

Pedagogická diagnostika současného učitele a její metody

Monika Tannenbergerová

1. Úvod: význam diagnostické kompetence pro současného učitele

Dynamický rozvoj společnosti neovlivňuje pouze hodnotové nastavení lidí, ale mění samozřejmě i úlohy takových institucí jako je škola. V souvislosti s tím se transformují požadavky na učitele, který by měl dle moderního pohledu odborníků představovat „průvodce“ vzděláváním a být empatickým partnerem žáků. Jeho role se posouvá z dřívějšího direktivního postavení blíže „do lavic“. Se změnou filozofie přístupu k dětem a výuce je spojena i změna přístupu k pedagogickým kompetencím a význam jejich jednotlivých skupin. Vzhledem k současnému apelu na inkluzivní klima ve školách významně roste potřeba kvalitního uchopení diagnostické kompetence učitelem. Heterogenní složení žáků, široká škála speciálních vzdělávacích potřeb dětí a různost sociálně patologických jevů vyžaduje od osobnosti učitele, aby tuto kompetenci uměl správně využít a aby mu byla při konfrontaci s těmito jevy na dnešních školách nápomocna k jejich efektivnímu zvládnutí.

2. Zasazení diagnostické kompetence do obecného rámce

Obecně chápeme kompetenci pedagoga jako soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese. Kompetence představuje schopnost a způsobilost úspěšně realizovat různé činnosti, řešit určité úkoly v pracovních a jiných životních situacích. Můžeme ji též nazvat pedagogickou způsobilostí, která by měla reflektovat zejména kvalitu učitele. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009)

Profesní kompetenci učitele vymezujeme jako otevřený a rozvoje schopný systém kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě. (Vašutová, 2004)

Klasifikace učitelských kompetencí se objevují v různých obměnách, nicméně jejich jádra se vyznačují stejnými požadavky a jejich hlavní skupiny, byť jsou odlišně pojmenované, se vesměs překrývají. Diagnostická kompetence stojí převážně samostatně a tvoří základní pilíř těchto typologií. Pro ilustraci možného rozvržení jednotlivých skupin jsem zvolila klasifikaci V. Švece.

V. Švec (1999) základní skupiny pedagogických kompetencí rozdělil do tří oblastí:

a) kompetence k vyučování a výchově

- psychopedagogická kompetence: je zaměřená na projektování postupů podněcujících učení žáků, na realizaci těchto projektů (tj. na vyučování) a na výchovné působení
- komunikativní kompetence: umožňuje účinnou komunikaci se žáky v různých pedagogických situacích
- **diagnostická kompetence**: spočívá v tom, že učitel dovede diagnostikovat nejenom vědomosti a dovednosti žáků, ale také jejich pojetí učiva, styly učení a další žákovy potenciality, vztah mezi žáky i klima školní třídy

b) osobnostní kompetence

podmiňující úspěšné pedagogické působení (komunikativnost, tvořivost, flexibilita, empatie, autenticita, dovednost akceptace apod.)

c) rozvíjející kompetence

- adaptivní kompetence: umožňuje učiteli orientovat se ve společenských změnách i orientovat v nich své žáky
- informační kompetence: spočívá ve zvládnutí moderních informačních technologií a jejich využití v práci učitele
- výzkumná kompetence: umožňuje řešit s využitím vědeckých metod pedagogické problémy a zkoumat svoji pedagogickou činnost
- sebereflektivní kompetence: umožňuje učiteli zamýšlet se nad svou pedagogickou činností a projektovat změny v této činnosti
- autoregulační kompetence: spočívá v autoregulaci učitelovy pedagogické činnosti, ve zdokonalování jeho vyučovacího stylu a pedagogických dovedností

•

3. Diagnostická kompetence pedagoga

Učitel umí použít prostředky pedagogické diagnostiky na základě individuálních a vývojových zvláštností žáků. Je schopen identifikovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a dovede uzpůsobit výběr učiva a metody vyučování jejich možnostem. Je schopný rozpoznat sociálně - patologické projevy žáků (Střelec – Krátká, 2007), zná možnosti jejich prevence a nápravy, které umí zprostředkovat. Efektivně řeší výchovné problémy. Analyzuje ústní, písemný, grafický a další učební výkon žáka. Diagnostikuje žákovo pojetí učiva i styl jeho učení. Pracuje na zkvalitnění příznivého klimatu třídy, inkluzivních principech a individualizaci přístupu k jednotlivým žákům (srov. Střelec – Krátká, 2007). Diagnostickými kompetencemi by měl disponovat především třídní učitel, který kromě výše zmíněného poznává životní podmínky dítěte, jeho rodinné prostředí a sociální struktury třídy (Střelec – Krátká, 2007).

