

ZÁPADO ČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**Kompetence učitelů SŠ v Plzeňském kraji se
zaměřením na diagnostickou kompetenci**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Ing. Bc. Olga Volfová Naxerová

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství anglického jazyka a psychologie pro střední školy

Vedoucí práce: Mgr. Pavla Soukupová

Plzeň, 2015

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Plzeň, 28. února 2015

.....
vlastnoruční podpis

Ráda bych zde upřímně poděkovala Mgr. Pavle Soukupové za její odborné vedení v průběhu zrodu této práce, za její zkušené rady a podnětné připomínky. Mé díky patří také všem respondentům, kteří věnovali svůj čas prováděnému empirickému šetření.

Obsah

Úvod	6
1 Profese učitele v současném vzdělávacím kontextu	7
1.1 Hlavní rysy profese učitele	7
1.2 Proměny profese učitele	8
1.3 Profesní kompetence učitele	8
1.4 Diagnostická kompetence učitele	10
2 Diagnostika ve školní praxi.....	13
2.1 Pedagogická a pedagogickopsychologická diagnostika	13
2.1.1 Teoretická východiska pedagogické diagnostiky	14
2.2 Diagnostika školní výkonnosti	16
2.2.1 Diagnostika rozumových schopností.....	17
2.2.2 Diagnostika úrovně školních vědomostí	19
2.2.3 Diagnostika školního hodnocení	21
2.2.4 Diagnostika motivace	24
2.2.5 Diagnostika školní neúspěšnosti.....	28
2.3 Diagnostika osobnosti žáka	29
2.3.1 Diagnostika stylů učení	29
2.3.2 Diagnostika specifických vzdělávacích potřeb.....	36
2.3.3 Diagnostika profesní orientace	43
2.4 Diagnostika sociálního prostředí	46
2.4.1 Diagnostika šikany	46
2.4.2 Diagnostika klimatu školní třídy	47
2.4.3 Diagnostika klimatu školy.....	51
2.4.4 Diagnostika rodinného prostředí	54
2.5 Autodiagnostika pedagogické činnosti učitele	55
2.6 Subjekty pomáhající učitelům v oblasti pedagogické diagnostiky	58
2.7 Motivace učitelů k rozvoji vlastní diagnostické kompetence.....	61
2.8 Rozvoj diagnostických kompetencí učitelů v Plzeňském kraji	62
2.8.1 Studium na Fakultě pedagogické Západočeské univerzity v Plzni	62
2.8.2 Studium v Krajském centru vzdělávání v Plzni	65

2.8.3 Studium v Národním institutu pro další vzdělávání v Plzni.....	67
2.9 Závěr teoretické části a východiska pro praktickou část práce.....	68
3 Výzkumná sonda do pedagogické praxe	69
3.1 Předmět, cíle a úkoly výzkumné sondy	69
3.2 Metodika výzkumné sondy.....	70
3.2.1 Předvýzkum.....	70
3.2.2 Dotazníková metoda.....	70
3.2.3 Výzkumný rozhovor.....	73
3.3 Popis výzkumného vzorku.....	75
3.4 Průběh výzkumné sondy.....	76
3.5 Výsledky výzkumné sondy a jejich interpretace.....	77
3.5.1 Analýza dotazníkového šetření.....	77
3.5.2 Analýza výzkumných rozhovorů.....	95
3.6 Závěry výzkumné sondy a přínos pro pedagogickou praxi	98
3.6.1 Obsahový závěr	98
3.6.2 Metodologický závěr	100
3.6.3 Praktický závěr	101
Závěr.....	103
Resumé.....	104
Summary	105
Použitá literatura.....	106
Seznam tabulek a grafů.....	111
Seznam příloh	113

Úvod

Těžko bychom hledali druhou profesi, která je tak pestrá a kreativní, ale zároveň tak proměnlivá, frustrující, stresuplná a náročná, jako je profese učitele. Výsledky učitelova snažení nejsou vlastně nikdy vidět. O co větší radost může prožívat lékař, který vyléčí pacienta, nebo automechanik, který uvede auto do provozu!

Jak si s problémy ve své profesi dokáží poradit naši známí specialisté – lékař a automechanik? Lékař musí pacienta důkladně vyšetřit a stanovit diagnózu, aby mohl určit správný průběh léčby ke zdárnému uzdravení. Technik v autoservisu vaše auto napojí na počítačovou diagnostiku, aby mohlo být opraveno. Ač se to zdá na první pohled možná legrační, učitel má velice podobné možnosti. Ke své diagnostice samozřejmě nepoužije rentgen ani zkoušečku napětí, ale své možnosti učitel skutečně má.

Stačí se třeba jen dívat. Sledovat své žáky v průběhu jejich učení, sledovat jejich reakce, jejich výsledky. Je ovšem potřeba se dívat a přemýšlet. Přemýšlet v širších souvislostech o celém procesu vyučování, o osobnosti žáka, o jeho sociálním kontextu. Je také potřeba brát v úvahu i vliv sebe sama jako moderátora celého vzdělávacího procesu. Pedagogická diagnostika má ovšem i složitější nástroje, než je pouhé pozorování žáků. Tato práce si klade za cíl ukázat všem učitelům (a nejen jim!), že znát dobře své žáky je základem úspěchu a spokojenosti všech zúčastněných a že je to nejen možné, ale také nutné. A často velmi jednoduché.

Práce je rozdělena do tří kapitol. První kapitola teoreticky vymezuje profesi učitele a jeho kompetence, druhá kapitola podrobně popisuje dílčí oblasti a techniky pedagogické diagnostiky. Třetí kapitola je věnována výzkumné sondě do pedagogické praxe vybraných středních škol v Plzeňském kraji. Popisuje předmět, úkoly a cíle výzkumu, vymezuje použité metody. Předkládá analýzu shromážděných dat, interpretuje zjištěné informace a uvádí vlastní praktická doporučení. Závěr pak obsahuje shrnutí celé této diplomové práce.

Cílem této diplomové práce je zmapování obsahu pedagogické diagnostiky ve školní praxi vybraných středních škol v Plzeňském kraji s ohledem na jejich reálné možnosti a aktuální legislativní rámec.

1 Profese učitele v současném vzdělávacím kontextu

1.1 Hlavní rysy profese učitele

Učitelská profese je historicky velmi stará a vždy zaujímala mezi ostatními profesemi velmi důležité místo. Přesto má své charakteristické rysy, kterými se od ostatních profesí významně odlišuje. Následující tabulka nabízí srovnání výrazných znaků obecné profese a znaků profese učitele.

Tabulka č.1: Porovnání obecné a učitelské profese

	Znaky obecné profese	Znaky profese učitele
1)	požadovány expertní teoretické a praktické znalosti nezbytné pro řešení důležitých společenských otázek	narůstající potřeba interdisciplinárních znalostí (zejména v základním školství)
2)	zájem o větší prospěch společnosti	učitelství jako poslání, služba společnosti
3)	autonomie v rozhodnutích týkajících se profese	částečné omezení autonomie školními normami, rozhodnutí o pojetí vyučování zůstává na učiteli
4)	existuje etický kodex, podle kterého se musí příslušníci profese chovat a být zodpovědní	etický kodex učitelů v ČR neexistuje zejména vzhledem k rozvrstvení školství do stupňů
5)	existuje „profesní kultura“ (komory, asociace, apod.)	snahy o vytvoření profesní komory učitelů zejména v souvislosti s tzv. Bílou knihou, dosud neúspěšné

Zdroj: Vašutová 2007, s. 8-12

Z výše uvedené tabulky je zřejmé, že učitelství je nutné vnímat jako zvláštní samostatnou kategorii, která se bude zejména z následujících důvodů vždy odlišovat od obecných profesí (Vašutová, 2007):

- na základních a středních školách pracuje přes 170 tis. učitelů, což je mnoho lidí, převážně pak žen
- profesní dráha učitelů je lineární, dosud chybí kariérní stupně
- interdisciplinární znalosti učitele jsou protikladem specializovaných znalostí typických v jiných uznávaných profesích
- nízký věk klientů spolu s vymezeným vzdělávacím rámcem snižují prestiž učitelství

Další odlišnosti učiteléské profese od ostatních uvádí Průcha (1997):

- není přesně stanoveno, co tvoří soubor profesních znalostí a dovedností pro výkon učiteléského povolání
- mnohé osoby z laické veřejnosti často mluví o záležitostech vzdělávání, jako by to byli experti, atd.

1.2 Proměny profese učitele

Rok 1989 byl zlomovým rokem pro celou naši zemi, tedy i pro české školství. Předtím byla učiteléská profese považována za stabilní a bezproblémovou, s jasně vymezeným polem působnosti, byla ve svém pojetí jednotná, stejně tak, jako jednotný byl model tehdejšího učitele, jehož povolání bylo chápáno jako služba tehdejší společnosti v duchu komunistické výchovy. Kvalita práce učitelů byla posuzována podle ideologických kritérií, a odborné kvality učitelů byly spíše v pozadí zájmu.

Od počátku 90. let však učiteléská profese začala získávat zcela nové dimenze, začala se orientovat na humanizaci, demokracii, vlastní odbornost. V průběhu 90. let proto proběhla celá řada empirických šetření, výzkumů apod., jejichž výsledkem se stala redefinice profese učitele. Lazarová (2011) však dále uvádí, že tato proměna s sebou nese řadu problémů, zejména nekonceptnost vzdělávací politiky ve vztahu k učitelům a učiteléskému vzdělání, chybějící profesní standard a kariérní řád, nedostatek finančních prostředků, absence kolegiální podpory pro začínající učitele, apod.

Za největší změny v pojetí učiteléské profese považuje Lazarová (2011) zejména tyto:

- posun v chápání podstaty učiteléské profese od poslání k odbornosti
- zvýšení náročnosti výkonu profese učitele jako důsledek proměny společnosti
- vytvořeny zákonné podmínky pro dosažení odborné kvalifikace učitelů
- zvýšení míry zodpovědnosti jednotlivého učitele za vzdělávací proces
- učiněny pokusy o formulaci profesního standardu učitelů.

1.3 Profesní kompetence učitele

Má-li edukační proces probíhat efektivně, musí učitel disponovat celou řadou teoretických znalostí, ale i praktických dovedností a vlastních schopností, které v průběhu

výuky používá. Musí vědět co učit a jakým způsobem dané obsahy vzdělávání svým žákům předat, aby společně s nimi dosáhl vytyčených cílů, tzn. aby byla realizace výuky úspěšná. Tento proces zahrnuje mimo jiné například efektivní způsoby komunikace, možnosti intervence v případě vzdělávacích i osobních problémů žáků, apod. Učitel musí mít širokou teoretickou základnu, ale musí být schopen ji i prakticky použít, a to v neustále se měnících podmínkách školní třídy, v interakci se svými žáky.

Kyriacou (1996) přirovnává situaci učitele ve školní třídě k situaci tenisty, který jednak musí vědět, ve kterém okamžiku by bylo vhodné zahrát lob a prohodit míč za záda protihráče, ale musí být také schopen tento úder vůbec zvládnout. Kyriacou definuje pedagogické kompetence jako *„jednotlivé logicky související činnosti učitele, které podporují žákovo učení“*.

Definici profesních kompetencí předkládá také Vašutová (2004, s. 92): *„Profesní kompetence učitele vymezujeme jako otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápané celostně.“*

Vašutová (2007) uvádí, že profesní kompetence učitele jsou budovány postupně, jejich základ je položen v průběhu studia učitelství a v průběhu pedagogické praxe se toto jádro dále rozvíjí sbíráním zkušeností a dalším vzděláváním. Proces profesionalizace, tzn. utváření profesních kompetencí učitele podle Vašutové (2007, s. 29) zahrnuje:

- *„teoretickou a praktickou přípravu v rámci přípravného a dalšího vzdělávání*
- *zkušenosti získané ve vyučovací praxi*
- *vliv profesního prostředí*
- *reflexi vzdělávací reality (aktivní přizpůsobení se změnám, požadavkům)*
- *sebereflexi (hospitace, hodnocení žáků, sebehodnocení)*
- *vlastní příspěvky pro zkvalitnění vzdělávání a výchovy (teoretické i praktické)“*.

Klasifikací profesních kompetencí učitelů se zabývá celá řada autorů. Například kompetence zkušeného učitele rozdělil Chris Kyriacou (1996) do následujících kategorií:

- plánovací a přípravné kompetence
- kompetence v oblasti realizace a řízení výuky

- kompetence zaměřené na vytvoření vhodného klimatu ve třídě
- kompetence potřebné k udržení kázně
- kompetence v oblasti hodnocení prospěchu žáků a v oblasti reflexe vlastní práce.

Spilková (2004) uvádí následující členění profesních kompetencí:

- kompetence odborně předmětové (kvalitní znalost obsahu učiva daných oborů)
- kompetence psychodidaktické (vytváření příznivých podmínek pro poznávání, aktivizování myšlení, motivaci žáků, vytváření příznivého klimatu, atd.)
- kompetence komunikativní (ve vztahu k žákům, rodičům, kolegům, atd.)
- kompetence organizační a řídicí (plánovat svou činnost, udržovat řád a systém)
- kompetence diagnostické a intervenční (vědět, jak žák prožívá a jak mu lze pomoci)
- kompetence poradenská a konzultativní (zejména ve vztahu k rodičům)
- kompetence reflexe vlastní činnosti (modifikovat své chování, metody, přístupy, atd.)

V posledních letech však oblast kompetencí učitele prochází významnými změnami, jak například uvádí Spilková (2004, s. 112): „*...od dosud dominantní kompetence oborové (předmětové) ke kompetenci pedagogické a psychodidaktické. ...Nové pojetí učitelské profese znamená také důraz na kompetence diagnostické a intervenční – jak žák myslí, cítí, jedná, jaké to má příčiny, kde má problémy a jak mu lze pomoci.*“

Další způsob charakteristiky profese učitele nabízí Vašutová (2004). Její pojetí klasifikuje kompetence učitele v návaznosti na funkce školy a cíle vzdělávání, viz příloha č.1. Jak je z výše uvedeného zřejmé, problematika kompetencí profese učitele je složitá a není snadné se jednoznačně přiklonit k jedinému z uvedených pojetí. Tuto nepřehlednou situaci by měly pomoci učitelům vyřešit profesní standardy, jenž by měly být v blízké budoucnosti vytvořeny a měly by fungovat jako formální opora profesních kompetencí učitelů. (Vašutová, 2007)

1.4 Diagnostická kompetence učitele

Procesy poznávání žáka učitelem včetně reflexe vlastní práce jsou nedílnou součástí vzdělávacího procesu. Právě na tyto kompetence učitelů je v současné době kladen velký důraz. V předchozí kapitole bylo předloženo několik možností klasifikace kompetencí

učitele. Podíváme-li se podrobněji na uvedené přehledy, v žádném z nich nechybí diagnostická kompetence.

Kyriacou (1996) ve své klasifikaci uvádí kompetence zaměřené na vytvoření vhodného klimatu ve třídě a kompetence v oblasti reflexe vlastní práce a autoevaluace. Tyto kompetence svým obsahem naplňují termín diagnostické kompetence učitele.

László (2010) z celku pedagogických kompetencí vyčleňuje kompetence diagnostické a intervenční jako ty kompetence učitele, které vytvářejí předpoklady pro pedagogickou diagnostiku jednotlivých žáků i celé třídy, pro pravidelné vyhodnocování průběhu vyučování a motivování žáků k sebekontrolě, sebehodnocení a sebeusměrňování.

Spilková (2004) ve svém členění kompetencí učitelů pracuje již přímo s termínem kompetence diagnostické a intervenční, stejně tak, jako Vašutová (2004) ve svém modelu kompetencí ve vztahu k cílům školy.

Nejpodrobnější popis diagnostické a intervenční kompetence uvádí Vašutová (2007) jako jednu z částí původního modelu profesního standardu, který byl použit v roce 2001 pro tvorbu Zákona o pedagogických pracovnících a Vyhlášky o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků:

„Učitel:

- *dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky ve vyučování na základě znalostí individuálních předpokladů žáků a jejich vývojových zvláštností, dovede diagnostikovat sociální vztahy ve třídě*
- *je schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení a chování a dovede upravit výběr učiva a metody vyučování jejich možnostem*
- *ovládá způsoby vedení nadaných žáků ve vyučování*
- *je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, šikanu a týrání a zná možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuje*
- *ovládá prostředky zajištění kázně ve třídě a umí řešit školní výchovné situace a výchovné problémy*
- *je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků a změny vzdělávacích podmínek ve své pedagogické práci.“* (Vašutová, 2007, s. 36)

Vašutová a Spilková se v posledních letech intenzivně věnují klasifikaci kompetencí učitelů. Ani jedna z uvedených autorek však nepovažuje vlastní pojetí systému za úplný a zcela vystihující pedagogickou praxi. Uváděné přehledy jsou spíše metodickým rámcem, který vymezuje obsah diagnostické i dalších kompetencí současného učitele.

V pojetí slovenské autorky Zuzany Škvarkové (in László, 2010) je pedagogická diagnostika samostatnou etapou v rámci edukačního procesu, jejímž prostřednictvím učitel zjišťuje významové a funkční rozdíly mezi žáky, určuje charakter, rozsah a kvalitu jejich práce. Autorka uvádí následující funkce pedagogické diagnostiky:

- motivační (diagnostika jako prostředek zvýšení aktivity žáka; klíčovou roli hrají zejména vhodné metody prověřování školní výkonnosti žáků)
- diagnostická (na základě zpětné vazby o práci žáků se učitel rozhoduje o dalším postupu v procesu vyučování)
- kontrolní (zjištění úrovně osvojení učiva)
- regulační (poznání podmínek a faktorů, ve kterých žák podává daný výkon)
- prognostická (na základě získaných informací lze projektovat další vývoj žáka)
- didaktická (učitel získává zpětnou vazbu své pedagogické činnosti a to mu umožňuje zkvalitnit další průběh vyučování).

2 Diagnostika ve školní praxi

2.1 Pedagogická a pedagogickopsychologická diagnostika

Ačkoli je pojem pedagogická diagnostika vnímán jako termín moderní, první zmínky lze nalézt již u Jana Ámose Komenského. Teprve v 60. letech minulého století se však začíná vyvíjet jako samostatný vědní obor. Termín pedagogická diagnostika je v současné době používán jako název pro samostatnou vědeckou disciplinu, která se postupně vyčleňuje z pedagogickopsychologické diagnostiky a vytváří samostatnou teoretickou i metodologickou základnu pro potřeby učitelů v jejich školní praxi a stává se nedílnou součástí výchovně vzdělávacího procesu. [1]

Problematice pedagogické diagnostiky se u nás věnuje celá řada autorů, například Mojžíšek (1998, s. 235) ji definuje jako *„teorii a metodickou praxi zjišťování, rozpoznávání, klasifikování, posuzování a hodnocení úrovně pedagogického rozvoje žákovy osobnosti nebo skupiny žáků, rozvinuté vlivem pedagogického působení“*.

Skalková (1999, s. 193) uvádí následující definici: *„Pedagogická diagnostika zahrnuje diagnostické činnosti, které analyzují procesy učení, zjišťují jeho výsledky s cílem přispět k optimalizaci individuálního učení.“*

Pedagogická diagnostika může být také chápána jako proces zjišťování a posuzování úrovně pedagogického rozvoje objektu výchovy, nebo průběhu a výsledků výchovně vzdělávacího procesu, kdy cílem je zjištění aktuálního stavu úrovně žáka – stanovení diagnózy. Pedagogickou diagnózu definuje Zelinková 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“*. (Zelinková, 2001, s. 13)

Smyslem celého procesu pedagogické diagnostiky je určení efektivních vzdělávacích strategií a navržení potřebných pedagogických opatření – stanovení prognózy. Úkolem pedagogické diagnostiky je tedy zejména rozpoznání určitého stavu, stanovení jeho příčin a navržení potřebných opatření. [1]

Zelinková (2001) uvádí následující typy pedagogické diagnostiky:

- diagnostika normativní (výsledky porovnávány s výsledky reprezentativního vzorku)

- diagnostika kriteriální (k určení aktuální úrovně žáka dle obecně daných měřítek)
- diagnostika individualizovaná (sleduje postup a dosaženou úroveň žáka za určitý časový úsek; hlavní význam z hlediska pozitivní motivace žáka, zejména potřebná u žáků méně úspěšných, handicapovaných nebo znevýhodněných)
- diagnostika diferenciální (rozlišení obtíží, které mají stejné projevy, ale různé příčiny)

V těsné blízkosti pedagogické diagnostiky se setkáváme s dalším pojmem – pedagogickopsychologická diagnostika. Někdy se tyto dva pojmy zaměňují. Přesné vymezení a obsahové vysvětlení obou pojmů uvádí například autorská dvojice Hrabal st. a Hrabal ml. (2002). Za jádro pedagogické diagnostiky považují „*porovnávání činnosti a výkonů žáka s pedagogickou normou a věcnou analýzu předností a chyb reálně výchovou dosažené úrovně rozvoje ve srovnání s cílovou úrovní.*“ (Hrabal a Hrabal, 2002, s. 16)

Obsahem pedagogickopsychologické diagnostiky je poznávání a hodnocení individuálních zvláštností žáků s cílem předložení návrhů na optimalizaci jejich rozvoje. Do tohoto procesu vstupuje učitel v roli vychovatele a psychologa, nebo přímo psycholog. „*Pedagogickopsychologická diagnostika je psychologická diagnostika aplikovaná v pedagogické oblasti.*“ (Hrabal a Hrabal, 2002, s. 13-16)

Čábalová uvádí, že „*předmětem pedagogicko-psychologické diagnostiky je zkoumání individuálních zvláštností a kvalit žáka (učitele, skupiny) v pedagogických situacích. Jde o komplexní proces s cílem analyzovat, posoudit a zhodnotit základní aspekty a subjekty výchovně-vzdělávacího procesu, které pak poslouží žákovi, učiteli, rodičům ke stanovení následných pedagogických opatření.*“ (Čábalová, 2011, s. 118-119)

Vzhledem k tomu, že cílem této práce je zmapování oblasti diagnostiky ve vyučovacím procesu, kterou může ve školním prostředí provádět každý učitel bez širšího psychologického vzdělání, bude dále používán termín pedagogická diagnostika.

Oblast pedagogické diagnostiky zahrnuje v jednotlivých stupních vzdělávání diagnostiku dětí, žáků a studentů. Pro zjednodušení bude dále používán v tomto smyslu termín *žák*, a to i pro oblast středního školství.

2.1.1 Teoretická východiska pedagogické diagnostiky

Aby bylo možné získaná diagnostická data dále zpracovat, vytvořit diagnózu odpovídající realitě a na jejím základě prognózu dalšího pedagogického postupu, je

v oblasti metodologie pedagogické diagnostiky nezbytné držet se níže uvedených teoretických zásad a pravidel.

Metody využívané v pedagogické diagnostice se dělí na dvě základní skupiny: metody kvantitativní a metody kvalitativní.

Kvantitativní metody pedagogické diagnostiky pracují s číselnými údaji. Jak uvádí Gavora (2000), v průběhu kvantitativního výzkumu zjišťujeme množství nebo frekvenci výskytu sledovaných jevů. Zjištěné číselné údaje je možné dále statisticky zpracovat, lze zjišťovat součty, procentuální podíly, statistickou významnost mezi danými proměnnými, apod. Výhodou kvantitativního výzkumu je možnost odstupů zkoumajícího a zkoumaného, zkoumající a zkoumaný se vůbec nemusí znát ani se vzájemně setkat. Tím je také zajištěna nestrannost získaných výsledků. Hlavním cílem je *„třídění údajů a vysvětlení příčin existence nebo změn jevů. Přesné údaje umožňují zevšeobecňování a vyslovování předpovědí o jevech“*. (Gavora, 2000, s. 32)

Základem kvalitativního výzkumu je získání dat v nečíselné podobě (Gavora, 2000). Taková data mohou mít podobu popisu situace, výpovědi daného člověka, apod. Kvalitativní výzkum je založen na blízkém setkání zkoumajícího a zkoumaného. Je nutné osobně proniknout do sledovaných situací, jen tak je možné je popsat a porozumět jim. Podle Gavora (2000) je hlavním cílem kvantitativního výzkumu porozumět člověku, pochopit jeho vlastní pohnutky. McBride (1995) o kvalitativním výzkumu uvádí, že je určen k praktickému použití všem učitelům, kteří chtějí porozumět tomu, co se v jejich třídách děje a kteří chtějí svoji práci dělat lépe. Definiuje cíl kvalitativního výzkumu: *„naučit se vědomě a cíleně využívat svou zkušenost, získávat potřebné informace a pracovat s nimi a zvyšovat tak profesionalitu své práce“*. (McBride, 1995, s. 1)

Mezi zastánci kvalitativního a kvantitativního přístupu k výzkumu často dochází k neshodám. Zastánci kvantitativního přístupu tvrdí, že čísla dokáží sledované jevy jednoznačně a přesně popsat, že zkoumající by si měl od zkoumaného držet odstup a neměl by se nechat subjektivně ovlivnit. Naopak zastánci kvalitativního přístupu více než čísla oceňují významy získaných informací, mají dojem, že právě čísla mohou zakrýt pravou podstatu člověka a jeho prožívání. Odborníci se však shodují na tom, že je vhodné oba přístupy kombinovat a získat tak komplexnější výsledky. (Gavora, 2000)

Důležitým faktorem úspěšného pedagogického výzkumu je výběr výzkumné metody. Každá metoda však musí splňovat požadavky na svoji objektivitu, validitu a reliabilitu.

„Objektivitou se rozumí nezávislost výsledků na diagnostikujícím, údaje nejsou z tohoto hlediska heterogenní.“ Tuto definici pojmu objektivita publikuje Hrabal st. a Hrabal ml. (2002, s. 41).

Pojem validita znamená „schopnost výzkumného nástroje zjišťovat to, co zjišťovat má. Validita je nejdůležitější vlastností výzkumného nástroje“. (Gavora, 2000, s. 71) Tento autor dále člení validitu do několika podskupin:

- validita obsahová (do jaké míry se shoduje obsah výzkumného nástroje s obsahem zjišťované oblasti)
- validita konstruktová (zda daný nástroj zjišťuje ten konstrukt, neboli vědomost, dovednost, která mě zajímá, např. měří daný test vědomosti, nebo schopnost číst?)
- validita kriteriální (udává míru shody daného výzkumného nástroje s výsledky jiného měření podle ověřeného kritéria)
- validita souběžná (vyjadřuje se korelačním koeficientem; zjišťuje se srovnáním dosažených výsledků s jistým kritériem nebo produktem činnosti zkoumaných osob)

Pro maximální validitu výsledků diagnostiky se doporučuje provádět tzv. triangulaci metod, což je kombinace několika metod a přístupů výzkumu, které zkoumají tutéž realitu. Doporučuje se kombinovat metody kvalitativní s kvantitativními. Pokud jsou k empirickému výzkumu použity různé zdroje dat, jedná se o datovou triangulaci a zkoumaný jev se doporučuje zkoumat na různých místech, různých respondentech a v různém čase. (Denzin in Hendl, 1999)

Reliabilita je vlastnost výzkumného nástroje, která udává jeho přesnost a spolehlivost. Jedná se o to, do jaké míry přesně měří danou veličinu. Reliabilitu je možné ověřit například opakováním měření. Další možností zjištění reliability je použití ekvivalentní formy téhož výzkumného nástroje na identické skupině osob a následné porovnání výsledků. Čím menší odchylka opakovaného měření, tím větší reliabilita výzkumného nástroje. (Gavora, 2000)

2.2 Diagnostika školní výkonnosti

Školní výkonnost žáků můžeme podle Vágnerové (2008) vymezit jako souhrn všech předpokladů, které jsou nezbytné k dosažení úspěšnosti v učení. Školní výkon je možné

definovat také jako „úroveň či kvalitu osvojování si školních znalostí a dovedností žáka“ [2]. V této souvislosti se dále setkáváme s pojmy úspěšnost a školní zdatnost.

Školní úspěšnost je vyjádřena známkami v průběhu procesu školní klasifikace. „Jedná se o hodnocení toho, jak žákova činnost odpovídá požadavkům školy.“ (Hrabal st. a Hrabal ml., 2002, s. 46). Pro provedení pedagogické diagnostiky školní úspěšnosti jsou použita pedagogická data, která má učitel k dispozici. Jedná se o výsledky pozorování, didaktických testů a zejména o školní prospěch, resp. klasifikaci, viz kapitola 2.2.3.

Termínem školní zdatnost se podle autorské dvojice Hrabal st. a Hrabal ml. označuje "soubor dispozic, které žákovi umožňují plnit požadavky školy a realizovat tak více či méně úspěšně roli žáka ve vyučování". (Hrabal st. a Hrabal ml. 2002, s. 45). Autoři dále uvádějí, že školní zdatnost má převážně stabilní úroveň a v průběhu školní docházky dochází k jejímu rovnoměrnému vývoji.

2.2.1 Diagnostika rozumových schopností

Na celkovém výsledku školní výkonnosti žáků se podílejí nejen nejrůznější vlastnosti jejich osobnosti, ale zejména jejich rozumové schopnosti. Pojmem rozumové schopnosti lze chápat celou řadu kompetencí, např. schopnost myslet a účelně zpracovávat informace, učit se ze zkušeností, využívat svoje znalosti a schopnosti při zvládnání požadavků okolí, včetně nároků školy, atd. (Vágnerová a Klégrová, 2008)

Žáci využívají své rozumové schopnosti pro orientaci v nových situacích, pro rychlejší a efektivnější řešení nových, komplikovanějších úloh. V učitelské praxi může často docházet k chybným závěrům, například že úspěšný žák je rozumově rozvinutý a neúspěšný žák rozumově zaostalý. To nemusí vždy platit, proto by učitelé měli věnovat diagnostice rozumových schopností jako složky školní zdatnosti zvýšenou pozornost. (Hrabal st. a Hrabal ml., 2002)

Úroveň rozumových schopností žáků zpravidla neměří sám učitel, i když je to prakticky možné. Může provést například analýzu klasifikace nebo výsledků didaktického testu, viz kapitola 2.2.3 této práce. Běžnější na našich školách je zjišťování rozumových schopností žáků prostřednictvím klinických nebo školních psychologů. Učitel potom s takovými výsledky pracuje a měl by je využít pro úpravu edukačního procesu. Každý učitel by proto měl rozumět pojmu inteligence a měl by mít představu o tom, jak se měří. Stručný úvod do této problematiky nabízí učitelům například Hrabalové (2002). Zejména je

důležité si uvědomit, že inteligenční testy „neměří školní znalosti, ale „čisté“ schopnosti. Úlohy jsou vybírány tak, aby byly pro zkoušeného nové, zvláště aby se s nimi v minulosti nesešel při školním učení.“ (Hrabalové, 2002, s. 73)

Provádění odborné kvalifikované diagnostiky inteligence je v kompetenci pedagogicko-psychologických poraden (dále PPP), speciálněpedagogických center (dále SPC) a dalších odborných pracovišť. Zelinková (2001) uvádí například *Wechslerovu inteligenční škálu pro děti (WISC)*, která zjišťuje obraz rozumových schopností v oblasti verbální a názorové, na základě kterých získává psycholog hodnotu inteligenčního kvocientu (dále IQ) v oblasti verbální, performační a IQ celkový.

