

OTÁZKY A NÁZORY

K vymedzeniu pedagogickej diagnostiky a jej miestu v pedagogike

PhDr. MÁRIA PÍŠŠOVÁ,
Pedagogická fakulta, Banská Bystrica

Sedemdesiate roky v školskom rezorte sú charakteristické úsilím, ktoré aktivizoval XIV. zjazd KSČ a pléna ÚV KSČ a ÚV KSS z júla 1973, zameraným na obsahovú a štrukturálnu prestavbu československej výchovnovzdelávacej sústavy a jej riadenia. Táto ústredná tendencia, vyplývajúca z celospoločenských potrieb prípravy mladej generácie pre život vo vyspelejšej socialistickej spoločnosti, sa v prvej etape premietala predovšetkým do úsilia riešiť metodologické problémy obsahovej a štrukturálnej prestavby. V ďalšej etape súbežne s priebežným uvádzaním projektu československej výchovnovzdelávacej sústavy do praxe dominuje orientácia pozornosti pedagogiky na procesuálnu stránku. Do popredia vystupujú otázky skvalitňovania účinnosti výchovnovzdelávacieho procesu na všetkých typoch a druhoch škôl.

Profesorka Jarmila Skalková v súvislosti s formuláciou úloh skvalitňovania výchovnovzdelávacieho procesu (21:27) zdôrazňuje ako významný vnútorný princíp nevyhnutnosť orientácie pozornosti na pozitívne optimálne rozvíjanie žiakovej osobnosti. Podobne aj I. F. Charlamov (8:198) v súvislosti s načrtávaním aktuálnych problémov pedagogiky zdôrazňuje nevyhnutnosť orientovať systém výchovy a vzdelávania na formovanie aktívnej životnej pozície žiaka, na to, aby sa do stredu záujmu pedagogiky dostala žiakova osobnosť.

Otázky účinnosti riadenia pedagogického procesu sa javia v týchto súvislostiach v súčasnej dobe ako výsostne aktuálny pedagogický problém. Pred pedagogickou teóriou, rovnako tak aj školskou praxou vyvstáva potreba popri riešení úloh, ktoré súvisia s poznávaním, popisom a odhaľovaním zákonitostí fungovania výchovnovzdelávacej sústavy, riešiť také tie otázky, ktoré umocňujú pretváraciu, intencionálnu funkciu pedagogickej teórie aj školskej praxe.

S otázkami zefektívňovania riadenia pedagogického procesu (toto označenie budeme ďalej používať v rovnakom význame ako výchovnovzdelávací proces) na základnom stupni riadenia úzko korešponduje problematika poznávania žiakovej osobnosti učiteľom. Pripravenosť a schopnosť učiteľa pohotovo a kvalifikovane získavať informácie o výsledkoch aj podmienostiach

výsledkov pedagogického procesu predstavuje významnú podmienku účinnosti riadenia vôbec, aj riadenia pedagogického procesu na jeho základnom stupni. Aj inde (14:84, 1:20 a n., 2:16, 7:246) sa zdôrazňuje významnosť poznania žiakovej osobnosti a determinantov dosiahnutého vývinu. Ak má učiteľ uplatňovať také pedagogické prostriedky a metódy, ktoré sú adekvátne súčasným cieľom, musí svojich žiakov poznať.

Riešenie základných teoretických otázok pedagogického procesu, ktoré smerujú k poznaniu žiakovej osobnosti, považuje J. Skalková (21:32) za úlohy základného významu. V týchto súvislostiach sa činnosti učiteľa a činnosti žiaka stávajú v spojení s potrebou celostného prístupu ku skúmaniu pedagogického procesu aj k žiakovej osobnosti konštruktívnym východiskom k prehĺbeniu výkladu povahy a štruktúry pedagogického procesu a tým aj k zvýšeniu efektívnosti jeho riadenia. Komplexný prístup k osobnosti žiaka rozširuje zorný uhol pohľadu pedagogiky aj praktického pedagóga v tom, že umožňuje spolu s regulovaním vývinu intelektových schopností rozvíjať sociálne schopnosti, schopnosť aktívne sa začleňovať do spoločnosti, spolupracovať s inými ľuďmi.

Otázky poznávania žiaka učiteľom a významnosť poznania žiaka predstavujú tradičný pedagogický problém, ktorý v súčasnosti vystupuje do popredia v netradičných súvislostiach. Akcentuje sa najmä v súvislosti s riešením otázok riadenia pedagogického procesu.

Spoločenská a osobnostná determinovanosť pedagogického procesu a jeho výsledkov je východiskom, metodologickým základom riešenia aj otázok, ktoré súvisia s poznávaním žiakovej osobnosti v kontexte pedagogického procesu.

Naším cieľom nie je riešiť otázky poznávania žiaka v celej šírke. Pozornosť orientujeme hlavne na pedagogickú diagnostiku v zameraní na problémové okruhy, ktoré boli formulované ako otázky prvoradého významu v súčasnosti (13:17). Ide o spresnenie chápania pedagogickej diagnostiky, jej definovanie, charakteristiku s prihliadnutím na ciele a obsah pedagogického procesu.