Nejvýznamnější studijní disciplína, která učiteli k výše zmíněnému napomáhá je pedagogická diagnostika, dále pak vývojová psychologie, biologie dětí a mládeže, patopsychologie a v neposlední řadě speciální pedagogika. (Dytrtová, 2009)

4. Pedagogická diagnostika

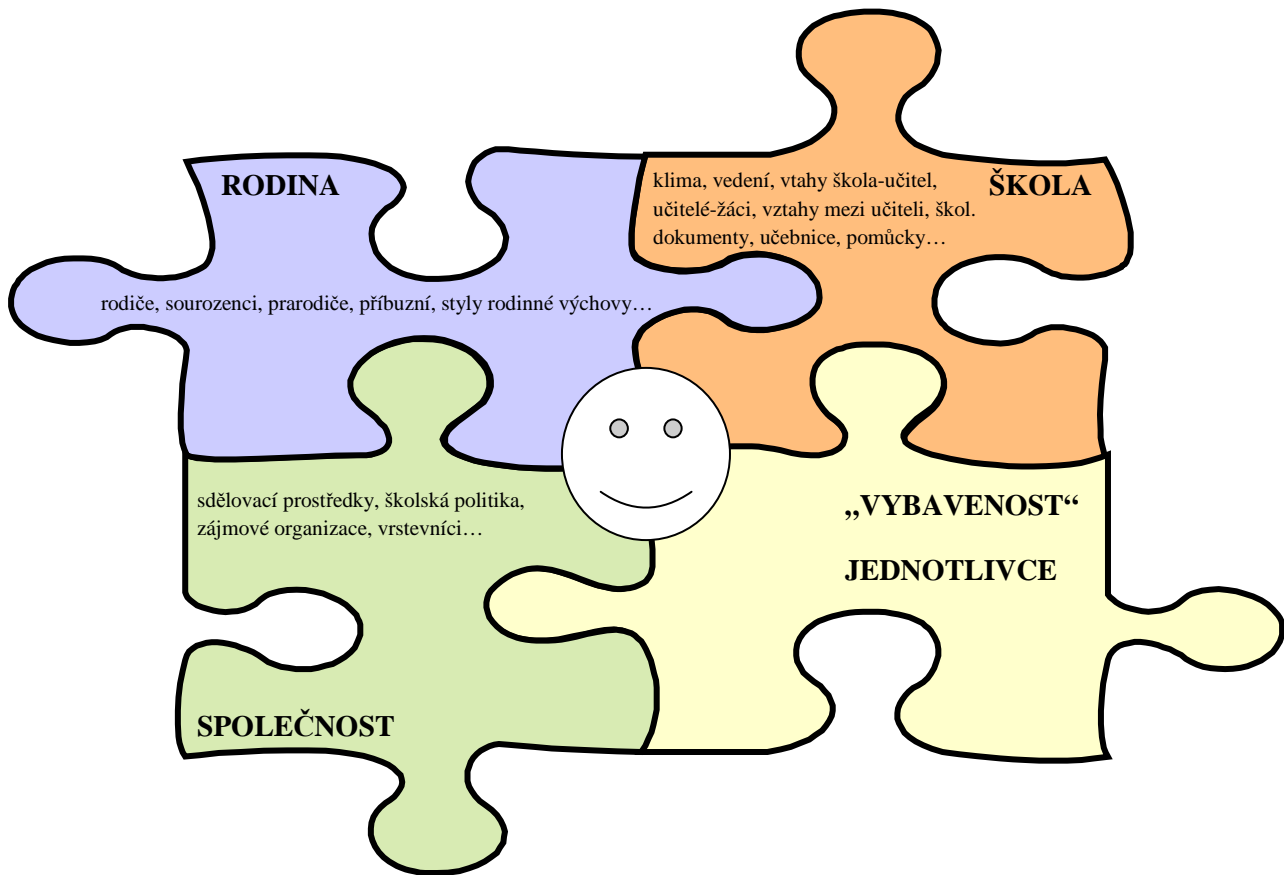
Tato částečně hraniční disciplína přispívá především k hlubšímu poznání pedagogické reality. Bádá na poli výchovně vzdělávacího procesu, kde se snaží, s přihlédnutím k aktuálnímu pedagogicko-sociologickému dění a možnostem, o optimalizaci rozvoje osobnosti jednotlivého žáka. Jde o zjištění poměru žádoucího, reálného a potenciálního. Uživateli pedagogické diagnostiky, která bývá často nazývána pedagogicko-psychologická diagnostika, jsou především učitelé, zvláště třídní učitelé, výchovní poradci, vychovatelé, pedagogové a psychologové. Je zde nezbytná spolupráce i s dalšími odborníky, kteří mohou poskytnout cenné informace např. o zdravotním stavu dítěte, osobnostních charakteristikách nebo o sociálním kontextu jeho vývoje. Tuto koordinační roli obvykle zastává třídní učitel, který vystupuje jako integrační činitel s řadou závažných výchovných úkolů ve vztahu k žákům své třídy, k jejich rodičům, k ostatním učitelům školy, k jejímu vedení, dalším odborníkům a za určitých okolností také k širší veřejnosti (Krátká, 2006, 2007a, 2007b).

