

Poznámky k vývinu pedagogickej diagnostiky v SRN

PAVEL KOMPOLT

Kľúčové slová: Pedagogická diagnostika, dejiny pedagogickej diagnostiky, reformná pedagogika, školská výkonnosť kritériálne testy, posudzovanie žiakov, kvantitatívne a kvalitatívne metódy.

Anotácia: Pedagogická diagnostika v SRN pri svojej diferenciácii prebiehala v dvoch etapách. Prvú etapu, vlastne predetapu reprezentujú podnety reformného hnutia, druhú vývoj od sedemdesiatych rokov, keď sa sformovala ako samostatná disciplína vied o výchove.

Predložený príspevok je pokusom o čiastočné zhodnotenie vývinu základných trendov pedagogickej diagnostiky v SRN za posledné dve desaťročia, čo súčasne zodpovedá aj jej vývinu ako samostatnej disciplíny vied o výchove. Analýza sa obmedzuje len na situáciu pedagogickej diagnostiky v bývalom „Západnom Nemecku“, nezahŕňa jej vývin v bývalej NDR, dnešných nových spolkových krajinách. Základné informácie o odlišnostiach vývinu pedagogickej, resp. pedagogickopsychologickej diagnostiky v NDR spracovali K. U. Ettrich a J. Güthke (1991), kde záujemca nájde niektoré vysvetlenia príčin rozdielov medzi SRN a NDR. Možnosť poznávania západoeurópskych vied o výchove bola doteraz v Československu limitovaná nedostatkom informácií a kontaktov, tzn. neprístupnosťou celej šírky vedeckej produkcie, chýbajúcou kontinuitou, ako i ideologickými bariérami.

Komparácia rozvoja pedagogickej diagnostiky v SRN, o ktorú bol záujem v Československu aj pred rokom 1989, príkladom môžu byť práce L. Mojžiška (1986 a 1987), je zaujímavá z viacerých aspektov. Patria sem predovšetkým:

1) Obdobný (i keď nie totožný) vývin školstva na území Nemecka a Československa pred rokom 1933, funkcií, ktoré tieto systémy plnili (najmä z aspektu pedagogickej diagnostiky dôležitá selekčná funkcia).

2) Spoločné, prípadne blízke tradície pedagogického myslenia, napr. J. A. Komenský, J. H. Pestalozzi, J. I. Felbinger, J. F. Herbart, no najmä reformné hnutie s jeho vplyvom na pedagogickú diagnostiku (jeho odmietnutie bolo v Československu trvalé).

3) Po porážke nacistického režimu hľadala pedagogika v SRN kontakty so svetovou vedou a súčasne sa snažila o nadviazanie na svoje staršie humanistické tradície (denacifikácia). Tento aspekt vývoja v SRN nemožno stotožniť so situáciou u nás, ale niektoré znaky tomu nasvedčujú, najmä prekonávanie bariér ideologického „uzavierania sa“ a dogmatického myslenia.

4) Hľadanie nového spôsobu koexistencie so štátnou správou, pluralitným politickým spektrom, tzn. rôznymi prístupmi k školskej politike, teda profilovanie sa ako nezávislej vedy. Tento fenomén možno považovať vôbec za najdôležitejší.

Z hľadiska týchto spektrov je rozvoj pedagogickej diagnostiky v SRN, pre Československo inšpiratívny, pričom dôležitú úlohu zohrávajú tradície vied o výchove odlišné od anglofónnych krajín, kde dominuje psychologické chápanie.

Izolácia českej a slovenskej pedagogiky od vedeckého diania v USA a Západnej Európe sa prejavovala ignoranciou (evidentné napr. pri problematike didaktického testovania a merania výkonnosti žiakov), ktorá sa v súčasnosti prejavuje ako strata kontinuity. Ak k tomu priradíme stav pedagogickej diagnostiky v Československu (spôsobený aj vplyvom Uznesenia ÚV VKSÚb) o tzv. pedologických úchyľkách z roku 1936, ktorý na dlhé obdobie zamedzil rozvoj diagnostiky vôbec), výsledkom je pretrvávajúce pedagogickej diagnostiky v tieni didaktiky (redukcia na problémy školského hodnotenia) a hlavne psychodiagnostiky, ktorá dosiahla ďaleko prepracovanejší stav a výrazne ovplyvňuje postupy a stratégie pedagogickej diagnostiky. Historické východiská v Československu po roku 1945 boli priaznivé, najmä zásluhou aktivít V. Příhodu a jeho spolupracovníkov v dvadsiatych a tridsiatych rokoch. Tento pozitívny vývoj bol od konca štyridsiatych rokov zastavený a práve v SRN nachádzame mnohé podnety ako tento stav riešiť, čo vyplýva aj z blízkych východísk v minulosti.

HISTORICKÉ PREDPOKLADY FORMOVANIA PEDAGOGICKEJ DIAGNOSTIKY V SRN

Typickým príkladom pre rýchly rozvoj pedagogickej diagnostiky v SRN ako samostatnej disciplíny je napr. údaj Z. Helusa, V. Kuliča a J. Mareša (1979, s. 17) o situácii z polovice sedemdesiatych rokov, keď podľa ich hodnotenia (ktoré bolo presné a objektívne) de facto samostatne neexistovala. Nepriamo to potvrdzuje aj K. Ingenkamp (F. E. Weinert – F. W. Schrader 1986, s. 12), keď v roku 1971 konštatoval, že „... pre pedagogickú diagnostiku v Nemecku ešte nenastal novovek.“ Toto je však extrémne a do určitej miery zjednodušujúce chápanie kvantitatívne orientovanej diagnostiky.