K OBSAHOVÉMU VYMEDZENIU PEDAGOGICKEJ DIAGNOSTIKY

Pojem pedagogická diagnostika sa v odbornej literatúre používa viacvýznamovo, čo žiaľ v pedagogike nie je ojedinelý jav. Pedagogická diagnostika sa niekedy používa vo význame označovania špecifickej vednej disciplíny, ktorá sa u nás zatiaľ iba konštituuje v systéme pedagogických vied.¹⁾

S vymedzením, ktoré má charakter predbežnej pracovnej definície, možno v podstate súhlasiť, ak obsahovú zameranosť diagnostikovania vidíme v poznávaní tých javov a činiteľov, ktoré majú charakter pedagogických podmienok. Teda ak rozlišujeme medzi poznávaním pedagogických podmienok a poznávaním pedagogických cieľov. Stotožňujeme sa s názorom Fr. Singuleho (20:30), že opodstatnenosť pedagogickej diagnostiky ako osobitnej pedagogickej disciplíny nespochybňuje jej úzky vzťah s teóriou vyučovania a teóriou výchovy.

Užitočnosť vyčlenenia pedagogickej diagnostiky ako osobitnej pedagogickej

kej disciplíny spočíva podľa nášho názoru v tom, že umožňuje riešiť vymedzené problémové okruhy na úrovni teoretického poznávania a zovšeobecnenia z nich vyplývajúce následne aplikovať v podmienkach pedagogickej praxe.

Pedagogická diagnostika sa niekedy používa aj vo význame metódy poznávania žiaka učiteľom v podmienkach školskej praxe.²⁾ Takéto ponímanie pedagogickej diagnostiky považujeme zhodne s M. Lapitkom (10:43) za prekonané, lebo nediferencuje cieľové zameranie toho ktorého poznávacieho procesu ani kvalitatívnu odlišnosť poznávacej a hodnotiacej činnosti.³⁾

Vo význame pedagogickej diagnostiky sa niekedy používali termíny „pedagogicko-psychologická diagnostika“ (28), „pedagogické skúmanie“ (27), „pedagogické pozorovanie“ (19, 22), „posudzovanie a hodnotenie žiaka“ (22). Terminologická rôznorodosť bola determinovaná neujasnenými teoretickými východiskami a možno ju považovať za záležitosť dobovú, za jav viac menej prekonaný na úrovni teoretického poznania, no v praxi ešte stále dosť výrazne pretrvávajúci.

Obsahová nevyjasnenosť pojmu pedagogická diagnostika prináša rad problémov. Azda najvýraznejšie sa to prejavilo v minulosti neujasnenosťou v zacielenosti školských dokumentov o žiakovi a v zámene funkcie pedagogického denníka a pedagogického záznamu o žiakovi, ako sme na to už poukázali v iných súvislostiach (16:919).

Pedagogická diagnostika sa však niekedy používa vo význame (a takto ju chápeme aj my) špecificky cieľovo zameraného poznávacieho procesu. Ako osobitný proces poznávania žiaka z aspektu potrieb pedagogiky. Ako poznávací proces obsiahnutý v riadiacej činnosti pedagóga, cieľovo zameraný na poznávanie podmienenosti výsledkov pedagogického procesu. Možno súhlasiť s názorom, ktorý vyslovili viacerí autori (20, 5), že pedagogickú diagnostiku ako špecifickú poznávaciu činnosť nemožno stotožňovať s ďalšími poznávacími procesmi, resp. s procesom hodnotiacim. Správne upozorňuje J. Grác (5:196), že nemožno stotožňovať diagnostikovanie a kontrolu, lebo z hľadiska svojej zameranosti predstavujú odlišné poznávacie procesy simultánne obsiahnuté v učiteľovej riadiacej činnosti.

Z uvedenej významovej analýzy pojmu pedagogická diagnostika vyplýva, že rovnaký pojem možno používať prinajmenšom v dvoch podstatne odlišných významoch. Pre označenie osobitnej pedagogickej disciplíny a pre označenie špecifického poznávacieho procesu nediferencovane, či je to poznávanie na úrovni teórie alebo empirie.

V snahe predísť obsahovej viacvýznamovosti pojmu pedagogická diagnostika a z toho vyplývajúcim nedorozumeniam, považujeme za užitočné termín pedagogická diagnostika používať vo význame procesu poznávania žiaka, resp. ako špecifickej poznávacej činnosti na úrovni pedagogickej teórie. Termínom školská diagnostika označovať diagnostickú činnosť učiteľa. Názov Teória poznávania žiaka rezervovať pre označovanie osobitnej vednej disciplíny v kontexte pedagogických vied. Pričom práve pojem žiak (nie osobnosť) by vyjadroval pre potreby pedagogiky orientované na poznávanie osobností.