Zelinková (2001) uvádí, že pro učitele samotné je určen *TEKO* test, neboli *Testová baterie na měření kognitivních operací*. Výsledkem tohoto testu není hodnota IQ, ale stadium psychického vývoje, které nás informuje o žákově vývojovém potenciálu. Učitel může pro přibližnou orientaci v této oblasti použít také řadu příruček, které obsahují testy inteligence zaměřené na nejrůznější oblasti kompetencí, např. testy verbální inteligence, testy logického myšlení, matematické testy, testy tvořivosti, testy prostorového vnímání, apod. Pro příklad uvádím například titul *„IQ a testy osobnosti“* autora Philipa Cartera (2004). Kniha je tématicky rozčleněna na celou řadu oblastí s uvedením testů, ke kterým jsou uvedeny pokyny k administraci, správná řešení a možnosti interpretace výsledků.

Učitel při porovnání zjištěných rozumových schopností a školní zdatnosti může definovat následující problematické případy:

- žákova školní zdatnost je nižší, než by odpovídalo jeho rozumovým schopnostem: potenciální školní zdatnost není využita; problémy mohou vyplývat z absence základních vědomostí nebo dovedností například vlivem zdravotních potíží, chyb v edukaci, z nevyhovující struktury schopností zejména u žáků se specifickými poruchami učení, negativně se mohou projevat specifika paměti, motivace, autoregulace, zvláštnosti učebního stylu, apod.
- žákova školní zdatnost je vyšší, než by odpovídalo jeho rozumovým schopnostem: žákovy školní výsledky jsou zřejmě podmíněny dalšími komponentami, např. vysokou motivací, výbornou pamětí, atd.; tato informace je velmi důležitá zejména pro rozhodování o dalším studiu, kdy při teoreticky náročném studiu by takový žák mohl selhat; Hrabalové (2002) doporučují získat další diagnostické údaje pro vhodný výběr studia, či profese).

2.2.2 Diagnostika úrovně školních vědomostí

K ověřování vědomostí a dovedností žáků se v naší pedagogické praxi používá velice pestrá škála nástrojů, které lze rozčlenit na nástroje standardizované, které jsou tvořeny týmem odborníků a splňují požadavek validity, reliability a objektivitu, a nestandardizované nástroje, které obvykle učitel tvoří, aplikuje a vyhodnocuje samostatně.

Standardizované nástroje pedagogické diagnostiky v oblasti vědomostí žáků jsou zejména standardizované didaktické testy, které podle Hrabalů (2002) obsahují reprezentativní část učiva předmětu, nebo ročníku, jsou prověřeny na dostatečně velkém reprezentativním vzorku žáků a výsledky se porovnávají s konkrétními výsledky daného žáka, třídy, nebo školy. Učitel může využitím standardizovaných didaktických testů zjistit zejména:

- objektivní informace o úrovni vzdělanosti žáka
- pokud je významný rozdíl mezi klasifikací a výsledkem didaktického testu, lze usuzovat na rozdíl v úrovni kognitivních a motivačních dispozic žáka; údaje o klasifikaci reprezentují spíše motivaci, výsledky didaktického testu spíše kognitivní dispozice; je také možné usuzovat na impulzivitu žáka (chyby ze zbrklosti)
- porovnáním s výsledky ústního zkoušení je možné zjistit vhodnější způsob prověřování znalostí žáka.

Didaktické testy standardizované, jak uvádí Čábalová (2011), jsou vytvářeny skupinou odborníků a při jejich vytváření je striktně dbáno na dodržení všech vlastností kvalitního didaktického testu. Obsahují předem daná kritéria a normy hodnocení. Slouží k hodnocení žáků dané třídy nebo školy, ale i k porovnání výsledků žáků různých škol mezi sebou. Výhodou standardizovaných testů je objektivita, která eliminuje případný vliv individuálních zvláštností učitelova hodnocení žáků.

Standardizovanými testy jsou aktuálně zejména například státní maturity, SCIO testy zaměřené na různé vzdělávací oblasti, testy zaměřené na ověřování výsledků vzdělávání žáků. V našich školách se můžeme setkat i s diagnostickými nástroji celoevropské či celosvětové platnosti, jedná se například o testy PISA, PIRLS, TIMMS, a další. Přehled nejčastějších standardizovaných testů k ověřování vědomostí žáků se stručnou anotací každé zkoušky je uvedena v příloze č. 2.

V běžné vzdělávací realitě jsou mnohem častěji k ověřování znalostí žáků používány nestandardizované diagnostické nástroje, například nejrůznější formy písemného a ústního ověřování vědomostí a dále nestandardizované didaktické testy, které vytváří sám učitel pro potřeby hodnocení svých žáků. „*Didaktický test objektivně měří žákův výkon a výsledky výuky. Údaje získané testem lze porovnat u velkého počtu žáků.*“ (Čábalová, 2011, s. 173) Výsledkem didaktického testu je komplexní údaj, který odráží úroveň a strukturu dispozic žáka, ale ve srovnání s klasifikací je didaktický test mnohem zaměřenější a je oprostěn o vliv zkrslení hodnocení vlivem učitelova subjektivního pohledu.

Výsledkem didaktického testu je informace o převážně naučených dispozicích žáka, je zde proto patrnější celková úroveň pedagogického působení učitele. Výsledky didaktických testů jsou objektivní pro všechny žáky, neboť vznikly ve stejných podmínkách pro všechny. Negativem je, že získané údaje nejsou komplexním obrazem školní zdatnosti žáka, proto je vhodné kombinovat diagnostiku výsledků didaktických testů s dalšími diagnostickými metodami a technikami. (Hrabal st. a Hrabal ml., 2002)

Sestavení didaktického testu je velmi náročnou procedurou, kterou detailně popisuje například Hrabal (1988, s. 26-34) v následujících krocích:

1) Plánování didaktického testu

- splnění požadavku validity testu (vhodný výběr učiva, různé typy úloh, atd.) a objektivity testu (odpovědi lze jednoznačně hodnotit, úlohy mají různou náročnost)
- výběr odpovědí v různé formě nebo možnost tvorby vlastní odpovědi

2) Zkušební prezentace testu

- na úvod jasná a stručná instrukce k práci s didaktickým testem, zajištění klidu na práci a atmosféry bez nervozity, při zkušební prezentaci testu nechat co nejvíce žáků test dokončit i za cenu překročení daného časového rámce

3) Analýza a korekce testu

- učitel provede statistickou analýzu jednotlivých otázek ze zkušebního didaktického testu a poté provede korekci testu s cílem zvýšení jeho reliability a validity.

Jak již bylo řečeno, učitel má možnost z didaktického testu zjistit nejen úroveň, ale také strukturu poznatků žáků. K tomuto účelu slouží různé druhy položek testu. V závislosti na taxonomii cílů může učitel pracovat také s taxonomií jednotlivých testových úloh, může do testu zařazovat například úlohy vyždující pamětní ověření učiva,

úlohy vyžadující jednoduché či složitější myšlenkové operace s poznatky, úlohy vyžadující tvořivost, apod. Podrobněji toto téma s uvedením řady praktických příkladů a rad zpracovává autorská dvojice Hrabal st. a Hrabal ml. (2002, s. 62-69)

2.2.3 Diagnostika školního hodnocení

Za důležitý zdroj diagnostických informací o žácích lze považovat také školní hodnocení. „*Podstatou školního hodnocení je posouzení výsledků učení žáků a procesu vyučování (činnosti učitele) ve vztahu k určitému cíli.*“ (Čábalová, 2011, s. 160)

V kontextu této práce bude dále rozvedena pouze oblast hodnocení vzdělávacích výsledků žáků, neboli školní hodnocení. V oblasti školního hodnocení jsou nejčastěji zastoupeny zejména následující formy (Čábalová, 2011, Kolář a Šikulová, 2005):

- klasifikace neboli hodnocení známkou
- slovní hodnocení (průběžné, závěrečné; ústní, písemné, ve formě vysvědčení, apod.)
- ústní a písemná zkoušení s hodnocením učitele, žáka, nebo spolužáka
- bodové či procentové hodnocení
- odměny a tresty, pochvala a ocenění
- zpětná vazba vyjádřená verbálně, neverbálně, případně kombinace obojího
- písemné a grafické vyjádření hodnocení (např. diagramy úspěšnosti žáků, apod.)
- portfolio žáka (soubor prací žáka za určité období včetně hodnocení žáka i učitele)

Diagnostický kontext klasifikace

Z hlediska pedagogické diagnostiky poskytuje nejvíce cenných informací klasifikace. Klasifikace znamená, že danému výkonu žáka je přiřazen určitý klasifikační stupeň. Klasifikace, resp. školní prospěch se řídí klasifikačním řádem školy a je klíčovým kritériem školní úspěšnosti. Školní prospěch je determinován jak faktory vnitřními, jako jsou faktory biologické, psychologické a faktory vzdělanostního potenciálu, tak faktory vnějšími, jako zejména pedagogické působení a mimoškolní vlivy. Hrabalové (2002) dále uvádějí, že klasifikace je mnohem méně validní, než objektivně zjištěné výsledky didaktických nebo inteligenčních testů, neboť při klasifikaci se projevují jednak faktory osobnosti žáka, a jednak zkreslení hodnocení vlivem subjektivního prvku v klasifikační činnosti učitele.

I přesto, že při klasifikaci dochází často ke zkreslení ze strany učitele, například vlivem sympatií, chyb v sociální percepci, apod., bylo výzkumným šetřením z let 1978-1981 zjištěno, že většina žáků při přechodu do vyšších ročníků i na jiný typ školy si zachovává v prospěchu stále přibližně stejnou pozici mezi ostatními žáky. Proto lze říci, že stabilita prospěchu je definována převážně vlivem dispozic žáka a prospěch je možné považovat za validní diagnostická data, i když je potřeba mít na paměti, že může být zatížena různými chybami, či různým klasifikačním měřítkem, jak bylo řečeno v předchozím odstavci. (Hrabalové, 2002)

Učitel má možnost z klasifikace vyčíst celou řadu důležitých údajů, například informace o struktuře a úrovni žákovy školní zdatnosti, ale i o způsobu hodnocení žáka učitelem jako součást autodiagnostiky učitele, viz kapitola 2.5 této práce.

Pro získání reálného obrazu žáka je nutno pracovat se souborem známek za dané období, vhodné je sledovat známky na vysvědčení, nebo klasifikační průměr. Jednotlivá známka může být pouze odrazem aktuálního výkonu. (Hrabal st. a Hrabal ml., 2002)

Klasifikaci lze diagnosticky využít například následujícím způsobem:

- porovnávání klasifikačních průměrů jednotlivých škol; čím podobnější typ školy, tím větší vypovídací schopnost
- sledování vývoje klasifikačního průměru žáka: v případě rovnoměrného zhoršování prospěchu vlivem narůstajících požadavků na studium lze usuzovat na omezenou potenciální školní zdatnost; postupné zlepšování průměrného prospěchu může indikovat pomalejší vývoj nadaných dětí, žijících v méně příznivém rodinném prostředí, nebo zrání individuálních biopsychických dispozic žáka; kolísání průměrného prospěchu mezi pololetími může vypovídat o nevyužití potenciální školní zdatnosti žáka zejména vlivem kolísající motivace nebo nestálosti jeho učební aktivity; velké rozdíly v klasifikaci písemného a ústního projevu mohou být signálem o zkouškové úzkosti, o převládajícím učebním stylu, apod.
- náhlé negativní výkyvy klasifikačního průměru nebo klasifikace žáka v jednotlivých předmětech mohou mít například následující příčiny: změna psychického nebo zdravotního stavu žáka, změny v jeho rodinném, resp. sociálním prostředí, apod.
- náhlé pozitivní výkyvy klasifikačního průměru nebo klasifikace mohou k přispět k identifikaci podmínek, za kterých může žák dosahovat vyšší reálné školní zdatnosti

Na základě znalosti klasifikace lze sestavit hypotézy, které může učitel pomocí dalších diagnostických metod potvrdit nebo vyvrátit a s výsledky pak dále pracovat. Hypotézy mohou být podle Hrabalů (2002) například následující:

- žák má dobrou úroveň abstraktního myšlení, neboť má stabilně dobré známky z matematiky
- žák má dobrou úroveň verbální inteligence, neboť má dobré známky z jazyků
- žák má dobrou úroveň pamětních dispozic, neboť má dobré známky z dějepisu, zeměpisu a biologie
- žák má slabou společenskovední orientaci, neboť má špatné známky z občanské nauky, dějepisu a zeměpisu

Výsledky diagnostiky školního hodnocení jsou pak klíčové zejména pro:

- další práci učitele, který by se měl snažit využít zjištěných potencialit žáka a dovést ho k vyšší školní zdatnosti zejména pomocí při vytváření logických struktur učiva, změnit přístup k žákovi na základě jeho učebního stylu (viz kapitola 2.3.1), pomoci řešit žákovi případné problémy v sociální oblasti (viz kapitola 2.4), atd.
- profesní orientaci žáka (viz kapitola 2.3.3)
- spolupráci s výchovným poradcem, nebo školním psychologem, kteří na základě předběžné diagnostiky provedené učitelem mohou rychleji a efektivněji provést další diagnostické a následně nápravné kroky (Hrabal st. a Hrabal ml., 2002)

Diagnostický kontext slovního hodnocení

Slovní hodnocení vyjadřuje „*konkrétní slovní vyjádření o dosažené úrovni žáka ve vztahu k cíli vyučování a k možností žáka. Jde o kvalitativní posuzování žákova výkonu nebo chování vyjádřené formou slovní zprávy*“ (Kolář a Šikulová, 2005). Autoři dále uvádějí, že slovní hodnocení by mělo kromě informací o dosažených výsledcích obsahovat informace o postojích žáků, jejich snaze, atd. Právě proto má slovní hodnocení vyšší informační hodnotu a může žáky více motivovat, než výše uvedená klasifikace. Slovní hodnocení lze rozlišit na průběžné, tj. ústní, písemné, představené v konkrétní práci dětí, a dále závěrečné, které se vyhotovuje v písemné formě jako vysvědčení. Slovní hodnocení by mělo podle Koláře a Šikulové (2005) obsahovat:

- hodnocení kvality dosažených dílčích výkonů, úspěchů a neúspěchů žáka

- pravděpodobné příčiny dosažených výsledků žáka
- návrhy na zlepšení a zvládnutí případných problémů

Výhodou slovního hodnocení je oproti známce například to, že nestresuje žáka v jeho případném aktuálním neúspěchu, ale reguluje jeho činnost a naopak mu ukazuje, co již zvládl a tím ho povzbuzuje, motivuje. Slovní hodnocení má i negativa, například může docházet k typizování žáků, k uvádění nepřesných nebo mylných informací z důvodu nedostatku kvalifikace nebo zkušeností z oblasti pedagogické diagnostiky, rodiče mohou mít problémy s porozuměním slovnímu hodnocení, slovní hodnocení neumožňuje porovnávat výkony žáků mezi sebou, atd. Doporučuje se proto, aby bylo slovní hodnocení používáno jako jedna z forem školního hodnocení, zejména ke stimulaci motivace žáků, k regulaci učení žáků a k vedení k jejich sebehodnocení.

2.2.4 Diagnostika motivace

Pokud má být vzdělávací proces efektivní, je potřeba mít o motivaci žáků správnou představu. Učitel si postupně vytváří vlastní pojetí každého žáka, často se uvádí, že si učitel své žáky *zaškatulkuje*, a jen těžko tyto své postoje k němu mění. Pojetí žáka učitelem má však velmi silný vliv na vytváření vlastního obrazu žáka, tyto dvě proměnné jsou v silné vzájemné interakci. Učitel interpretuje chování a výkony žáka na základě vlastní představy o něm a dává v tomto smyslu žákovi průběžně zpětnou vazbu. Učitel dále interpretuje chování a výkony žáka z hlediska předpokládaných příčin.

Pro zjištění celkové motivace žáků může být podle Hrabala a Pavelkové (2010) „*Dotazník postojů ke školním předmětům II - předpoklady ke školnímu výkonu (pro žáky)*“, v němž jsou žáci dotazováni, jak se k danému předmětu cítí být motivováni. Odpovídají na pětistupňové škále, viz příloha č. 3 této práce.

Hrabal a Pavelková (2010) doporučují, aby byly výsledky získané od žáků porovnány s odhadem učitele, resp. i dalších učitelů této třídy, a poté porovnány s referenčními normami. Podrobný postup výpočtu i referenční normy jsou součástí uváděného zdroje. Učitel si může ověřit, zda má odpovídající pocit z úrovně motivovanosti v dané třídě a zda úroveň této motivace odpovídá hodnotě, uvedené v referenčních normách. Celkovou hodnotu motivace může učitel porovnat také s výslednou motivací ostatních učitelů.

Pro pedagogickou diagnostiku motivační struktury žáků je nutné celkovou motivaci rozčlenit na oblast sociálních, výkonových a poznávacích potřeb. Pedagogická diagnostika

v této oblasti pak učitelé umožňuje záměrně pozitivně ovlivňovat jednak vyučovací proces a jeho průběh i výsledky, ale i žákovo pojetí sebe sama. Pro získání informací o motivační struktuře žáků je podle Hrabala a Pavelkové (2010) možné použít „*Dotazník učební motivace*“ buď pro žáky, nebo pro učitele. Obě varianty tohoto dotazníku jsou včetně interpretace výsledků uvedeny v příloze č. 4 této práce.

Pro detailnější pohled na motivační strukturu žáků a jedinců je dále uvedena základní charakteristika sociálních, výkonových a poznávacích potřeb, možnosti jejich diagnostiky a možnosti aktualizace těchto potřeb.

Sociální potřeby

Vyučovací proces probíhá v sociální interakci, což silně ovlivňuje sociální potřeby žáků. Ti mohou v sociální oblasti prožívat potřebu pozitivních vztahů, často se také můžeme setkat s pocíťováním obavy z odmítnutí, někteří jedinci mohou mít silně vyvinutou potřebu vlivu a potřebu prestiže.

Žák s dominantní potřebou afiliace hodnotí přátelství víc než úspěch, učí se pro náklonnost rodičů, učitelů, rád pracuje ve skupině a dosahuje tak dobré výsledky, vyhledává pozitivní zpětnou vazbu spolužáků, neprožívá významně zkouškovou úzkost, bývá konformnější, závislejší, vytváří příjemnou atmosféru. Žák se silnou obavou z odmítnutí se snaží vyhnout negativní zpětné vazbě, chová se křečovitě, úzkostně, vyvolává negativní reakce, ve skupinové práci podává slabé výkony.

Žák se silnou potřebou vlivu a prestiže se snaží působit na druhé, být dominantní a prosazovat svoji moc. Tato tendence se může projevat jak negativně potěšením z ovládnutí, tak pozitivně například při snaze dosažení společného cíle. Zdrojem vlivu žáků mohou být například mimořádné vlastní schopnosti nebo dovednosti, vlastní síla, možnost nabídnout odměnu jako protislužbu za prosazení vlastního vlivu, apod. V případě, že se jedinci nedaří vliv uplatnit, dochází k frustraci této potřeby a tím k rozvinutí obranných mechanismů. Ty se mohou projevat například agresivitou, manipulací s ostatními, podbízivým chováním, apod. (Hrabal a Pavelková, 2010)

K pedagogické diagnostice sociální motivace může být použit „*Dotazník učební motivace*“ uvedený výše. Učitel pak může dále se sociální motivací například následujícím způsobem:

- využít jedince s potřebou pozitivních vztahů k vytváření příjemné atmosféry ve třídě

- u jedinců se silnou obavou z odmítnutí eliminovat odmítavé reakce, naopak navodit pozitivní situace s prožitkem úspěchu
- vytvořit příznivě soutěživé prostředí - umožnit všem zúčastněným prožitek úspěchu, důraz na spolupráci a pomoc; příliš soutěživé prostředí může vést některé žáky k rezignaci, lhostejnosti, nebo dokonce k radosti z neúspěchu druhých
- poskytovat žákům sociální oporu – emocionálně vřelý a upřímný zájem o žáky, přátelské chování k nim, rozvíjení klimatu tolerance a spolupráce
- vyvíjet pozitivní sociální tlak na žáky – pozor na jeho přiměřenou úroveň, příliš velký sociální tlak působí negativně, může vyvolat obranné frustrační mechanismy (Hrabal a Pavelková, 2010).

Výkonové potřeby

Výkonové potřeby jsou nesmírně silným zdrojem motivace, která usměrňuje činnost a chování žáků ve vztahu k učení. Hrabal a Pavelková (2010) ale uvádějí, že učitelé mívají s jejím správným rozpoznáním u svých žáků často problémy. Výkonové potřeby totiž vedou jedince jak k sebeprosazení, tak v případě ohrožení k vlastní obraně. Z tohoto hlediska můžeme žáky rozčlenit na dvě skupiny:

- jedince s potřebou úspěšného výkonu, kteří: jsou cílově orientovaní, vytrvalí, pracují plánovitě, bez úzkosti, nevzdávají se, vybírají si úkoly střední obtížnosti, příliš snadné úkoly je nezajímají, rádi soutěží s rovnocennými partnery, usilují o úspěch a uznání, z neúspěchu se snaží poučit, úspěch přisuzují schopnostem a úsilí, a neúspěch spíše nedostatku úsilí
- jedince s potřebou vyhnout se neúspěchu, kteří: pracují s úzkostí z možného neúspěchu, hlavním motivem jejich činnosti je strach, nemají rádi soutěžení, vyhýbají se výkonovým situacím, volí úlohy příliš lehké, nebo příliš těžké, to pramení z jejich neadekvátní aspirační úrovně, úspěch připisují vnějším příčinám, například náhodě, neúspěch většinou vlastním nedostatečným schopnostem.

Pro provedení diagnostiky v této oblasti je možné použít například „*Dotazník školní výkonové motivace MV – 6 – Ž*“ autorů Hrabala a Pavelkové (2010). Jeho plné znění je uvedeno v příloze č. 5. Z dotazníku lze získat informace o úrovni potřeby úspěšného výkonu, o úrovni potřeby vyhnout se neúspěchu a z těchto dvou hodnot také celkovou hodnotu výkonové orientace žáka.

Autoři dále doporučují, aby byl tento diagnostický nástroj konfrontován s výsledky autodiagnostického dotazníku výkonové motivace MV – 6 U pro učitele, který je uveden v příloze č. 6. Případné významné rozdíly ve výsledcích pohledu učitele a odpovědích žáka, nebo v porovnání s referenčními normami, mohou být pro učitele cennými podněty k zamyšlení a k realizaci změn ve vyučovacím procesu.

Intenzita a směr potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnout se neúspěchu závisí jednak na individuálních vlastnostech osobnosti žáků, na podmínkách, které jim učitel při výuce vytváří, a dále na konkrétní podobě výkonových situací a na jejich hodnocení. Tyto dvě tendence jsou nezávislé. Je důležité si uvědomit, že pokud má jedinec silou potřebu úspěšného výkonu a současně silnou potřebu vyhnout se neúspěchu, zpravidla prožívá výkonové situace s velkou úzkostí. Pokud jsou u daného jedince obě tyto tendence slabé, znamená to celkově nízkou úroveň jeho učební motivace.

Výkonová motivace se vytváří v průběhu vzdělávání žáků. Pro její zdravý vývoj by měly učební úlohy odpovídat schopnostem každého jedince, důležitá je také adekvátní úroveň celkových nároků vzdělávání. Výkonové potřeby je možné aktualizovat například následujícím způsobem:

- používání zkušebních úloh, které je v žakových silách zvládnout
- trvalé zamezování prožitku neúspěchu zejména u žáků méně rozvinutých schopností
- práce se zkuškovou úzkostí - umožnění zážitku úspěchu ve výkonových situacích, podpora ze strany učitele, spolužáků, rodičů, atd.
- neustálé pozorování všech žáků zejména ve výkonových situacích, sledovat, čemu připisují své úspěchy i neúspěchy, všímat si vnějších projevů jejich chování, atd.
- u žáků se silnými obavami z neúspěchu cíleně zpevňovat potřebu úspěšného výkonu, například postupným zvyšováním náročnosti úloh
- hodnotit žáky mimo jiné také individuální vztahovou normou, kdy jsou výkony jednotlivých žáků porovnávány v čase, nikoli ve vztahu k ostatním žákům
- eliminace nudy ve škole, kdy nuda je projevem frustrace zejména poznávacích potřeb žáků; aktualizace poznávacích potřeb viz dále.

Poznávací potřeby

Poznávací potřeby jsou aktualizovány v situacích, kdy má žák k dispozici jen část informací, které se snaží zkompletovat a dále v situacích, kde se objevuje novost, překvapivost, problémovost, neobvyklost, pochybnost nebo rozpor, apod. (Hrabal a Pavelková, 2010)

Diagnostika poznávacích potřeb může být prováděna průběžně, např. pozorováním, analýzou výsledků didaktických testů, apod. V případě, že se u žáků projeví pokles úrovně poznávacích potřeb, tzn. že neprojevují zájem o učivo, zhorší se jeho prospěch, objevuje se nekázeň nebo nuda, má učitel celou řadu možností, jak tyto potřeby aktualizovat.

Velmi efektivní metodou je například problémové vyučování, kdy žáci sami řeší zadaný úkol, objevují, často si ani neuvědomují, že se učí. Efektivní problémové vyučování ale musí splňovat řadu podmínek, například žáci musejí přesně chápat, co se od nich očekává, měli by mít k vyřešení problému k dispozici všechny relevantní informace, ideálně všichni žáci by měli být schopni úkol splnit, měli by mít na řešení dost času, výsledek úkolu by měli chápat a dokázat ho aplikovat, V průběhu problémového vyučování je velmi důležitá role učitele, například míra jeho pomoci žákům, schopnost svoje žáky podporovat, dávat jim zpětnou vazbu, atd. (Hrabal a Pavelková, 2010)

2.2.5 Diagnostika školní neúspěšnosti

Školní neúspěšnost bývá jedním z nejčastějších důvodů pro provedení psychologického vyšetření. Projevuje se zejména tím, že žák není schopen plnit požadavky učitelů a školy vůbec. V takovém případě je nutné co nejrychleji zjistit příčinu těchto obtíží, aby bylo možné přijmout nápravná opatření.

Školní neúspěšnost může být podle Vágnerové (2008) způsobena jednak nedostatečným nadáním, ale také neschopností vlastní dispozice efektivně využívat. Jak již bylo řečeno v předchozích kapitolách, jedním z nejdůležitějších předpokladů školní úspěšnosti je dobrá úroveň rozumových schopností, nejčastěji vyjádřená hodnotou IQ. Zdroje školní neúspěšnosti však mohou pramenit odjinud, například z absence potřebných osobnostních vlastností, z chybějícího sociálního zázemí, apod.

Školní neúspěšnost lze rozlišit z různých hledisek [2]:

- podle rozsahu: celkový neprospěch ve všech předmětech, dílčí neprospěch v některých, většinou příbuzných předmětech
- podle délky trvání: nahodilý neprospěch či selhání, přechodné výkyvy dané náročnými životními situacemi, nemocí, atd. versus trvalejší, nebo prohlubující se neprospěch
- podle etiologie: neprospěch z důvodu výukové nedostačivosti, z důvodů poruch učení, z etiologicky smíšených důvodů, například kombinace omezené vzdělavatelnosti v kombinaci s nepříznivým rodinným prostředím, atd.

V následujícím odstavci jsou uvedeny klíčové oblasti školního neprospěchu žáka [2]:

- jedinec sám: jeho předpoklady pro vlastní vzdělavatelnost, úroveň rozumových schopností, celková úroveň a struktura inteligence (viz kapitola 2.2.1), osobnostní faktory, úroveň a struktura jeho motivace (viz kapitola 2.2.4), dílčí deficity osobnosti ve formě specifických poruch učení a chování, schopnost koncentrace pozornosti (viz kapitola 2.3.2), atd.
- sociální prostředí: zejména rodinné prostředí, klima školní třídy, klima školy, případné projevy šikany, atd. (viz kapitola 2.4)
- charakter vyučovacího procesu: zejména organizačně-technické podmínky vzdělávání, např. hluk, osvětlení, početnost tříd, dojíždění, apod.; osobnost učitele (viz kapitola 2.5), změny didaktických postupů například z důvodu pobytu v nemocnici, atd.
- zdravotní stav žáka: onemocnění s rekonvalescencí, trvalé somatické defekty, smyslové vady, onemocnění s psychickými příznaky, která se odrážejí ve výuce, vývojové fáze se specifickými nároky, atd.
- faktory širšího sociálního prostředí: městská versus vesnická subkultura, sounáležitost s etnickou skupinou, charakter vrstevnických skupin mimo školu, atd.