Pri starostlivejšom pohľade (a najmä s odstupom rokov) zisťujeme, že už v druhej polovici sedemdesiatych rokov sa objavujú prvé syntézy, napr. práce K. Ingenkampa (1975), K. J. Klauera (1978), J. Kutschera (1979), Ch. Schwarzerovej (1979), čo potvrdil aj trend v osemdesiatych rokoch, reprezentovaný prácami B. Schwarza (1983), K. A. Hellera (1984), K. Ingenkampa (1985), G. Henzeho a J. Naucka (1985) a ďalších. Potrebné je však uviesť, že tieto práce nadväzovali na výsledky výskumov v šesťdesiatych rokoch, ako aj na skutočnosť, že do pedagogickej diagnostiky v SRN boli či už priamo, alebo nepriamo integrované aj výskumné aktivity v iných nemecky hovoriacich krajinách – Rakúsku a Švajčiarsku. Odkiaľ sa tento špecifický fenomén rýchleho rozvoja pedagogickej diagnostiky zobral?

Situácia v pedagogickej diagnostike začiatkom sedemdesiatych rokov v SRN sa vyznačovala niektorými špecifikami, ktoré urýchlili jej rozvoj. Boli to najmä tieto faktory:

1) Chápanie diagnostiky v pedagogike, resp. vedách o výchove vyplýva zo samotnej podstaty výchovy, tzn. diagnostika tvorí integrálnu súčasť všetkých edukatívnych aktivít (aj ich teoretických interpretácií). Rovnako antropologický aspekt, najmä koncepcie osobnosti a učenia prechádzajú do jednotlivých koncepcií diagnostiky, tzn. že pedagogickú diagnostiku nemôžeme chápať ako uzavretý celok, ale ako „súbor“ rôznych smerov, prúdov a prístupov. Rozpracovanie viacerých koncepcií vyučovania v tomto období (W. H. Peterssen 1982) ako i kurikulárna diskusia boli dôležitými podnetmi pre diagnostiku.

2) Špecifickým spôsobom bola a je pedagogická diagnostika v SRN ovplyvňovaná diagnostikou z USA. Možno tu postihnúť dve základné tendencie:

a) Prvú reprezentuje konglomerát kvantitatívnej orientácie pedagogickej diagnostiky v rámci empirickej pedagogiky, so zameraním na zisťovanie školskej výkonnosti. Hneď po roku 1945 v rámci tzv. Reeducations Programms iniciovaného USA, ako upozorňuje K. Ingenkamp (1989b, s. 11) organizovali americkí experti (medzi nimi Ebel, Lindqvist, Traxler) prednášky, kurzy, semináre, vrátane vývoja testov. Ďalšie podnety sa prejavili v druhej polovici šesťdesiatych rokov, najmä v súvislosti s tzv. antitestovým hnutím. Výrazne ovplyvňuje najmä metodologické inštrumentárium pedagogickej diagnostiky v SRN.

b) Opačný prúd reprezentujú najmä duchovná a kritická pedagogika, čiastočne psychoanalytická pedagogika. Hlavne prvé dva prúdy určujú špecifikum pedagogiky v SRN. Pre túto orientáciu pedagogiky je charakteristické odmietanie objektívnych a kvantitatívnych postupov ako i kritický vzťah k školskej výkonnosti a selekcii.

Keďže sa v USA, resp. ďalších krajinách nepoužíva pojem pedagogika, nemôžeme sa stretnúť ani s pojmom a chápaním pedagogickej diagnostiky v takej podobe ako v SRN. Prejavuje sa to v rôznych variantách (D, Bolscho — Ch. Schwarzer 1979, s. 37), napr. Educational Measurement (USA), docimológia (Francúzsko), didakmetria (Švédsko), resp. rozsiahla oblasť evaluácie výsledkov výuky. Pre pedagogickú diagnostiku v SRN je charakteristická nielen kontrapozícia čo sa týka jej pomenovania, ale aj vzťahov k diagnostike v USA.

3) Je úzko spojený s rozvojom školského systému. Rozvoj pedagogickej diagnostiky je podmienený potrebami praxe, najmä snahami o nové spôsoby posudzovania diferenciácie žiakov, diagnostické postupy z hľadiska funkcií, ktoré školstvo plní (i keď samotná diagnostika varuje pred priveľkými očakávaniami).

4) Vedy o výchove (od sedemdesiatych rokov) chápu pedagogickú diagnostiku odlišne ako tradičná pedagogika. Posilňuje sa mnohoaspektový prístup k skúmaniu a diagnostikovanie prestáva byť chápané ako špecifická etapa vyučovania. Súčasne sa stráca tradiconalistický idealizmus pri riešení výukových problémov a konfliktov. Z hľadiska týchto aspektov sa javí samotný pojem pedagogická diagnostika ako „problematický“ a zdôvodniteľný ako historický konštrukt. Tu je potrebné zdôrazniť tradície pedagogiky v Nemecku (čo platí aj pre Československo).

5) Rozvoj alternatívnych hnutí v širokom spektre rôznych prístupov, tzn. od antipedagogiky, cez hnutie waldorfských škôl, C. Freineta až po dodnes diagnostikou nedoceneného P. Geheeba, prispel k novému chápaniu pedagogickej diagnostiky, najmä tým, že definovali nedostatky oficiálneho (tradičného) systému posudzovania výkonnosti žiakov, resp. vypracovali a odskúšali jeho alternatívne formy.