V prirôvaní s predbežným Singuleho (20) vymedzením predmetu a obsahu

pedagogickej diagnostiky ako teórie poznávania žiaka možno rozšíriť obsah tejto vednej disciplíny tak, aby sa v rámci nej vytvoril priestor pre štúdium všetkých procesov, v ktorých je žiak poznávaný a hodnotený. V tomto zmysle potom navrhujeme ponímať teóriu poznávania žiaka ako osobitnú pedagogickú vedu, ktorá identifikuje osobnosť žiaka z aspektu a pre potreby pedagogiky, rieši otázky poznateľnosti osobnosti žiaka v pedagogickom procese a vymedzuje charakteristiku tých procesov, ktorými možno osobnosť žiaka identifikovať. Zvlášť procesuálnu stránku pedagogickej kontroly, pedagogickej diagnostiky a pedagogického hodnotenia žiaka v zameraní na ich aplikovateľnosť tak pre potreby pedagogickej teórie, ako aj pre potreby školskej praxe. Takéto vyčlenenie by vytváralo možnosť použitia poznatkov tak v súvislosti s riadením učebného procesu žiakov, ako aj v súvislosti s riadením výchovného procesu. Súčasťou obsahu tejto vednej disciplíny by sa malo stať aj štúdium vzájomných vzťahov medzi jednotlivými procesmi poznávania žiakovej osobnosti. Rovnako definovanie zásad a tvorba metód, foriem a prostriedkov poznávania žiaka, použiteľných tak pre potreby pedagogickej teórie, ako aj školskej praxe.

Pedagogická diagnostika predstavuje nástroj získavania objektívnych informácií o podmienenosti pedagogického procesu a jeho výsledkov, potrebných pre jeho efektívne riadenie, čím prispieva k zvedčeniu riadenia pedagogického procesu a v konečnom dôsledku podmieňuje dosahovanie plnenia pedagogických cieľov. Nezanedbateľná je podľa nášho názoru skutočnosť, že pedagogická diagnostika (a jej výsledky — diagnóza) predstavujú účinný prostriedok pomoci učiteľovi v objektívnom hodnotení žiaka. Umožňujú kvalifikovane, teda s ohľadom na podmienky (možnosti) žiaka, voliť účinné metódy riadenia pedagogického procesu tak, aby žiak dosahoval optimálne výsledky vo vzťahu k školským požiadavkám aj vlastným individuálnym možnostiam.

Ak pedagogickú diagnostiku chápeme zhodne s ďalšími autormi (5, 20, 10) ako špecificky obsahovo zamerané poznávanie celého komplexu tých činiteľov, ktoré vystupujú ako pedagogické podmienky a determinujú dosahovanie pedagogických cieľov, potom charakteristické znaky tohto procesu vyplývajú z charakteristiky pedagogického procesu a funkcie pedagóga v ňom.

V súvislosti so zdôrazňovaním potreby systémového prístupu k pedagogickým javom nestačí všímať si len vzťah k obsahu a formám pedagogického procesu, ale aj žiakovu osobnosť, vnútorné zákonitosti rozvoja žiakovej osobnosti. Ak pedagogický proces ponímame ako systém, jeho základnými zložkami sú podsystémy: žiak, učiteľ, pedagogické ciele a pedagogické podmienky. Uvedené podsystémy sa vyznačujú vzájomnými dynamickými vzťahmi a tvoria usporiadanú štruktúru v rámci systému a poznávanie žiakovej osobnosti (bez rozdielu, či je toto poznávanie zamerané na poznanie podmienok alebo výsledkov) nadobúda osobitnú významnosť v súvislosti s riadením pedagogického procesu. Optimalizácia vzťahov medzi základnými komponentami pedagogického procesu zabezpečuje jeho fungovanie ako zložitého sociálneho, teda otvoreného systému. Osobitne významne sú informácie o podsystéme žiak, ktorý má charakter najdynamickejšieho komponentu tohto procesu.

Nedostatočná úroveň školskej diagnostiky, ako sme konštatovali v iných súvislostiach (17:576), je ovplyvnená aj tou skutočnosťou, že pedagogická teória nevenovala doteraz dostatočnú pozornosť tým problémovým okruhom, ktoré tvoria obsah teórie poznávania žiaka. Potreba poznávania žiakov, osobitne školské diagnostikovanie, sa viac menej zdôrazňovala proklamatívne, zovšeobecňovali sa empirické skúsenosti bez hlbšej teoretickej analýzy, alebo sa nediferencovane preberali závery z iných vied, najmä psychológie. Aktuálne potreby školskej praxe v tomto smere suplovala najčastejšie psychológia, v dôsledku čoho sa nie vždy dostatočne zohľadňovala sociálna determinovanosť žiakovej osobnosti, potreby aj možnosti učiteľa. Nevšimavosť k cieľovému zameraniu, či iné cieľové zameranie poznávania žiakovej osobnosti viedlo v minulosti k mnohým nedorozumeniam. V školskej praxi sa k žiakovej osobnosti pristupovalo nekvalifikovane, nešpecifikovali sa potreby pedagogiky, čo oslabovalo pretváraciu funkciu pedagogického procesu.