2.3 Diagnostika osobnosti žáka

2.3.1 Diagnostika stylů učení

Učení patří jak v oblasti psychologie, tak v oblasti pedagogické psychologie mezi nejdůležitější, ale zároveň nejkomplikovanější pojmy. V průběhu vývoje prošlo pojetí

učení velkou změnou od učení jako zpevnování reakcí a funkci paměti až po dnešní pojetí učení jako konstruování znalostí. (Mareš, 2013)

Existuje několik typologií učení. Např. Kulič (1992) vymezuje učení v obecné rovině z hlediska různých skutečností do různých kategorií, např. učení podle míry vědomého záměru na učení záměrné, bezděčné nebo neuvědomované, atd. Z hlediska pedagogickopsychologické diagnostiky je však velmi důležitou kapitolou typologie stylů učení. Mareš (2013) uvádí, že *"styly (učení) jsou pravidelnosti ve způsobu nebo formě lidské aktivity, které jsou:*

- pro daného jedince typické, relativně stálé (jsou konzistentní)
- prostupují mnoha úrovněmi psychiky i různými situacemi (jsou transverzální)
- propojují mnoho úrovní lidské psychiky (jsou integrující)" (Mareš, 2013, s. 191)

Zkoumání učebních stylů žáků má u nás již velmi dlouhou historii, přesto o něm řada učitelů základních ani středních škol často mnoho neví. Přitom právě správné určení učebního stylu žáka může učiteli významně pomoci jak při výběru učiva, tak při volbě vhodných metod a forem vyučování, apod. (Kalhous a Obst, 2009)

Mareš (1998) definuje styly učení jako *"jemné projevy individuality člověka v různých situacích učení. Představují metakognitivní potenciál člověka. Jsou to postupy při učení, které jedinec v daném období preferuje... Vyuvíjejí se z vrozeného základu (tj. bez kognitivních stylů), ale obohacují se a proměňují během jedincova života jak záměrně, tak bezděčně. Člověk jich užívá ve většině situací pedagogického typu; jsou méně závislé na obsahové stránce učení, na učivu". (Mareš, 1998)*

Styly učení je možné dělit podél různých hledisek. Kalhous a Obst (2009) uvádějí klasifikaci učebních stylů podle motivace a záměru na:

- styl povrchový (snaha vyhnout se neúspěchu, žák se zaměřuje na prostou reprodukci faktů, ale nerozumí souvislostem, není schopen učivo aplikovat)
- styl utilitaristický (snaha žáka o co nejlepší výkon, důležitý je osobní prospěch na úkor ostatních žáků; velmi častý styl ve školní praxi, žák se tímto stylem dokáže dobře přizpůsobit různým požadavkům učitelů)
- styl hloubkový (žák má zájem o učivo, o pochopení podstaty a souvislostí, učení je v souladu se studijními cíli žáka)

Reifová (2010) dělí styly učení do sedmi skupin odpovídajícím typům inteligence:

- lingvistický typ (žák se nejvíc naučí mluvením, posloucháním, zrakovou oporou slov)
- logicko-matematický typ (žák se nejvíce naučí tříděním na kategorie a prací s abstraktními vzorci a vztahy)
- prostorový typ (žák preferuje vizuální znázornění, využívá představivost, práci s barvami, grafickým znázorněním)
- hudební typ (žák upřednostňuje rytmus, hudbu a melodii)
- fyzicko-kinestetický typ (žák při učení preferují dotyk a pohyb)
- interpersonální typ (žák se nejvíce naučí při spolupráci s ostatními, sdílí myšlenky)
- intrapersonální typ (žák se nejvíce naučí samostatnou prací)

Další typologii prezentuje Fleming [3]:

- zrakový styl učení (visual learning style)
- sluchový styl učení (aural learning style)
- pohybový styl učení (kinesthetic learning style)
- styl učení preferující čtení a psaní (read/write learning style)
- smíšený styl učení (multimodal learning style)

Metod, resp. technik diagnostiky učebních stylů existuje celá řada. Terminologicky budeme rozumět obecnou metodou diagnostiky například použití dotazníku nebo rozhovoru, pojem technika diagnostiky pak bude znamenat již konkrétní nástroj diagnostiky, například Dotazník LSI, apod.

Mareš (1998) dělí metody diagnostiky učebních stylů podle způsobu získávání dat na přímé a nepřímé. Mezi metody přímé patří:

- inteligentní tuteurské systémy (zahrnují počítačové systémy s programy, které se snaží naučit žáka, jak má řešit problémovou situaci)
- diagnostiku jako součást experimentální výuky pomocí počítače (na základě průběhu žákova rozhodování je definována buď holistická (celková) nebo serialistická (postupná) strategie učení; na základě těchto strategií vytvořena typologie žáků)

- pozorování průběhu žákova učení (nejběžnější a nejstarší diagnostický prostředek; jde o globální pozorování, kdy si pozorovatel vytváří celkový dojem o žákových stylech učení, které zjišťuje podle jeho postupů, průběžných i konečných výsledků v průběhu pedagogických situací)

Při nepřímé diagnostice učebních stylů se používá buď kvantitativní, nebo kvalitativní přístup. Kvantitativní přístup je nejčastěji realizován prostřednictvím dotazníků, které mohou být buď generické a zaměřovat se na diagnostiku v obecné pedagogické rovině, nebo se může jednat o specifické dotazníky, které jsou zaměřeny na konkrétní oblast učení, např. jazykové vzdělávání apod. Kvalitativní přístup je postaven zejména na analýze slovních projevů v podobě polostrukturovaného rozhovoru, dále na analýze psaných textů, či na analýze kreseb žáků.

V oblasti kvantitativních technik jsou nejrozšířenější metodou zjišťování učebních stylů dotazníky a posuzovací škály, které vyplňují sami žáci. Diagnostické dotazníky jsou nejčastěji přebírány ze zahraničních zdrojů a jsou z nich vytvářeny české verze. Mareš (2013) uvádí přehled 13 různých dotazníků zjišťujících styly učení, uvádí jejich název a autora, počet položek dotazníku, časovou náročnost a výslednou klasifikaci učebních stylů, které daný dotazník zjišťuje. Jmenujme například:

- dotazník LSI – Learning Style Inventory (Dunnová et al.)
- dotazník ILP – Inventory of Learning Processes (Schmeck et al.)
- dotazník IASLP – Inventory of Approaches Studying and Learning Styles (Entwistle, Ramsden)
- dotazník ILS – Inventory of Learning Styles (Vermunt, Rijswijk)
- dotazník LSI IIa – Learning Style Inventory (Kolb)
- dotazník VARK – Visual, Aural, Read, Kinesthetic Styles (Fleming, Mills)

Dotazník LSI autorů Dunnové, Dunna a Price má ve své originální verzi 104 položek a měří 22 faktorů, které vystihují individuální preference v průběhu učení (faktory fyzikální, emocionální, sociální potřeby a psychofyziologické aspekty). Tento dotazník byl v roce 1994 modifikován autory Marešem a Skalskou, byl přeložen do češtiny a zredukován na 71 otázek a 21 faktorů. Tento modifikovaný dotazník je zřejmě nejpoužívanějším dotazníkem zjišťování učebních stylů u nás. Jeho znění je uvedeno v příloze č. 7 této práce.

Dotazník VARK autorů Fleminga a Millse se také dočkal své české modifikace, plné znění je k dispozici na internetu [3] a je uveden v příloze č. 8. Dotazník je orientován na jazykové vzdělávání, má 13 otázek a žáci zjišťují svůj dominantní učební styl (zrakový, sluchový, preferující čtení a psaní, pohybový). K tomuto dotazníku je v anglickém jazyce k dispozici podrobný manuál, který obsahuje jak doporučení k administraci dotazníku, tak praktická doporučení k tomu, jak výsledky dotazníků využít v pedagogické praxi. Dotazník je registrován a jeho šíření podléhá autorským právům Neila Fleminga, který na svých internetových stránkách nabízí placené provedení a zaslání výsledků dotazníků. [3]

V oblasti kvalitativní diagnostiky má učitel celou škálu možností. Učitel může například jednoduchou diagnostiku učebních stylů žáka provést na základě analýzy produktů jeho činnosti. Zdrojem informací mohou být jakékoli písemné práce, poznámky v textu, používané značky, schématické obrázky, cokoli, co ukazuje učiteli na směr žákovských úvah. Mareš (2013) přirovnává tento způsob diagnostiky k detektivní práci, kdy se učitel snaží vyčíst charakteristické rysy jednotlivých stylů učení ze žákovských úvah. Složitější technikou diagnostiky učebních stylů může být portfolio žáka, které se skládá z různých produktů jeho činnosti za delší dobu. V tomto případě je navíc možné sledovat i vývoj změn v kvalitě a výsledcích učení.

Dalším kvalitativním přístupem k diagnostice učebních stylů je vedení polostukturovaného rozhovoru se žákem. Učitel si předem připraví osnovu otázek, které chce žákovi položit a v průběhu rozhovoru klade další upřesňující otázky. V tomto smyslu Mareš (2013) uvádí pojem „*fenomenologický rozhovor*“, jehož cílem je zjistit nejen jak se žáci učí, ale proč se učí právě tímto způsobem.

Ke kvalitativní diagnostice učebních stylů je dále možné použít projektivní techniky, Mareš (2013) uvádí například techniku volných písemných odpovědí, kdy žáci odpovídají například na otázky typu: „*Co vy osobně rozumíte učením? Jak typ zkušebních otázek ovlivňuje vaši domácí přípravu, vaše učení se na zkoušku? V čem vidíte rozdíl mezi pasivním a aktivním učením?*“ apod. (Mareš 2013, s. 208) V tomto pojetí je pak možné rozčlenit žáky do následujících skupin podle různého pojetí učení:

- učení jako pouhé rozšiřování znalostí
- učení se nazpaměť
- učení jako praktické aplikování znalostí

- učení opírající se o vhled, hledání souvislostí
- učení jako způsob rozvíjení osobnosti

Snad nejběžněji prováděná diagnostika učebních stylů v našich školách dělí žáky podle preferovaného způsobu smyslového vnímání při učení. Vhodný pro takovou diagnostiku je např. dotazník VARK prezentovaný výše. Učitel může zjištěné výsledky prakticky využít například následujícím způsobem:

- zrakový (vizuální) styl učení: při výuce je vhodné používání obrázků, názorných prezentací, grafů, diagramů, symbolů, schémat; žák preferuje používání gestikulace, obrazného jazyka; při samostatném učení se doporučuje podtrhávání textu nebo poznámek různými barvami nebo zvýrazňovači, vhodné redukovat objem běžných poznámek asi na jednu třetinu a doplnit je schémata či obrázky; pro úspěšnost při zkouškových situacích se doporučuje nácvik transformace obrázků zpět do slov a nácvik psaní odpovědí z předešlých testů
- sluchový (auditivní) styl učení: využívání diskusních metod při výuce, diskuse s učitelem, společná diskuse žáků; zařazování zajímavých příkladů, příběhů, vtipů, popisování obrázků, používání audio nahrávek hlasu, zvuků, hudby; žáci mohou mít problémy se zapisováním poznámek, je vhodné, aby si vynechávali místo pro pozdější doplnění poznámek od spolužáků nebo z učebnic; při učení je vhodné hlasitě čtení poznámek, nebo nahrávání a zpětný poslech poznámek; je vhodné vysvětlovat vlastní poznámky druhému žáku preferujícímu sluchový typ učení; pro úspěšnost ve zkouškových situacích se doporučuje učení na klidném a tichém místě, nácvik psaní odpovědí z předešlých testů a v průběhu vlastní zkoušky nebo testu je vhodné odpovědi vyslovovat v duchu a teprve potom psát
- styl učení preferující čtení a psaní: přijímá nejvíce informací poslechem, vhodné jsou definice, práce s učebnicemi, manuály, slovníky a další literaturou, a to zejména v knihovnách, preferuje psaní esejí, obliba psaných poznámek, které jsou často doslovné; při výuce je vhodné nahrazování schémat, obrázků nebo grafů slovním vyjádřením; pro samostatné učení je vhodná redukce rozsáhlých poznámek asi na třetinu, opakované přepisování a hlasitě čtení poznámek, přepisování klíčových informací jinými slovy; při zkouškových situacích mohou mít tito žáci problém s výběrem z několika možných odpovědí (například didaktický test s výběrem a/b/c),

proto se doporučuje trénink této dovednosti, například vlastní poznámky modifikovat do heslovitého vyjádření, vytvářet číslované body nejdůležitějších informací, apod.

- pohybový (kinestetický) styl učení: využívá při učení všechny své smysly – zrak, sluch, hmat, chuť i čich; při výuce preferuje laboratorní práce, exkurse, výstavy, praxe, má rád vyučování, které mu přináší přímou zkušenost, vyhovuje mu slyšet příklady fungování vyučovaných principů, nikoli definice; rád aplikuje, nebojí se hledání řešení metodou pokus - omyl; dobře si zapamatuje skutečné, hmatatelné poznatky, proto může mít problém s vytvářením vlastních poznámek, neboť většina prezentovaných informací mu může připadat nekonkrétních nebo nerelevantních; při samostatném učení je vhodné používat obrázky nebo fotografie, které ilustrují učivo, opakovat pokusy, exkurse; vlastní poznámky je vhodné doplňovat konkrétními příklady k abstraktním principům; pro úspěch ve zkouškových situacích je bezodmínečně nutné dobré pochopení učiva, principů, vztahů, apod. [3]

Je důležité si uvědomit, že většina z nás nemá vyhraněný jediný dominantní styl učení. V realitě je běžný smíšený typ učení, kdy žák má stejně silně zastoupeno několik stylů učení a přepíná svůj aktuální učební styl v závislosti na aktuální podobě vyučovacího procesu.

Mareš (1998) si však klade otázku, zda učební styly vůbec diagnostikovat a pokud ano, tak jak s výsledky naložit? Měl by se učitel dokonce pokoušet o změnu učebních stylů svých žáků? Pokud budeme předpokládat, že učitel diagnostiku učebních stylů provede, může pak k získaným informacím zaujmout různý postoj. Jak uvádí Mareš (2013), učitel má v tomto smyslu několik možností:

- nesnažit se styl učení žáka ovlivnit, ale snažit se mu plně přizpůsobit. Učitel proto používá v průběhu vyučování různé metody a vyučovací postupy v souladu s učebními styly konkrétních žáků ve třídě. Mareš však uvádí řadu úskalí: individualizace žáka na základě této jediné diagnostické techniky může být velmi nepřesná; pokud učitel střídá učební postupy tak, aby odpovídaly každému ze sledovaných např. 4 stylů učení, je 75% každé vyučovací hodiny pro každou skupinu žáků dle stylu učení nevýhodných; trvalé zaškatulkování žáka do dané skupiny stylů učení může vést k negativnímu pocitu nemožnosti změny, „*osudové předurčenosti*“, jak uvádí Mareš (2013, s. 211). Ve skutečnosti je styl učení plastický, částečně změnitelný, ovlivnitelný. Neustálým vycházením vstříc by žáci nebyli nuceni

překonávat studijní překážky a mohli by nabýt dojmu, že by se jim měl stále každý přizpůsobovat

- snažit se do jisté míry přizpůsobit učebnímu stylu žáka. Žák má jeden preferovaný styl učení, který je jeho silnou stránkou, kterou by mu učitel měl pomoci rozvíjet, současně by však měly být alepoň částečně rozvíjeny i učební styly další
- cíleně ovlivňovat a měnit učební styl žáka; tento přístup je vhodný v případě, že žák nemá žádný vyhraněný učební styl, často tápe nebo učební strategie používá namátkově, nebo kdy žák používá nefunkční učební styl, který ho vede ke špatným studijním výsledkům, nebo kdy používaný učební styl již nedostačuje zvyšujícím se požadavkům či měnícím se podmínkám studia.

Jak však uvádí Mareš (2013), je potřeba v oblasti ovlivňování učebních stylů žáků pracovat s velkou opatrností, neboť se přímo dotýká žákovy osobnosti. Je proto vhodné, aby učitel využil pomoci zkušeného odborníka, například školního nebo poradenského psychologa, a do celé záležitosti zainteresoval také rodiče žáků.

2.3.2 Diagnostika specifických vzdělávacích potřeb

S tématem speciálních vzdělávacích potřeb se dnes setkáváme velice často, zejména na základních školách. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se člení podle druhu svého znevýhodnění na následující podskupiny:

- jedinci se zdravotním postižením (mentální, smyslové, tělesné atd.)
- jedinci se zdravotním znevýhodněním (specifické poruchy učení, specifické poruchy chování, chronicky nemocní, atd.)
- jedinci se sociálním znevýhodněním (cizinci, národnostní menšiny, atd.)
- jedinci mimořádně nadaní

V další části této práce bude podrobněji rozvedena problematika diagnostiky specifických poruch učení a chování a žáků mimořádně nadaných.

Diagnostika specifických poruch učení

Diagnostika v oblasti specifických poruch učení je klíčová s ohledem na budoucí podobu edukace a reedukace. Slowík (2007) uvádí, že diagnostika v oblasti specifických poruch učení „se zabývá rozpoznáváním podmínek, prostředků i efektivity výchovy,

vzdělávání, celkového rozvoje osobnosti, a také enkulturace klientů - tedy osob s postižením“. (Slowík, 2007, s. 50)

Zelinková (2000) uvádí, že cílem diagnostiky specifických poruch učení je *„stanovení úrovně vědomostí a dovedností, charakteristika poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte“* (Zelinková, 2000, s. 24).

Znalost a potvrzení přítomnosti symptomů konkrétních typů specifických poruch učení jsou klíčové pro stanovení správné diagnózy. Ne vždy se však všechny projeví v plné míře, mohou být částečně nebo zcela kompenzovány. Základní klasifikace včetně možných projevů specifických poruch učení je následující (zkráceno podle Zelinkové, 2000 a Slowíka, 2007):

- dyslexie: specifická vývojová porucha čtení, projevující se nápadně pomalou rychlostí čtení, záměnou sluchově podobných hlásek, záměnou zrakově podobných písmen, čtením v pravolevém směru, vynecháváním slov nebo celých částí řádků, dvojitým čtením, komolením slov, poruchou porozumění přečteného textu, atd.
- dysgrafie: specifická porucha psaní postihující písemný projev, který bývá nečitelný a neuspořádaný; dítě si nepamatuje tvary písmen, zaměňuje tvarově podobná písmena, píše pomalu a s námahou, dochází k vynechávání písmen, slabik nebo slov, psaní v pravolevém směru, neschopnost používat správnou velikost písma, atd.
- dysortografie: specifická porucha pravopisu, která se projevuje specifickými chybami v pravopisu, např. neschopnost rozlišení tvrdých a měkkých souhlásek, apod., vysoká chybovost v psaní diktátů, opakované gramatické chyby neodpovídající jinak dostatečné znalosti gramatických pravidel; vyskytuje se často v kombinaci s dyslexií a dysgrafií
- dyskalkulie: specifická porucha matematických schopností, která postihuje operace s čísly, matematické představy, prostorové představy; potíže s tříděním a řazením předmětů či symbolů, chyby v psaní číslic, neschopnost používat aritmetické operace, problémy při řešení slovních úloh, atd.
- dyspinxie: specifická vývojová porucha kreslení, která je charakteristická nízkou úrovní kresby, potížemi s kombinováním barev; projevuje se například

neodpovídajícími proporcemi kresby, neschopností zobrazit prostor, primitivností kresby neodpovídající věku, atd.

- dysmuzie; specifická vývojová porucha vnímání a reprodukování hudby, která se projevuje například neschopností reprodukce melodie, narušením vnímání rytmu melodie, neschopností pokračovat v posloupnosti hudebních intervalů, atd.
- dyspraxie: specifická vývojová porucha obratnosti, která se projevuje zejména při činnostech náročných na koordinaci a rychlost pohybů; projevuje se obtížemi v sebeobsluze, obtížemi při osvojování sportovních dovedností, problémy v činnostech, které vyžadují jemnou motoriku, problémy s motorikou mluvidel, atd.

Podle současně platné legislativy (Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a ve znění pozdějších předpisů) provádí v České republice diagnostiku specifických poruch učení PPP a SPC logopedická. Na těchto pracovištích pracují psychologové, speciální pedagogové, logopedové a sociální pracovníci, kteří provádějí komplexní diagnostiku.

Výsledkem jejich práce je stanovení závěru vyšetření a doporučení pro další vzdělávání. Znamená to, že pouze tato pracoviště mohou stanovit objektivní diagnózu specifické poruchy učení a tento výsledek je respektovatelný.

Role učitele je často pro včasné odhalení případných vzdělávacích problémů klíčová. Pokud učitel zaregistruje problém svého žáka, měl by se na něj zaměřit, sledovat jej a zaznamenávat. Návodem může být například záznamový arch uvedený v příloze č. 9., který je zaměřen na poruchy čtení, psaní a počítání v běžné třídě ZŠ, ale podle aktuálních podezření a potřeb učitele může být snadno modifikován. Učitel jej může vyplňovat za různých okolností a v různých časových intervalech. V případě, že se pak provádí klinická diagnostika sledovaného žáka, mohou být informace zaznamenané učitelem ve sledovacích arších cenným doplňujícím materiálem.

Symptomy specifických poruch učení není možné zcela eliminovat. Lze je ale kompenzovat, například prostřednictvím používání audiovizuálních materiálů, přidělením větší časové dotace na splnění úkolů, atd. Na vývoj specifické poruchy učení u konkrétního jedince má rozhodující vliv také styl a používané metody ve výuce čtení, psaní nebo počítání. (Slowik, 2007).

Doporučení pro práci s jedinci se specifickými poruchami učení jsou například [4]:

- psaní diktátů: žák píše pouze to, co stihne, nebo vynechává vždy jednu větu v textu, má tak možnost dokončit a zkontrolovat si původní větu, zatímco ostatní píšou dále; diktát připravit jako doplňovačku, delší čas na kontrolu; používat průběžné slovní hodnocení, známkou hodnotit pouze v případě úspěchu; zvýraznit slova napsaná správně; chyby neopravovat červeně, žák má tendenci si je zapamatovat, atd.
- čtení: nevyvolávat žáka k dlouhému hlasitému čtení před celou třídou, nechat jej číst krátké jednodušší úseky textu; tolerovat slabikování; nekárat, netrestat dyslektického žáka, který se hůře orientuje v textu a neví, kde ostatní čtou, když je vyvolán, je nutné brát v úvahu, že tito žáci nemohou stačit tempu běžného čtenáře, atd.
- ostatní předměty: upřednostňovat ústní zkoušení, v písemném projevu doplňovačky, testy s volbou správné odpovědi; nenechávat žáka psát dlouhé zápisy; ověřit správné pochopení zadání úkolu; nehodnotit chyby vzniklé z nedokonalého přečtení textu; v matematice dávat pozor na záměny tvarově podobných čísel a na chyby vzniklé z nedodržení správné úpravy, v geometrii s tolerancí hodnotit u dysgrafických žáků nižší kvalitu rýsování; ve výuce cizích jazyků preferovat sluchovou cestu, soustředit se na ústní ovládnutí slovní zásoby a základních frází, atd.

Diagnostika specifických poruch chování

Pro specifické poruchy chování se v současné době nejčastěji používají pojmy ADD (Attention Deficit Disorder) a ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder).

„ADHD je vývojová porucha charakteristická nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity. Potíže jsou chronické a nelze je vysvětlit na základě neurologických, senzorických nebo motorických postižení, mentální retardace nebo závažných emočních problémů. Deficity jsou evidentní v časném dětství a pravděpodobně chronické. Ačkoliv se mohou zmírňovat s dozráváním CNS, přetrvávají v porovnání s jedinci běžné populace téhož věku.“ (Kocurová, 2003, s. 6)

Jedinci s ADHD jsou velmi aktivní, neustále v pohybu, nedokáží nechat v klidu ruce ani nohy, nedokáží setrvat na jednom místě, často něco vyhrknou bez rozmyšlení, skáčí do řeči ostatním, nadměrně mluví, jsou sociálně nevyzrálí a mohou mít negativní sebepojetí. Autorka dále uvádí, že jedinci s ADHD mají potíže s dodržováním pravidel chování, s vykonáváním určitých pracovních úkonů po delší dobu atd., což se negativně odráží na jejich vztahu k jejich okolí, zejména rodině a škole.

ADD je vývojová porucha koncentrace pozornosti bez hyperaktivity, která se projevuje neschopností přiměřené pozornosti na určitý podnět po dostatečně dlouhou dobu, neschopností vykonávat opakovanou činnost, atd. Hlavními symptomy je zejména snadná rozptýlitelnost vnějšími podněty, problémy s nasloucháním a plněním pokynů, potíže se zaměřením na udržení pozornosti a soustředěním se na úkol, dochází k vypínání pozornosti, problémům v oblasti samostatné práce, nepořádnosti, atd. (Kocurová, 2003)

Kocurová dále uvádí, že každý učitel by si měl všimnout možných deficitů svých žáků v oblasti vnímání, řeči, motoriky, myšlení, pozornosti, nebo případně dalších charakteristik, které mají vliv na školní výkonnost. V případě podezření na ADHD může učitel k orientační diagnostice použít „*Kritéria ADHD Americké psychiatrické asociace*“, přizpůsobené pro potřeby školy. Tato kritéria jsou uvedena v příloze č. 10.

Dalšími diagnostickými technikami v oblasti specifických poruch chování jsou například orientační test dynamické praxe, soubor Sindelarové k odhalení deficitů dílčích funkcí, kresba postavy, číselný čtverec, Edfeldův reverzní test, vývojový test zrakového vnímání, atd. (Kocurová, 2003)

Při diagnostice poruch chování je potřeba důsledně diferencovat projevy ADHD, resp. ADD od přirozených výkyvů v chování typických pro některá vývojová období života člověka, například období puberty, apod. Pokud jsou obtíže s chováním a sociální přizpůsobivostí následkem ADHD, patří do širšího rámce symptomů vyvolaných drobným organickým poškozením mozku, které se nazývá lehká mozková dysfunkce (LMD), nebo jinými specifickými příčinami, a diagnostiku provádějí psychologové a speciální pedagogové ve školských poradenských zařízeních (Slowík, 2007).

Diagnostika žáků mimořádně nadaných

V dnešní době je kladen důraz nejen na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami spojenými s jejich znevýhodněním, ale také na žáky nadané. Tito žáci také potřebují naši pomoc a individuální přístup k tomu, aby jejich nadání bylo dále efektivně rozvíjeno. Klinickou diagnostiku nadaných žáků provádí opět PPP, ale iniciovat individuální přístup k nadanému žákovi může sám učitel tím, že znaky nadaného žáka rozpozná.

Portešová (in Knotová, 2014) uvádí, že rozpoznat nadaného žáka je velmi nesnadné. Nadaní žáci nevykazují žádnou společnou vlastnost, naopak se mohou velmi výrazně lišit v nejrůznějších osobnostních charakteristikách, jako je například tvořivost, styl učení, někteří

mohou mít dokonce vzdělávací problémy. Nadaný žák může mít své poznávací potřeby tak silné, že se ve vyučování projevují velmi negativně, například problémy s kázní.

Nadání žáků se může v souvislosti s jejich vývojem objevit v různých etapách vzdělávání, proto by učitel měl očekávat, že se nadprůměrné schopnosti dětí mohou projevit kdykoli během školní docházky. Portešová (in Knotová, 2014) uvádí některé metody identifikace nadaných žáků:

- psychologické identifikační metody (např. výsledky standardizovaných inteligenčních testů, testů obecných a speciálních schopností, testů tvořivosti, testů motivace, atd.)
- pedagogické identifikační metody (např. nominace žáka učitelem na základě pozorování, posuzovacích škál a dotazníků, nominace žáka rodičem na základě dotazníků, nominace žáka spolužákem na základě dotazníků, sociometrických šetření, atd.; výsledky didaktických testů, výsledky soutěží, olympiád, atd.)

Velmi přínosné informace pro orientaci učitele v této problematice jsou uvedeny v následující tabulce, kde jsou porovnávány charakteristiky bystrého a nadaného dítěte:

Tabulka č.2: Porovnání charakteristik bystrého a nadaného žáka

Bystrý	Nadaný
Umí odpovídat.	Klade další otázky.
Zajímá se.	Je zvědavý.
Má dobré nápady.	Má neobvyklé nápady.
Odpovídá na otázky	Zajímají jej detaily, rozpracovává, dokončuje.
Je vůdcem skupiny.	Je samostatný, často pracuje sám.
Jednoduše se učí.	Většinu už zná.
Mezi vrstevníky je oblíben.	Víc mu vyhovuje společnost starších dětí.
Chápe významy.	Dělá závěry.
Přesně kopíruje zadaná řešení.	Vytváří nová řešení.

Zdroj: Portešová in Knotová 2014, s.133

Zvláštní pozornost v této oblasti si zasluhují zvláště nadaní žáci s handicapem. Jedná se o žáky, kteří mají zvláště v některých dílcích oblastech nadprůměrné rozumové schopnosti, ale současně jsou limitováni handicapem v oblasti specifických vývojových poruch učení nebo chování, tělesným handicapem, apod. Tuto skupinu dětí bývá zvláště těžké rozpoznat, protože vzhledem k jejich handicapu nebývá jejich školní výkon vyjímečný, nebo jsou v jejich školních výkonech velké rozpory, např. výborná dlouhodobá,

ale špatná krátkodobá paměť, nedostatky v kontrole pozornosti, ale naopak schopnost soustředit se neobvykle dlouhou dobu na téma, které je zajímavé, apod. (Portešová in Knotová, 2014)

Portešová (2011) uvádí, že současný vzdělávací trend míří od nápravy handicapů k rozvoji talentu, je nutné se nejen snažit kompenzovat problémy našich žáků, ale rozvíjet jejich nadání.

Diagnostické metody v oblasti žáků mimořádně nadaných poskytují učitelům velké množství informací o úrovni jejich myšlení, o jejich mimořádných výsledcích ve všech, nebo některých oblastech. Pokud učitel ze svých diagnostických údajů o žákovi dojde k závěru, že se jedná o žáka zvláště nadaného, je potřeba provést kvalifikovanou klinickou diagnostiku v PPP a následně podle závěrů této diagnózy sestavit individuální vzdělávací plán. To však může trvat velmi dlouhou dobu, například z důvodu dlouhé čekací lhůty na vyšetření v PPP, apod. a každý učitel by měl být schopen na tuto situaci reagovat okamžitě, tedy ihned modifikovat svůj vzdělávací přístup a začít využívat žákův potenciál, používat například takové materiály, které odpovídají kognitivní úrovni žáka, zadávat takové úkoly, které nadaného žáka zaujmou, apod.