6) Didaktické inovácie, tzn. diferenciácia prístupov k vyučovaniu a k žiakovi (ich rôzne koncepcie) prispeli k premene pedagogickej diagnostiky ako otvoreného a premenlivého systému. Tento trend však chápe odborná verejnosť často negatívne a s nepochopením. W. S. Nicklis a H. Wehrmayer (1976, s. 15) tieto rozpaky charakterizovali nasledovne. „Západonemecká pedagogika sa v posledných dvadsiatych rokoch vyznačuje stálymi módnymi zmenami. Najmenej každé tri roky prerazí vo vedeckých prácach, v masmédiách ako aj v pedagogicky orientovanej verejnosti nový módný šláger. Ešte sa ani nestačí presne sformulovať a už je tu nový „svetoborný“ objav ...“

Zavedenie pojmu pedagogická diagnostika na označenie zodpovedajúcej vednej disciplíny sa dlho všeobecne pripisovalo (K. J. Klauer 1978, s. 5) K. Ingenkampovi k roku 1969. Sám K. Ingenkamp (1978, s. 7) však tento údaj po diskusií a námietkách spresnil. „Pre oblasť výskumu vedeckých základov náuky o posudzovaní som v roku 1969 navrhol pojem pedagogická diagnostika.“

Napriek tomu, že ide o údaj nepresný, je skutočnosťou, že „zrod“ pedagogickej diagnostiky, konkrétne profilovanie a diferenciácia jej druhej vývinovej fázy, spadá práve do tohoto obdobia. Bolo to podmienené ako politickosociálnou situáciou konca šesťdesiatych rokov,

teda obdobím formovania „novej ľavice“, študentských búrok (sociálna revolta), tak aj presadením výsledkov a nových prístupov vied o človeku (prechod od pedagogiky k vedám o výchove a súčasne ich empirická orientácia) a doplnením profilovaním a masovým rozvojom alternatívnych hnutí vystupujúcich voči tradičnej „skostnatelej“ škole s jej hierarchickými vzťahmi a štruktúrami. Vyčlenenie pedagogickej diagnostiky začína v tomto období, no nebol to jav krátkodobý, ale predchádzalo mu dlhé obdobie, keď vývoj pedagogickej diagnostiky prebiehal integrovane v rámci posudzovania školskej výkonnosti (H. Schröder 1974, s. 14 a n.), teda didaktiky, resp. pedagogickej psychológie.

Špecifickým znakom pedagogickej diagnostiky v SRN je jej doterajšia ahistoričnosť, tzn. chýba poznanie jej historického vývoja. Až postupne sa začínajú hľadať základné tendencie vývoja a revidujú sa mnohé rozšírené, no nesprávne názory. Výsledkom je posunutie doby vzniku pedagogickej diagnostiky až do minuleho storočia, pričom toto obdobie možno charakterizovať ako „predetapu“.

Významným prínosom k spresneniu týchto otázok sú práce K. Ingenkampa z posledného obdobia, najmä v súvislosti s novým záujmom o reformné hnutie. Vplyv reformných pokusov na pedagogickú diagnostiku vymedzil nasledovne (1989a, s. 2). „V súčasnosti pracujem na Dejinách pedagogickej diagnostiky v Nemecku a som stále prekvapený, aké dôležité otázky boli vtedy predmetom diskusií a aké významné výsledky boli predkladané. Tieto boli počas nacistického obdobia odsunuté do úzadia a od tých čias sa na ne zabudlo. V mnohých oblastiach sme ani dnes nedosiahli takú úroveň uvedomenia si problémov a niveau praxe posudzovana, odmysliac si výskumnícke a rozvojové aktivity učiteľských zväzov.“

Výsledky skúmania historických aspektov vývinu pedagogickej diagnostiky, najmä práce K. Ingenkampa (1990), H. Lauxa (1990) a J. Oelkersa (1989) nám umožňujú chápať aj uvedenú predetapu, zahŕňajúcu obdobie reformného hnutia, keď sa začala pedagogická diagnostika predbežne formovať v tom chápaní ako dnes. Podľa zistení K. Ingenkampa (1990, s. 2) patrí prvenstvo v použití pojmu pedagogická diagnostika Spitzerovi – autorovi diela *Die Pädagogische Pathologie oder Die Lehre von den Fehlern der Kinder* už z roku 1910. Jej počiatky sa začínajú z hľadiska periodizačného rokom 1885, teda obdobím nástupu novej orientácie diagnostických aktivít. V tomto toku publikoval H. Ebbinghaus svoju známu prácu *Über das Gedächtnis*, ktorá podľa K. Ingenkampa (1990, s. 9) reprezentuje „pioniersky čin“, ako z hľadiska metodologického, tak aj orientácie na vedecky zdôvodnené postupy. Ebbinghausove výskumy sa objavili nie ako ojedinelý pokus, ale ako súčasť celého trendu nových javov.

Významný prínos reprezentovali experimentálna pedagogika (Lay, Meumann), počiatky testovania (Binet), záujem o nadaných žiakov vrátane diferenciacie a selekcie, počiatky diagnostiky školskej zrelosti, rozvoj špeciálnej a liečebnej pedagogiky a mnohé ďalšie fenomény na prelome devätnásteho a dvadsiateho storočia.