Vzťah pedagogického diagnostikovania a diagnostikovania v rámci ďalších vied o človeku je dôležité chápať na pozadí vzťahu pedagogiky a ostatných vied o človeku. Veda ako duchovná a materiálna činnosť smeruje k získaniu čo najvšeobecnejšie platných poznatkov v tej sfére ľudského poznania, ktoré skúma, čo tvorí predmet vedy. Usiluje o vytvorenie nástrojov poznávania a regulovania skúmaných javov a o aplikovanie týchto vedecky získaných poznatkov a poznaných zákonitostí v konkrétnej sfére spoločenskej praxe (3:1 a n.). Vedecké poznanie ako najobjektívnejšia forma spoločenského vedomia smeruje v konečnom dôsledku k objektívnemu poznaniu skúmanej reality a k zdokonaľovaniu spoločenskej praxe na základe odhaľovania čo najvšeobecnejšie platných zákonov a zákonitostí.

Osobitosť teoretického poznávania vo všeobecnosti aj v rámci tej ktorej vedy sa prejavuje predovšetkým v tom, že slúži ako vyššia forma poznania a plní úlohu najdôležitejšieho faktora spoločenského napredovania (25:206). Podstatu vzťahu teórie a praxe zhodne s V. Václavíkom (25:290) vidíme v tom, že „vedec bezprostredne nepomáha praxi, ale v tom, že vedecky tvorí“. Aj diagnostikovanie v rámci konkrétnych vied o človeku je determinované predmetom príslušnej vedy či osobitnej vednej disciplíny, ako napríklad psychodiagnostika.

K diagnostikovaniu konkrétneho javu inak pristupuje psychológ, sociológ, antropológ a inak pedagóg-teoretický pracovník — a tiež inak pedagóg-učiteľ. Psychológia, sociológia a ďalšie vedy o človeku usilujú o teoretické výpovede o tom, aký človek je z aspektu predmetu tej ktorej vedy a prečo je taký, aký je. Usilujú o poznanie napr. psychických procesov, ich determináciu, zákonitosti ich fungovania a podobne. Dospievajú k poznaniu čo najvšeobecnejšie platných zákonitostí v tomto smere.

Pedagogika prostredníctvom poznávania tých istých javov dospieva k postihnutiu čo najvšeobecnejšie platných zákonitostí ovplyvňovateľnosti osobnostného vývinu žiadúcim smerom. Inak povedané zhodne s B. Suchodolskim (24:31 a n.), zatiaľ čo zmyslom poznávania (aj diagnostického), psychológie, sociológie a ďalších vied o človeku je hľadať odpoveď na otázku, akí ľudia (aj žiaci) sú a prečo sú takí, zmyslom poznávania pedagogických vied je hľadať odpoveď na otázku, akí majú a môžu byť.

Pedagogika diagnostikuje tie isté javy a fakty ako ostatné vedy o človeku v zameraní na vlastný predmet a obsah vedy, aby našla odpoveď na otázku, aké sú možnosti ovplyvňovateľnosti osobnostného vývinu žiadúcim smerom, v súlade so spoločenskými požiadavkami a osobnostnými predpokladmi.

Pedagogická diagnostika ako súčasť teórie poznávania žiaka smeruje k odhaľovaniu čo najvšeobecnejšie platných zákonitostí na úrovni vedeckého poznania. Usiluje o vymedzenie indikátorov poznateľnosti a ovplyvňovateľnosti osobnostného vývinu v pedagogickom procese a zameriava sa na konštrukciu metód ako nástrojov poznávania pre potreby pedagogickej teórie aj školskej praxe.

Pre poznávanie žiakovej osobnosti aj podmienenosti výsledkov pedagogického pôsobenia z aspektu pedagogickej teórie je nevyhnutný komplexný prístup. Pri parciálnom skúmaní, ako zdôrazňuje I. Zapletal (30:212), nielen že nie je možné jednotlivé výsledky vzájomne porovnávať na úrovni teórie, ale nie je možné ani zohľadňovať podstatnú kvalitu pedagogickej reality, integritu pedagogických javov. Komplexný prístup je „jeden z najdôležitejších prostriedkov formovania zrelosti človeka ako osobnosti“ (8:199). Aj keď obsahom pedagogického diagnostikovania sú javy a skutočnosti, ktoré môžu byť obsahom ďalších vedných disciplín (napr. psychologických), rozdielnosť v prístupe k nim je podmienená zameranosťou tej ktorej vedy. V procese pedagogického diagnostikovania pôjde o poznanie gnozeologického, axiologického, normatívneho, tvorivého, operatívneho a emotívneho potenciálu osobnosti (6:129), teda o poznanie celého komplexu jeho determinantov. Diagnostikovanie tak na úrovni pedagogickej teórie, ako aj školskej praxe nie je cieľovou kategóriou. Vystupuje ako podmienka riadenia pedagogického procesu.