Doporučené principy práce s mimořádně nadanými žáky jsou následující:

- akcelerace vzdělávání, tzn. postupovat při vzdělávání rychleji ve všech, případně ve vybraných předmětech, nebo zahájit vzdělávání na určité úrovni dříve, než je běžné
- obohacování vzdělávacích programů, tzn. rozšíření rámce daného předmětu tak, aby došlo k rozšíření a prohloubení vědomostí a k lepšímu pochopení vzájemných vztahů; žák nepostupuje učivem rychleji než ostatní, ale jde do větších detailů
- seskupování žáků, tzv. nadaní žáci tvoří vlastní uzavřenou skupinu, tj. podskupinu v běžné třídě, samostatnou třídu, nebo dokonce školu výhradně pro nadané žáky. Výhodou této varianty je možnost intenzivní výuky nadaných žáků. Mohou se ale projevat i nedostatky, zejména v sociální oblasti, například vysoká soutěživost, nálepkování "chytrých" žáků, tříd, apod. (Portešová in Knotová, 2014)

Individuální vzdělávací plán

Problematika vzdělávání znevýhodněných žáků je legislativně upravena vyhláškou ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále MŠMT) č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků

a studentů mimořádně nadaných. Pro tyto jedince se v souladu s uvedenou vyhláškou zpracovává individuální vzdělávací plán.

„Individuální vzdělávací plán je závazný pracovní materiál sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, pracovníkem provádějícím reedukaci, vedením školy, žákem a jeho rodiči (zákonnými zástupci), pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálněpedagogického centra.“ (Zelinková, 2001, s. 172)

Přínos individuálního vzdělávacího plánu (dále IVP) vidí Zelinková (2001) zejména v tom, že umožňuje žákovi pracovat v souladu s jeho schopnostmi bez ohledu na učební osnovy, to žáka uklidňuje a přináší mu pocit, že mu jeho okolí chce pomoci, což ho také motivuje. Další výhodou je skutečnost, že učitel může s integrovaným žákem pracovat na zvládnutelné úrovni a nevystavuje se riziku, že neplní předepsané učební osnovy. Do práce podle RVP jsou aktivně zapojeni také rodiče integrovaného žáka, ale hlavně žák sám není pasivním příjemcem snahy svého okolí, ale aktivním prvkem, který přebírá zodpovědnost za výsledky své práce.

V některých případech může být součástí IVP požadavek na součinnost tzv. asistenta pedagoga. Jeho činnost v oblasti spolupráce s jedinci se specifickými vzdělávacími potřebami vymezuje výše uvedená vyhláška 73/2005 Sb. v §7:

- pomáhá žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí
- pomáhá pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti
- pomáhá při komunikaci se žáky a při spolupráci s rodiči žáků a komunitou, ze které žák pochází.

Podrobné informace k postupu k vytvoření IVP a k jeho implementaci a evaluaci lze nalézt v řadě publikací, například Zelinková (2001), Mertin (1995), Čábalová (2011), apod.

2.3.3 Diagnostika profesní orientace

Jednou z dalších důležitých oblastí pedagogické diagnostiky je oblast profesní orientace žáků, která probíhá jednak v posledních ročnících základní školy, ale týká se zcela jistě i středoškolských studentů, kteří se rozhodují o své budoucí profesi, nebo o dalším směru svého vzdělávání.

„Profesní diagnostika umožňuje posouzení individuálního potenciálu, tj. zjištění osobních vědomostí, schopností, dovedností, zájmů a dalších profesních předpokladů, pomocí diagnostických nástrojů pedagogicko-psychologického charakteru. Profesní diagnostika vede k ujasnění profesní orientace nejen v souvislosti s uplatněním na trhu práce, ale i v souvislosti s výběrem vhodné vzdělávací cesty.“ [5]

Poradenství v oblasti profesní orientace je stěžejní činností výchovných poradců na všech typech škol. Hloušková uvádí, že výchovní poradci by v oblasti kariérového poradenství měli pomáhat "při rozhodování v oblasti formálního vzdělávání, v dalším profesním vzdělávání i ve vztahu k zaměstnání, a při rozvoji schopností řídit a plánovat svou kariéru". (Hloušková in Knotová, 2014, s. 161)

V rámci procesu poskytování kariérových informací provádí výchovný poradce sběr, analýzu a systematizaci dat, zajišťuje jejich dostupnost a dále informovanost všech žáků, kteří dané informace aktuálně potřebují. Kariérové poradenství má v současné době velmi rozmanitou podobu od spolupráce s organizacemi, firmami, úřady, apod. až po organizační podporu administrativních činností, jako je například odevzdávání přihlášek na školy. Výchovný poradce spolupracuje v oblasti profesní orientace jednak s kolegy ze své školy, a jednak s dalšími institucemi, místním informačním a poradenským střediskem úřadu práce, podnikatelskými subjekty, apod. Dále může spolupracovat také s místní PPP nebo SPC, které provádějí diagnostiku profesní orientace a poskytují individuální konzultace. (Hloušková in Knotová, 2014)

Velmi efektivně mohou jak výchovní poradci, tak i žáci a jejich rodiče využívat nabídky služeb informačních portálů, jako jsou například:

- www.stredniskoly.cz (resp. www.vysokeskoly.cz)
- www.infoabsolvent.cz
- www.volbapovolani.cz
- portal.mpsv.cz
- www.budoucnostprofesi.cz

Tyto informační portály nabízejí jednak podrobné informace o všech školách a jejich zaměření, a jednak i jednoduché diagnostické nástroje, které mohou v oblasti profesní orientace významně pomoci.

Internetový portál *www.infoabsolvent.cz* poskytuje *Profitest*. Tento test se vyplňuje online a výsledky jsou zaslány emailem. *Profitest* má dvě části. V první části jsou prověřeny obecné studijní předpoklady. Otázky jsou zaměřeny na školní prospěch, na obecné matematické schopnosti, paměť, pozornost, na logické myšlení. Druhá část testu je zaměřena na poznání osobnosti uchazeče, jeho zájmů, vlastností, jeho přístupu ke druhým, k práci, apod. Výsledná zpráva pak obsahuje jednak obecná doporučení k výběru dalšího studia, jako je například maturitní vzdělání, učební obor, vzdělání v gymnáziu a následné studium na vysoké škole, apod. V další části zprávy jsou doporučení k oboru vzdělávání, například ekonomické či administrativní obory, technické obory, humanitní obory, apod. V závěru výsledné zprávy jsou uvedeny další odkazy na konkrétní nabídky povolání, které odpovídají výsledkům testu. Ukázkový příklad výsledné zprávy je uveden v příloze č. 11.

Další z mnoha možností je *Test profesních typů* podle Johna Rollanda [6]. Test se vyplňuje online zvolením preferovaných a nepreferovaných profesí a výsledky jsou zpracovány do přehledného grafu s podrobnými doporučeními. Holland pracuje s následujícím členěním:

- R - realistický typ se vyznačuje agresivním chováním, schopnostmi a dovednostmi spojenými především s fyzickou aktivitou (zemědělství, řemesla)
- I - zkoumavý typ dává přednost poznávacím aktivitám (přemýšlení, organizování) před aktivitami emocionálními (biologie, matematika, kybernetika, geologie)
- S - sociální typ preferuje interpersonální aktivitu před intelektuální nebo fyzickou aktivitou (sociální práce, diplomacie, psychologické poradenství, asistentka)
- C - konvenční typ vyhledává činnosti jasně vymezené pravidly a realizuje příkazy nadřízených, zájmy organizace staví nad vlastní potřeby (účetnictví, financování)
- E - podnikavý typ využívá své schopnosti přesvědčovat k získávání ostatních a zajištění svých cílů (management, právo, obchod)
- A - umělecký typ usiluje o sebevyjádření, vyjádření svých emocí a tvůrčí práci (hudba, výtvarné umění, herectví)

Ve výsledném grafu je bezproblémová orientace osobnosti v typech, které spolu sousedí. Pro výrobního technika je ideální kombinace typu realistického a zkoumavého; pro obchodního zástupce firmy pak spojení podnikavého a sociálního typu. Naopak při opačném položení různých kariérových orientací dochází ke kariérovým rozporům a takový

jedinec je nespokojený a tápe, jaká práce by jej vlastně uspokojovala. Ukázkový příklad vyhodnocení Testu kariéry je uveden v příloze č. 12.

2.4 Diagnostika sociálního prostředí

2.4.1 Diagnostika šikany

Šikana je jedním z nejzávažnějších výchovných problémů na našich školách. Kyriacou (2005, s. 30) ji definuje jako „*trvalé agresivní jednání jednoho žáka vůči druhému s úmyslem způsobit oběti utrpení*“ a uvádí, že útoky mohou být fyzické, slovní a nepřímé, jako například hanlivé posunky, vyloučení z kolektivu, apod. Mnohem podrobněji vymezuje šikanu Kolář (1970):

- šikana jako nemocné chování (fyzická agrese, slovní agrese a zastrašování, krádeže, ničení a manipulace s věcmi, násilné a manipulativní příkazy)
- šikana jako závislost (důraz na patologickou nesymetrickou vazbu mezi obětí a agresorem, který se snaží skrýt vlastní strach a využít strachu oběti)
- šikanování jako porucha vztahů ve skupině (nejedná se o selhání jedince, ale celé skupiny; začíná projevy ostrakismu a může dojít až do pokročilých stádií).

Výzkumy posledních let ukazují, že šikana je na školách mnohem rozšířenější, než se předpokládalo (Kyriacou, 2005). Také Kolář (1997) tvrdí, že o většině šikanování na školách se neví, nebo si učitelé nechtějí připustit, že by se šikana mohla týkat právě jejich školy či třídy. Přitom Kolář uvádí, že v oblasti učňovského školství se odhaduje vývoj šikany z počátečních, mírnějších stádií do pokročilých stádií až ve dvaceti procentech. Práce pedagogů v této oblasti je jistě velmi náročná. Učitelé nemají od žáků potřebné informace, oběti šikany se často za svoje problémy stydí, nebo jsou agresory zastrašování a proto se bojí hledat pomoc u dospělých.

Účinná pomoc je ale možná, a to ve všech stádiích onemocnění šikanou, jak uvádí Kolář (1997). Ten ve své příručce „Skrytý svět šikanování ve školách“ poskytuje všem učitelům návod na to, jak šikanu dokázat pochopit a jak ji řešit. V této příručce také nalezneme jednoduchý dotazník pro žáky pro zachycení signálů šikanování v jejich raných stádiích. Diagnostický dotazník je zde uveden ve dvou variantách. V první variantě žák vypovídá o sobě, ve druhé variantě pak popisuje své názory a postoje vzhledem k ostatním

žákům. Diagnostický dotazník v obou variantách včetně doporučení pro administraci je uveden v příloze č. 13.

Jak bylo uvedeno, diagnostiku šikany může prostřednictvím jednoduchého dotazníku provést každý učitel. Jak dál postupovat, pokud učitel zjistí varovné signály, nebo již rozvinutá stadia šikany? Postup při řešení šikany doporučený MŠMT je uveden v metodickém pokynu číslo 22294/2013-1 s názvem *Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k řešení šikanování ve školách a školských zařízeních*.

Obsahem tohoto pokynu je vymezení pojmu šikana, resp. kyberšikana a podrobná charakteristika tohoto jevu včetně charakteristických znaků a projevů. Dále jsou zde uvedeny povinnosti školy v souvislosti se šikanou a kyberšikanou. Metodický pokyn dále obsahuje pokyny k vytvoření programu proti šikanování, který je každá škola povinna vytvořit a zařadit do vlastního Minimálního preventivního programu. Pokyn dále vymezuje požadavky na školy, na odborné znalosti vedení školy v právní problematice šikanování, dále požadavky na vyškoleného odborníka pro koordinaci a řešení šikany, kterým bývá zpravidla metodik prevence, výchovný poradce, nebo školní psycholog. Vymezena je také oblast spolupráce s dalšími organizacemi při řešení šikany, zejména s PPP a SPC, s pediatry a odbornými lékaři a s pracovníky v oboru sociální péče. Pokyn doporučuje, jak problematiku šikany zakotvit ve školním řádu a jakým způsobem spolupracovat s rodiči. Stěžejní částí metodického pokynu je doporučený postup při výskytu šikany ve škole. V přílohách metodického pokynu jsou uvedeny signály šikanování, stadia šikanování a další důležité informace pro rodiče žáků i vedení škol.

Konkrétní kroky postupu řešení šikany v závislosti na stádiu vývoje šikany a na cíli postupu řešení uvádí Kolář (2011). Tento postup převzal i výše zmíněný metodický pokyn MŠMT. V závažnějších případech šikany však jak Kolář, tak Metodický pokyn MŠMT důrazně doporučují spolupráci učitele či školy se specialisty na tuto problematiku.

2.4.2 Diagnostika klimatu školní třídy

Mareš (2013) charakterizuje školní třídu jako malou sociální skupinu, která je vytvořena institucí, školou. Žáci jsou do školních tříd vybráni podle různých předem daných kritérií. Složení školních tříd není striktně stálé, dochází k dělení tříd na některé předměty, přestupu žáků mezi školami, atd. Školní třídu tvoří žáci přibližně stejného věku, ale rozdíly uvnitř této sociální skupiny jsou dány zastoupením obou pohlaví, odlišnostmi ve

vývojové úrovni, v úrovni schopností a motivace, v úrovni studijních výsledků, v oblasti mimoškolních zájmů, odlišnostmi v sociokulturním původu či ekonomické úrovni rodin. Důležité jsou také sociální vztahy uvnitř třídy.

Terminologicky podle Mareše (2013) nutno rozlišit:

- prostředí školní třídy (prostorové řešení, technické vybavení, kvalita osvětlení, úroveň hluku a dozvuku, barevnost stěn, výzdoba, atd.)
- klima školní třídy (dlouhodobý jev, typický pro žáky dané třídy a učitele)
- atmosféra školní třídy (krátkodobý situačně podmíněný jev, mění se během jedné vyučovací hodiny, přestávky, v průběhu vyučovacího dne)

Klima školní třídy je možné definovat jako „*ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení toho, co se ve třídě už odehrálo a/nebo právě odehrává; jsou to názory jednotlivých aktérů školního vyučování*“ (Mareš, 2013, s. 591)

Otázkami klimatu školní třídy je vhodné zabývat se zejména proto, že ovlivňuje jak se žáci i učitelé ve třídě cítí, ovlivňuje motivaci žáků se učit a motivaci učitelů zde vyučovat, ovlivňuje výskyt případných kázeňských problémů, atd. Pozitivní klima ve školní třídě je nutným předpokladem pro kvalitní učení se, a to jak z hlediska školních znalostí a dovedností, tak z hlediska chování se k sobě navzájem, k autoritám, apod. Pokud není klima příznivé nebo pokud je přímo škodlivé, vznikají ideální podmínky pro rozvoj násilí a agrese, včetně rozvoje šikany. (Mareš, 2013)

Vágnerová (2008) uvádí ve své práci nejčastější metody diagnostiky vztahů ve třídě, doporučuje zejména jejich kombinace:

- pozorování třídy – může být realizováno v přirozených nebo experimentálně navozených situacích, v průběhu přestávek nebo jiného nevýukového dění, může se jednat o pozorování stejných jedinců při výuce různých učitelů, atd.; cílem pozorování je zjištění vzájemných vztahů členů třídy, případné projevy agresivity, schopnost sebekontroly, atd.; vhodné je používat pozorovací protokol, viz Čábalová (2011);
- rozhovor se žáky a jejich učiteli - o životě ve třídě, o atmosféře, atd.; tato metoda by měla mít spíše upřesňující charakter;
- projektivní metody slovní nebo grafické – nejčastěji technika nedokončené věty, začarovaná rodina, apod.; je potřeba dbát na to, aby byl pro vyhodnocování takových

prací daný učitel dostatečně proškolen a nesnažil se laicky interpretovat výsledky těch metod, se kterými by měli pracovat zejména kliničtí psychologové např. v PPP

- dotazníky a posuzovací škály – zjišťují zejména vztahy jedinců ve třídě mezi sebou a jejich kvalitu a vzájemné hodnocení, a dále postavení jedinců ve třídě, například které děti mají největší vliv na ostatní, které mají pozici outsiderů, atd.; konkrétně mohou být využity například sociometrické dotazníky „Naše třída“ a „Sociální ratingový dotazník SORAD“, viz dále.

Holeček (2001b) uvádí, že klima školní třídy vytváří především učitelé a žáci, ale i učitelé a žáci ve vzájemné interakci a zprostředkovaně také sociální klima učitelského sboru a celé školy. Pro diagnostiku této složité oblasti proto autor doporučuje dotazník „*Naše třída*“. Tento dotazník původně vytvořili autoři B. J. Fraser a D. U. Fisher a nazvali ho MCI (*My Class Inventory*) (Vašáková in Knotová, 2014, s. 47). Pro použití v českém prostředí byl přeložen a upraven J. Laškem (Holeček, 2001b.). Dotazník není možné považovat za standardizovaný, neboť k vytvoření norem nebyl použit reprezentativní vzorek respondentů. Pro zorientování učitele ve výsledcích ale jistě dobře poslouží i tyto orientační normy. Dotazník „*Naše třída*“ popisuje klima školní třídy z hlediska spokojenosti ve třídě, konfliktů mezi žáky, soutěživosti ve třídě, obtížnosti učení, soudržnosti třídy a pořádku při výuce.

S dotazníkem je možné pracovat a jeho výsledky využít různým způsobem:

- zjistit aktuální reálný stav klimatu třídy, který často bývá velmi odlišný od subjektivního názoru učitele
- porovnat názory žáků, ostatních učitelů a vlastní odhad v oblasti klimatu dané školní třídy, nebo porovnat jednotlivé třídy mezi sebou
- porovnat aktuální stav klimatu třídy se stavem ideálním, kdy je nejprve zadán tento dotazník s instrukcí vyplnit ho tak, jaký stav by ve své třídě chtěli mít, po dvou týdnech zadat stejný dotazník s instrukcí popsat skutečný stav; čím menší rozdíly, tím lepší školní výkony lze od žáků třídy očekávat
- zjišťovat změny klimatu při změnách ve třídě, např. změna třídního učitele, apod.
- změřit účinnost vlastních změn provedených ve výuce například po změně metod a forem výuky, atd.

Jak získaná data využít ke zlepšení klimatu školní třídy a tím k zefektivnění vyučovacího procesu? Holeček (2001b) uvádí několik možností:

- definovat, co posílit, případně co potlačit (např. potlačit soutěživost, posílit soudržnost třídy, přátelské vztahy, spolupráci, atd.)
- použít vhodné metody a formy výuky (např. skupinová práce žáků na úkor frontální výuky posiluje spolupráci a přátelské vztahy, apod.)
- dodržovat pravidla správné komunikace ve třídě, dodržovat pravidla efektivní a konstruktivní kritiky, atd.

Nespornou výhodou tohoto testu je rychlá administrace a rychlé vyhodnocení. Upravená česká verze dotazníku včetně orientačních norem a podrobností k administraci dotazníku a prezentaci jeho výsledků je uvedena v příloze č. 14.

Pro přesné zjištění vztahů ve třídě je možné využít standradizovaný dotazník SORAD (*Sociometrický ratingový dotazník*) autora V. Hrabala (1979). Jedná se o techniku, která kombinuje sociometrii, rating a výroky o jednotlivých žácích. Je určen pro žáky od páté třídy základní školy. Dotazník zjišťuje míru obliby, vlivu a náklonnosti jednotlivých žáků dané třídy. Zjišťuje, v jakém rozsahu který žák ovlivňuje vztahy a činnost spolužáků a třídy jako celku, jak je ve třídě přijímán, jak je sympatický a jakým způsobem vyjadřuje svoji pozitivní nebo negativní náklonnost k jednotlivým spolužákům. Číselné vyhodnocení sympatičnosti je pak doplněno slovním zdůvodněním.

Dotazník SORAD pracuje s velkým množstvím dat, která je možné využívat různým způsobem. Je možné pracovat na individuální úrovni, tzn. sestavit sociogram každého žáka, je možné zjistit, na jaké podskupiny je třída rozdělena, jaké jsou interakce mezi těmito podskupinami, dále je možné zjištěné informace využít k práci s klimatem školní třídy, apod. U každého jedince je ze získaných dat možné určit individuální charakteristiky na úrovni jejich vlivu, oblíbenosti a sympatií, které dokáže u ostatních členů třídy vyvolat. Kombinací jednotlivých indexů vznikají různé profily, ve kterých je klíčový především poměr obliby a vlivu. Například vysoké hodnoty obliby i vlivu jsou charakteristické pro neformálního vůdce třídy, vysoké hodnoty vlivu a nízké obliby charakterizuje jedince, který ve vztahu k ostatním často jedná bezohledně až agresivně, apod. SORAD dále umožňuje podle charakteristiky převažujících vztahů obraz o celkové atmosféře školní třídy, apod. Další podnětné rady k práci s výsledky testu SORAD uvádí Vágnerová a

Klégrová, 2008). Dotazník SORAD včetně pokynů k administraci a odpovědního archu je uveden v příloze č. 15 této práce.

Dalšími možnými technikami diagnostiky klimatu školní třídy mohou podle Vašákové (in Knotová, 2014) být například dotazníky B3 a B4 R. Brauna, které mapují vztahy ve třídě tak, že žák jmenuje spolužáky, které má nejraději a ty, kteří jsou mu nejméně sympatičtí. Pak k uvedeným vlastnostem přiřazuje toho spolužáka, který ji podle něho nejvíce vystihuje. Dále se žák slovně vyjadřuje ke klimatu třídy a uvádí případy, kdy se v jejich třídě někomu ubližuje, apod. Verze B3 je rozsáhlejší a má více otázek.

Mareš (2013) uvádí další možné techniky diagnostiky klimatu školní třídy, např:

- CES (Classroom Environment Scale) – Moose, Trickett, 1974
- MCI – SF (My Class Inventory – Short Form) – Fraser, Fischer, 1986
- WIHIC (What Is Happening In This Class Questionnaire) – Fraser, McRobbie, 1996

V české školní praxi provádí diagnostiku klimatu školní třídy nejčastěji třídní učitel. Vašáková (in Knotová, 2014) uvádí, že tuto činnost také často provádí školní výchovný poradce, ač ji podle platné české legislativy vykonávat nemá. Je tomu tak zejména proto, že třídní učitel často nemá pro tuto činnost dostatečnou kvalifikaci, nebo proto, že ve škole chybí školní psycholog nebo speciální pedagog. Výhodou pro práci výchovného poradce se třídou je to, že přichází se žáky do kontaktu v mnoha dalších situacích, například při kariérním poradenství, při řešení výukových, nebo kázeňských obtíží, atd.

Další možností je také spolupráce s kolegy z jiné školy, nebo s psychologem například prostřednictvím PPP. Případná zkreslení daná chybami v sociální percepci, či konfliktem rolí třídních učitelů tak lze eliminovat a používané metody a techniky diagnostiky školní třídy pak mohou přinést objektivnější výsledky.

2.4.3 Diagnostika klimatu školy

Další důležitou oblastí pedagogické diagnostiky je diagnostika sociálního klimatu školy. Vytváří je osoby, které jsou se školou v kontaktu, je souborem jejich subjektivních pohledů na to, co se ve škole děje. Mareš uvádí, že klima školy lze definovat jako *„ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrávalo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát. Důraz je zde kladen*

na subjektivní prožívání, na zahrnutí všech jedinců, kteří se školou přicházejí do styku, a na procesualnost." (Mareš, 2013, s. 624)

Klima školy má následující znaky:

- prožívají je ti, kteří ke škole patří (žáci, učitelé, vedení školy, administrativní pracovníci, atd.)
- ovlivňuje jejich chování
- může být popsáno v termínech hodnot, norem, přesvědčení o souboru charakteristik, které má škola mít.

Přístupy ke zkoumání klimatu školy mohou na školu pohlížet různým způsobem. Například sociologický pohled chápe školu jako kulturní systém sociálních vztahů, sociálně-psychologický přístup vidí školu jako sociální instituci vytvářející sociálně-psychologické a pedagogicko-psychologické procesy, metaforický pohled chápe školu jako osobnost, apod.

Kvalitativní metody diagnostiky sociálního klimatu školy

- Rozhovor – je nejpřirozenější metodou, snadnou pro respondenta, náročnou pro tazatele; pro obě strany náročná na čas, pro výzkumníka náročná na sběr a třídění dat a vyvozování závěrů; stěžejním tématem by mělo být to, co výzkumník považuje za významné pro utváření klimatu školy, případně by se měl pokusit zjistit od respondenta další významné skutečnosti.
- Diskuse v ohniskové skupině – jedná se o řízenou diskusi jednoho nebo dvou moderátorů a skupiny průměrně pěti lidí, žáků, učitelů, atd.; měla by přimět respondenty k větší aktivitě, rozptýlit jejich nesmělost nebo obavy; lze sledovat reakce každého mluvčího i ostatních, projevy jejich souhlasu nebo nesouhlasu, emoce.
- Deníky – například žákovské deníky, které zahrnují události, které se týkají dané školy, třídy, učitelského sboru, jedná se o interpretace událostí, osobní stanoviska pisatelů, apod.; učitelské deníky, které mohou být psané jednotlivci, nebo skupinami učitelů; cennějším zdrojem jsou deníky učitelů, kteří nepůsobí na dané škole dlouho a nejsou ještě zcela aklimatizováni a mohou vnímat některá specifika klimatu školy mnohem intenzivněji.

- Projektivní metody – může se jednat například o nedokončené věty typu "*Naše škola je..*". V žákovských výročí jsou pak hledány informace, které vypovídají o tom, jak se daná škola směrem k žákům prezentuje. V souvislosti se školou je možné používat také grafické projektivní metody, například variace na techniku "*Začarovaná rodina*", ale Mareš doporučuje grafické projektivní metody spíše nahradit projektivními metodami slovními. Je možné například požádat žáky, rodiče, nebo učitele o doplnění následující věty: "*Když si představíte naši školu jako živočicha, byl by to asi..., protože naše škola je...*" (Mareš, 2013, s. 633)
- Kresby školního života - metoda vhodná spíše v nižších ročnících základní školy; zadání: "Nakresli, jak to obvykle vypadá u vás ve škole při vyučování (nebo varianty: o přestávce ve třídě, o přestávce na chodbě, v šatně po vyučování, ve školní jídelně". (Mareš, 2013, s. 634); žáci mohou být případně vyzváni, aby svůj výkres doplnili slovně, aby uvedli kdo nebo co to je a aby uvedli další informace, které považují za důležité.
- Fotografie ze školního života - Mareš (2013) uvádí, že je možné vyzvat žáky, aby fotografovali ve škole to, co je v kladném i záporném smyslu zaujalo. Vhodné je tuto aktivitu uvést jako například hru na reportéry. Fotografie pak mohou být dále zpracovány do prezentací a doplněny textem. Výzkumníci pak znovu diskutují se žáky nad jejich fotografiemi, požadují zdůvodnění a získané informace dále analyzují.

Kvantitativní metody diagnostiky klimatu školy

Nejčastěji se jedná o datazníkovou metodu, kdy respondenty jsou učitelé dané školy. Respondenty mohou být ale také žáci školy, jejich rodiče, členové vedení školy, nebo další osoby z blízkosti školy. Mareš (2013) uvádí například následující techniky:

- QSL (Quality of School life) - Williams a Battenová 1981
- PCSS (Perceived Control at School Scale) - Adelman, 1986
- SLEQ (School Level Environment Questionnaire) - Fisher a Fraser, 1990
- SCS (School Climate Scale) - Haynes, Emmons a Comer, 1993

Mareš uvádí, že je vhodné použít kombinace kvalitativního a kvantitativního přístupu, například kombinaci diskuse v ohniskové skupině a dotazníkového šetření a doporučuje v průběhu diagnostiky klimatu školy dodržet následující posloupnost kroků:

- diagnostika aktuálního a preferovaného stavu
- zpětná vazba pro aktéry klimatu (např. identifikace největších rozdílů mezi preferovaným a aktuálním stavem)
- reflexe a diskuse s aktéry klimatu
- intervenční zásahy
- opakovaná diagnostika stavu po intervenci

Pro efektivní intervenci je nutné zodpovědět řadu otázek, jak uvádí Freiberg:

- Které změny klimatu by se měly udělat, kdybychom chtěli, aby si jich všichni lidé všimli a současně aby byly proveditelné během krátké doby, například v horizontu týdnů?
- Které osoby nebo skupiny osob by měly být osloveny, aby se podíleli na prosazení a uskutečňování změn školního klimatu?
- Které změny dlouhodobého charakteru jsou potřebné, aby ve škole vzniklo zdravé psychosociální klima pro všechny aktéry? (Freiberg in Mareš, 2013)

Změna klimatu školy je dlouhodobý a velice náročný proces, který vyžaduje změny na úrovni vedení školy, pedagogického sboru i školních tříd. Klima školy ale sahá ještě mnohem dál do vztahů učitelů s rodiči a veřejností.

2.4.4 Diagnostika rodinného prostředí

Diagnostika rodinného prostředí bývá prováděna zpravidla v případě závažných neúspěchů žáků, ale také v případě jejich problémů v sociální oblasti, jako je například nekázeň, nebo dokonce šikana. Cílem diagnostiky rodinného prostředí je pak vysvětlení důvodů školního neprospěchu, problémů ve vztahu ke spolužákům a učitelům, či nejrůznějších dalších problémů.