Reformné hnutie (Reformpädagogik) v strednej Európe vytvorilo predbežne len predpoklady pro počiatky formovania pedagogickej diagnostiky ako samostatného okruhu problémov, preto ho možno označiť len ako predetapu, ktorá obmedzene ovplyvňovala ďalší vývoj. K definitívnemu prelomu prichádza koncom šesťdesiatych rokov (v niektorých oblastiach až v sedemdesiatych), pričom objasnenie tohoto prerušeného vývoja bude potrebné ešte podrobne preskúmať (napr. vplyv konzervativizmu). Tu plne platí konštatovanie K. Ingenkampa (1990, s. II.), že nerozpracovanosť dejín pedagogickej diagnostiky „... je problémom výrazne empiricky orientovanej vedy so zameraním na súčasné a budúce problémy.“

ZÁKLADNÉ TRENDY ROZVOJA PEDAGOGICKEJ DIAGNOSTIKY

Je symptomatické, že počiatky systematického rozpracovania problémov pedagogickej diagnostiky spadajú do druhej polovice šesťdesiatych rokov. Súviselo to nielen s uvedenými

sociálnymi fenoménmi, ale aj s rozpracovaním otázok posudzovania školskej výkonnosti žiakov, najmä jeho objektívnosti (L. Tent 1969, D. Ulich – W. Mertens 1973, L. Tent – W. Fingerhut – M. P. Langfeldt 1973, ako aj práce K. Ingenkampa a H. Schrödera), spormi o testovanie v škole, najmä kritikou ich jednostranného použitia (Testkritik) ako aj odporu nemeckej verejnosti (K. Ingenkamp 1981) voči vplyvu amerického pragmatizmu. „Silná antitestová vlna, ktorá sa v šesťdesiatych rokoch prevalila cez USA, sa objavila s bežným desaťročným oneskorením aj v Nemecku, i keď tu boli úplne iné podmienky pre používanie testov.“ Toto hodnotenie K. Ingenkampa (1989b, s. 33) zdôrazňuje spoločenské aspekty kritiky diagnostiky, tzn. v zastúpení bola zameraná na zriedkavo uplatňované formy kontroly výkonnosti. Uvedené problémy od osemdesiatych rokov nadobudli iný charakter, pôvodne však významnou mierou prispeli k profilovaniu pedagogickej diagnostiky.

Premenu pedagogickej diagnostiky od špeciálnej oblasti k vednej disciplíne charakterizuje B. Schwarz (1983, s. 1). „Z historického hľadiska sú s pojmom pedagogická diagnostika (i keď je toto označenie relatívne nové) spojené predovšetkým úlohy posudzovania výkonnosti a známkovania. Tým sa stali stredobodom vedeckej analýzy v rámci tejto špeciálnej oblasti úloh pedagogiky. S nimi je späté poznávanie individuálnych podmienok a možností predvídania vývoja výkonnosti, ako aj úspešnosti v špecificky štrukturovaných vzdelávacích činnostiach s rôzne diferencovanou obťažnosťou“.

Práve nové tendencie v posudzovaní žiakov či už s výkonnostným zameraním, alebo s jeho vedomou absenciou tvoria základ súboru výskumných aktivít od polovice šesťdesiatych rokov až podnes, vrátane ich praktického overovania. Na ich začiatku stál už spomínaný podnet – kritika psychodiagnostiky a pedagogickej psychológie tradičných spôsobov posudzovania žiakov, najmä subjektivity klasifikácie (teda fenomén označovaný ako „Fragwürdigkeit“). K. Ingenkamp (1978, s. 7) tieto snahy charakterizoval nasledovne. „Posudzovanie výkonnosti v školstve je už dlhú dobu sprevádzané pripomienkami, či už všeobecnej nespokojnosti a ojedinele aj radikálnymi útokmi a požiadavkami jeho zrušenia.“

Prvým praktickým uplatnením výsledkov praxe posudzovania výkonnosti žiakov v SRN, teda aj čiastočným uplatnením výsledkov výskumu pedagogickej diagnostiky bolo rozhodnutie Komisie ministerstva školstva z roku 1970 o práci elementárnej školy (Grundschule), ktoré odporučilo jednotlivým spolkovým krajinám (Smack, E. 1978, s. 233 a n.), aby zmenili tradičné spôsoby klasifikácie v prvých dvoch ročníkoch a zaviedli len „voľnú formu vysvedčení“.

Posudzovanie žiakov, snahy o nové prístupy sa tak stali centrálnym problémom, okolo ktorého sa postupne sústredili spory o diagnostické stratégie. Táto diskusia napr. W. Swark, W. W. Weiss, S. Regelein (1978), D. Bolscho, Ch. Schwarzer (1979), B. Hanke, J. B. Löhmöller, H. Mandl (1980) podnetne ovplyvňovala ďalšie smerovanie rozpracovania pedagogickej diagnostiky. Riešenie posudzovania na elementárnej škole v SRN bolo podnetom aj pre rozvoj podobných aktivít a snáh vo Švajčiarsku (hnutie SONO) a Rakúsku. Pozri napr. pre Švajčiarsko H – U. Grunder (1991) a k situácii v Rakúsku R. Olechowski – K. Rieder (1990).

Vymedzenie pedagogickej diagnostiky, tak ako sa sformovala v SRN je neobyčajne zložitým problémom, ktorý je podmienený najmä chápaním možností (hraníc, resp. úrovni) diagnostického poznávania, tzn. sporom o to, či ide o pedagogickú diagnostiku založenú na meraní ako jedinom možnom vedecky zdôvodnenom prístupe. Tento spor o jej orientáciu je evidentný v dvoch najvplyvnejších koncepciách reprezentovaných K. Ingenkampom (o jeho prínose H. Petillon, W. I. Wagner a B. Wolf (1986, s. 211 – 228) a na strane druhej K. J. Klauerom (o jeho empirickoracionálnom systéme N. Kluge 1983, s. 114 a n.).