V naznačených súvislostiach sa potom pedagogická diagnostika javí ako výsostne pedagogický problém. Je to kvalitatívne odlišný proces ako diagnostikovanie v rámci ostatných vied. Odlišnosť cieľová a z nej vyplývajúca aj odlišnosť obsahová navodzuje potrebu adekvátnych nástrojov — metód poznávania.

Diagnostikovanie z aspektu pedagogiky na úrovni teoretického poznávania smeruje, ako sme už poukázali, k postihnutiu všeobecne platných zákonitostí, dospieva k zovšeobecneniam o podmienenosti konkrétnych pedagogických javov. Umožňuje postihovať zákonitosti medzi pedagogickými podmienkami a pedagogickými cieľmi, umocňuje pretváraciu funkciu pedagogiky a sprostredkovane aj školskej praxe.

Teória poznávania osobnosti v tomto zmysle rovnako ako ďalšie pedagogické vedy má pre školskú prax predovšetkým význam sprostredkovaný (čo nespochybňuje však jej významnosť). Diagnostikovanie na úrovni empirie, v podmienkach školskej praxe, je zacielené na poznávanie podmienenosti, výsledkov pedagogického pôsobenia u konkrétnych žiakov a pre prax riadenia pedagogického procesu na jeho základnom stupni má význam bezprostredný. Umožňuje (učiteľovi) optimalizovať štruktúru vzťahov medzi jednotlivými komponentami pedagogického procesu v konkrétnych podmienkach. Tieto konkrétne podmienky sa môžu, ale aj nemusia zhodovať s tým, čo je platné všeobecne. Na základnom stupni riadenia dominuje predovšetkým zameranosť na ovplyvňovanie konkrétnych pedagogických prostriedkov. Správne zdôrazňuje A. S. Makarenko (11:66 n.), že pedagóg praktik musí vidieť v žiakovi predovšetkým predmet výchovy a nie predovšetkým štúdia. Pretváracia funkcia je rovnako aktuálnou požiadavkou vo vzťahu k pedagogike ako k vede ako k praktickej pedagogickej činnosti učiteľa.

Školské diagnostikovanie ako proces poznávania pedagogických podmienok učiteľom pre potreby jeho riadiacej činnosti je determinované potrebami a aj možnosťami učiteľa. To však nevylučuje možnosť, že výsledky školskej diagnostiky môžu sprostredkovane náležite integrovane slúžiť pre potreby riadenia pedagogického procesu na ďalších stupňoch riadenia školstva. Túto možnosť dokumentuje evidenčný list žiaka uvádzaný do školskej praxe základných škôl v SSR.

Poukázaním na rozdiely diagnostikovania v rámci jednotlivých vied a pedagogickej vedy ako aj poukázaním na odlišnosti diagnostikovania na úrovni pedagogickej teórie a školskej praxe nemáme v úmysle preceňovať či spochybňovať diagnostikovanie v rámci tej ktorej vedy ani vo vzťahu k pedagogickej teórii či školskej praxi.

Za významné považujeme rozlišovať diagnostickú činnosť na úrovni pedagogickej teórie, na úrovni vedeckého poznávania a na úrovni školskej praxe. Vedecký výskum a využívanie vedeckých poznatkov v praxi nemožno stotožňovať. Nedoceňovanie poznávacej funkcie vedy, čo sa aj v školskej praxi neraz prejavuje tendenciou, aby veda slúžila praxi bezprostredne, aby ju v určitom slova zmysle suplovala, škodí, ako zdôrazňuje V. Václavík (26:292), rovnako tak teórii ako praxi. Aj v nami sledovaných súvislostiach je zameranosť teórie a praxe síce rovnaká, no rozdielne sú ich možnosti. Lebo vzťah medzi teóriou a praxou nepredstavuje lineárnu korešpondenciu, ale dialektický vzťah (26:292). Dialektika tohoto vzťahu je podmienená jednak zacielenosťou diagnostickej činnosti, ako aj možnosťou voľby a používania diagnostických metód a prostriedkov a z toho vyplývajúcou úrovňou zovšeobecňovania.

Charakter vzťahov medzi teóriou a praxou podmieňuje aj nevyhnutnosť popri diagnostikovaní na úrovni pedagogickej úrovne aj diagnostikovanie v podmienkach školskej praxe. Diagnostikovanie učiteľom v rámci jeho možnosti pre potreby jeho riadenia pedagogického procesu.

Zacielenosť diagnostikovania, konkrétne podmienky, v ktorých proces pe-

dagogickej diagnostiky prebieha, teda to, či je to diagnostikovanie primárne, zamerané pre potreby pedagogickej teórie, školskej praxe, pedagogického poradenstva, alebo pre potreby voľby povolania napríklad, je významným faktorom, ktorý určuje obsahovú zameranosť diagnostikovania aj diagnózy a v určitom slova zmysle aj limituje voľbu nástrojov poznávania, teda metód, foriem a prostriedkov pedagogického diagnostikovania.

K VYMEDZENIU ŠKOLSKEJ DIAGNOSTIKY

Poznanie aj poznávanie žiaka, dostatok kvalifikovaných informácií o tom, aký žiak je a prečo je takým, akým je, je vo všeobecnosti považované za významnú podmienku efektívnosti pedagogického procesu aj jeho riadenia.