„Pedagogická diagnostika je pedagogická disciplína, která se zabývá aktuálním výkonem jedince v edukační situaci a analyzuje ho v souvislosti s osobnostním vývojem a vnějšími vlivy, jež na tento vývoj spolupůsobí. Na základě získaných údajů zahajuje bezprostřední intervenci, navrhuje použití dalších metod a postupů a vypracovává individuální vzdělávací plán. Směřuje k maximálnímu uspokojování žákových vzdělávacích potřeb, k formování celoživotně se učícího jedince.“ (Průcha, 2009)

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

Bio-psycho-sociální model osobnosti jednatelice

Zvláště v pedagogicko-psychologické diagnostice je důležité vnímat jednotlivce jako soubor výše uvedených elementů, které tvoří jeho celistvou osobnost, stav a potencionální vývoj.



K základním rysům pedagogické diagnostiky patří zejména objektivita, reliabilita, validita, komplexnost, uvědomění si dlouhodobosti procesu a individuálního vývoje každého žáka.

- objektivita: učitel by se měl snažit odhlédnout od svých subjektivních pocitů a postojů k žákovi, nenechat se ovlivnit prvním dojmem či opakujícím se neúspěchem žáka
- reliabilita: spolehlivost bádání, jehož výsledek se projeví v tomtéž měřítku i s odstupem času
- validita: platnost bádání ve smyslu opravdového zjišťování jednotlivých vědomostí či dovedností, tzn. přizpůsobení tohoto zjišťování možnostem a schopnostem daného dítěte
- komplexnost: nechávat žáka jako izolovaný element, ale jako středobod v systému faktorů
- vědomí dlouhodobosti procesu: neustálý vývoj pedagogické reality a volba optimálních metod
- individuální vývoj žáka: apel na volbu metod dle potřeb osobnosti dítěte nikoliv dle kalendářního věku

Účelem pedagogické diagnostiky je stanovení závěrečné diagnózy na základě poznání jedince a skupiny. **Diagnóza** je často doporučením pro rozhodování o variantách příští výchovné strategie či požadavek na změnu. Nesměruje však jen vně žáka, nýbrž může být podmínkou pro sebepoznání a autoregulační zásahy žáka samotného. Dalším logickým krokem následujícím za diagnózou bývá určení **prognózy**, což je odhad následujícího vývoje, podklad pro rozhodování a inspirace pro případné zásahy do života či prostředí.