Napriek rôznym prístupom k možnostiam pedagogickej diagnostiky sa všeobecne prijíma jej základné chápanie tak, ako ho sformulovala napr. Ch. Schwarzerová (1979, s. 7). „Pedagogická diagnostika sa v posledných rokoch vyvinula k čoraz náročnejšej a rozsiahlej

šej pracovnej oblasti, ktorú možno tematicky najlepšie priradiť k empirickej vede o výchove a pedagogickej psychológii... často sa v praxi stretávame s prekonaným názorom o diagnostike, že ešte vždy ide o diagnostikovanie s použitím inteligenčných testov a testov školskej výkonnosti.“ Táto definícia pomerne presne vystihuje niektoré rozdiely medzi diagnostikou v USA a pedagogicko emancipačným chápaním presadzujúcim sa v SRN.

Základné zameranie kvantitatívnej pedagogickej diagnostiky vychádza z „adaptovaného behaviorizmu, teda predmetom diagnostiky je výlučne pozorovateľné a merateľné chovanie človeka (B. Hecht 1982, s. 11), teda to, čo nemôžeme merať, nepatrí do vedy, alebo ako to definuje K. Ingenkamp (1985, s. 98) „... jevy a predmety, ktoré nemožno merať sú principiálne nevhodné na skúšanie.“

Toto chápanie, ktoré jednoznačne preferuje kvantitatívne metódy, najmä testovanie, potom vymedzuje pedagogickú diagnostiku nasledovne (K. Ingenkamp 1985, s. 11). „... Má optimalizovať ako individuálne učenie, zdokonaľovať prechod (Übergang) do rôznych učebných skupín, kurzov a vzdelávacích ciest podľa stanovených kritérií. Na dosiahnutie týchto cieľov sa využívajú diagnostické činnosti, s pomocou ktorých sa zisťujú diagnostické činnosti, s pomocou ktorých sa zisťujú u jedincov a v skupinách učiacich sa predpoklady a podmienky plánovitého vyučovania a učenia sa, analyzujú sa procesy učenia a určujú výsledky vyučovania. Pod diagnostickou činnosťou chápeme postup, v ktorom (s alebo bez použitia diagnostických prostriedkov) pri zachovaní vedeckých zásad pozorujeme a pýtame sa. Výsledky pozorovania a opytovania sa interpretujeme, aby určité chovanie mohlo byť popísané a/alebo boli vysvetlené príčiny tohoto chovania a/alebo bolo možné predpovedať chovanie v budúcnosti.“

Pre takúto koncepciu je charakteristické tiež nadradenie vlastností (Gütekriterien) diagnostických metód celému procesu diagnostikovania, tzn. dosiahnutý stupeň objektivity, reliability a validity. Len postupy spĺňajúce takto definované požiadavky na priebeh diagnostického merania sú prijateľné a zdôvodniteľné. Súčasne kvantitatívne zameraná diagnostika sa jednoznačne orientuje na USA, Holandsko a ďalšie krajiny, kde tieto postupy zaznamenali najväčší rozvoj a odkiaľ sú adaptované pre SRN.

Za jednu z dôležitých príčin nedostatočného uplatnenia objektívnych postupov považujú viacerí predstavitelia kvantitatívne orientovanej diagnostiky napr. K. Ingenkamp (1989, s. 11) vplyv štátnej byrokracie v jej tendencii preferovania tradičných a neobjektívnych skúšok. Výsledkom je napr. existencia numerusu claususu, ktorý je zdôvodnený len administratívnymi predpismi. Pedagogická diagnostika sa preto musí usilovať o svoju emancipáciu, tzn. zbaviť sa primárne administratívnych a selekčných povinností.

Druhý, opačný trend nie je možné priamo definovať ako kvalitatívny. Aj on preferuje kvantitatívne prístupy, ale dopĺňa ich, resp. rešpektuje aj kvalitatívne prístupy. Tento trend podnetne explikuje K. A. Heller (1984, s. 28). Podľa neho ešte „... neznamená, že subjektívne (postupy) sú neobjektívne, ale že prvé (tj. objektívne) majú odskúšané normy a druhé ich nemajú, teda nie sú známe.“

Tým sa kontraverzia o paradigmy pedagogickej diagnostiky mení na niekoľko problémov. Jedným z nich je chápanie noriem a síce podľa J. Kutschera (1979, s. 50) ide o „... relatívne osamostatnenie formálnometodického chápania predmetu voči obsahovému...“ na strane kvantitatívnej diagnostiky.

Kritika kvantitatívnej diagnostiky je súčasne kritikou jej postupov a stratégie. Odmietané sú najmä tradičné testy školskej výkonnosti, ktoré sú úplne nevhodné pre pedagogickú oblasť, tzn. „hodia sa len na ryžovanie zlata, k selekcii elity.“

Ďalším trendom, ktorý ale paradoxne stiera rozdiely medzi týmito dvomi chápaniami je rozpracovanie kritériálnych testov (Lehrzielorientierte Tests), na význame ktorých sa zhodujú. Rozvoj kritériálnych testov oslabuje niektoré špecifiká kvantitatívnej diagnostiky, najmä populačnú závislosť (ktorá bola a je hlavným predmetom kritiky klasickej teórie testov) a z nej vyplývajúci selekčný princíp ich konštrukcie.