Učiteľ žiaka (aj triedu) poznáva v dvoch kvalitatívne odlišných procesoch: v procese školskej kontroly a školskej diagnostiky. Kvalitatívna odlišnosť kontrolnej a diagnostickej činnosti učiteľa je daná cieľovou zameranosťou poznávania pre potreby riadenia pedagogického procesu.

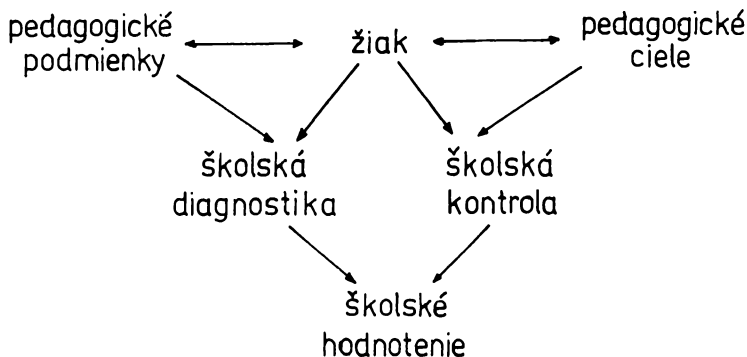
Poznávanie žiaka učiteľom v zameraní na to, aký žiak je vo vzťahu k pedagogickým cieľom, umožňuje učiteľovi získať informácie o tom, do akej miery žiak zvládol naň kladené požiadavky. Umožňuje učiteľovi poznať, aký žiak je vo vzťahu k tomu, aký má byť. Tento poznávací proces nazývame školskou kontrolou. Prívlastkom školská sa zdôrazňuje empirická úroveň špecificky cieľovo zameraného poznávania. Školskú kontrolu totiž nemožno stotožňovať s akoukoľvek kontrolou. Cieľová zameranosť školskej kontroly je ohraničená osnovami, školskými požiadavkami kladenými na žiaka, ako aj úrovňou zovšeobecňovania, ktorá je v tejto súvislosti podmienená možnosťami učiteľa.

Poznávanie žiaka (učiteľom) v zameraní na podmienky predstavuje poznávanie, ktoré umožňuje získať informácie o tom, prečo je žiak takým, akým je, a odpovedať na otázku, aké sú možnosti žiaka. Toto poznávanie nazývame v podmienkach školskej praxe školskou diagnostikou. Pričom školská diagnostika tiež upresňuje cieľové zameranie poznávania. Teda to, že ide o diagnostikovanie žiakovej osobnosti z aspektu potrieb učiteľa pre potreby riadenia pedagogického procesu.

Prostredníctvom školskej kontroly zisťuje učiteľ to, aký žiak je, v konfrontácii s tým, aký má byť. Prostredníctvom školskej diagnostiky zisťuje učiteľ, prečo je žiak takým, akým je. Poznáva podmienenosť výsledkov pedagogického procesu, ktoré sú premietnuté do školskej výkonnosti žiakov.

Školská kontrola ani školská diagnostika nie sú v nami sledovaných súvislostiach cieľom, ale podmienkou. Podmieňujú možnosť objektívneho školského hodnotenia žiaka a následne voľbu optimálnej pedagogickej stratégie.

Vzájomné vzťahy medzi spomínanými procesmi možno graficky znázorniť nasledovne:



Vyčlenenie diagnostického procesu z kontextu ostatných riadiacich činností učiteľa umožňuje určiť aj obsah tohto procesu ako špecificky cieľovo zameraného na poznávanie tých faktorov, javov a súvislostí, ktoré v pedagogickom procese a v súvislosti s jeho riadením majú povahu pedagogických podmienok, sú determinantami výsledkov pedagogického pôsobenia a podmieňujú optimalizáciu jeho fungovania. V štruktúre učiteľových riadiacich činností (kontrola — diagnóza — hodnotenie — stratégia — taktika — kontrola...) má diagnostická činnosť učiteľa významné postavenie. Podmieňuje objektivizáciu v školskom hodnotení žiakov učiteľmi, optimalizuje prognostikovanie ako aj voľbu konkrétnych pedagogických prostriedkov.

V školskej praxi ale nesporný podiel na tom má aj pedagogická teória, ktorá častejšie a výraznejšie a aj kvalifikovanejšie venuje pozornosť školskej kontrole učebných výsledkov žiakov (29, 1, 12, 23) ako poznávaniu ich podmienenosti. Viac pozornosti venuje školskej kontrole a školskej diagnostike v súvislosti s riadením učebného ako výchovného procesu, ako sme na to upozornili aj v iných súvislostiach (18:204).

Pokiaľ ide o kvalitu a úroveň školskej kontroly výsledkov výchovného procesu, jej významnosť nemožno spochybňovať zdôvodňovaním, že výsledky výchovného procesu nie je možné poznávať takými metódami ako výsledky učebnej činnosti žiakov. Najmä preto nie, že zložitosť výchovného procesu v súčasných podmienkach a jeho determinácia vyžaduje orientovať pozornosť na formovanie tých osobnostných potenciálov, ktoré aktivujú tvorivosť v najširšom slova zmysle.