Při hledání příčin výchovných úspěchů a neúspěchů zjišťuje pedagog, jaká je vzájemná shoda a vztahy rodičů, jaké je postavení dítěte v rodině, počet sourozenců a dlouhodobá geneze rodinných vztahů. Ve složitějších případech je potřeba sledovat také projevy hrubosti, stresové situace, rušivé momenty, projevy alkoholismu, ale i pocity citového zázemí, bezpečí, projevy lásky a péče. Každý jedinec napodobuje chování a citové projevy členů své rodiny, podle nich utváří své postoje a návyky, rodina ho učí, jak

navazovat mezilidské vztahy. Při bližším diagnostickém úsilí je třeba si všimnout zejména těchto zvláštností a podmínek výchovy v rodině:

- cíle výchovy v rodině, zajištění výchovy, metody výchovy v rodině, atmosféra v rodině a charakteristika výchovy, vliv rodičů a prarodičů, výchova přiměřená, perfekcionistická, autoritativní, liberální atd.
- zaměstnanost rodičů, materiálně ekonomické podmínky výchovy v rodině, kulturní a morální úroveň rodinného života
- organizace výchovy a rodinného života a života dítěte
- vztahy mezi rodiči a prarodiči, pozice dítěte v rodině, zejména mezi sourozenci
- zdravotní stav rodičů, stáří obou rodičů, alkoholismus v rodině, delikvence rodičů, anamnéza rodiny, jejích členů, zejména dědičné choroby, sebevraždy, oligofrenie, psychopatie, atd. [7]

Odbornou diagnostiku rodinného prostředí zpravidla provádějí pracovníci PPP a SPC prostřednictvím realizace klinických rozhovorů a projektivních technik, například „Začarovaná rodina“, „Test tří stromů“, technika nedokončených vět, apod. Interpretace výsledků jak verbálních, tak grafických projektivních technik vyžaduje součinnost kvalifikovaného a zkušeného psychologa.

Sám učitel má však několik možností, jak orientační diagnostiku rodinného prostředí provést. Může například analyzovat osobní dokumentaci, daného žáka pozorovat, realizovat s ním výzkumný rozhovor, nebo hovořit s jeho rodiči či dalšími osobami z jeho blízkosti. V případě rozhovoru je potřeba se důkladně připravit a postupovat v dotazování velice citlivě, podrobná doporučení uvádí například Vágnerová a Klégrová (2008).

Výsledky diagnostiky rodinného prostředí pak lze využít zejména pro provedení následujících opatření: zajištění výuky podle IVP, materiální podpora žáka, sociální podpora žáka, externí výchovná intervence, rodinná terapie, apod.

2.5 Autodiagnostika pedagogické činnosti učitele

Snad každý učitel si často klade otázku: Jsem dobrý učitel? Dělám dobře svoji práci? Kde jsou moje limity? Proč se mi nepodařilo to či ono? Tyto a mnoho dalších otázek učitelské praxe zahrnuje učitelova autodiagnostika. Jedná se o diagnostiku vlastní

pedagogické práce, která zahrnuje sebepoznání jako nástroj zvýšení efektivity vlastní pedagogické činnosti a vlastního uspokojení z učitelské práce.

V literatuře se můžeme setkat s pojmem sebereflexe. Podlahová (2004) uvádí, že učitel v průběhu své pedagogické činnosti získává už pouhou přítomností ve školní třídě velké množství informací. Následný proces sebereflexe v podobě zamýšlení se učitele nad jednotlivými stránkami vlastní pedagogické činnosti by měl učitelům sloužit pro nalezení poučení, příčin problémů při vyučování či nejrůznějších souvislostí, měl by učitelům pomoci najít další varianty vlastního chování. Sebereflexi je potřeba se naučit. Podlahová (2004, s. 105) uvádí, že „*sebereflektivní postupy se nacvičují už v pregraduální přípravě budoucích učitelů, kdy jsou studenti v hodinách školní didaktiky vedeni nejen k tomu, aby něco udělali, ale aby přemýšleli o tom, co a jak udělali, proč, jaký to mělo výsledkem a co při tom prožívali.*“ Konkrétní otázky k nácvičce sebereflexe jsou uvedeny v příloze č. 16.

Možností získávání autodiagnostických údajů je celá řada. Učitel může například využívat některé formy a metody hodnocení žáků pro získání informací o výsledcích vlastní pedagogické činnosti. Takovou metodou je například didaktický test, který je podrobně popsán v kapitole 2.2 této práce. Testové metody jsou totiž jedním z hlavních východisek nejen při určení školního výkonu žáka, ale i při určování podílu učitele na výkonech žáků. (Hrabal, 1988)

Jinou technikou, která poskytuje zpětnou vazbu učitelům, publikuje Hrabal a Pavelková (2010) ve formě *Dotazníku postojů ke školním předmětům I*, který je uveden v příloze č. 17. Tuto techniku lze považovat za standardizovanou, neboť byla předmětem rozsáhlého výzkumného šetření a pro vytvoření norem byl využit soubor dat získaný od několika tisíc žáků základních a středních škol. Po vyhodnocení vlastních dotazníků proto může každý učitel porovnat výsledky s příslušnými normami a tím zjistit případnou rozdílnost ve svém působení. Normy k této technice uvádí Hrabal a Pavelková (2010) na stranách 230-237. Při zadávání tohoto dotazníku je možné dále vyzvat žáky, aby po výběru odpovědí slovně vysvětlili příčiny uvedené oblíbenosti a obtížnosti daného předmětu. Zjištěné údaje mohou učitelům sloužit jako důležitý doplňující materiál a zdroj informací a inspirace.

Velkou předností tohoto dotazníku je dotazování žáků na různé složky postoje k předmětům. Zajímá nás jak oblíbenost daného předmětu, tak i jeho obtížnost pro žáka a dále význam, který žák danému předmětu přisuzuje. Jen analýza všech tří složek poskytuje objektivní informaci.

Klíčovou informací z hlediska autodiagnostiky je obliba daného předmětu. Velmi důležité je ale zjistit důvody této obliby. Pokud například obliba daného předmětu pramení z nízkých požadavků vyučujícího, který dává přednost hravé formě své výuky, existuje reálné riziko, že se hravost a nízké nároky promění v nudu a nekázeň žáků, a tím postupně také k poklesu obliby předmětu. Pokud je ale obliba předmětu podložena například tím, že žáci mají rádi svého učitele, a to i přesto, že na ně klade vysoké nároky, lze očekávat dlouhodobě vysokou výkonnost žáků a stálou úroveň obliby.

Další možností učitelů, jak získat zpětnou vazbu je dotazník „*Hodnocení učitele žákem*“, který publikuje Holeček (2001a). Použití doporučuje všem učitelům, kteří učili dané žáky po celý školní rok alespoň jednu vyučovací hodinu týdně. Výsledky může učitel porovnat s normami a získat tak cennou zpětnou vazbu a tím i náměty pro vlastní zlepšení.

Holeček doporučuje nejprve odhadnout výsledky tohoto testu, a poté je srovnat se skutečnými výsledky a získat tak další zdroj důležitých autodiagnostických informací. *"Dosavadní zkušenosti s dotazníkem jsou velmi příznivé, ukazuje se však, že tato aktivita vyžaduje jistou odvahu k sebereflexi, která bohužel některým učitelům chybí."* (Holeček, 2001a, s. 54) Dotazník „*Hodnocení učitele žákem*“ včetně referenčních norem je uveden v příloze č. 18.

Další zajímavý pohled na oblast sebereflexe učitelů uvádí Vašutová (2004, s.136). *„Sebereflexi lze zkoumat v různých aspektech. Jedním z nich je úroveň profesního sebevědomí vyplývající z vnímání vnějšího hodnocení a sebehodnocení. Nedostatek sebevědomí považujeme za kardinální problém učitelské profese v současnosti.“* (Vašutová, 2004, s. 136). Autorka dále uvádí zajímavé výsledky výzkumů, které vyjadřují názory tázaných učitelů. Většina z respondentů má zato, že by nárůstu jejich společenské prestiže nejvíce pomohl nárůst platů učitelů, zároveň si však uvědomují, že je nutné být v profesi učitelství skutečným expertem a posilovat vlastní profesní sebevědomí trvalým sebezdokonalováním. Reálným problémem je pak absence odpovídajícího legislativního zázemí, které by definovalo jasné požadavky na kvalitu práce učitelů.

Překvapivé problémy uvádí Vašutová (2004) při dotazování učitelů na jejich vlastní profesní kvality. Respondenti buď nebyli ochotni reagovat, nebo byly jejich odpovědi velice stručné a zaměřené spíše na vlastnosti osobní, než profesní. Z celkového sebehodnocení tázaných učitelů je ale zřejmé, že *„mají velmi rádi svoji práci, kterou vykonávají s nadšením i přes určitá zklamání, překážky, i přes náročnost práce samotné.*

Učitelství považují za krásné povolání a přáli by si, aby se změnilo společenské povědomí o učitelích, také pracovní podmínky včetně legislativy a samozřejmě finanční ohodnocení“. (Vašutová, 2004, s. 137)

Z předchozího textu je zřejmé, že sebedokonalejší teoretické vzdělání k úspěšnému vykonávání učitelské profese nestačí, zejména proto, jak rychle se podmínky práce ve školství mění. Je proto nutné, aby byl učitel schopen tyto změny reflektovat a zohlednit je dále ve své práci. (Vašutová, 2004)

2.6 Subjekty pomáhající učitelům v oblasti pedagogické diagnostiky

V českém školství můžeme nalézt široké spektrum poradenských služeb, které jsou poskytovány různými subjekty. Jedná se jednak o poradenské služby poskytované přímo ve školách a dále o služby poskytované mimo školy ve školských poradenských zařízeních.

Podobu poradenských služeb ve školách a školských zařízeních upravuje vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů. Tato vyhláška přesně definuje, komu a jaké služby jsou poskytovány, jsou vymezeny podmínky poskytování těchto služeb.

Účelem poradenských služeb ve smyslu této vyhlášky je zejména vytváření vhodných podmínek pro zdravý rozvoj žáků, naplňování vzdělávacích potřeb a rozvíjení schopností, dovedností a zájmů žáků, prevence a řešení výukových a výchovných obtíží a projevů rizikového chování, vytváření vhodných podmínek pro vzdělávání žáků se zdravotním a sociálním znevýhodněním a žáků, kteří jsou příslušníky jiných kultur nebo etnik. Vyhláška nezapomíná na žáky nadané a mimořádně nadané, přispívá ke vhodné volbě vzdělávací cesty a profesního uplatnění. Vyhláška pamatuje také na pedagogy. V této oblasti je cílem rozvíjení pedagogicko-psychologických a speciálně pedagogických znalostí a profesních dovedností pedagogických pracovníků a zmírňování důsledků zdravotního postižení nebo zdravotního znevýhodnění a sociálního znevýhodnění.

Poradenské služby ve škole

Přímo ve školách jsou poradenské služby poskytovány v rámci školního poradenského pracoviště. Poradenskými pracovníky na školách jsou v současné době výchovný poradce a školní metodik prevence, ojedinele školní psycholog a školní speciální pedagog. Náplň jejich činností určuje zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním,

středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a dále již zmíněná vyhláška č. 72/2005 Sb. Poradenská pracovníci úzce spolupracují zejména s třídními učiteli, učiteli výchov, vedením školy a případně dalšími pedagogickými pracovníky školy a rodiči žáků.

1) Výchovní poradce

Výchovní poradci pracují na všech typech základních a středních škol. Jedná se ve většině případů o učitele, kteří kromě svého pracovního úvazku v oblasti vyučování plní další povinnosti spojené s výchovným poradenstvím. Předpokladem pro výkon funkce výchovného poradce je studium pro výchovné poradce, definované vyhláškou č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.

Standardní činnosti výchovného poradce jsou uvedeny v příloze č. 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních a jsou členěny na oblast poradenské činnosti a oblast činnosti metodické a informační. Knotová (2014) uvádí klíčové oblasti činnosti výchovného poradce:

- kariérové poradenství (zprostředkování informací žákům a jejich rodičům o možnostech dalšího studia, resp. volby povolání, diagnostika studijních předpokladů, zájmů žáků, atd.)
- výchova a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (zejména zprostředkování diagnostiky, evidence zpráv a odborných posudků, koordinace vzniku IVP, atd.)
- péče o žáky s neprospěchem a žáky nadané (návrhy na další péči, diagnostika problémů žáků, u žáků mimořádně nadaných může výchovný poradce zprostředkovat vyšetření v PPP a následný IVP, atd.)
- řešení problémů se školní docházkou, zejm. neomluvená nebo vysoká omluvená absence (řešení s třídním učitelem a rodiči, stanovení pravidel pro omlouvání, atd.)
- řešení problémových situací ve škole (například závažné porušení školního řádu, problémy s nekázní, případných závažných konfliktů, atd.)

Knotová (2014) dále uvádí, že v praxi výchovný poradce často pracuje se třídou, ač není tato oblast ve standardních činnostech výchovného poradce v legislativě uvedena. Je proto více než vhodné, aby se každý výchovný poradce orientoval v oblasti pedagogické diagnostiky, zejména v oblasti diagnostiky klimatu školní třídy (viz kapitola 2.4.2).

2) Školní metodik prevence

Vytváří strategii v oblasti prevence sociálně patologických jevů, jako je zejména zneužívání návykových látek. Koordinuje aktivity spojené s implementací a realizací preventivního programu školy.

3) Školní psycholog a školní speciální pedagog

Tyto pracovní pozice v současné školní realitě zpravidla zcela chybí. Jejich standardní činnosti opět vymezuje vyhláška č.72/2005 Sb. U školního psychologa se jedná zejména o diagnostiku, depistáž, konzultační, poradenskou a intervenční práci, metodickou a vzdělávací činnost. Mezi standardní činnosti školního speciálního pedagoga patří depistáž, diagnostické a intervenční činnost, péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, metodické a koordinační činnosti.

Poradenské služby mimo školu

Mimo školu poskytují poradenské služby následující školská poradenská zařízení:

1) Pedagogicko-psychologická poradna (PPP)

Standardní činnosti PPP vymezuje příloha č. 1 k vyhlášce 72/2005 Sb. a jsou poskytovány bezplatně všem dětem od tří let po studenty vyšších odborných škol, dále pak rodičům a samozřejmě pedagogům. *„Hlavní náplní činnosti PPP je diagnostika, poradenství (včetně kariérového), intervence, nápravná péče a prevence. Participují na činnostech v oblasti prevence rizikového chování u dětí a mládeže, některé PPP připravují reedukativní volnočasové aktivity či intervenční programy pro školní třídy, v nichž jsou problémové vztahy včetně projevů šikany. Napomáhají při rozvoji pedagogicko-psychologických kompetencí učitelů.“* (Knotová, 2014, s. 18)

Ke standardním činnostem PPP patří zejména provádění komplexní psychologické, speciálněpedagogické a sociální diagnostiky zaměřené zejména na oblast školní zralosti, školní neúspěšnosti a na zjištění individuálních předpokladů. Dále jsou prováděny činnosti na rozvoj osobnosti žáků. PPP dále vypracovává nejrůznější posudky, odborné podklady, poskytuje konzultace a odborné informace a to jak žákům, tak pedagogickým pracovníkům. V PPP obvykle pracují psychologové a speciální pedagogové, na některých činnostech se mohou podílet také sociální pracovníci. Poradenství v PPP se realizuje obvykle ambulantně formou individuální péče, nebo skupinově v prostorách PPP nebo školy a školských zařízení. (Knotová, 2014)

2) Speciálně pedagogické centrum (dále SPC)

Standardní činnosti SPC vymezuje příloha k vyhlášce 72/2005 Sb. a jsou poskytovány bezplatně. Činnost SPC se orientuje na poradenství klientů od tří do devatenácti let integrovaných do škol a školských zařízení a klientů s těžkým a kombinovaným zdravotním postižením, kteří nedocházejí do škol. SPC poskytují poradenské služby také učitelům běžných škol, kteří pracují s integrovanými žáky. Kromě poradenství SPC zajišťují integrovaným také speciální pomůcky, přístroje a zařízení potřebné pro výuku. (Knotová, 2014)

Ke standardním činnostem SPC patří zejména depistáž klientů se zdravotním postižením, speciálněpedagogická, psychologická a sociální diagnostika, poradenské, konzultační a terapeutické služby, metodická podpora klientům, jejich rodičům nebo pedagogickým pracovníkům, apod. SPC dále poskytují specializované činnosti dětem, žákům a studentům v závislosti na specifickém druhu jejich zdravotního postižení. SPC se podle typu postižení klientů dělí na SPC pro kombinované vady, pro sluchově postižené, pro vady řeči, pro mentálně postižené, pro zrakově postižené, pro tělesně postižené a pro poruchu autistického spektra.

Služby SPC jsou poskytovány ambulantně v pracovišti centra, případně v rodinách nebo jiném místě pobytu klientů týmem odborníků, který je složen z psychologa, speciálního pedagoga a sociálního pracovníka.

Školská poradenská zařízení dále spolupracují s dalšími subjekty, zejména školami, ale také s orgány sociálně-právní ochrany dětí, nebo se školskými zařízeními pro výkon ústavní nebo ochranné péče, jako jsou například střediska výchovné péče. Častá je také spolupráce s policií a lékařskými zařízeními nebo lékaři, psychology, terapeuty, krizovými centry, atd.

2.7 Motivace učitelů k rozvoji vlastní diagnostické kompetence

V oblasti pedagogické diagnostiky snad nikdy nemůžeme říci, že už všechno víme. Vždy se může objevit nový problém, který je potřeba řešit jinak, tak jako každý z našich žáků je jiný a jedinečný. Z tohoto důvodu je nezbytné, aby se každý učitel průběžně vzdělával v problematice pedagogické diagnostiky, aby byl kvalitně informován o jejich možnostech a zejména aktuálních poznacích. Tato kapitola uvádí, jaké mají učitelé

v Plzeňském kraji reálné možnosti vzdělávání v oblasti pedagogické diagnostiky a jak jsou tyto možnosti učiteli využívány.

Při bližším pohledu na otázku motivace učitelů k dalšímu vzdělávání se jeví jako významné následující determinanty, jak uvádí Lazarová (2006):

- trvalejší rysy osobnosti učitele (otevřenost k učení a ke změně, sebehodnocení a sebeřízení, svědomitost, odpovědnost, píle)
- věk učitele (starší učitelé: vyšší únava, syndrom vyhoření, potřeba klidu, vidina konce kariéry; mladší učitelé: péče o vlastní děti, zájmy a koníčky atd.; nelze zobecňovat)
- kariérní postup učitele (vidina splnění předpokladů pro vyšší plat, funkci, atd.)
- pohlaví učitele (muži častěji směřují k vedoucím pozicím, apod.)
- zkušenost učitelů s dalším vzděláváním (např. postoj vycházející z přesvědčení, že vzdělávání nemá cenu, apod.)
- osobní a rodinný kontext (přístup ke vzdělávání komplikovaný rodinnou situací, zdravotním stavem, apod.)

Učitelé v Plzeňském kraji mají ke svému dalšímu vzdělávání v oblasti pedagogické diagnostiky řadu možností. Mohou si vybrat jednak studium podle akreditovaného studijního programu, nebo studium neakreditované z celé řady kurzů, školení, workshopů, exkursí, apod. Z této skutečnosti je zcela zřejmé, že i přes limitující finanční otázku dalšího vzdělávání učitelů je o ně stále velký zájem, na který reagují různé vzdělávací instituce.

Vzdělávání učitelů podle akreditovaných studijních programů realizuje v Plzeňském kraji zejména Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni, Krajské centrum vzdělávání a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky v Plzni, a Národní institut pro další vzdělávání s pobočkou v Plzni.

2.8 Rozvoj diagnostických kompetencí učitelů v Plzeňském kraji

2.8.1 Studium na Fakultě pedagogické Západočeské univerzity v Plzni

Studium pedagogiky v bakalářských a magisterských oborech

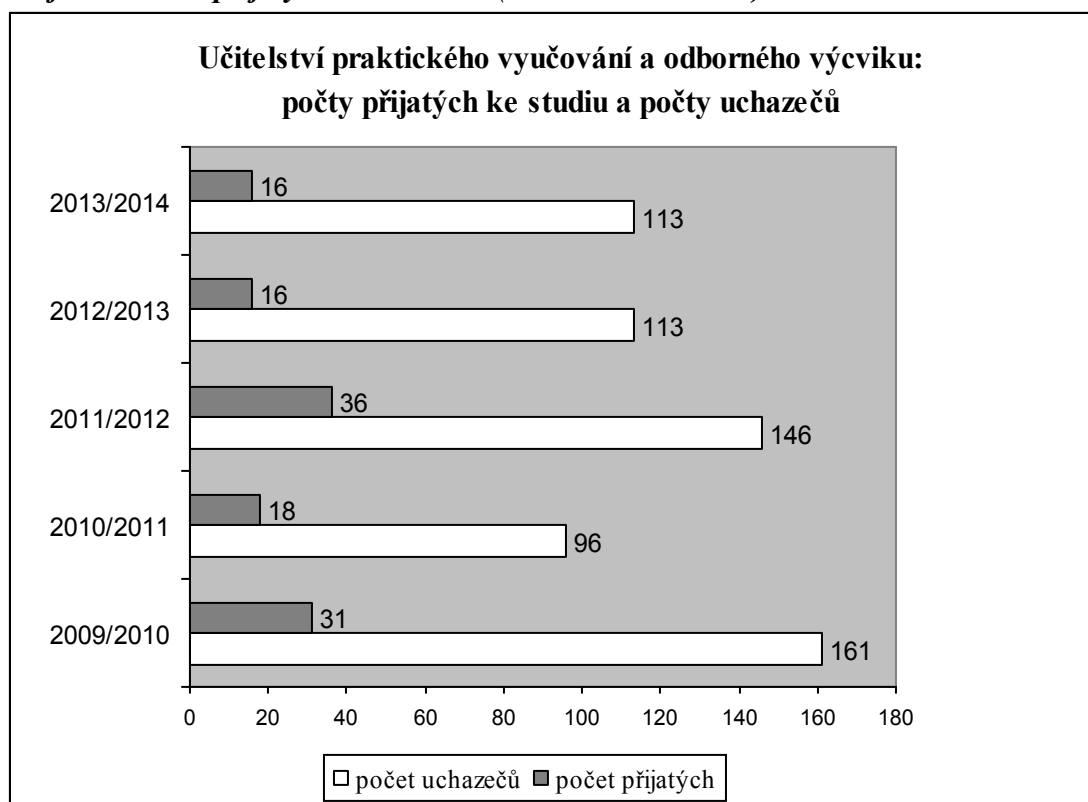
Zájemci o studium na Fakultě pedagogické Západočeské univerzity v Plzni (dále FPE ZČU) si mohou vybrat ze široké nabídky bakalářských i magisterských oborů, většinou

v režimu denního studia. Pokud se zaměříme na stávající učitele, i ti mají možnost si doplnit, rozšířit, nebo prohloubit kvalifikaci. Uchazečům o doplnění profesní kvalifikace z řad učitelů je přímo určen bakalářský studijní obor Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku. Tento studijní program je zaměřen především na oblast školní pedagogiky a psychologie, tudíž je zde významně zastoupena i pedagogická diagnostika. Absolventi tohoto studijního oboru absolvují řadu předmětů přímo zaměřených na pedagogickou diagnostiku, a dále řadu předmětů, které se tomuto tématu věnují částečně. Konkrétně se jedná zejména o následující předměty uvedeného studijního programu:

- KPG/PDKT Pedagogická diagnostika klimatu třídy
- KPG/SPEU Speciální pedagogika pro učitele
- KPS/SKOPS Školní psychologie
- KPS/RPEPS Pedagogická psychologie
- KPS/PSOS Psychologie osobnosti
- KPS/APLPS Aplikovaná psychologie
- KPS/PADIU Psychopatologie a psychodiagnostika pro učitele
- KPS/MPP Metodika prevence rizikového chování
- KPS/PSOU Psychologie osobnosti učitele
- KPS/VYPSO Vývojová psychologie
- KPG/OTV Obecná teorie výchovy a vzdělávání
- KPG/PG1 Pedagogika I
- KPG/OBDK Obecná didaktika
- KPG/SPUCH Specifické vývojové poruchy učení a chování
- KPS/RSOPS Sociální psychologie
- KPG/SCPT Sociální patologie, a další.

Pro zajímavost uvádím v následujícím grafu informace o počtu přijatých uchazečů a počet zájemců o toto studium. Z grafu je jednoznačně patrný zájem o toto studium.

Graf č. 1: Počet přijatých a uchazečů (Učitelství PV a OV)



Zdroj: <http://fpe.zcu.cz/study/applicants/prijimaci-rizeni/>

Celoživotní vzdělávání

FPE ZČU v Plzni nabízí učitelům z praxe možnost získat potřebnou kvalifikaci také formou akreditovaných vzdělávacích programů také v rámci Celoživotního vzdělávání. Pokud se zaměříme na oblasti vzdělávání, kde je součástí získané kvalifikace také rozšíření diagnostických kompetencí pro oblast středního školství, v aktuální nabídce nalezneme:

- studium pro výchovné poradce (4 semestry)
- studium v oblasti pedagogických věd se zaměřením na přípravu učitelů odborných předmětů nebo učitelů praktického vyučování a odborného výcviku (4 semestry)
- studium v oblasti pedagogických věd se zaměřením na speciální pedagogiku pro učitele ZŠ a SŠ (6 semestrů)
- studium v oblasti pedagogických věd se zaměřením na vychovatele (4 semestry)

V rámci celoživotního vzdělávání je dále možné využít širokou škálu krátkodobých akreditovaných vzdělávacích kurzů, ve kterých mohou zájemci prohloubit svoji odbornou kvalifikaci jak v oblasti oborové, tak v oblasti psychodidaktické a psychodiagnostické. Tyto krátkodobé vzdělávací programy v rozsahu 15 vyučovacích hodin nabízí FPE pod souhrnným názvem „Úspěšná škola aneb psychodidaktika ve školní praxi“ a zájemci si mohou vybrat jednotlivé kurzy zaměřené na následující oblasti:

- (Auto) evaluace školy
- Hodnocení žáka a práce s chybou
- Klíčové kompetence žáků
- Tvořivé myšlení, rozvoj kreativity
- Nadaný žák
- Osobnostní a sociální rozvoj
- Psychologické aspekty agrese a šikany a jejich řešení
- Školní klima
- Třídní management - aplikovaná psychologie pro třídní učitele

2.8.2 Studium v Krajském centru vzdělávání v Plzni

Krajské centrum vzdělávání a jazyková škola (dále KCVJŠ) se sídlem v Plzni je institucí, která se přímo specializuje na vzdělávání učitelů v průběhu své pedagogické praxe. Nabízí desítky akreditovaných vzdělávacích programů - kurzů, školení, seminářů, i komplexních vzdělávacích programů. Struktura kurzů a školení je různorodá, zaměřená jak na odborně předmětové kompetence, tak na psychodidaktické kompetence učitelů. Jednotlivé typy vzdělávacích akcí trvají v závislosti na obsahu a cíli od několika vyučovacích hodin po programy přes 120 vyučovacích hodin.

Celkové počty účastníků a vyučovacích hodin za vzdělávací akce pedagogických pracovníků KCVJŠ ve školních rocích 2008/2009 až 2013/14 jsou uvedeny v následující tabulce.

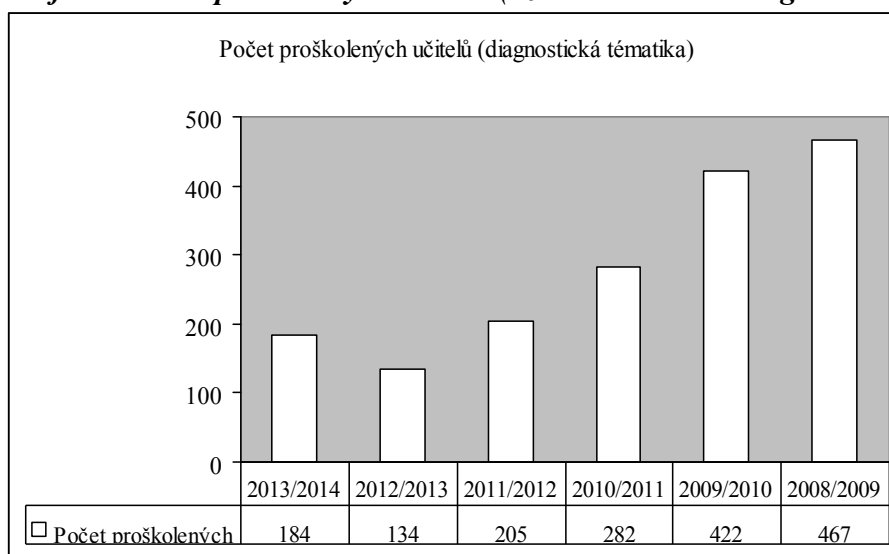
Tabulka č.3: Počty proškolených pedagogických pracovníků v KCVJŠ Plzeň

Školní rok	Počet proškolených pedagogických pracovníků	Počet osobohodin
2013/2014	7 071	122 199
2012/2013	8 474	130 779
2011/2012	7 993	100 754
2010/2011	7 483	109 413
2009/2010	9 373	127 172
2008/2009	9 813	132 500

Zdroj: Výroční zprávy KCVJŠ

Následující graf znázorňuje celkový počet proškolených pedagogických pracovníků, kteří se ve školních letech 2008/2009 až 2013/2014 zúčastnili vzdělávacích akcí s diagnostickou tematikou a to zejména ve vzdělávacích modulech pedagogika a psychologie, speciální pedagogika a řízení.

Graf č. 2: Počet proškolených učitelů (vzdělávací akce s diagnostickou tematikou)



Zdroj: <http://fpe.zcu.cz/study/applica>

Výše uvedené informace byly získány od pracovníků KCVJŠ z jejich interní evidence. Obecně klesající trend počtu účastníků proškolených v oblasti diagnostických kompetencí zaměstnanci KCVJŠ vysvětlují prohlubujícími se finančními problémy škol. Dále zmiňují personální hledisko klesajícího trendu, neboť jejich kolegyně, která se po několik let věnovala realizaci programové nabídky právě pro oblast pedagogiky a psychologie, v roce 2010 náhle zemřela a pro její nástupce bylo velice obtížné na její zaběhnutou spolupráci se školami navázat. Na tomto smutném příkladu je ale velice dobře

vidět, jak důležitým v této oblasti je lidský prvek, který může rozhodnout významnou měrou o realizovaném diagnostickém vzdělávání.