Kriteriálne testy porovnávajú výkon žiaka s cieľom učenia, teda pracujú na báze ideálnych (absolutných) noriem (identických s cieľmi učenia). Potom takýto (K. J. Klauer, R. Fricke, M. Herbig, H. Rupprecht, F. Schott 1972, s. 25) „... udáva rozdiel (odstup) žiaka od učebného cieľa... Nie sú ale schopné určiť relatívnu pozíciu žiaka v jeho vzťahovej skupine.“

Kriteriálne testy tak posilňujú odklon od skupinových a populačných noriem, čo je jeden z najvýznamnejších trendov pedagogickej diagnostiky od sedemdesiatych rokov. Najnovšie (K. J. Klauer 1987) sa kriteriálne testy orientujú na pedagogické funkcie, najmä na to, ako žiak ovládol ciele učenia, definované ako množstvo úloh. Didaktické testy sa tak menia zo selekčného nástroja na diagnostický – definujúci čo žiak nezvládol, kde robí chyby (ich identifikáciou).

Ďalším relatívne dlhým sporom je chápanie vzťahu pedagogickej diagnostiky k pedagogickej psychológii a školskej psychodiagnostike. K znejasneniu rozdielov prispel záujem o Vygotského koncept „pedagogizácie psychodiagnostiky“ (K. A. Heller 1984, s. 30), najmä zásluhou J. Guthkeho a ďalších psychodiagnostikov z NDR, ktorí boli ovplyvnení didaktikom H. Weckom (bližšie P. Kompolt 1992, s. 30 – 35).

Na vzťahy pedagogickej diagnostiky a pedagogickej psychológie existujú v súčasnosti dva základné názory. Prvý reprezentuje K. J. Klauer (1978, s. 6), ktorý zdôrazňuje, že pedagogická diagnostika sa neodlišuje od psychodiagnostiky metódami a teóriou, ale vzťahom k pedagogickému rozhodovaniu. Naopak K. Ingenkamp (1985, s. 10) nesúhlasí s názorom Klauera, že pedagogická diagnostika vyrástla z psychodiagnostiky. „Pedagogická diagnostika bola z hľadiska svojich úloh, cieľov a oblastí pôsobenia vždy samostatnou. Využívala však metódy a postupy...“ psychodiagnostiky. Závery K. Ingenkampa sú dnes potvrdené aj historickokomparatívnymi výskumami.

Príčiny, prečo je snaha výrazne sa ohraničiť od psychodiagnostiky, resp. pedagogickej psychológie sa dajú vymedziť nasledujúcimi zisteniami:

1) Inštrumentárium psychodiagnostiky je príliš kvantitatívne, technologické a málo zamerané na „kvalitatívne“ a to čo je „vlastné“ v pedagogickom konaní.

2) Nemožnosť na základe psychometrických údajov precízne predpovedať rozdiely. Moderná pedagogická diagnostika sa okrem iného rozvíja smerom (Ch. Schwarzer 1979, s. 129) „... pre ktorý nie sú zaujímavé individuálne rozdiely, ale úspešnosť pedagogických postupov.“

4) Stabilné umiestenie (Plazierung) žiakov na základe ich vlastností nemá význam pri bežne používanom spôsobe diferenciacie, či už vnútornej alebo vonkajšej.

5) Snáď najdôležitejšou skutočnosťou je nový záujem o tzv. „diagnostickú senzitivitu učiteľa“ (F. E. Weinert, F. W. Schrader 1986, s. 19). Tento jav možno charakterizovať ako posilňovanie diagnostických kompetencií učiteľa, ktorý je nútený sa neustále vyrovnávať s praktickými otázkami, teda rozhodovaním počas vyučovania. Výsledkom je z hľadiska pedagogickej diagnostiky „rehabilitácia“ tradičných (klasických) diagnostických postupov.

Pre budúcnosť pedagogickej diagnostiky je podľa K. Ingenkampa (1989b, s. 37) rozhodujúce, že sa výraznejšie oddelí od vývoja psychodiagnostiky. V poslednom desaťročí určovali smer diskusie v pedagogickej diagnostike predovšetkým psychológovia a problémy ktorým sa venovali boli v prvom rade problémami psychodiagnostiky a psychológov. Pedagogická diagnostika nie je externou agentúrou, ktorá skúma klienta, určí jeho znaky a s takýmto označením ho vracia zadávateľovi. Pedagogická diagnostika vždy bola služobným výkonom v rámci výchovy a vyučovania a diagnostik je v prvom rade pedagógom.

Novo sa definujú aj stratégie diagnostikovania (R. Kormann, H. Meister a J. Schlee 1983), tzn. spor o dichotomické chápania, či ide o diagnostiku vlastností žiaka

(Eingenschaftsdiagnostik), alebo chovania (Verhaltendiagnostik), resp. diagnostiku situácií (Statusdiagnostik) alebo procesuálnu (Prozeßdiagnostik) a v neposlednom rade selekčnú (Selektionsstrategie), alebo modifikačnú (Modifikationsstrategie). Rozhodovanie o ich uplatnení je dané ako možnosťami praktickými (tj. možnosťami učiteľa), tak aj z hľadiska úloh, ktoré plní. B. Schwarz (1983, s. 1) vymedzuje pedagogickú diagnostiku ako celok opatrení, ktoré sú relevantné pre oblasť úloh „Beratung – Behandlung – Gutachtung“, teda poradenstvo, terapia, posúdenie. Základná funkcia diagnostiky potom vystupuje ako pomoc žiakovi v jeho školskom a sociálnom živote, čomu zodpovedá najmä oblasť podporných opatrení (Förderungsdiagnostik).

Takto vymedzené chápanie pedagogickej diagnostiky má aj špecifické nedostatky. Je to najmä chýbajúca široko použiteľná koncepcia osobnosti žiaka. Ako upozorňuje J. Grell (1989, s. 26) bežne používané implicitné teórie osobnosti sú „... pestrou zmesou pravd, polopravd, hlúposť a triviálností.“ Dôsledne prepracovanou je len oblasť kognitívnych cieľov učenia, chýba rozpracovanie afektívnych a psychomotorických štruktúr. Najnovšie výsledky empirických výskumov však naznačujú určitý posun aj v týchto oblastiach.