Pre potreby riadenia výchovného procesu je rovnako významné mať primeraný rozsah kvalifikovaných informácií získaných v procese školskej kontroly aj v procese školskej diagnostiky.

POZNÁMKY

¹⁾Pedagogickú diagnostiku vymedzuje doc. Fr. Singule (20:29) ako osobitnú pedagogickú disciplínu, ktorá sa zaoberá diagnostickou činnosťou učiteľa v pedagogickom procese, stanovuje ciele a úlohy pedagogickej diagnostickej činnosti, konštruuje metódy pedagogickej diagnostickej činnosti, prostriedky a techniky. Skúma vzťah pedagogickej diagnostiky k iným pedagogickým vedám ako aj gnozeologickú podstatu peda-

gogickej diagnostiky, prispieva k rozvíjaniu poznávacích možností pedagogickej diagnostickej činnosti.

²⁾ V tomto význame pojem pedagogická diagnostika chápe napríklad aj B. Blížkovský (9). V takomto význame sa pojem pedagogická diagnostika používa pre označenie všetkých procesov smerujúcich k poznaniu žiaka, k poznaniu podmienok aj výsledkov pedagogického procesu, ba dokonca niekedy aj pre označenie procesov hodnotiacich.

³⁾ Javovú stránku nemožno podľa nášho názoru považovať za určujúce kritérium, podstatný znak. To, že kontrola, diagnostika a hodnotenie sú procesy implicitne obsiahnuté v učiteľovej riadiacej činnosti, že prebiehajú často súbežne alebo sa dokonca prekrývajú, nie je možné považovať za dostatočné kritérium a stotožňovať všetky poznávacie, ba dokonca i hodnotiaci proces.

Literatúra

1. Babanskij, J. K.: *Optimalizácia vyučovacieho procesu*. Bratislava, SPN 1980.
2. Džugas, J.: *Kapitoly z komunistickej výchovy žiakov*. Bratislava, SPN 1981.
3. Golikov, V. A.: *Aktuálne problémy VTR*. Bratislava, SPN 1974.
4. Grulich, V. — Lakš, J.: *Pedagogika a její metodologické problémy*. Praha, SPN 1975.
5. Grác, J.: *Teória a prax diagnostického pozorovania v škole*. Psychológia a škola, I, 1971.
6. Hirner, A.: *Model osobnosti žiaka — možnosti sledovania v ASR*. Bratislava, SPK a ÚŠI 1980.
7. Hvozdič, J.: *Psychologický rozbor školských neúspechov žiakov*. Bratislava, SPN 1973.
8. Charlamov, J. F.: *Teoretické a metodologické problémy komplexného prístupu k vyučovaniu a výchove žiakov*. Jednotná škola, 1981, č. 3.
9. Kozel, Fr. a kol.: *Triedny učiteľ v socialistickej škole*. Bratislava, SPN 1974.
10. Lapitka, M.: *Nevyjasnené otázky pedagogickej diagnostiky*. In: *Materiály z celostát. semináre sekce výchovného poradenství*. Ostrava, SPdS pri ČSAV, jan. 1979.
11. Makarenko, A. S.: *Spisy*. V. Praha, SPN 1954.
12. Mojžíšek, L.: *Vyučovací metody*. Praha, SPN 1975.
13. Mojžíšek, L.: *Metodologické základy pedagogické diagnostiky*. In: *Materiály z celostátního semináře sekce výchovného poradenství*. Ostrava, PdS pri ČSAV, jan. 1979.
14. Pícková, B.: *Specifické rysy kontroly a hodnocení v 5.—8. roč. základní školy*. In: *Problémy kontroly a hodnocení učebních výsledků žákův základních a středních škol*. Bratislava, SPN 1979.
15. Piššová, M.: *K otázkám metodiky evidencie na školách*. In: *Zborník východiskových teoretických štúdií k návrhu evidencie žiactva na školách I. a II. cyklu*. Bratislava, ÚŠI 1973.
16. Piššová, M.: *Pedagogický denník, jeho funkcia a vzťah k ostatným dokumentom o žiakovi*. Jednotná škola, 1973, č. 10.
17. Piššová, M.: *Význam a osobitosti diagnostikovania v škole*. Pedagogika 1977, č. 5.
18. Piššová, M.: *K niektorým otázkam hodnotenia výsledkov výchovného pôsobenia v škole*. In: *Problémy kontroly a hodnotenia učebních výsledků žákův základních a středních škol*, Bratislava, SPN 1979.
19. Rudaš, F.: *Komplexné hodnotenie žiaka*. Bratislava, SPN 1965.
20. Singule, Fr.: *K metodologickým otázkám pedagogické diagnostiky*. In: *Materiály z celostátního semináře sekce výchovného poradenství*, PdS ČSAV, Ostrava jan. 1979.
21. Skalková, J.: *Funkce a úlohy vědy při realizaci dalšího rozvoje československé výchovně vzdělávací soustavy*. In: *Sovětská pedagogika a další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy*, Olomouc, KPÚ 1980.
22. Smékal, V.: *Poznávání a posuzování osobnosti žáků*. Praha, SPN 1966.
23. Stračár, E.: *Systém a metody riadenia učebného procesu*, Bratislava, SPN 1967.