Zaměstnanci KCVJŠ uvádějí, že učitelé mají o diagnostickou tematiku zájem a KCVJŠ se snaží odpovědět na jejich poptávku pestrou a flexibilní nabídkou vzdělávacích akcí. KCVJŠ má bohaté zkušenosti také s realizací vzdělávacích akcí na klíč, kdy cíle a obsah vzdělávací akce definuje zákazník, v tomto případě škola, která takovou vzdělávací akci u KCVJŠ objednává.

2.8.3 Studium v Národním institutu pro další vzdělávání v Plzni

Přímo v Plzni má také jedno ze svých krajských pracovišť Národní institut pro další vzdělávání (dále NIDV), který je příspěvkovou organizací MŠMT s celostátní garancí dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. NIDV vznikl začátkem roku 2004 spojením čtrnácti krajských pedagogických center, pod novým názvem funguje od 1. dubna 2005.

NIDV je institucí, která připravuje a nabízí přednášky, kurzy a semináře zaměřené přímo na další vzdělávání učitelů. NIDV nabízí ve své programové nabídce pro školní rok 2013/2014 přes 1.000 akreditovaných vzdělávacích programů, seminářů a školení a každoročně proškolí tisíce učitelů. NIDV nabízí kurzy jak pro získání pedagogické kvalifikace, tak pro její rozšíření i prohloubení. Vzdělávací akce jsou proto zaměřené jak na odborně předmětové, tak na kompetence psychodidaktické.

Pro školní rok 2014/2015 je v aktuální nabídce NIDV pro Plzeňský kraj v oblasti vzdělávání pro učitele středních škol například *Kvalifikační studium pro ředitele škol a školských zařízení*, dále nekvalifikovaným učitelům na středních školách je určen kurz *Studium pedagogiky*. Diagnostické kompetence mohou učitelé středních škol získat také v rámci krátkodobých vzdělávacích akcí, například:

- Kázeňské problémy ve školní třídě
- Vyučovací styly učitelů a učební styly žáků
- Metodika výuky cizích jazyků pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
- Zpětná vazba s využitím moderních technologií

Vzdělávací programy realizované NIDV využívají zejména finančních zdrojů MŠMT, a dále finančních zdrojů z Evropského sociálního fondu. Výhodou takto financovaných programů jsou minimální náklady ze strany učitelů. Vzdělávání

poskytované NIDV je proto většinou bezplatné, nebo si účastníci hradí pouze základní poplatky. NIDV usiluje o co nejširší využití těchto způsobů financování a tím o co nejmenší zatížení rozpočtů jednotlivých škol.

NIDV kromě zajišťování vzdělávání učitelů také řeší řadu projektů v celostátním měřítku. Prioritami NIDV jsou v současné době projekty zaměřené zejména na kurikulární reformu, vzdělávání školského managementu, nebo jazykové vzdělávání. Nově se NIDV zaměřuje také na analýzu potřeb v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků a na vlastní tvorbu koncepce v této oblasti.

2.9 Závěr teoretické části a východiska pro praktickou část práce

V teoretické části této diplomové práce byly vymezeny základní pojmy oblasti učitelských kompetencí se zaměřením na kompetenci diagnostickou. Práce dále teoreticky popisuje dílčí oblasti pedagogické diagnostiky. Pro každou z uvedených oblastí uvádí konkrétní příklady diagnostických metod nebo technik, které jsou snadno použitelné každým učitelem. Ke každé z uvedených oblastí je vždy uvedeno, jak je možné zjištěné výsledky prakticky použít v pedagogické praxi.

Teoretická část této práce dále vymezuje legislativní rámec pedagogického poradenství jak přímo na školách, tak mimo ně. Ze zjištěných informací vyplývá, že je teoreticky možné, aby na školách působili školní psychologové, prakticky však tyto pozice obsazované nejsou, činnosti školních psychologů vykonávají zpravidla třídní učitelé ve spolupráci s výchovnými poradci a školními metodiky prevence.

Právě tato skutečnost se stala teoretickým východiskem pro praktickou část této práce, která bude mít podobu výzkumné sondy. Jednotlivá dílčí témata, která se vztahují k oblasti diagnostických kompetencí (realita v oblasti praktického využívání pedagogické diagnostiky v oblasti standardizovaných i nestandardizovaných technik, motivace učitelů ke zvyšování vlastních diagnostických kompetencí a dalšímu vzdělávání v této oblasti, vnímání důležitosti diagnostických kompetencí učitelim atd.) se stala základem pro zkonstruování otázek do dotazníku pro učitele i do otázek k výzkumným rozhovorům.

V kontextu absence školních psychologů na našich středních školách bude v rámci výzkumného šetření zjišťováno, zda a jakým způsobem je na vybraných středních školách pedagogická diagnostika realizována a řízena. V závěru této práce budou s ohledem na získané informace uvedeny výsledky výzkumné sondy a navržena praktická doporučení.

3 Výzkumná sonda do pedagogické praxe

Hlavním cílem této diplomové práce je zmapování obsahu pedagogické diagnostiky ve školní praxi v Plzeňském kraji s ohledem na aktuální legislativní rámec a reálné možnosti škol. Pro naplnění tohoto cíle byla realizována výzkumná sonda do praxe.

Výzkumná sonda do pedagogické praxe byla uskutečněna ve vybraných středních školách Plzeňského kraje. Aby bylo možné výsledky sondy dále porovnávat, byl vzorek vybraných středních škol rozšířen o jednu základní školu. Úplný výčet škol, ve kterých probíhala výzkumná sonda, je uveden v kapitole 3.3 této práce.

Vzorek respondentů má pouze výzkumný charakter, nejedná se o vzorek reprezentativní v tom smyslu, v jakém ho definují například Maňák a Švec (2004, s. 42). Proto zjištěné skutečnosti mají pouze omezenou platnost a nelze je zobecňovat. To platí pro všechny použité metody výzkumu realizované v této práci, kterými jsou dotazníková metoda a metoda výzkumného rozhovoru.

3.1 Předmět, cíle a úkoly výzkumné sondy

Předmětem této výzkumné sondy je zmapování obsahu diagnostických kompetencí a užívaných diagnostických technik a metod ve vybraných školách.

Cílem této výzkumné sondy je shromáždění informací o tom, jaké standardizované i nestandardizované techniky a metody pedagogické diagnostiky učitelé středních škol při své práci realizují, jaké jsou jejich postoje k vlastním diagnostickým kompetencím a zda a jak pracují na jejich rozvíjení.

Díličí cíle a úkoly výzkumné sondy jsou zejména:

- 1) Zjistit, jaké nestandardizované techniky v oblasti pedagogické diagnostiky žáků i vlastní autodiagnostiky respondenti realizovali v průběhu uplynulého školního roku.
- 2) Zjistit, jaké standardizované techniky v oblasti pedagogické diagnostiky žáků i vlastní autodiagnostiky respondenti realizovali v průběhu uplynulého školního roku.
- 3) Zjistit, jakou důležitost respondenti pedagogické diagnostice přikládají, jaké motivy je vedou k rozvíjení vlastních diagnostických kompetencí.
- 4) Zjistit, zda a jak respondenti pracují na rozvoji svých diagnostických kompetencí a jaké vlastní vzdělávací formy považují z tohoto hlediska za nejpřínosnější.
- 5) Zjistit, jaké hlavní bariéry respondenti v oblasti diagnostických kompetencí pocítují.

- 6) Zjistit, jaké mají respondenti na vybraných školách podmínky pro realizaci pedagogické diagnostiky a jakým způsobem probíhá v této oblasti spolupráce učitelů se specialisty (zejm. školním psychologem, apod.).

3.2 Metodika výzkumné sondy

Pro splnění cíle této výzkumné sondy byl proveden předvýzkum prostřednictvím vlastního dotazníku. Následně byl ve vybraných středních školách a jedné základní škole v Plzeňském kraji proveden empirický výzkum opět prostřednictvím vlastního dotazníku. Doplnující data byla získána prostřednictvím výzkumných rozhovorů s vybranými členy vedení těchto škol.

3.2.1 Předvýzkum

Předvýzkum je možné považovat za nástroj sloužící ke zpřesnění vlastního výzkumu, kdy je na menším vzorku respondentů ověřena výzkumná strategie. Předvýzkumný vzorek respondentů by měl mít základní charakteristiky shodné s výběrem, na kterém bude probíhat vlastní výzkum. Tím, že je předvýzkum prováděn na menším vzorku respondentů, je možné vyzkoušet více alternativ vlastních technik a vybrat tu nejvhodnější. V rámci předvýzkumu mohou být odstraněny nepřínosné položky, přeformulovány otázky, apod.

Cílem předvýzkumu je získání dostatku informací pro vytvoření efektivního nástroje pro provedení vlastního výzkumu. Zejména při záměrech použít vlastní výzkumnou techniku se provedení předvýzkumu jeví jako nezbytné. (Pelikán, 2011)

3.2.2 Dotazníková metoda

Dotazník představuje písemnou formu kladení otázek dotazovaným, neboli respondentům, a získávání jejich písemných odpovědí. *„Dotazníková metoda je shromažďování informací od dotazovaných osob a je určena pro hromadné získávání údajů“*. (Somr, 2006, s. 16)

Dotazník je oblíbenou formou zjišťování údajů zejména proto, že je možné v jednom okamžiku oslovit velkou skupinu respondentů a získat tak za krátký čas velký objem dat. Jednotlivé prvky dotazníku se označují jako otázky nebo položky. Ty se skládají z podnětové části, což je otázka, a z odpověďové části, kterou tvoří vlastní odpověď, výběr z daných možností, nebo kombinace obou těchto možností. (Maňák, Švec, 2005)

Klíčová je podle Gavoor (2000) při konstrukci dotazníku formulace otázek. Ty musejí být jasné a konkrétní, aby nedošlo k chybnému pochopení otázky. Autor dále doporučuje kombinovat různé typy otázek. Velmi důležitá je také vhodná volba a formulace možných odpovědí. Právě z tohoto důvodu je nezbytnou součástí přípravy dotazníku předvýzkum, který slouží k otestování dotazníku na malém vzorku uvažovaných respondentů. Klíčem k úspěchu při práci s dotazníkem je také správná formulace cíle.

Otázky v dotaznících mohou být (Gavora 2000):

- uzavřené (respondent pouze vybírá z nabízených variant)
- otevřené (umožňují vlastní odpověď respondenta)
- polouzavřené (jedná se o kombinaci otevřené a uzavřené otázky)

Nebezpečím mohou podle autorů Maňáka a Ševce (2005) v dotaznících být otázky sugestivní, populistické, nebo takové, které vyžadují specifické znalosti. Takových otázek bychom se měli při konstrukci dotazníků vyvarovat.

Každý dotazník by měl mít promyšlenou strukturu. Gavora (2000) doporučuje základní problém rozdělit do několika dílčích okruhů a k těm pak postupně formulovat jednotlivé položky dotazníku. Je však nutné zvážit celkovou délku dotazníku; příliš dlouhý dotazník může odradit respondenta, nedoporučuje se, aby respondentovi zabralo vyplnění dotazníku déle, než 30 minut, u dětí se doporučuje doba ještě kratší.

Dotazník se podle Somra (2006, s. 17-18) obvykle skládá ze tří částí:

- 1) úvodní část - obsahuje zejména označení zadavatele, cíle a význam dotazníku a pokyny pro práci s dotazníkem
- 2) střední část - obsahuje vlastní zadání ve formě otázek, jejichž řazení nemusí být vždy tématické, ale psychologicky upravené podle stupně náročnosti od lehčích a více motivujících dotazů k obtížnějším otázkám ve střední části a závěrečné části
- 3) závěr dotazníku tvoří neformální poděkování za vstřícnost respondentovi

Důležitou otázkou je validita jednotlivých typů otázek. Faktografické otázky na věk, pohlaví, atd., bývají zodpovídaný většinou přesně. Jiná je situace u otázek, ve kterých se ptáme na postoje či názory, zvláště pak u anonymního dotazování. V tomto případě musíme počítat s tendencí určitého podílu lidí své odpovědi zkreslovat nebo přibarvovat. Některé dotazníky se snaží této skutečnosti předejít zařazením speciálních L (lži) otázek, které sledují tendenci lživosti odpovědí jednotlivých respondentů.

Proces zadávání dotazníku respondentům se nazývá administrace. Dotazník může zadávat buď výzkumník, který přijde na určité místo, dotazníky rozdává, počká na jejich vyplnění. Další možností je požádat respondenty o zaslání vyplněných dotazníků poštou nebo emailem, nebo o jejich uložení na určené místo. Tyto možnosti je potřeba dobře zvážit, neboť udávají rozhodujícím způsobem návratnost dotazníků, což je poměr počtu rozdaných dotazníků k počtu vyplněných dotazníků, které se vrátí výzkumníkovi zpět.

Analýza vlastní dotazníkové techniky

V rámci této diplomové práce byly vytvořeny a pro výzkum použity dva dotazníky. První dotazník se týkal předvýzkumu, druhý se týkal stěžejního hlavního výzkumu. Při konstrukci dotazníku jsem vycházela z informací uvedených zejména v publikacích autorů Somra (2006), Švaříčka, Šedřové a kol. (2007) a Maňáka a Ševce (2004 a 2005). Při vlastní konstrukci dotazníku byly nejprve definovány cíle výzkumu, poté výzkumné otázky. V závěrečné fázi byly otázky rozčleněny do logicky ucelených tematických okruhů.

Dotazník hlavního výzkumu této sondy do pedagogické praxe je anonymní a je v souladu s výše uvedenými teoretickými doporučeními rozčleněn na následující části:

- **Úvodní část:** oslovuje respondenty, vysvětluje důvod vzniku a cíle dotazníku, obsahuje instrukce k vyplnění dotazníku
- **Střední část:** obsahuje 18 otázek, které kromě faktografických údajů respondentů (pohlaví, délka pedagogické praxe, typ školy, atd.) zjišťují dosavadní zkušenosti oslovených učitelů s pedagogickou diagnostikou. Dotazy jsou zaměřeny na oblast nestandardizovaných a standardizovaných metod pedagogické diagnostiky, a to jak v oblasti žáka a jeho školní výkonnosti, osobnosti a sociálního prostředí, tak v oblasti autodiagnostiky učitelů. Dále jsou zařazeny otázky mapující vzdělávání učitelů v oblasti pedagogické diagnostiky a otázky zjišťující postoje učitelů k této problematice.

V dotazníku jsou nejčastěji uvedeny uzavřené otázky, kdy respondent volí z možných odpovědí. U některých otázek je nutné vybrat pouze jednu z možných odpovědí (otázky č. 1, 2, 3 a 13), u některých otázek je možné označit několik odpovědí zároveň, nebo nechat otázku nezodpovězenou (otázky č. 4 – 12). U těchto otázek je zároveň vždy uvedena položka nazvaná „jiná možnost“, kam může respondent dopsat svoji vlastní odpověď.

Otázky č. 14 a 18 jsou otázkami otevřenými, respondent je vyzván odpověď sám zformulovat. U otázek č. 15 a 16 má respondent možnost seřadit nabízené odpovědi podle důležitosti přesunutím odpovědí do vybraného pořadí. I tentokrát je pamatováno na položku „jiná možnost“. V otázce č. 17 se objevuje škála možnosti odpovědi od úplného souhlasu po úplný nesouhlas, kterou respondent volí vždy k danému dotazu.

U všech otázek s výjimkou faktografický (č. 1 - 4) byl možný výběr více než jedné, ale naopak i žádné z možností. Smyslem tohoto kroku byla snaha o minimalizaci rizika plynoucího z toho, že respondent vyplňování dotazníku ukončí bez odeslání výsledků a výzkum tak bude ochuzen o případná důležitá data z ostatních zodpovězených otázek.

Otázky v dotazníku pokrývají následující oblasti:

- 1) respondenty využívané nestandardizované techniky pedagogické diagnostiky
- 2) respondenty využívané standardizované techniky pedagogické diagnostiky
- 3) postoje respondentů k pedagogické diagnostice

▪ **Závěrečná část:** obsahuje poděkování respondentům

Vlastní konstrukce dotazníku byla velice náročná. Dotazník prošel nesčetnými úpravami, zejména proto, aby otázky byly zcela jasné a jednoznačné a aby daná otázka dávala odpověď na to, co bylo cílem zjistit. Nejprve proběhl na experimentálním vzorku respondentů předvýzkum, na jehož základě byly vybrány položky možných odpovědí pro otázky technik pedagogické diagnostiky (č. 5 – 12) a odstraněny další zjištěné nedostatky následného hlavního dotazníku.

Vlastní dotazníkové šetření proběhlo ve vybraných školách v červnu 2014 a získané informace byly kvantitativně a kvalitativně zpracovány a analyzovány. Administrace dotazníku probíhala elektronicky prostřednictvím serveru www.survio.cz. Detaily k průběhu dotazníkového šetření jsou podrobně uvedeny dále. Dotazník je v plném znění uveden v příloze č. 19 této práce.

3.2.3 Výzkumný rozhovor

Obsahem rozhovoru jsou otázky a odpovědi, tato metoda je založena na ústní komunikaci. Výzkumník má možnost ovlivnit nebo usměrnit reakce respondenta, navázat s ním přátelský vztah a úspěšně tak získat potřebné informace.

V rozhovoru je možné použít otázky uzavřené, polouzavřené i otevřené. Aby bylo plně využito této metody, doporučuje se používat otázky otevřené, v případě nedostatečně přesné odpovědi výzkumník upřesní otázku a položí respondentovi. Otevřené otázky jsou vhodné zejména v těch případech, kdy se výzkumník seznamuje s novou tematikou. Takto získané informace mu potom mohou efektivně pomoci ve vytvoření strukturovaného výzkumného nástroje, např. dotazníku.

Pelikán (2011), nebo Gavora (2000) shodně rozlišují následující typy rozhovorů:

- volný, nestrukturovaný rozhovor (dialog, volné vyměňování názorů; výhodou možnost získat zcela nové informace, nevýhodou obtížné zpracování a vyhodnocení)
- strukturovaný rozhovor (otázky i alternativy odpovědí jsou pevně dány, jedná se o ústní dotazník; časově méně náročné)
- polostrukturovaný rozhovor (otázky nabízejí alternativy odpovědí, respondent doplní své vlastní vysvětlení; rozhovor může být nejprve veden jako nestrukturovaný, získat důvěru a poté i přesné odpovědi na otázky v další – strukturované části rozhovoru)

Rozhovor je podle Gavora (2000) upřednostňován před dotazníkem zejména v případech, kdy výzkumník hledá osobní až důvěrné odpovědi, respondenti mohou mít problém s psaným projevem (děti, starší osoby, atd.), nebo při použití dotazníku by byla návratnost velmi nízká.

Předností rozhovoru je bezprostřední kontakt výzkumníka se zkoumanou osobou. Výzkumník může zohlednit také neverbální komunikaci respondenta. Nevýhodou je naopak velká časová náročnost, obtížné či zkreslující zaznamenání rozhovoru a jeho následné obtížné vyhodnocení, zvláště pak kvantitativní (Somr, 2006).

Analýza vlastního rozhovoru

K realizaci vlastních výzkumných rozhovorů bylo předem připraveno osm otevřených otázek bez možností odpovědí, abych získala co nejdetailnější informace. V případě potřeby byly základní otázky respondentům dovysvětleny.

Realizovaný výzkumný rozhovor byl zaměřen na tři základní oblasti. První oblastí byla přímá zkušenost respondentů s pedagogickou diagnostikou, druhou oblastí byly názory respondentů na postoje učitelů jejich školy k pedagogické diagnostice a k rozvoji jejich diagnostických kompetencí. Třetí oblast zjišťovala, jaké změny by respondenti v

oblasti pedagogické diagnostiky uvítali. Otázky výzkumného rozhovoru jsou uvedeny v příloze č. 20 této práce.

3.3 Popis výzkumného vzorku

Výzkumná sonda probíhala na čtyřech gymnáziích (dále G), třech středních odborných školách (dále SOŠ), dvou středních odborných učilištích (dále SOU) a jedné základní škole (dále ZŠ) v Plzeňském kraji, jmenovitě:

- Církevní gymnázium Plzeň (Mikulášské náměstí 15, Plzeň)
- Gymnázium Lud'ka Pika Plzeň (Opavská 21, Plzeň)
- Gymnázium Plzeň, Mikulášské náměstí (Mikulášské náměstí 808, Plzeň)
- Masarykovo gymnázium, Plzeň (Petáková 2, Plzeň)
- Obchodní akademie Klatovy (Plánická 196, Klatovy)
- Obchodní akademie, Plzeň (Náměstí T. G. Masaryka 13, Plzeň)
- Střední hotelová škola Plzeň (Nade Mží 1, Plzeň)
- Střední škola Oselce (Oselce 1)
- Střední zdravotnická škola Klatovy (Plánická 196, Klatovy)
- Základní škola Josefa Hlávky Přeštice (Na Jordáně 1146, Přeštice)

Dotazníkové šetření

Kritériem pro záměrný výběr zkoumaného vzorku respondentů byla ta skutečnost, že se jednalo o učitele středních škol v Plzeňském kraji včetně jejich vedení a školních specialistů (výchovní poradci, atd.). Proto se respondenty stali všichni učitelé výše uvedených škol včetně jejich vedení. Vzhledem k tomu, že cílem této výzkumné sondy bylo zmapovat oblast diagnostických kompetencí učitelů, objevuje se ve výzkumném vzorku gymnázium, střední odborná škola a střední odborné učiliště. Do výzkumného vzorku byla zahrnuta také základní škola, ve které v současné době pracuji. K tomuto kroku jsem se rozhodla proto, aby informace získané na středních školách bylo možno dále porovnávat a vyvozovat tak ještě přínosnější závěry, než by přinesla pouze analýza dat z vybraných středních škol. Celkový rozsah dotazníkového šetření byl 357 respondentů.

Předvýzkum pro hlavní dotazníkové šetření proběhl v květnu 2014 ve spolupráci s vybranými učiteli středních a základních, hlavní výzkum pak v červnu 2014. Výsledky dotazníkového šetření jsou podrobně prezentovány a analyzovány dále v rámci této práce.

Výzkumné rozhovory

Kritériem pro záměrný výběr respondentů pro realizaci výzkumných rozhovorů byla ta skutečnost, aby se jednalo o členy vedení výše uvedených škol. U takových respondentů lze předpokládat, že získané informace budou objektivní a vhodně doplní, případně vysvětlí výsledky dotazníkového šetření. Aby bylo možné získané informace porovnávat a vyvozovat další zajímavé závěry, byl výzkumný rozhovor realizován na SOŠ, SOU a ZŠ. Respondentkami byly výchovné poradkyně SOŠ a SOU a zástupkyně ředitele ZŠ s dlouholetou pedagogickou praxí.

Cílem realizovaných rozhovorů bylo zejména porovnání výsledků dotazníkového šetření s výsledky rozhovorů se členy vedení škol a dále získání objektivních informací ze současné praxe v oblasti pedagogické diagnostiky na školách.

3.4 Průběh výzkumné sondy

Výzkumná sonda do pedagogické praxe proběhla bez technických problémů. Elektronická distribuce dotazníku i sběr získaných dat probíhal bezchybně. Ve většině uvedených škol byl realizován osobní kontakt s ředitelem školy nebo jeho zástupcem, v ostatních případech proběhl kontakt telefonicky. Osobní návštěva školy by byla optimální ve všech případech, to ale vzhledem k mé extrémní časové vytíženosti nebylo možné. Pracuji jako učitelka na plný úvazek a současně pečuji o čtyřčlennou rodinu.

I přes uvedené komunikační bariéry se nakonec podařilo úspěšně zkontaktovat členy vedení vybraných škol. Největší dík patří právě jim, neboť byli k mé prosbě o distribuci dotazníku vstřícní a sami dokonce dohlíželi na jeho vyplnění. Poděkování patří také každému z respondentů, který věnoval svůj čas vyplnění dotazníku. V této oblasti se samozřejmě mohou objevovat různá úskalí, například neochota učitelů zaslaný dotazník vyplnit, snaha vyhnout se negativním odpovědím, nebo tendence v dotazníku subjektivně kritizovat aktuální situaci. Zvláštní dík patří také všem respondentům, se kterými byl realizován výzkumný rozhovor a kteří trpělivě a upřímně odpovídali na moje dotazy. Jak bylo výše uvedeno, v průběhu realizace výzkumné sondy bylo nutno čelit některým dílčím problémům, ale i přesto se jí nakonec podařilo úspěšně realizovat.

3.5 Výsledky výzkumné sondy a jejich interpretace

Výzkumná sonda zahrnuje provedení dotazníkového šetření a realizaci výzkumných rozhovorů ve vybraných školách Plzeňského kraje, uvedených v kapitole 3.3.

Prostřednictvím těchto výzkumných metod je možné shromáždit velké množství informací a vytvořit si tak představu o úrovni diagnostických kompetencí učitelů vybraných škol a současně zachytit jejich postoje k této problematice.

3.5.1 Analýza dotazníkového šetření

Data shromážděná realizací dotazníkového šetření byla dále zpracovávána a sestavena do tabulek. U zjištěných informací jsou vždy uváděny absolutní četnosti odpovědí. Tam, kde je to možné, jsou uváděny i relativní četnosti odpovědí. Všechny tabulky jsou pak dále komentovány a data v nich obsažená analyzována.

Otázka č.1) Věk respondentů

Cílem této otázky je zjištění věkové struktury respondentů.

Tabulka č.4: Věk respondentů

Možné odpovědi:	Absolutní četnost odpovědí	Relativní četnost odpovědí
	(počet)	(%)
20-30 let	8	10
31-40 let	20	24
41-50 let	26	31
50 let a více	30	35
Celkem	84	100

Zdroj: Vlastní zpracování dat z dotazníkového šetření

Z uvedené tabulky vyplývá, že dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 84 respondentů ze všech věkových kategorií. Méně respondentů se objevuje v kategorii 20-30 let, ve všech vyšších věkových kategoriích napříč všemi sledovanými typy škol (viz. otázka č. 3) jsou počty respondentů přibližně vyrovnané.

Otázka č.2) Počet let pedagogické praxe respondentů

Cílem této otázky je zjištění struktury respondentů podle délky jejich praxe.

Tabulka č.5: Počet let pedagogické praxe respondentů

Možné odpovědi:	Absolutní četnost odpovědí (počet)	Relativní četnost odpovědí (%)
0-5 let	8	10
6-15 let	26	31
16-25 let	27	32
26 let a více	23	27
Celkem	84	100

Zdroj: Vlastní zpracování dat z dotazníkového šetření

Tato tabulka doplňuje informace uvedené v tabulce předchozí. Nejméně je zastoupena skupina učitelů s praxí do pěti let, další kategorie jsou zastoupeny výrazně četněji a tato četnost je na všech typech sledovaných škol (viz otázka č.3) vyrovnaná. Z hlediska celkových výsledků šetření je dobré, že jsou respondenty převážně zkušení pedagogové, kteří mohou získané zkušenosti promítnout do svých odpovědí.

Otázka č.3) Uved'te typ Vaší školy

Cílem této otázky je zjištění struktury respondentů podle typu školy, ve které v současné době pracují.

Tabulka č.6: Typ školy respondentů

Možné odpovědi:	Absolutní četnost odpovědí (počet)	Relativní četnost odpovědí (%)
Gymnázium	28	33
Střední odborná škola	24	29
Střední odborné učiliště	13	15
Základní škola, 2. stupeň	19	22
Celkem respondentů	84	100

Zdroj: Vlastní zpracování dat z dotazníkového šetření

Jak je zřejmé, v dotazníkovém šetření jsou zastoupeni respondenti ze všech sledovaných typů středních škol, což je G SOŠ a SOU. Pro možnost porovnání a získání dodatečných zajímavých informací byli do šetření zahrnuti učitelé 2. stupně jedné základní školy. Je pozitivní, že nejvíce zastoupenou skupinou respondentů jsou učitelé G, kteří by

také měli mít nejvíce zkušeností s diagnostikou svých žáků, což by se mělo také ukázat v jejich odpovědích.

Otázka č.4) Na jaké pozici ve škole pracujete?

Cílem této otázky je zjistit, kteří z respondentů vykonávají další činnosti nad rámec běžného vyučování, tj. jsou například třídními učiteli, členy vedení školy, atd.

Tabulka č.7: Pracovní pozice respondentů

Možné odpovědi:	Absolutní četnost odpovědí	Relativní četnost odpovědí
	(počet)	(%)
Učitel	84	100
třídní učitel	49	58
člen vedení školy	5	6
vedoucí předmětové komise, metodické skupiny, školního projektu, atd.	31	37
specialista (výchovný poradce, školní psycholog nebo speciální pedagog, metodik prevence sociálně patologických jevů)	4	5
jiná možnost	0	0

Zdroj: Vlastní zpracování dat z dotazníkového šetření

Uvedená tabulka ukazuje, že více než polovina respondentů (58%) je kromě „obyčejného učitele“ také třídním učitelem, dále více než třetina respondentů působí v předmětové nebo metodické komisi, účastní se školních projektů, atd. Pět respondentů je členy vedení školy a čtyři respondenti jsou školními specialisty.

Z podrobnější analýzy dat vyplývá, že odlišná situace je ve skupině respondentů ze SOU, kteří uvádí, že jsou pouze řadovými učiteli, žádný z nich nevykonává žádnou z dalších uvedených činností.

Závěrem lze k této tabulce říci, že většina respondentů (s uvedenou výjimkou) nejsou pouze řadovými učiteli, ale že při své pedagogické praxi vykonávají také další odborné činnosti. U takové skupiny respondentů je proto možné předpokládat vyšší úroveň pedagogických kompetencí včetně kompetence diagnostické a zvýšenou potřebu jejich zvyšování zejména proto, že by jinak tyto specializované činnosti nebylo možno vykonávat.

Otázka č.5) Uved'te nestandardizované techniky, které jste pro své vlastní potřeby realizoval/a v průběhu uplynulého školního roku v oblasti diagnostiky školní výkonnosti žáků

Cílem této otázky bylo zjistit, které z vybraných nestandardizovaných technik diagnostiky v oblasti školní výkonnosti žáků respondenti realizovali.