ZÁVER

Základné tendencie rozvoja pedagogickej diagnostiky v SRN smerujú k relatívnemu osamostatneniu tejto disciplíny v rámci vied o výchove, pričom sa zachovávajú väzby k pedagogickej psychológii. Pôvodne jednoznačná kvantitatívna orientácia sa mení v prospech integrácie aj kvalitatívnych prístupov, pričom sa pedagogická diagnostika jednoznačne profiluje ako empirická disciplína. Pre diagnostiku v Československu sa ukazuje potreba doriešiť najmä vzťah k psychodiagnostike, tzn. profilovanie špecifických pedagogických aspektov diagnostiky.

Ďalším dôležitým podnetom SRN je analýza diagnostických procesov z hľadiska funkcií školy (najmä selekčnej), diagnostika diferenciacie žiakov (výkonnostnej i nevýkonnostnej) a kritické prehodnotenie administratívnych rozhodovaní. Podnetom je i dialóg medzi kvantitatívne a kvalitatívne orientovanou diagnostikou, pretože ich vývoj u nás prebiehal súbežne bez vzájomných korekcií.

Riešenie sporných otázok je podmienené výskumom jednotlivých oblastí, kde je hlavná pozornosť venovaná podporným aktivitám na rozdiel od dominancie selekčných postupov v predchádzajúcom období (posilnenie integračných tendencií). Zvýšený záujem o reformnú pedagogiku (pre Československo jej vývoj úplne chýba), alternatívne hnutia a programy posilňuje orientáciu na špecifické pedagogické aspekty, tzn. pedagogická diagnostika v SRN sa profiluje z hľadiska potrieb školy, žiaka a učiteľa. Zachováva si tak vlastné tradície (dominancia pedagogiky, resp. vied o výchove) napriek intenzívnej spolupráci s diagnostikou USA (dominujú psychologické prístupy), Anglicka a Holandska (snaha o externé meranie školskej výkonnosti). Pedagogická diagnostika sa v SRN vyvinula ako špecifická disciplína vied o výchove, tzn. nie je aplikovanou oblasťou psychologických aspektov evaluácie výkonnosti žiakov, ktorá mimo SRN dominuje.

LITERATÚRA

- Bolscho, D. – Schwarzer, Ch. (Hrsg.): *Beurteilen in der Grundschule*. München, Urban und Schwarzenberg 1979.
- Ettrich, K. W. – Guthke, J.: *Pädagogisch-psychologische Diagnostik in der DDR. Ein Rück – und Überblick aus gegebenen Anlaß*. In: *Tests und Trends 9. Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik*. Weinheim, Beltz Verlag 1991, s. 13–42.