4.1. Tři základní úrovně pedagogické diagnostiky

Na elementární úrovni můžeme u učitele vnímat tzv. **přirozenou diagnostiku**, což je čisté odhalování výchovně vzdělávacího problému a ne snaha o jeho komplexní řešení. Vyznačuje se jistou povrchností a následné chování či jednání učitele může pozitivně ale i negativně ovlivnit další vývoj. Jde převážně o **sociální percepce**, která směřuje k rozpoznávání určitých jevů, citlivosti na jisté reakce, k vnímání a registraci některých příznaků a v ideálním případě vede ke zvýšení diagnostického zájmu o problém, který má pak učitel chuť dále řešit. Je nutné mít stále na paměti časté chyby při sociální percepci žáka a nenechat se pod jejich vlivem odklonit při rozmyšlení řešení problému. Jedná se především o „halo - efekt“, vlivy sympatie a antipatie, předsudky, stereotypizace, analogie nebo projevy při potlačené kreativité dětí.

Druhou úroveň označujeme jako **pedagogickou diagnostiku**, což chápeme především jako hodnocení výsledků výuky žáků s absencí další psychologické interpretace. Zpravidla se jedná o základní způsob hodnocení, který porovnává výkon s požadavkem nebo normou. Nejčastěji používaným a zažitým nástrojem v pedagogické diagnostice je didaktický test, jehož cílem je většinou srovnání dvou elementů. Porovnání zvládnutí učiva s definovanou normou, porovnání žáků mezi sebou navzájem, porovnání výsledků žáka s výsledkem populace, porovnání výsledků skupin žáků nebo sledování pokroku žáka v učení. V současné době se na didaktické testy snaší kritika zejména z důvodu potřeby neustále individualizovanějšího přístupu k dětem a „srovnávací techniky“ stále méně vyhovují účelu objektivního hodnocení. Mezi další nástroje pedagogické diagnostiky patří zejména pozorování či obsahová analýza produktů činnosti žáků.

Veškerá diagnostická činnost je přirozeně prostoupena osobností učitele a proto můžeme pojmenovat třetí úroveň jako tzv. **autodiagnostiku učitele**. Ovlivňuje celý výchovně-vzdělávací proces, efekt vyučování a postavení učitele v rámci sociálního klimatu. Výstižným termínem pro charakteristiku této úrovně je **reflexivní učitel**. Jedná se tedy, jak již termín naznačuje, o vlastní reflexi podílu na procesu a výsledku výchovně-vzdělávacího procesu. Učitel by měl umět zhodnotit svoji odpovědnost, svou výukovou činnost, uvědomit si možný rozvoj, korekce, nápravy nebo např. identifikovat problém v komunikaci. (Krykorková, Chvál, 2007)

Zaštitujícím a všezahrnujícím pojmem, který v sobě ukrývá všechny tyto úrovně a následně další prvky psychologického a možná i sociologického rázu bychom nazvali pedagogicko-psychologická diagnostika.

4.2. Diagnostický postup

Nastínění diagnostického postupu a vysvětlení jeho jednotlivých etap napomáhá pouze lepší transparentnosti a pochopení vývoje, v praxi se ovšem mnohdy jednotlivé etapy překrývají nebo opakují.

- a) **vstupní hypotéza**: Konkretizuje se diagnostická otázka, kterou si klade sám učitel, žák nebo rodič. Vzhledem k nedostačujícím a základním informacím se stanovují pouze alternativní odpovědi a volí se především forma dalšího postupu.

- b) **volba metody, sběr dat:** Tato etapa je zaměřena na získávání relevantních informací vhodnou diagnostickou metodou, které by se měly vyznačovat svou validitou a přiměřenou stabilitou.
- c) **analýza dat:** Zpracování a utřídění informací.
- d) **interpretace dat:** Hodnocení je cílem analýzy, jde o porozumění vztahu dispozic a vnějších činitelů a následné zhodnocení ve vztahu k diagnostické otázce.
- e) **syntéza a prognóza:** Etapa formulace odpovědi na diagnostickou otázku. Poskytuje celkový obraz na individualitu diagnostikovaného i s jeho zasazením do prostředí. Pokud je diagnóza kvalitně zpracována, může napomoci pochopit aktuální stav, určit směr vhodného opatření a stanovit vývojovou prognózu.
- f) **závěr:** Závěr je ve formě doporučení, jehož správnost se ověří až při dalším vývoji. Rozhodující je proto soustavný feedback a na jeho základě možné další variace postupů a opatření. Je důležité upozornit i na význam alternativních metod, kterých se mnohdy učitelé obávají.