Tabulka obsahuje jednak absolutní četnosti odpovědí, tj. kolik respondentů vybralo tuto možnost, a dále relativní četnost odpovědí, tj. kolik procent respondentů z celkového počtu 84 vybralo tuto možnost. Respondenti mohli označit jednu nebo více odpovědí současně. Položky odpovědí jsou seřazeny podle četnosti odpovědí sestupně. Tato informace platí také pro tabulky č. 10, 12, 14, 16, 18, 19 a 20.

Tabulka č.8: Nestandardizované techniky diagnostiky školní výkonnosti

Možné odpovědi:	Absolutní četnost odpovědí	Relativní četnost odpovědí
	(počet)	(%)
Pozorování	72	86
diagnostika hodnocení výkonů žáka (důvody zlepšení, zhoršení, změny výsledků, apod.)	55	65
diagnostika osobnosti žáka (temperamentový typ, styl učení, spolupráce ve skupině, apod.)	36	43
diagnostika portfolia žáka	8	10
sebehodnocení žáka	47	56
jiná možnost	0	0

Zdroj: Vlastní zpracování dat z dotazníkového šetření

Nejběžnější technikou diagnostiky školní výkonnosti žáků je pozorování, to uvedlo 86% respondentů, následuje diagnostika hodnocení školních výkonů žáka (65%). Sebehodnocení žáka jako nestandardizovaný diagnostický nástroj uvedlo 56% respondentů a diagnostiku osobnosti žáka pro vlastní potřeby uvedlo 43% respondentů. Diagnostika žáka prostřednictvím jeho portfolia se z hlediska tohoto šetření jeví jako málo využívaná, uvedlo ji pouze 8 z celkového počtu 84 respondentů.

Následující tabulka poskytuje dílčí rozbor tří nejzastoupenějších technik diagnostiky školní výkonnosti žáků v členění podle typu školy respondenta. Aby údaje bylo možno porovnávat a aby výsledky nebyly zkresleny různým počtem respondentů za daný typ školy, je četnost dané možnosti (např. pozorování) vždy vztažena k celkovému počtu respondentů v dané skupině. Hodnota obsažená v tabulce tedy říká, kolik procent respondentů daného typu školy volilo danou možnost odpovědi. Součet procent v řádcích

ani sloupcích nedává 100%, neboť je u každé ze sledovaných hodnot jiný základ (počet respondentů) pro stanovení procentního podílu. Stejná informace platí dále pro tabulky č. 9, 11, 13, 15, 17. a 21.

Tabulka č.9: Nestandardiz. techniky diagnostiky školní výkonnosti dle typu školy

	G	SOŠ	SOU	ZŠ
Pozorování	89%	92%	69%	84%
diagnostika hodnocení výkonů žáka	64%	67%	46%	79%
diagnostika osobnosti žáka	50%	25%	15%	74%

Zdroj: Vlastní zpracování dat z dotazníkového šetření

Pozorování nejčastěji volili respondenti ze SOŠ (92%) a jen o něco méně často respondenti z G a ZŠ. (96% a 93%). Nejméně volili pozorování respondenti SOU (69%).

Zde je jistě zajímavé uvést, že záměrné pozorování svých žáků provádí zcela jistě každý učitel. Ale zřejmě ne každý z nich si uvědomuje, že v té chvíli provádí pedagogickou diagnostiku.

V porovnání s pozorováním jsou další dvě metody voleny již méně často, což vypovídá o obecně nižší oblibě u respondentů. Je však potřeba říci, že právě v oblasti hodnocení školní výkonnosti žáků není metoda pozorování vzhledem k možné subjektivnosti učitele optimální, ale zřejmě byla volena pro svoji nejmenší časovou i odbornou náročnost.

Otázka č.6) Uved'te nestandardizované techniky, které jste pro své vlastní potřeby realizoval/a v průběhu uplynulého školního roku v oblasti diagnostiky osobnosti žáků

Cílem této otázky bylo zjistit, které z vybraných nestandardizovaných technik diagnostiky v oblasti osobnosti žáků respondenti realizovali.

Tabulka č.10: Nestandardizované techniky diagnostiky osobnosti žáků

Možné odpovědi:	Absolutní četnost odpovědí	Relativní četnost odpovědí
	(počet)	(%)
rozhovor (se žákem, s rodiči, s dalšími učiteli)	78	93
Pozorování	69	82
diagnostika písemných projevů	38	45
diagnostika klasifikace	37	44
diagnostika produktů činnosti	30	36
diagnostika výsledků didaktických testů	26	31
projektivní metody slovní nebo grafické	12	14
diagnostika čtenářských kompetencí	12	14
diagnostika portfolia žáka	8	10
diagnostika úrovně smyslové percepce	6	7
diagnostika IQ (nestandardizovaná)	4	5
diagnostika lateralit	2	2
jiná možnost	0	0

Zdroj: Vlastní zpracování dat z dotazníkového šetření

Respondenti v této kategorii uvedli, že nejčastěji využívají rozhovor (93%) a pozorování (82%). Méně zastoupenými technikami je pak se 44-45% diagnostika písemných projevů a klasifikace. Významněji je zde zastoupena také diagnostika produktů činnosti a výsledků didaktických testů, další techniky jsou podle respondentů realizovány jen okrajově.

Následující tabulka opět poskytuje bližší pohled na tři nejzastoupenější techniky – rozhovor, pozorování a analýzu písemných projevů žáků.

Tabulka č.11: Nestandardiz. techniky diagnostiky osobnosti žáků dle typu školy

	G	SOŠ	SOU	ZŠ
Rozhovor	100%	96%	62%	100%
Pozorování	89%	79%	46%	100%
diagnostika písemných projevů	50%	50%	0%	63%

Zdroj: Vlastní zpracování dat z dotazníkového šetření

Rozhovor volili ve všech případech respondenti z G a ZŠ, v 96% také respondenti ze SOŠ. Respondenti ze SOU volili tuto možnost pouze v 62%. Stejný trend je zřejmý také u pozorování, kde respondenti ze SOU volili tuto možnost výrazně nejméně. Diagnostiku písemných projevů volí přibližně polovina všech respondentů s výjimkou SOŠ, kde je kladen důraz spíše než na písemné projevy žáků na jejich praktické dovednosti.

Otázka č.7) Uved'te nestandardizované techniky, které jste pro své vlastní potřeby realizoval/a v průběhu uplynulého školního roku v oblasti diagnostiky sociálního prostředí žáků

Cílem této otázky bylo zjistit, které z vybraných nestandardizovaných technik diagnostiky v oblasti sociálního prostředí žáků respondenti realizovali.

Tabulka č.12: Nestandardizované techniky diagnostiky sociálního prostředí žáků

Možné odpovědi:	Absolutní četnost odpovědí	Relativní četnost odpovědí
	(počet)	(%)
Pozorování	65	77
rozhovor (se žákem, s rodiči, s dalšími učiteli)	64	76
analýza osobní dokumentace žáka	39	46
diskuse (například v ohniskové skupině)	24	29
projektivní metody slovní nebo grafické	12	14
dignostika žákovských nebo učitelských deníků	6	7
kresby nebo fotografie ze školního života	2	2
jiná možnost	0	0
Celkem respondentů	84	

Zdroj: Vlastní zpracování dat z dotazníkového šetření

Také v oblasti sociálního prostředí žáků jsou dvěma nejvíce zastoupenými technikami pozorování a rozhovor, které uvádí 76% a 77% respondentů. Významněji je zastoupena také analýza osobní dokumentace a diskuse. Pouze 14% respondentů využívá projektivní metody, další uvedené techniky jsou zastoupeny jen zcela okrajově.

Následující tabulka podrobněji analyzuje nejzastoupenější tři techniky diagnostiky sociálního prostředí žáků.

Tabulka č.13: Nestandardiz. techniky diagnostiky soc. prostředí žáků dle typu školy

	G	SOŠ	SOU	ZŠ
pozorování	64%	83%	62%	100%
rozhovor	75%	79%	46%	95%
analýza osobní dokumentace	46%	63%	31%	37%

Zdroj: Vlastní zpracování dat z dotazníkového šetření

Pozorování i rozhovor nejčastěji uvedli respondenti ze ZŠ (95% a 100% respondentů). Toto prvenství vypovídá zřejmě o tom, že zejména učitelé ZŠ intenzivně pracují se sociální oblastí svých žáků (šikana, rodinné zázemí, atd.), což je pravděpodobně dáno nižším věkem jejich žáků.

Otázka č.8) Uved'te nestandardizované techniky, které jste pro své vlastní potřeby realizoval/a v průběhu uplynulého školního roku v oblasti diagnostiky vlastní pedagogické činnosti (autodiagnostika učitele)

Cílem této otázky bylo zjistit, které z vybraných nestandardizovaných technik diagnostiky vlastní pedagogické činnosti, tj. autodiagnostiky, respondenti realizovali.

Tabulka č.14: Nestandardizované techniky diagnostiky vlastní činnosti učitele

Možné odpovědi:	Absolutní četnost odpovědí	Relativní četnost odpovědí
	(počet)	(%)
otázky k sebereflexi učitele	58	69
diagnostika klasifikace	39	46
diagnostika výsledků didaktických testů	21	25
diagnostika dalších forem školního hodnocení	14	17
jiná možnost	0	0
Celkem respondentů	84	

Zdroj: Vlastní zpracování dat z dotazníkového šetření

Nejvíce respondentů si v rámci své sebereflexe klade autodiagnostické otázky (69%). Diagnostiku klasifikace jako zdroj autodiagnostických informací realizuje 46% respondentů, diagnostiku výsledků didaktických testů 25% respondentů a diagnostiku dalších forem školního hodnocení 17% respondentů.

Tabulka č.15: Nestandardiz. techniky diagnostiky vlastní činnosti učitele dle typu školy

	G	SOŠ	SOU	ZŠ
otázky k sebereflexi	71%	58%	62%	74%
diagnostika klasifikace	50%	50%	31%	47%
diagnostika výsledků didaktických testů	29%	33%	0%	26%

Zdroj: Vlastní zpracování dat z dotazníkového šetření

Při podrobnějším pohledu na tři nejzastoupenější techniky je zřejmé, že pokládání si otázek k sebereflexi je nejčastěji prováděno respondenty ze ZŠ a SŠ, o něco méně pak respondenty ze SOŠ a SOU. Diagnostika klasifikace je přibližně stejně zastoupena u respondentů z G, SOŠ a ZŠ, výrazně méně u SOU, kde je zřejmě kladen větší důraz na praktické dovednosti. To potvrzuje i skutečnost, že diagnostika výsledků didaktických testů není v SOU respondenty vůbec uváděna.

Otázka č.9) Uved'te standardizované techniky, které jste realizoval/a v průběhu uplynulého školního roku v oblasti diagnostiky školní výkonnosti žáků

Cílem této otázky bylo zjistit, které z vybraných standardizovaných technik diagnostiky školní výkonnosti žáků respondenti realizovali.

Tabulka č.16: Standardizované techniky diagnostiky školní výkonnosti žáků

Možné odpovědi:	Absolutní četnost odpovědí (počet)	Relativní četnost odpovědí (%)
Státní maturita	47	56
Dotazník postojů ke školním předmětům	12	14
Celoplošné ověřování výsledků vzdělávání žáků 5. a 9. tříd (NIQUES - Národní systém inspekčního hodnocení vzdělávací soustavy)	9	11
SCIO Test obecných studijních předpokladů na VŠ	8	10
Dotazník školní výkonové motivace (pro žáky/pro učitele)	8	10
Dotazník učební motivace (pro žáky/pro učitele)	6	7
SCIO Národní srovnávací zkoušky pro studenty SŠ	5	6
TEKO test (Testová baterie na měření kognit. fcí)	2	2
SCIO Test způsobilosti ke studiu na VŠ (biologie, chemie, anglický jazyk, německý jazyk, matematika)	2	2
PISA (Programme for International Student Assessment) - zjišťování úrovně kompetencí 15-letých žáků	2	2
ICILS (International Computer and Information Literacy Study) - testuje poznatky a dovednosti žáků 8. ročníků v oblasti počítačové a informační gramotnosti	2	2
WISC (Wechslerova inteligenční škála pro děti)	0	0
SCIO Test Čtenář (pro 4.roč. ZŠ - 1. roč. SŠ)	0	0
SCIO Test základů společenských věd pro SŠ	0	0
PIRLS (Progress in International Reading Literacy) - testování čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníků ZŠ	0	0
TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) - úroveň znalostí v matem. a přírodověd. předmětech žáků 4. a/nebo 8. roč. ZŠ	0	0
TALIS (Teaching and Learning International Survey) - diagnostika školního prostředí a podmínek vyučování	0	0
jiná možnost	0	0
Celkem respondentů	84	

Zdroj: Vlastní zpracování dat z dotazníkového šetření

Tato tabulka uvádí velice zajímavé informace. Nejvíce zastoupenou technikou diagnostiky je zde státní maturita, se kterou se setkalo 56% respondentů. Následují 4 diagnostické nástroje užívané s četností 10-14%. Zbývající standardizované nástroje jsou využívány pouze výjimečně, nebo zcela vůbec.

V porovnání s velmi vysokou oblibou nestandardizovaných technik diagnostiky je zde zřejmá četnost mnohem nižší. Toto tvrzení platí také pro všechny další zkoumané oblasti standardizovaných technik.

Následující tabulka podrobněji analyzuje tři nejrozšířenější techniky standardizované diagnostiky školní výkonnosti žáků. Je zřejmé, že se státní maturitou má zkušenost převážná většina respondentů z G a SOŠ, okrajově respondenti z SOU, nejspíše proto, že ne všechny obory SOU jsou zakončeny maturitou. S dotazníkem ke zjišťování postojů ke školním předmětům má zkušenost 25% respondentů ze SOŠ, okolo 15% pak shodně respondenti z G a SOU. Respondenti ze ZŠ nemají se státní maturitou ani uvedeným dotazníkem žádnou zkušenost, naopak uvádějí ve 21% zkušenost s celoplošným ověřováním výsledků NIQUES, se kterým se setkalo také 18% respondentů z G.

Tabulka č.17: Nestandardiz. techniky diagnostiky vlastní činnosti učitele dle typu školy

	G	SOŠ	SOU	ZŠ
státní maturita	79%	83%	38%	0%
dotazník postojů ke školním předmětům	14%	25%	15%	0%
Celoplošné ověřování výsledků NIQUES	18%	0%	0%	21%

Zdroj: Vlastní zpracování dat z dotazníkového šetření

Otázka č.10) Uveďte standardizované techniky, které jste realizoval/a v průběhu uplynulého školního roku v oblasti diagnostiky vlastností osobnosti žáků

Cílem této otázky bylo zjistit, které z vybraných standardizovaných technik diagnostiky vlastností osobnosti žáků respondenti realizovali.

Tabulka č.18: Standardizované techniky diagnostiky vlastností osobnosti žáků

Možné odpovědi:	Absolutní četnost odpovědí	Relativní četnost odpovědí
	(počet)	(%)
Diagnostika profesní orientace prostřednictvím online testu (například www.absolvent.cz, apod.)	11	13
Dotazník učebních stylů LSI (Learning Style Inventory)	4	5
Standardizované projektivní techniky (kresba stromu, atd.)	4	5
Dotazník učebních stylů ILS (Inventory of Learning Styles)	3	4
Dotazník učebních stylů VARK (Visual, Aural, Read/Write and Kinestetické Questionnaire)	2	2
Kritéria ADHD a ADD Americké psychiatrické asociace	2	2
Vývojový test zrakového vnímání	2	2
Orientační test dynamické praxe	1	1
Dotazník učebních stylů ILP (Inventory of Learning Processes)	0	0
Dotazník učebních stylů IASLP (Inventory of Approaches Studying and Learning Styles)	0	0
Soubor Sindelarové pro odhalení deficitů dílčích funkcí	0	0
Edfeldův reverzní test	0	0
jiná možnost	0	0
Celkem respondentů	84	

Zdroj: Vlastní zpracování dat z dotazníkového šetření

Tato tabulka potvrzuje závěry vyvozené z tabulky předcházející. Standardizované techniky jsou zde s výjimkou diagnostiky profesní orientace (13% respondentů) zastoupeny velmi okrajově. Pouze 5% respondentů má zkušenost se standardizovanými projektivními technikami a standardizovaným testem k určení učebních stylů. Ostatní techniky jsou uvedeny pouze ojediněle, nebo zcela vůbec. Je zřejmé, že zkušenosti respondentů s uvedenými diagnostickými technikami jsou jen velice okrajové, často vůbec žádné.

Otázka č.11) Uved'te standardizované techniky, které jste realizoval/a v průběhu uplynulého školního roku v oblasti diagnostiky sociálního prostředí žáků

Cílem této otázky bylo zjistit, které z vybraných standardizovaných technik diagnostiky z oblasti sociálního prostředí žáků respondenti realizovali.

Tabulka č.19: Standardizované techniky diagnostiky sociálního prostředí žáků

Možné odpovědi:	Absolutní četnost odpovědí	Relativní četnost odpovědí
	(počet)	(%)
Dotazník "Naše třída" (MCI My class inventory)	9	11
SORAD (sociometrický ratingový dotazník pro diagnostiku školního klimatu)	4	5
Dotazník prostředí školní třídy CES (Classroom Environment Scale)	2	2
Dotazník kvality klimatu školy QSL (Quality of School life)	2	2
Dotazník "Co se děje v naší třídě" WIHIC (What Is Hapenning In This Class Questionnaire)	1	1
Dotazník úrovně školního prostředí SLEQ (School Level Environment Questionnaire)	1	1
Škála klimatu školy PCSS (Percieved Controll at School Scale)	0	0
Škála klimatu školy SCS (School Climate Scale)	0	0
jiná možnost	0	0
Celkem respondentů	84	

Zdroj: Vlastní zpracování dat z dotazníkového šetření

Také v této tabulce nacházíme informace o tom, že standardizované techniky diagnostiky sociálního prostředí žáků jsou realizovány velmi ojediněle, dotazník „*Naše třída*“ použilo v uplynulém roce pouhých 9 z 84 respondentů, dotazník „*SORAD*“ pouze dokonce jen 4 respondenti. Další uvedené techniky jsou zastoupeny ojediněle, nebo vůbec.

Otázka č.12) Uved'te standardizované techniky, které jste realizoval/a v průběhu uplynulého školního roku v oblasti diagnostiky vlastní pedagogické činnosti

Cílem této otázky bylo zjistit, které z vybraných standardizovaných technik diagnostiky z oblasti sociálního prostředí žáků respondenti realizovali.

Tabulka č.20: Standardizované techniky diagnostiky vlastní činnosti učitele

Možné odpovědi:	Absolutní četnost odpovědí	Relativní četnost odpovědí
	(počet)	(%)
Dotazník "Hodnocení učitele žákem"	13	15
Dotazník postojů studentů k předmětům	10	12
Diagnostika výsledků standardiz. didaktic. testů	9	11
jiná možnost	0	0
Celkem respondentů	84	

Zdroj: Vlastní zpracování dat z dotazníkového šetření

V této otázce byly respondentům nabídnuty tři možnosti odpovědi, které byly přibližně shodně zastoupeny (11-15%). Jinou možnost neuvedl žádný z respondentů.

Dotazník „Hodnocení učitele žákem“ byl uveden 46% respondentů ze SOU, 16-17% respondenty ze SOŠ a ZŠ a neuveden žádným respondentem z G. S dotazníkem se v ojedinělých případech setkali respondenti všech typů škol, naopak s diagnostikou výsledků standardizovaných didaktických testů se setkalo jen 17-18% respondentů G a SOŠ. Tato skutečnost koresponduje s faktem, že jak respondenti G, tak SOŠ mají největší zkušenosti s realizací státní maturity a je proto logické, že její výsledky analyzují.

Tabulka č.21: Standardiz. techniky diagnostiky vlastní činnosti učitele dle typu školy

	G	SOŠ	SOU	ZŠ
dotazník "Hodnocení učitele žákem"	0%	17%	46%	16%
dotazník postojů studentů k předmětům	14%	17%	8%	5%
diagnostika výsledků standardizovaných didaktických testů	18%	17%	0%	0%

Zdroj: Vlastní zpracování dat z dotazníkového šetření

Otázka č.13) Pedagogickou diagnostiku považuji ve své školní praxi za:

Cílem této otázky bylo zjistit charakter postojů respondentů k pedagogické diagnostice. Respondenti byli vyzváni k výběru pouze jedné z možností.

Tabulka č.22: Význam pedagogické diagnostiky z pohledu učitele

Možné odpovědi:	Absolutní četnost odpovědí (počet)	Relativní četnost odpovědí (%)
klíčovou z pohledu kvality mé práce	6	7
Důležitou	59	70
Nevím	14	17
nepovažuji ji za důležitou	5	6
Celkem respondentů	84	100

Zdroj: Vlastní zpracování dat z dotazníkového šetření

Výrazná většina (70%) respondentů považuje pedagogickou diagnostiku za důležitou, 7% ji dokonce považuje za klíčovou. 17% respondentů na tuto otázku odpovědělo neutrálně a 6% respondentů ji nepovažuje za důležitou.

Při podrobnější analýze dle typu školy zjišťujeme zajímavé informace. Respondenti z gymnázií, kteří měli dle předchozích odpovědí řadu zkušeností s pedagogickou diagnostikou uvádějí, že ji ve své pedagogické praxi považují za důležitou (64%), ale

nikoli klíčovou (0%), 7% respondentů G ji nepovažuje za důležitou a celých 29% nemá na tuto otázku vyhraněnou odpověď. Respondenti SOŠ mají v této otázce mnohem jasněji, za klíčovou nebo důležitou považuje pedagogickou diagnostiku celých 96% (21% + 75%) respondentů. Respondenti ze SOU vidí v 69% tuto problematiku jako důležitou, opět vysoké procento respondentů SOU se nedokázalo k této otázce jasně vyjádřit. U respondentů ZŠ je spektrum odpovědí jasnější, vcelku ale lze říci, že většina respondentů (5%+74%) považuje pedagogickou diagnostiku za klíčovou nebo důležitou.

Tabulka č.23: Význam pedagogické diagnostiky z pohledu učitele

	G	SOŠ	SOU	ZŠ
klíčovou z pohledu kvality mé práce	0%	21%	0%	5%
Důležitou	64%	75%	69%	74%
Nevím	29%	0%	31%	11%
nepovažuji ji za důležitou	7%	4%	0%	11%

Zdroj: Vlastní zpracování dat z dotazníkového šetření

Zarážející je v této otázce zejména tak vysoké procento respondentů G a SOU, kteří se nedokáží k této problematice jasně vyjádřit a volí odpověď „nevím“. To může hovořit o jejich nedostatečné informovanosti, nízké motivaci a angažovanosti, důvodem mohou být například také zdravotními problémy, pokročilejší věk, apod.

Celkově ale lze říci, že napříč sledovaným spektrem škol se všem respondentům bez výjimky jeví pedagogická diagnostika jako důležitá.

Otázka č.14) Uveďte organizované vzdělávací akce s tematikou pedagogické diagnostiky, které jste absolvoval/a v průběhu uplynulého školního roku.

V rámci této otevřené otázky byli respondenti požádáni, aby sami uvedli název vzdělávací akce, typ akce (seminář, přednáška,..) a organizátora akce, např. KCVJŠ a NIDV v Plzni, apod. Tuto otázku zodpovědělo pouze 16 respondentů. Respondenti uváděli různé vzdělávací akce, z nichž ale všechny nebyly zaměřené na pedagogickou diagnostiku. Proto zde uvádím jen některé, o nichž lze předpokládat, že odpovídají zadání: *seminář NIDV pro školský management - Státní maturita, KCVJŠ přednášky o vytváření didaktických testů z ČJ, KCVJŠ - Obtížné rozhovory v pedagogické praxi, Univerzita Jana Amose Komenského Praha, předmět Pedagogická diagnostika“.*

Další respondenti odpovídali v tom smyslu, že se žádných vzdělávacích akcí neúčastnili. Tři z těchto odpovědí cituji, neboť jsou velmi emotivní:

- „nic, protože na další vzdělání učitelů v obecné didaktice nebo pedagogice nejsou peníze, máme nárok na jedno až dvě školení za rok a to věnujeme na odborné vzdělání
- diagnostiku u nás dělají tř. učitelé, v praxi na to není čas. My na tyto vzdělávací akce nejezdíme
- škola nemá peníze ani na odborný růst učitelů, natož na pedagogická školení“ (Zdroj: vlastní dotazníkové šetření)

Vzhledem k velikosti skupiny respondentů je počet získaných odpovědí velmi nízký, důvodem může být řada příčin, od omezených možností respondentů se dále vzdělávat až po jejich neochotu požadovanou odpověď vypisovat. Jaké jsou konkrétní postoje respondentů k jejich dalšímu vzdělávání v oblasti pedagogické diagnostiky rozebírá následující otázka.

Otázka č.15) Seřaďte níže uvedené formy vzdělávání podle toho, jak je považujete za přínosné pro zvýšení Vaší vlastní diagnostické kompetence (od nejdůležitější po nejméně důležitou)

Cílem této otázky bylo zjistit, jaké vzdělávací formy považují respondenti za nejpřínosnější. Byli vyzváni seřadit uvedené možnosti vzdělávání od nejpřínosnější po nejméně přínosnou. Seřazené výsledky uvádí následující tabulka.

Tabulka č.24: Pořadí vzdělávacích forem podle jejich přínosu z pohledu učitelů

Pořadí	Vzdělávací forma	Koeficient
1	organizované formy vzdělávání zaměřené prakticky (semináře, workshopy..)	6,79
2	organizované formy vzdělávání zaměřené teoreticky (přednášky, kurzy..)	6,50
3	zkušenosti z vedení vlastního výchovně-vzdělávacího procesu	5,77
4	samostudium odborné literatury (knihy, časopisy) a internetové zdroje	5,31
5	inspirace ze strany kolegů (z vlastní i cizí školy)	4,72
6	studium internetových zdrojů	3,77
7	jiná možnost (respondenty neuvedeno)	0,00

Zdroj: Vlastní zpracování dat z dotazníkového šetření

Podle respondentů jsou nejpřínosnější organizované formy vzdělávání. Následuje vlastní pedagogická praxe na třetím místě a samostudium na pozici čtvrté. Za méně přínosnou považují respondenti inspiraci ze strany kolegů. Studium internetových zdrojů je podle nich nejméně přínosné ze všech nabízených možností.

Otázka č.16) Seřad'te podle důležitosti důvody pro zvyšování Vašich diagnostických kompetencí (od nejdůležitější po nejméně důležité):

Cílem této otázky bylo zjistit, jaké důvody vedou respondenty ke zvyšování vlastních diagnostických kompetencí. Respondenti byli vyzváni, aby seřadili uvedené možnosti od nejdůležitější po nejméně důležitou. Seřazené výsledky uvádí následující tabulka

Tabulka č.25: Důvody pro zvyšování vlastních diagnostických kompetencí

Pořadí	Důvody	Koeficient
1	chci být lepším učitelem	6,00
2	chci, aby moji žáci byli aktivní	5,47
3	chci, aby se ve škole moji žáci cítili dobře	5,07
4	chci, aby moji žáci dosahovali nejlepších možných výsledků	4,40
5	chci se vyhnout problémům s nekázní žáků	3,09
6	jiná možnost (respondenty neuvedeno)	0,00

Zdroj: Vlastní zpracování dat z dotazníkového šetření

Nejvíce respondentů uvedlo, že chce být lepším učitelem. Jako další z důvodů se objevuje přání mít aktivní a spokojené žáky. Nejlepší možné výsledky jsou až čtvrtým motivem v pořadí. Za nejméně podstatný důvod zvyšování vlastních diagnostických kompetencí respondenti považují řešení případných problémů s nekázní.

Napříč spektrem sledovaných škol nebyla v datech vysledována žádná významná závislost. Při podrobnějším pohledu na uvedené údaje ale lze tvrdit, že u starších učitelů, zejména ve věkové kategorii nad 50 let ustupuje do pozadí touha být lepším učitelem, tyto respondenti zde mnohem častěji vyjadřují touhu vyhnout se problémům s nekázní a snahu o aktivitu žáků.

Otázka č.17) Co považujete za největší překážku Vašeho rozvíjení a praktického využívání pedagogické diagnostiky? Srovnajte odpovědi od nejdůležitější.

Cílem této otázky bylo zjistit, jaké skutečnosti podle respondentů brání rozvíjení vlastních diagnostických kompetencí a jejich využívání v praxi. Respondenti byli vyzváni, aby u každé z možností vybrali na uvedené škále odpovídající míru souhlasu.

Tabulka č.26: Překážky rozvoje a využívání diagnostických kompetencí

Možné odpovědi:	Absolutní četnost odpovědí (počet)				
	naprosto souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	naprosto nesouhlasím
nedostatek času	36	38	4	6	0
nedostatek finanční	18	28	16	18	4
nedostatek vlastních sil	16	28	2	32	6
vlastně nevím, jak školní diagnostiku využít	0	28	14	30	12
školní diagnostiku nepotřebuji	0	8	26	30	20

Zdroj: Vlastní zpracování dat z dotazníkového šetření

Využití škály pro odpovědi na uvedené otázky poskytuje mnohem podrobnější informace o postojích a názorech respondentů. Největší bariérou rozvoje a využívání diagnostických kompetencí se z pohledu respondentů jeví nedostatek času, zastoupení souhlasných odpovědí je jednoznačné a roli nehraje ani příslušnost respondenta k dané škole. Nedostatek financí vnímají respondenti také jako významný, ale ne tak silně, jako nedostatek času. Co se týče nedostatku vlastních sil, je poměr souhlasných a nesouhlasných odpovědí téměř v rovnováze s malou převahou souhlasných odpovědí. Jednoznačně však lze vysledovat závislost mezi vyšším věkem respondenta a pocitu nedostatku vlastních sil a to napříč všemi sledovanými typy škol.

S tvrzením, že vlastně neví, jak má být školní diagnostika využita, nesouhlasí 42 z celkového počtu 84 respondentů, 14 z nich odpovídá neutrálně a s tvrzením souhlasí celých 28 respondentů! Ještě více zarážející údaje se objevují v poslední otázce, kde sice 50 z 84 respondentů uznává potřebnost školní diagnostiky, ale celých 26 respondentů nedokáže odpovědět jasněji a vybírá z možnosti „nevím“. 8 respondentů má pocit, že školní diagnostiku nepotřebuje vůbec.