- Grell, J.: *Techniken des Lehrerverhaltens*. Weinheim, Beltz Verlag 1989.
- Grunder, H. — U.: *Regionale Besonderheiten der Schulzeugnisse in der Schweiz*. In: *Schülerbeurteilungen und Schulzeugnisse*. Hrsg.: J. G. von Hohenzollern — M. Liedtke. Bad Heilbrunn, Verlag J. Klinkhardt 1991, s. 175—193.
- Hanke, B. — Löhmöller, J. B. — Mandl, H.: *Schülerbeurteilung in der Grundschule. Ergebnisse der Augsburger Längsschnittuntersuchung*. München, R. Oldenbourg Verlag 1980.
- Hecht, B.: *Einführung in die Curriculumtheorie. Grundlegende Positionen der Curriculumtheorie*. Essen, Selbstverlag 1982.
- Heller, K. A. (Hrsg.): *Leistungsdiagnostik in der Schule*. Bern, Verlag H. Huber 1984.
- Helus, Z. — Kulič, V. — Mareš, J.: *Základní teoretické a metodologické problémy pedagogické diagnostiky*. Praha, ÚŠI 1979.
- Henze, G. — Nauck, J.: *Testen und Beurteilen. Grundfragen pädagogischer Diagnostik*. Bad Heilbrunn, Verlag J. Klinkhardt 1985.
- Ingenkamp, K.: *Diagnostik in der Schule. Beiträge zu Schlüsselfragen der Schülerbeurteilung*. Weinheim, Beltz Verlag 1989b.
- Ingenkamp, K. (Hrsg.): *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte*. Weinheim, Beltz Verlag 1989a.
- Ingenkamp, K.: *Geschichte der pädagogischen Diagnostik I. Bd. Pädagogische Diagnostik in Deutschland 1885—1932*. Weinheim, Dt. Studien Verlag 1990.
- Ingenkamp, K.: *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik*. Weinheim, Beltz Verlag 1985.
- Ingenkamp, K.: *Pädagogische Diagnostik. Ein Forschungsbericht über Schülerbeurteilung in Europa*. Weinheim, Beltz Verlag 1975.
- Ingenkamp, K.: *Testkritik ohne Alternative. Eine kritische Darstellung der Argumentation radikaler Testkritik in der deutschen Fachliteratur*. In: *Tests und Trends I. Jahrbuch der pädagogischen Diagnostik*. Weinheim, Beltz Verlag 1981, s. 71—102.
- Ingenkamp, K.: Vorwort. In: Birkel, A.: *Mündliche Prüfungen. Zur Objektivität und Validität der Leistungsbeurteilung*. Bochum, Verlag F. Kamp 1978, s. 3—11.
- Klauer, K. J. (Hrsg.): *Handbuch der pädagogischen Diagnostik IV. Bd.* Düsseldorf, Swann Verlag 1978.
- Klauer, K. J.: *Kriteriumsorientierte Tests*. Lehrbuch der Theorie und Praxis lehrzielorientierten Messens. Göttingen, Hogrefe Verlag 1987.
- Klauer, K. J. — Fricke, R. — Herbig, M. — Rupprecht, H. — Schott, E.: *Lehrzielorientierte Tests. Beiträge zur Theorie, Konstruktion und Anwendung*. Düsseldorf, Swann Verlag 1972.
- Kluge, N.: *Einführung in die systematische Pädagogik. Ansätze zu einer systematischen Betrachtungsweise der Allgemeinen Pädagogik*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1983.
- Kompolt, P.: *Pedagogická diagnostika*. (Vybrané problémy). Bratislava, UK 1992.
- Kormann, R. — Meister, H. — Schlee, J. (Hrsg.): *Förderungsdiagnostik. Konzept und Realisierungsmöglichkeiten*. Heidelberg, G. Schindele Verlag 1983.
- Kutscher, J.: *Pädagogische Diagnostik. Zum Problem der Schülerbeurteilung*. Königstein, Verlag A. Hain 1979.
- Laux, H.: *Geschichte der pädagogischen Diagnostik II. Bd. Pädagogische Diagnostik im Nationalsozialismus 1933—1945*. Weinheim, Dt. Studien Verlag 1989.
- Mojžišek, L.: *Teoretické otázky pedagogické diagnostiky*. Praha, Academic 1987.
- Mojžišek, L.: *Základy pedagogické diagnostiky*. Praha, SPN 1986.
- Nicklis, W. S. — Wehrmayer, H.: *Erziehungswissenschaftliche Forschungsmethoden. Einführung in hermeneutische, phänomenologische, dialektische und empirische Verfahren anhand von Beispielen*. Bad Heilbrunn, Verlag J. Klinkhardt 1976.
- Oelkers, J.: *Reformpädagogik. Eine kritische dogmengeschichte*. Weinheim, Juventa Verlag 1989.
- Olechowski, R. — Rieder, K. (Hrsg.): *Motivieren ohne Noten*. Wien, Jugend und Volk 1990.
- O pedologických zvrátenostech v soustavě lidových komisariátů osvěty. (Usnesení ÚV VKS/b) ze 4. července 1936. In: *Základní dokumenty o sovětské škole*. Praha, SPN 1951, s. 83—89.
- Peterssen, W. H.: *Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen*. München, Ehrenwirth Verlag 1982.
- Petillon, H. — Wagner, W. L. J. — Wolf, B.: *Karlheinz Ingenkamp: Pädagogische Forschungsförderung*. In: *Schülergerechte Diagnose. Theoretische und empirische Beiträge zur pädagogischen Diagnostik*. Weinheim, Beltz Verlag 1986, s. 221—228.

- Schröder, H.: *Leistungsmessung und Schülerbeurteilung*. Stuttgart, E. Klett Verlag 1974.
- Schwark, W. — Weiss, W. W. — Regelein, S.: *Beurteilen und Benoten in der Grundschule. Bestandsaufnahme und Anregungen für die Praxis*. München, Ehrenwirth Verlag 1978.
- Schwarz, B.: *Grundzüge pädagogischer Diagnostik. Eine Einführung*. Frankfurt am Main, Haag und Herchen 1983.
- Schwarzer, Ch.: *Einführung in die pädagogische Diagnostik*. München, Kösel Verlag 1979.
- Smack, E.: *Zur neuen Schülerbeurteilung in der Grundschule*. Pädagogische Rundschau, 1978, č. 3, s. 233–253.
- Tent, L.: *Die Auslese von Schülern für weiterführende Schulen. Möglichkeiten und Grenzen. Beiträge zur Theorie und Praxis der Leistungsbeurteilung in der Schule*. Göttingen, Hogrefe Verlag 1969.
- Tent, L. — Fingerhut, W. — Langfeldt, M. P.: *Quellen des Lehrerurteils. Untersuchungen zur Aufklärung der Varianz von Schulnoten*. Weinheim, Beltz Verlag 1976.
- Ulich, D. — Mertens, W.: *Urteile über Schüler. Zur sozialpsychologie pädagogischer Diagnostik*. Weinheim, Beltz Verlag 1973.
- Weinert, F. E. — Schrader, F. W.: *Diagnose des Lehrers als Diagnostiker*. In: *Schülergerechte Diagnose. Theoretische und empirische Beiträge zur pädagogischen Diagnostik*. Weinheim, Beltz Verlag 1986, s. 11–30.

PAVOL KOMPOLT

NOTICES TO THE EDUCATIONAL DIAGNOSTICS DEVELOPMENT IN THE SLOVAK REPUBLIC

The educational diagnostics has developed since the sixties as a special discipline of the sciences about education. It has kept its specific position ensuring from the traditional pedagogical thinking in Germany.

The gradual forming of the educational diagnostics happened in two stages: The first was stimulated by the reform pedagogics, while the real differentiation of the educational diagnostics has been carried out

only from the seventies, and it is only this stage which means its gradual establishing in the system of sciences concerning education. The elementary trends aim at the integration of quantitative processes and at delimitating the selective social norms. It has kept the qualities of an empirical science with the basic aim at the evaluation of the learners' school effectivity.

Došlo do redakce: 30. 11. 1992

Autor: PhDr. PAVOL KOMPOLT, CSc., katedra pedagogiky FF UK, Gondova 2, 818 01 Bratislava