4.3. Metody pedagogické diagnostiky

Pedagogická diagnostika využívá jednak metod vlastních, jednak metod příbuzných oborů. Cílem je získání výstupních informací na základě kvalitního zpracování vstupních, „surových“ dat. Nejedná se o lehký úkol, ale o komplexní a dlouhodobý proces jednotlivých kroků a fází, které by měli přispět k odkrytí individuálních odlišností v oblasti dispozic a osobnosti diagnostikovaného.

- a) **pozorování:** Jedna z nejběžnějších metod v podmínkách dnešní školy. Je to nepostradatelný způsob shromažďování dat při studiu pedagogické reality. Musí směřovat k určitému cíli a být analytické, dostatečně detailní a současně zahrnout celkový pohled na žáka. Existuje řada technik, které umožňují objektivně zaznamenávat pozorované (znakový jazyk - A. A. Belack, deskriptivní systém – N. A. Flanders, pozorovací škály apod.). Diagnostika užívá dva způsoby pozorování, a to extrospekci (pozorování jiných) a introspekci (sebepozorování).
- b) **rozhovor:** Poskytuje bezprostřední odpovědi a odhaluje aktuální nastavení respondenta, který mu umožňuje osobní kontakt. Používá se strukturovaný rozhovor, který může být použit samostatně a směřuje vhodnou volbou otázek k určitému cíli nebo nestrukturovaný rozhovor, který většinou pouze doplňuje další metody.
- c) **dotazník:** Představuje souhrn písemně položených otázek a existuje široká škála jeho variací. Výhodou formy s předem formulovanými otázkami je její následně lehké vyhodnocení, ovšem ztrácí autentickou hodnotu, kterou naopak nabízí forma s otevřenými odpověďmi, která je ovšem složitější na konečné zpracování. Dotazník má dosti omezené možnosti a proto se doporučuje pro účely diagnostiky jej vždy kombinovat s metodami dalšími.
- d) **anamnéza:** Shrnutí dosavadního vývoje dítěte a jeho respektování. Dvě základní složky tvoří rodinná a osobní anamnéza, které pomohou učiteli pochopit aktuální stav žáka a možná východiska pro další práci.
- e) **ústní a písemné zkoušky:** Při ústním zkoušení jde vlastně o specifickou formu rozhovoru, který směřuje ke specifickému cíli a pokud je promyšleno a vhodně strukturováno, neztrácí svůj didaktický význam. Důležité je správné zvládnutí techniky kladení otázek, jak u formy ústní tak formy písemné. Tyto dvě metody v sobě ukrývají spoustu možností pro získání cenných materiálů pro analýzu kvantitativní nebo kvalitativní. Učitel musí dát pozor hlavně na prvotní volbu písemné nebo ústní formy, měl by volit vždy takovou, aby již samotná forma zkoušky žáka neznejistila (poruchy učení, poruchy pozornosti, duševní choroby apod.).