24. Suchodolski, B.: *Filosofie a pedagogika*, Praha, SPN 1966.
25. Uledov, A. K.: *Struktura spoločenského vedomí*, Praha, Svoboda, 1973.
26. Václavík, V.: *Veda, prax a naše časy*. Jednotná škola 1969, č. 4.
27. Vajcík, P.: *Pedagogické skúmanie a pedagogický denník*, Bratislava, SPN 1953.
28. Velikanič, J.: *Výskumné metódy v pedagogike a pedagogicko-psychologická diagnostika*. Bratislava, SPN 1967.
29. Velikanič, J.: *Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov*. Bratislava, SPN 1973.
30. Zapletal, J.: *K teórii a metodológii pedagogických vied*. Jednotná škola 1975, č. 3.

МАРИЯ ПИШШОВА

К определению педагогической диагностики и ее места в педагогике

В настоящей статье автор обосновывает необходимость уделять внимание глубокому познанию личности ученика в педагогике и в школьной практике.

Автор анализирует содержание понятия «педагогическая диагностика» и на основании этого анализа уточняет определение понятия и его содержание. Автор приходит к выводу, что требование создать теорию познания ученика как самостоятельную научную дисциплину вполне обосновано. Таким путем могут быть созданы предпосылки для комплексного детерминированного исследования личности ученика на уровне теоретического познания, что отвечает потребностям педагогической и школьной практики.

Статья направлена на идентификацию процесса педагогической диагностики как специфического познавательного процесса, в результате которого раскрываются ведущие факторы развития личности ученика с позиций требований педагогики и школы. Характер процесса педагогической диагностики определяется на основе отношения педагогики к остальным наукам о человеке, а также на основе отношения теории к практике. Автор хочет внести вклад в решение актуальной проблемы педагогики, помочь идентифицировать процесс педагогической диагностики.

MÁRIA PÍŠŠOVÁ

On Determination of Pedagogical Diagnostics and Its Place in Pedagogy

The author of the study gives her reasons for the necessity of the attention which ought to be devoted to the cognition of the pupil's personality in pedagogy and school practice.

On the basis of the contents analysis of the meaning of the notion of pedagogical diagnostics, she puts its contents determination in the first place. She comes to the conclusion that the requirement for the constitution of the theory of cognition of a pupil, as a partial scientific branch of

pedagogy, is reasonable. There would be formed the assumptions for a complex study of the pupil's personality on the level of theoretic cognition which is determined by the needs of pedagogic theory and school practice.

She turns her attention to identification of the process which is aimed at cognition of the pupil's personality's development from the point of view of the requirements of pedagogy and of school. The character of the process of the pedagogic

diagnostic is determined by her on the background of the relation of pedagogy to the other sciences concerning human beings and on the background of the relation of theory and practice.

The study contributes to the solution of the most topical partial problem of pedagogy, to the identification of the process of pedagogic diagnostics.

Logickým pokračováním dosavadní cesty je i naše současné úsilí, zaměřené k plnění programu výstavby rozvinuté socialistické společnosti, programu, který vyplývá ze závěrů XVI. i obou předcházejících sjezdů Komunistické strany Československa.

V čem spočívá jeho podstata, jaké jsou jeho základní stavební kameny? Jde — stručně řečeno — o řešení tří nedělitelně spjatých, vzájemně se podmiňujících úkolů. Vytvořit podmínky pro stále vyšší kvalitu dynamiky rozvoje výrobních sil, dále zdokonalovat společenské vztahy včetně odpovídajícího rozvoje politického systému a socialistické demokracie a spolu s tím formovat socialistický způsob života, nového člověka a jeho vědomí.

Znovu chci zdůraznit, že žádný z těchto úkolů tu nestojí a nemůže stát sám o sobě a nemohou být od sebe odděleny žádnými, ani institucionálními přehradami. Jejich realizace je možná jen v procesu jejich vzájemného působení a ovlivňování. Jestliže nezbytnou podmínkou dalšího rozvoje společenských vztahů a formování socialistického způsobu života je nový, výrazný postoj výrobních sil, které přinesou změny v charakteru práce a potřebnou úroveň zdrojů spotřeby, pak je zcela zřejmé, že i vyšší kvalita socialistického uvědomění lidí, stále plnější osvojování vědeckého světového názoru a z toho vyplývající hluboké zakotvení etických norem socialismu v jejich vědomí bude zpětně působit na rozvoj hospodářství i socialistických společenských vztahů.

Z projevu Lubomíra Štrougala
na II. sjezdu Svazu československých spisovatelů.
