení by mělo žáka povzbudit, motivovat k další činnosti. Je samozřejmostí, že hodnocení musí být objektivní a spravedlivé. Ale hlavně můžeme slovy vyjádřit odlišné možnosti každého žáka a hodnotit jeho pokroky, snahu o dosažení cílů. Podkladem (v praktických činnostech) nemusí být tradiční hodnocení jednotlivých výrobků, ale žákovské portfolio (jako výběr těch úspěšných). Hodnotit můžeme také použitím tzv. výkonové zkoušky, která vyzvedne motorické dovednosti jednotlivých žáků a umožní jejich pozitivní hodnocení. Zde učitel může vyzvednout i žáky, kteří mají v převážně teoretických předmětech slabší výsledky, může pozitivně ovlivnit jejich případnou pozdější profesní orientaci, může vhodnou slovní formou dát potřebné signály nejen žákovi, ale také jeho rodičům. To všechno předpokládá i tvorba školního vzdělávacího programu. V každém případě jde o nové zatížení učitelů, ale celkový efekt, výsledek této práce by mohl znamenat pro žáky i jejich rodiče méně zklamání, více optimismu a otvírajících se perspektiv dalšího života.

2.6 Anamnéza

Diagnostika usiluje o celkové, komplexní posouzení osobnosti jedince. Proto se na celkové diagnóze mimo pedagoga podílí řada odborníků (lékař, psycholog, speciální pedagog, sociální pracovník). Anamnestické metody se zaměřují na získávání životopisných dat jedince. Lze provádět rodinnou anamnézu, osobní anamnézu, anamnézu životního prostředí, katamnézu a školní anamnézu. Vždy jde o velmi citlivou záležitost.

Rodinná anamnéza je zaměřena na zjišťování všech dostupných údajů o rodičích, prarodičích a sourozencích se zřetelem na možný vliv dědičnosti, výskytu chorob, patologických úchylek, vrozených vývojových vad, nadání, sklonů, výskyt lateralit, specifických chorob apod. Je nutno dát pozor na ukvapené závěry, mnoho získaných údajů má velmi intimní charakter.

Osobní anamnéza je pokračováním anamnézy rodinné. Zjišťuje údaje do prenatálního věku až po současnost. Zkoumá vývoj jedince, navazuje zpravidla na odborné lékařské a psychologické posudky.

Anamnéza životního prostředí se týká zjišťování materiálních podmínek v rodině, vztahy mezi členy, způsob trávení volného času, hygienické a estetické podmínky života, míra vlivu okolí apod.

Katamnéza se zabývá zkoumáním příčin opakovaného objevení nežádoucích jevů – recidivy.

Školní anamnéza zahrnuje hodnocení žákových projevů ve vztahu ke všem pedagogickým pracovníkům, případně institucím v minulosti (mateřská škola, I. stupeň ZŠ, školní družina, učitelé, vychovatelé, spolužáci, rodiče).

2.7 Studium pedagogické dokumentace

Poznávací hodnota dokumentů spočívá v jejich informačním přínosu pro sledované cíle. Jde o rozbor žákových prací v písemné podobě (diktáty, slohové práce, laboratorní práce), výtvarné podobě, výrobků, grafických výsledků žákovských prací s výpočetní technikou, záznamy učitelů i rodičů. apod. Jde o práce za určitý časový úsek označované souborným názvem **žákovské portfolio**. Cílem zkoumání těchto dokumentů je jejich obsahová interpretace. Ke zpracování potřebných informací používáme kvalitativní a kvantitativní analýzu.

2. 8 Experiment

Experiment prověřuje v praxi efektivitu nově zavedených výchovně vzdělávacích opatření. Sleduje změny určitých faktorů v důsledku měnících se podmínek. Srovnávací pedagogický experiment je založen na srovnávání experimentální a kontrolní skupiny. Zjištění výchozí úrovně obou skupin (pretest) slouží k určení vyrovnanosti obou skupin. Konečný výsledek (posttest) se porovná po ukončení experimentu s výchozí úrovní u obou sledovaných skupin. **Laboratorní experiment** zkoumá jevy v záměrně a uměle vytvořených podmínkách, **přirozený experiment** probíhá v běžném pedagogickém prostředí.

2. 9 Speciální diagnostické metody

Sociometrické metody – používají se k zjišťování vztahů a jejich vývoje v rámci vybrané skupiny. Jako nástroje jsou zpravidla používány standardizované testy. Metoda se orientuje výrazně na kvantifikaci údajů a jejich vyhodnocování využitím statistiky. Kvantifikované údaje se převádějí na stanovené jednotky a ty se hodnotí např. faktorovou analýzou. Tak se zjišťují statistické závislosti mezi proměnnými a tím se dospívá k interpretaci dat. K perspektivnímu využívání této metody přispívá využití výpočetní techniky

Kazuistika – metoda umožňující zabývat se jediným vybraným případem, sledovat a analyzovat všechny vývojové projevy, zpracovat dostupné materiály, sledovat všechny možné souvislosti a vše kvalitativně analyzovat. Vyžaduje odbornost diagnostika, patřičný odstup a také tzv. diagnostické nadání (Hrabal 2002, s. 40).

Literatura:

- DITTRICH, P. *Pedagogicko psychologická diagnostika*. Jinočany, 1993.
GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000.
HRABAL, V. *Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka*. Praha: SPN, 1989.
HRABAL, V. HRABAL, V.(ml). *Diagnostika. Pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha: Karolinum, 2002.
CHRÁSKA, M. *Metody pedagogické diagnostiky*. Olomouc: PdF UP, 1988.
CHRÁSKA, M. *Didaktické testy*. Brno: Paido, 2000.
KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002.
KRYKORKOVÁ, H. CHVÁL, M. *Pedagogicko psychologická diagnostika a očekávané proměny jejího pojetí*. 2006
MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998.
MOJŽÍŠEK, L. *Základy pedagogické diagnostiky*. Praha: SPN, 1986.
SVOBODA, M. *Psychologická diagnostika dospělých*. Praha: Portál, 1999.
SVOBODA, M. (ed.): *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001.
ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001.
Standardy pro pedagogické a psychologické testování. Praha: Testcentrum, 2001.