- f) **didaktické testy:** S jejich pomocí učitel nebo sami žáci měří pokud možno objektivně a spolehlivě výsledky učení dosažení plánovaných cílů. Jejich výsledky jsou pak dále hodnoceny a interpretovány, aby mohly být využity pro další pedagogický postup.
- g) **sociometrické metody:** Slouží zejména ke zjišťování vztahů ve skupinách, míry vlivu jednotlivce ve skupině, k objasnění kladných nebo záporných vztahů mezi jednotlivci a skupinami. Napomáhá ke stanovení adekvátních výchovných opatření, určení nástroje prevence sociálně-patologických jevů nebo při přípravě vyučování (skupinová práce, projektová výuka apod.). Běžně dostupný je učitelům sociometrický test (J. L. Morano) nebo sociometricko-ratingový dotazník (SO-RA-D).
- h) **analýza prací žáků:** V této metodě je nejdůležitější kvalitní rozbor žakových chyb a jeho další promítnutí v následných krocích. Ukazuje nejen úroveň osvojení učiva, ale také kvalitu práce učitele a podporu pedagogických dokumentů.
- i) **analýza pedagogické dokumentace:** Při jejich analýze si lze uvědomit širší rámec výuky a možnosti jejího vývoje.
- j) **analýza učebnice a učebních pomůcek:** Pokud učitel zná charakter třídního kolektivu, jeho dynamiku a individuální podmínky jednotlivých jeho členů, měl by na základě rozboru učebnice a dalších pomůcek být schopen volby nejefektivněji použitelných zástupců těchto podpůrných materiálů.
- k) **hra:** Učitel ji nemusí používat pouze u mladších dětí, ale i u starších žáků mu může hra pomoci sledovat komunikaci, soustředění, motoriku, sociální kontakty, uplatnění fantazie a další faktory.
- l) **projekt:** Nástroj, který nám ukazuje komunikační úroveň jednotlivých žáků či míru jednotlivých klíčových kompetencí, zejména tedy kompetence k řešení problému a kompetence sociální a personální.
- m) **portfólio:** Soubor různorodých prací žáka a dalších materiálů dle jeho uvážení. Slouží jako odraz jeho osobnosti a napomáhá pochopit, čemu žák dává přednost či jaký učební styl může preferovat.

5. Závěr

Efektivní zvládnání pedagogicko-psychologické diagnostiky bude pro učitele současnosti i budoucnosti nezbytnou součástí jejich „pedagogického umu“. Neustále vzrůstající různorodost složení dětí, variabilita filozofií škol a důraz na nutné proměny rigidního českého školství vyžadují po moderním učiteli, aby uměl tyto faktory zohledňovat ve své práci a hledal jejich ideální nastavení pro své svěřence. Role učitele se transformuje a s přihlédnutím na nynější požadavky, které jsou na toto povolání nebo spíše poslání kladeny, bude význam pedagogicko-psychologické diagnostiky rychle sílit.

Použitá literatura:

DITTRICH, P. Pedagogicko-psychologická diagnostika. Jinočany: H&H, 1993. ISBN 80-85467-06-2

DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6

HRABAL, V. st., HRABAL, V. ml. *Diagnostika: pedagogicko-psychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0319-5

HRABAL, V. *Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka*. Praha: SPN, 1989. ISBN 80-04-22149-1

KRÁTKÁ, J. Výkon funkce třídního učitele v recentních podmínkách českého školství (se zvláštním zřetelem k podpoře zdraví žáků). In *Sborník příspěvků z konference Výzkum aktuálních problémů pedagogiky a oborových didaktik*. Brno: MSD, 2006. 42-47, 6 s. ISBN 80-210-4163-3

KRÁTKÁ, J. Činnosti třídního učitele v současných podmínkách českého školství. In *Študentské fórum, IX. ročník*. 1. vyd. Bratislava : PdF UK, 2007a. od s. 43-50, 7 s. ISBN 978-80-969146-6-1

KRÁTKÁ, J. Význam funkce třídního učitele z pohledu žáků. In *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumných problémech studentů doktorských studijních programů. Sborník z konference*. Olomouc : PdF UP, 2007b. 92-97, 6 s.. ISBN 80-7220-280-4

KRYKORKOVÁ, H., CHVÁL, M. Pedagogicko-psychologická diagnostika a očekávané proměny jejího pojetí. In VALÍŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0

PRŮCHA, J.(ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2

PRŮCHA, J. WALTEROVÁ E., MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6

PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7

STŘELEČEK, S. - KRÁTKÁ, J. Názory třídních učitelů na způsoby ovlivňování zdraví svých žáků. In ŘEHULKA, E. ET AL. *Škola a zdraví pro 21. století*. 1. vyd. PdF MU Brno : MSD ve spolupráci s Pedagogickou fakultou MU Brno, 2007. od s. 1-9, 9 s. ISBN 978-80-210-4374-9

ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4