Výsledky zjištěné zejména u posledních dvou výše jmenovaných otázek vypovídají o nedostatečném povědomí respondentů o pedagogické diagnostice. V případě, že by byl učitel na odpovídající úrovni informován o obsahu a významu pojmu pedagogické kompetence, jistě by volil zcela jiné možnosti odpovědí a zcela jistě by v tolika případech nezazněla neutrální odpověď „nevím“, která signalizuje neinformovanost.

Otázka č.18) Co byste změnil/a nebo uvítal/a v oblasti vlastní diagnostické kompetence?

Na tuto otázku odpovědělo celkem 28 respondentů. 18 z nich uvedlo odpovědi: nic, nevím, netuším, atd. Ostatních 10 respondentů uvedlo odpovědi, které doslovně uvádím:

- *„Více informací, jak diagnostikovat, aby to mělo nějaké v praxi upotřebitelné výsledky.*
- *Nepíšu, co bych změnila, ale svůj názor na obsah dotazníku. I přesto, že má pedagogická praxe není krátká, možná proto, že od studia na PedF uplynulo dost let, některé termíny mi opravdu nic neříkají. Jsem moc ráda, že jste zařadila poslední otázku. Dle mého názoru pedagog pracující ve svém oboru, který se kromě klasické výuky a třídnictví věnuje dalším školním aktivitám, má svoji rodinu, opravdu nemá čas ani sílu se přes "volný" víkend nadechnout do dalších pracovních dnů.*
- *Více času a prostoru pro možnost diagnostiky žáka během škol. roku. Zavedení /a i finanční ohodnocení /třídnických hodin, seminářů po vyučování, kde bych spolu se žáky mohla rozebírat více do hloubky sociální klima ve třídě i osobní problémy žáků spojené s prostředím školy. Jistě by se tak předešlo i mnohým negativním jevům ve škole v obl. chování žáků a žáci by do školy chodili s větším zájmem, což by se projevilo i na studijních výsledcích.*
- *Snadná použitelnost dotazníkových metod a dobrá vypovídací hodnota.*
- *Větší prostor pro realizaci.*
- *Větší podporu instituce.*
- *Není čas na vlastní diagnostiku , když máte třídy naplněné nad 30 žáků!*
- *Lepší vzdělání sebe sama v této oblasti.*
- *Mít možnost se do toho vůbec zapojit.*
- *Více financí na školení.“ (Zdroj: vlastní dotazníkové šetření)*

Shrneme-li získané výpovědi, narážíme na následující obecné nedostatky v této oblasti: neustálá potřeba vzdělávání a informovanosti v této oblasti je zřejmá, bariérou mohou být finance na vzdělávání, podpora vedení školy, ale i čas a vlastní síly učitelů. Z řady výpovědí jsou zřejmé pocity frustrace, vyhoření, přetíženosti, nedostatku vlastních

sil. Objevuje se zde také téma finančního ohodnocení učitelů, které by měl řešit Kariérní řád učitelů, jehož vznik v současné době koordinuje NIDV.

3.5.2 Analýza výzkumných rozhovorů

Druhá část výzkumné sondy do pedagogické praxe není stěžejní částí sondy, byla provedena proto, aby bylo možno porovnat některé výsledky, zjištěné z dotazníkového šetření, s výpověďmi získanými v rámci realizace výzkumných rozhovorů.

Cílem výzkumných rozhovorů bylo zjistit, jaké mají členové vedení škol zkušenosti s pedagogickou diagnostikou a jaký je jejich pohled na diagnostické kompetence učitelů na jejich školách a jaké rezervy a možnosti pro změny v této oblasti vidí.

1. Jaké jsou vaše osobní zkušenosti se standardizovanými metodami pedagogické diagnostiky? Pracujete dál s jejich výsledky? (např. analýza výsledků Státní maturity, projekt Autoevaluace školy, apod.)

Na SOŠ jsou každoročně analyzovány výsledky státní maturity na úrovni předmětových komisí, které pak v případě potřeby navrhuje změny školního vzdělávacího programu. V ZŠ žádná pravidelná standardizovaná diagnostika prováděna není. V minulosti bylo realizováno ověřování výsledků vzdělávání žáků 5. a 9. ročníků, ale z finančních důvodů se již neprovádí. V letošním školním roce byla však realizována firmou SCIO standardizovaná diagnostika sociálního prostředí školy „Mapa školy“. Šetření se letos zúčastnilo 10 tříd včetně jejich učitelů a rodičů. Výsledky budou teprve zpracovány, ale vedení školy je připraveno pracovat na odstranění případných nálezů.

2. Iniciovalo někdy vedení vaší školy provádění nestandardizované pedagogické diagnostiky učiteli jejich autodiagnostiku?

Vedení sledované SOŠ, SOU ani ZŠ provádění nestandardizované pedagogické diagnostiky neinicuje.

3. Máte dojem, že jsou učitelé na vaší škole dostatečně informováni v oblasti vlastních diagnostických kompetencí a pedagogické diagnostiky vůbec?

Na SOU je situace taková, že neaprobovaní učitelé získávají informace o pedagogické diagnostice v rámci studia pedagogiky, které si v současné době doplňují. Aprobovaní učitelé mají možnost absolvovat semináře s touto tematikou podle vlastního zájmu, ale řízené školení v této oblasti na SOU neprobíhá. Na SOŠ je situace obdobná.

Zástupkyně ředitele ZŠ s úsměvem prohlašuje, že dostatečně informován asi nebude v tomto ohledu nikdy žádný učitel. Na ZŠ proběhlo v letošním roce jedno školení na téma specifických poruch učení, kde byly mimo jiné učitelům prezentovány možnosti diagnostiky těchto poruch. Základní škola se v tomto ohledu věnuje hlavně prevenci, realizuje adaptační kurzy pro žáky 6. tříd a společný den pro žáky 5. a 9. ročníků. V případě problémů s podezřením na šikanu trvale spolupracuje se školou krajský koordinátor školních metodiků prevence, který také v případě potřeby provádí ve škole diagnostiku a intervenční opatření.

4. Jak byste hodnotil/a postoj učitelů ve vaší škole k využívání nestandardizovaných technik pedagogické diagnostiky? V jaké míře ji podle vás učitelé na vaší škole realizují?

V rámci učitelského sboru SOŠ působí pedagogové s dlouholetou praxí, kteří upřednostňují standardizované techniky pedagogické diagnostiky. Na druhou stranu i někteří mladší učitelé zde provádějí pro své potřeby nestandardizovanou pedagogickou diagnostiku, poměr obou skupin je odhadován 1:4 ve prospěch standardizovaných technik.

Učitelé na ZŠ pracují se zprávami PPP, jejichž závěry promítají do další práce s žáky, navzájem si v tomto ohledu poskytují rady a předávají zkušenosti. Důležitým zdrojem diagnostických informací pro učitele je také asistentka pedagoga.

5. Jaký podíl učitelů podle Vás iniciuje své vlastní vzdělávání, zejména v oblasti diagnostických kompetencí?

Vlastní vzdělávání v oborové specializaci iniciuje podle zástupkyně ZŠ téměř 100% učitelů. V oblasti pedagogické diagnostiky je však tento odhad pouze mezi 10-20%. Zástupci SOŠ a SOU uvádí shodně, že vlastní vzdělávání v oblasti pedagogické diagnostiky iniciuje okolo 25% učitelů.

6. Jaké bariéry na straně učitelů vaší školy se nejčastěji objevují v souvislosti s jejich dalším vzděláváním, zejména v oblasti pedagogických kompetencí?

Největší překážkou dalšího vzdělávání v oblasti pedagogických kompetencí na SOŠ je zřejmě upřednostňování vlastního zažitého způsobu vyučování zejména u starších učitelů, a dále částečná nespokojenost v zaměstnání pramenící z nízkého finančního ohodnocení učitelů, rostoucí nekázně a nezájmu žáků, apod. Tento důvod se objevuje také na SOU zejména v souvislosti nekázní a pasivitou žáků. Nepřímo se také ma SOU

projevuje negativně absence kariérního řádu, neboť někteří učitelé zauímají postoj „proč bych se vzdělával, když nemusím a k ničemu to není..“

Na ZŠ je zřejmě největší bariérou zejména nedostatek sil učitelů a chuti do jejich vzdělávání, dále pak pocit „všechno už vím“, který může pramenit z negativních zkušeností z absolvování nekvalitních vzdělávacích akcí v minulosti. Finance nejsou paradoxně největší bariérou, škola je schopna v případě potřeby nebo velkého zájmu učitelů potřebnou vzdělávací akci zajistit.

7. Působí na vaší škole školní psycholog? Podílejí se na spolupráci v oblasti diagnostiky vašich žáků případně další školní specialisté (výchovný poradce, metodik prevence) nebo externí specialisté (psycholog PPP, apod.)?

Na SOŠ probíhal v letech 2012-2014 grantový projekt Archa – Vylodění, financovaný Diakonií Českobratrské církve evangelické, v jehož rámci byla na škole přítomna jednou týdně externí preventistka, která kromě primární prevence řešila také otázky klimatu třídy a klimatu školy a prováděla v případě potřeby krizovou intervenci, zejména v souvislosti se soukromými problémy žáků. V letošním školním roce již projekt neprobíhá, externí preventistka však na škole dál působí 2 hodiny týdně a finanční náklady hradí škola ze svého rozpočtu.

Na SOU školní psycholog nepůsobí, je zřízena pozice výchovného poradce a metodika prevence. Na ZŠ školní psycholog také chybí, škola v případě potřeby spolupracuje s psychologem PPP, s vlastním metodikem prevence a výchovným poradcem.

8. Co byste v oblasti pedagogické diagnostiky na vaší škole uvítal/a?

Pro SOŠ by bylo jednoznačně přínosné stále nebo alespoň pravidelné poradenství školního psychologa, zejména v oblasti pedagogické diagnostiky školní neúspěšnosti, kariérového poradenství a při sestavování IVP.

Vedení ZŠ by uvítalo jednak větší vstřícnost rodičů v otázkách řešení problémů žáků a dále změnu v koordinaci při řešení problémů například se šikanou, se školním neprospěchem, apod. Je zřejmé, že v oblasti pedagogické diagnostiky a řešení jednotlivých problémů zde chybí systém. Vše z toho by mohl vyřešit školní psycholog, který by podle platné legislativy na škole mohl působit, na nějž ale v současné době nemá škola finanční prostředky.

3.6 Závěry výzkumné sondy a přínos pro pedagogickou praxi

3.6.1 Obsahový závěr

Hlavním cílem této diplomové práce bylo zmapování oblasti pedagogické diagnostiky ve školní praxi v Plzeňském kraji s ohledem na aktuální legislativní rámec a reálné možnosti škol.

Tento hlavní cíl se podařilo naplnit. Podařilo se zjistit, jaké standardizované i nestandardizované techniky pedagogické diagnostiky učitelé vybraných středních škol Plzeňského kraje realizují, jakou důležitost pedagogické diagnostice přiřkládají a jak pracují na svém vlastním rozvoji v oblasti diagnostické kompetence.

Zhodnocení naplnění dílčích úkolů sondy:

1) Zjistit, jaké nestandardizované techniky v oblasti pedagogické diagnostiky žáků i vlastní autodiagnostiky respondenti realizovali v průběhu uplynulého školního roku.

Tento cíl se podařilo naplnit. Prostřednictvím dotazníkového šetření bylo zjištěno, že mezi nejčastější metody nestandardizované diagnostiky v oblasti školní výkonnosti patří pozorování, které je nejčastěji realizováno učiteli G, v oblasti osobnosti žáků rozhovor, který realizují téměř všichni respondenti G, SOŠ a ZŠ, o něco méně často pak respondenti SOU. V oblasti diagnostiky sociálního prostředí žáků je nejčastěji realizováno pozorování, zejména pak učiteli ZŠ, zřejmě z důvodu nižšího věku svých žáků. V oblasti autodiagnostiky respondenti nejčastěji hledají odpovědi na otázky k vlastní sebereflexi, převážně se jedná o respondenty ZŠ a G, v menší míře o učitele SOU a SOŠ.

2) Zjistit, jaké standardizované techniky v oblasti pedagogické diagnostiky žáků i vlastní autodiagnostiky respondenti realizovali v průběhu uplynulého školního roku.

Také tento cíl se podařilo naplnit. Podařilo se zjistit, že nejčastější standardizovanou technikou v oblasti školní výkonnosti žáků je státní maturita, se kterou má zkušenost 56% respondentů, nejvíce pak ze SOŠ a G, okrajově respondenti SOU, zcela vůbec pak respondenti ZŠ. V oblasti osobnosti žáka je nejvíce realizována standardizovaná diagnostika profesní orientace, kterou však realizovalo pouze 11 respondentů z celkového počtu 357, stejně tak i převážně realizovanou standardizovanou diagnostiku sociálního

prostředí žáků – dotazník „Naše třída“ (MCI My class inventory) uvedlo pouhých 9 respondentů ze všech. Pro diagnostiku vlastní činnosti učitelé v největší míře využili dotazník „Hodnocení učitele žákem“, ale opět v minimálním počtu 13 respondentů ze všech oslovených.

V oblasti standardizované pedagogické diagnostiky je zřejmá výrazně nižší četnost odpovědí, respondenti se setkávají se standardizovanou diagnostikou jen zcela okrajově.

3) Zjistit, jakou důležitost respondenti pedagogické diagnostice přikládají, jaké motivy respondenty vedou k rozvíjení vlastních diagnostických kompetencí.

Tento cíl byl naplněn. S využitím dotazníkového šetření bylo zjištěno, že respondenti napříč různými typy školy i věkovým spektrem považují pedagogickou diagnostiku za důležitou nebo dokonce klíčovou (77% respondentů). Pouze 23% respondentů pedagogickou diagnostiku nepovažuje za důležitou, nebo na otázku nedokáže odpovědět.

K rozvíjení vlastních diagnostických kompetencí vede respondenty nejčastěji touha být lepším učitelem a to napříč spektrem škol. U starších učitelů nad 50 let bez ohledu na typ školy je hlavním motivem aktivita žáků a snaha vyhnout se problémům s nekázní.

4) Zjistit, zda a jak respondenti pracují na rozvoji svých diagnostických kompetencí a jaké vlastní vzdělávací formy považují z tohoto hlediska za nejpřínosnější.

Tento dílčí cíl se podařilo naplnit částečně. Dotazníkovým šetřením bylo zjištěno, že respondenti považují další vzdělávání v oblasti pedagogických kompetencí za přínosné, nejvíce pak prakticky i teoreticky zaměřené organizované vzdělávací akce. Jen malá část respondentů však uvedla konkrétní realizované vzdělávání.

Pro naplnění tohoto dílčího cíle bylo by potřeba získat od respondentů dodatečné informace, např. formou dalších výzkumných rozhovorů.

5) Zjistit, jaké hlavní bariéry respondenti v oblasti diagnostických kompetencí pociťují.

Také tento dílčí cíl se podařilo naplnit částečně. Za největší bariéru rozvoje a využívání diagnostických kompetencí respondenti považují zejména nedostatek času, nedostatek financí a nedostatek vlastních sil. Tyto výsledky však v otázce financování nekorespondují s výsledky realizovaného výzkumného rozhovoru, v rámci kterého bylo zjištěno, že finance nejsou v oblasti dalšího vzdělávání učitelů tou největší bariérou, neboť škola je schopna v případě vážného zájmu učitelů požadované vzdělávání financovat.

Pro naplnění tohoto dílčího cíle bylo by potřeba získat od respondentů dodatečné informace, např. formou dalších výzkumných rozhovorů.

6) Zjistit, jaké mají respondenti na vybraných školách podmínky pro realizaci pedagogické diagnostiky a jakým způsobem probíhá v této oblasti spolupráce učitelů se specialisty.

Tento dílčí cíl se podařilo naplnit. Bylo zjištěno, že škola dokáže v případě potřeby zajistit jak učitelé, tak svým žákům odbornou pomoc ať už v podobě spolupráce se školním poradenským pracovištěm, což je zejména spolupráce s výchovným poradcem nebo metodikem prevence, ale dále také v podobě spolupráce se školskými poradenskými pracovišti, zejména s PPP.

Dále bylo zjištěno, že školy obecně postrádají odborníka na pozici školního psychologa, který by byl jejich učitelům, žákům i jejich rodičům stálým poradcem v oblasti pedagogické diagnostiky a koordinátorem činností s pedagogickou diagnostikou spojených.

3.6.2 Metodologický závěr

Průběh a výsledky výzkumné sondy ukázaly, že použité metody byly zvoleny vhodně. Dotazníkové šetření umožnilo získat velké množství podrobných informací od respondentů, kterými byli učitelé vybraných středních odborných škol a gymnázií Plzeňského kraje. Snaha o objektivitu zjišťovaných informací byla podpořena anonymitou dotazníků.

Aby bylo vyplňování dotazníku a jejich odesílání zpět pro respondenty maximálně komfortní a co nejefektivnější z hlediska času, byl dotazník administrován elektronicky. Zde se ovšem projevuje rezerva použité metody. Dotazník byl elektronicky rozeslán mezi 357 respondentů, což byl celý učitelský sbor vybraných středních škol. Jeho návratnost ale činila pouze 23,5%, což je mnohem méně, než jsem očekávala. Nízká návratnost může mít různé důvody, například neobratnost některých učitelů v práci s počítačem, neochota se vyplnění dotazníku věnovat.

Mnohem vyšší návratnost byla v cca 20 případech, kdy jsem odkaz na dotazník rozesílala osobně respondentům, se kterými jsem se osobně znala. V tomto případě činila návratnost 90%. Celkově vyšší návratnost by snad mohla zajistit administrace dotazníků v papírové podobě v průběhu například pedagogické rady učitelů dané školy, kdy by byli učitelé přímo na místě vyzváni dotazník vyplnit a odevzdat a měli by tam mnohem menší

možnost se práci s dotazníkem vyhnout. Právě vzhledem k nízké návratnosti dotazníků jsem se rozhodla výzkumnou sondu rozšířit o realizování výzkumných rozhovorů.

Metoda výzkumného rozhovoru se ukázala být při interview se členy vedení a specialisty škol vhodnou. V průběhu rozhovorů bylo možné svoji otázku upřesnit a naopak získat také detailní a přesné informace od respondentů. Tato metoda značně doplnila a upřesnila informace získané v rámci provedení dotazníkového šetření.

3.6.3 Praktický závěr

Legislativní rámec oblasti školního poradenství umožňuje na školách vytvořit pozici školního psychologa jako odborníka na pedagogickou diagnostiku, který by měl být v této oblasti hlavním průvodcem a pomocníkem všem učitelům. V pedagogické praxi však tito odborníci na školách zejména z finančních důvodů zcela chybějí. Tato práce ukazuje, že se pozice školního psychologa z hlediska současné praxe jeví jako potřebná, poukazují na to zejména respondenti realizovaných výzkumných rozhovorů.

Ze všech zúčastněných středních škol je pozice školního psychologa zřízena jen na jediné z nich, ale pouze v rozsahu 2 hodin týdně a také v omezeném rozsahu činností. Učitelé i žáci by potřebovali pomoc školního psychologa výrazně častěji a ve větším rozsahu, aby mohl soustavně pracovat se žáky přímo ve vyučování, aby byl neustále k dispozici učitelům, apod. Současně je však potřeba říci, že ani fyzicky přítomný školní psycholog by zřejmě nebyl všelékem na problémy, se kterými se na školách učitelé, žáci i jejich rodiče potýkají. Často činnosti školního psychologa alespoň z části vykonává výchovný poradce, nebo školní metodik prevence.

Tato práce však ukazuje, že i přes uvedené překážky jsou sami učitelé ve spolupráci se školními specialisty (zejména výchovným poradcem a metodikem prevence) schopni provádět pedagogickou diagnostiku a že ji v praxi realizují prostřednictvím širokého spektra standardizovaných i nestandardizovaných výzkumných technik.

Z celkových výsledků provedeného výzkumu vyplývá, že se učitelé k problematice pedagogické diagnostiky staví velmi zodpovědně, chápou její význam a pracují na rozvoji vlastní diagnostické kompetence. A to je jistě pozitivním zjištěním jak pro odbornou, tak pro laickou veřejnost.

Přínos této diplomové práce pro pedagogickou praxi lze vyjádřit formou následujících významných zjištění:

- je potřeba více učitele informovat v oblasti pedagogické diagnostiky (učitelé mají často pocit, že pedagogická diagnostika není potřebná, nebo že žádné školení jim už nemůže dát nové a užitečné informace; vesměs všichni však nějakou formu pedagogické diagnostiky používají, aniž by si to často sami uvědomovali)
- organizovat přímo na školách vzdělávací akce s diagnostickou tematikou (realizací přímo na škole se docílí většího počtu proškolených učitelů za nižší cenu; vzdělávání může vést externí specialista, nebo přímo specialista dané školy, zejména výchovný poradce, nebo metodik prevence)
- zajistit na školách koordinaci učitelů v oblasti pedagogické diagnostiky, podporovat vzájemné předávání zkušeností mezi učiteli; tuto koordinaci by mohl zajišťovat v ideálním případě školní psycholog, případně výchovný poradce
- pokud je to možné, angažovat na škole školního psychologa, nebo externího specialistu pro otázky pedagogické diagnostiky následné intervence; je také možné na tyto činnosti vyčlenit část úvazku školního výchovného poradce

Na závěr bych ráda uvedla, že kapitola č. 2 této práce obsahuje materiály plně využitelné v pedagogické praxi. Jedná se o ucelený přehled o základních problémových oblastech pedagogické diagnostiky včetně uvedení vhodných diagnostických nástrojů. Proto může být pro učitele zásobníkem základních diagnostických metod a technik, se kterými se ve své pedagogické praxi mohou setkávat. Mohou zde nalézt také řadu podnětných rad, jak se získanými výsledky pedagogické diagnostiky pracovat dále. Vzhledem ke kapacitním možnostem této diplomové práce není zmíněný manuál její přímou součástí. V případě, že by jakákoli škola projevila o takový manuál zájem, bude dopracován a škole zaslán.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo zmapování oblasti pedagogické diagnostiky v oblasti středního školství v Plzeňském kraji. V úvodní části práce byla teoreticky vymezena oblast pedagogické diagnostiky včetně uvedení dílčích oblastí spolu s vhodnými nástroji pro její realizaci. Dále byl vymezen legislativní rámec poradenských služeb na školách a uvedeny reálné možnosti, které škola v této oblasti má. Dále byly uvedeny a popsány další subjekty, které se mohou na poradenských službách a tím i na pedagogické diagnostice ve školách podílet.

V praktické části této práce jsou zjišťovány a nalyzovány zkušenosti a postoje učitelů vybraných středních škol v Plzeňském kraji na oblast pedagogické diagnostiky. Výzkumná sonda byla provedena prostřednictvím dotazníkové metody a doplněna realizací výzkumných rozhovorů se členy vedení a specialisty vybraných středních škol v Plzeňském kraji. Získaná data byla zpracována do podoby přehledných tabulek a dále analyzována, ke každé z tabulek je vždy uvedeno slovní hodnocení a popsán zjištěný výsledek. Výsledky výzkumného šetření realizovaného na vybraných středních školách v Plzeňském kraji byly pro zajímavost konfrontovány s totožným výzkumem provedeným na menším vzorku respondentů základní školy. V závěru práce jsou všechna dílčí zjištění shrnuta a je uveden přínos pro pedagogickou praxi.

Resumé

Diplomová práce mapuje oblast pedagogické diagnostiky v oblasti středního školství.

V teoretické části jsou vymezeny charakteristické rysy profese učitele a profesní kompetence učitelů se zaměřením na kompetenci diagnostickou. Dále je vymezen legislativní rámec poradenských služeb v oblasti školství. Stěžejním obsahem teoretické části je popis dílčích oblastí pedagogické diagnostiky s uvedením konkrétních diagnostických technik a praktických doporučení, jak je možné výsledky integrovat do pedagogického procesu.

Praktická část obsahuje výzkumnou sondu do pedagogické praxe vybraných středních škol v Plzeňském kraji, v rámci které byl zmapován obsah pedagogické diagnostiky na vybraných školách a zkoumány postoje učitelů i možnosti vedení škol v této oblasti.

Klíčová slova

profese učitele, kompetence učitele, diagnostická kompetence učitele, pedagogická diagnostika, poradenské služby ve školství

Summary

Submitted diploma thesis surveys the area of educational diagnostics in the area of secondary education.

The theoretical part defines the characteristics of the teaching profession and the professional competences of teachers focusing on diagnostic competence. It is also defined legislative framework of advisory services in the field of education. The main content of the theoretical part is the description of the sub-areas of educational diagnostics, indicating specific diagnostic techniques and practical recommendations on how the results can be integrated into the educational process.

The practical part contains a research into the teaching practice in selected secondary schools in the Pilsen region, within which content of educational diagnostics was mapped and the attitudes of teachers and school management possibilities were explored.

Key words

teaching profession, teacher competencies, diagnostic competence of teachers, educational diagnostics, advisory services in education

Použitá literatura

CARTER, Philip. *IQ a testy osobnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 233 s. ISBN 80-247-1507-4.

ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 272 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4729-930.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2000. vyd. Překlad Vladimír Jůva. Brno: Paido, 2000, 207 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3179-6.

HENDL, Jan. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1999. 278 s. ISBN 80-246-0030-7.

HOLEČEK, Václav. *Aplikovaná psychologie pro učitele*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, Katedra celoživotního vzdělávání, 2001, 2 sv. (74, 109 s.). ISBN 8070828099.

HOLEČEK. *Aplikovaná psychologie pro učitele*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, Katedra celoživotního vzdělávání, 2001, 2 sv. (74, 109 s.). ISBN 80-708-2809-9.

HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ, 2010. *Jaký jsem učitel*. Vyd. 1. Praha: Portál, 239 s. ISBN 978-80-7367-755-8.

HRABAL, Vladimír a Vladimír HRABAL. *Diagnostika: pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. 199 s. ISBN 80-246-0319-5.

HRABAL, Vladimír. *Jaký jsem učitel?: metody získávání poznatků o vlastní vzdělávací činnosti*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, 156 s. Knihovnička učitele.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 80-7178-253-X.

KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014, 258 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4745-022.

KOCUROVÁ, Marie. *Specifické poruchy učení a chování*. Plzeň: ZČU, 2003. Studijní text.

KOLÁŘ, Michal. *Nová cesta k léčbě šikany*. Vyd. 1. Překlad Dagmar Tomková. Praha: Portál, 2011, 332 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-807-3678-715

KOLÁŘ, Michal. *Skrytý svět šikanování ve školách: příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997, 127 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8123-1.

KOLÁŘ, Zdeněk a ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. 157 s. Pedagogika. ISBN 80-247-0885-X.

KULIČ, Václav. *Psychologie řízeného učení*. 1. vyd. Praha: Academia, 1992. 187 s. ISBN 80-200-0447-5.

KYRIACOU, Chris, 1996. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál. Pedagogická praxe, 155 s. ISBN 80-717-8022-7.

KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Vyd. 1. Překlad Dagmar Tomková. Praha: Portál, 2005, 151 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8945-3.

LÁSZLÓ, Karol, 2010. *Prostriedky rozvíjania spôsobilostí učiteľa*. 1. vyd. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici, 157 s. ISBN 978-80-557-0107-3

LAZAROVÁ, Bohumíra a kol. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. 230 s. ISBN 80-7315-114-6.

LAZAROVÁ, Bohumíra a kol. *Pozdní sběr: o práci zkušených učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. 158 s. ISBN 978-80-7315-206-2.

MAŇÁK, Josef, ed. a ŠVEC, Vlastimil, ed, 2004. *Cesty pedagogického výzkumu*. Pedagogický výzkum v teorii a praxi; sv. 1. Brno: Paido, 78 s.. ISBN 80-7315-078-6.

MAŇÁK, Josef, ed., ŠVEC, Štefan, ed. a ŠVEC, Vlastimil, ed., 2005. *Slovník pedagogické metodologie*. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, sv. 3. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 134 s.; 3. ISBN 80-7315-102-2.

MAREŠ, Jiří a Hana SKALSKÁ. LSI – dotazník stylů učení pro žáky základních a středních škol. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1994, č. 3, s. 248-263. ISSN 055-5574.

MAREŠ, Jiří a Hana SKALSKÁ. *LSI – dotazník stylů učení pro žáky základních a středních škol. Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1994, č. 3, s. 248-263. ISSN 055-5574.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. 702 s. ISBN 978-80-262-0174-8.

MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. 1.vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-717-8246-7.

MCBRIDE, Rob. *Úvod do kvalitativního výzkumu: průvodce pro učitele*. 1. vyd. Liberec: Pedagogická fakulta Technické univerzity, 1995. 77 s. ISBN 80-7083-183-9.

MERTIN, Václav. *Individuální vzdělávací program pro zdravotně postižené žáky*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. 107 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-033-4.

MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. 3., upravené vyd. Praha: SPN, 1998. 341 s. Pedagogická teorie a praxe.

MUŽÍK, Jaroslav. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2005. 202 s. ISBN 80-7238-220-9.

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměněn. vyd. Praha: Karolinum, 2011. 270 s. ISBN 978-80-246-1916-3.

PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2004, 223 s. První pomoc pro pedagogy, 1. ISBN 80-725-4474-8.

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 3., rozš. a opr. Praha: Portál, 2001. 333 s. ISBN 80-7178-570-9.

PORTEŠOVÁ, Šárka. *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. 213 s., [8] s. obr. příl. ISBN 978-80-7367-990-3.

PRŮCHA, Jan, 1997. *Moderní pedagogika: Věda o edukčních procesech*. 1. vyd. Praha: Portál, 495 s. ISBN 80-717-8170-3.

- RIEF, Sandra F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Vyd. 4. Překlad Lenka Staňková. Praha: Portál, 2010, 251 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-807-3677-282
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 1. vyd. Praha: ISV, 1999. 292 s. Pedagogika. ISBN 80-85866-33-1.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha : Grada, 2007, 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.
- SOMR, Miroslav, 2006. *Úvod do metodologie a metod výzkumu*. 1. vyd. České Budějovice: M. Somr, 87 s. ISBN 80-239-8227-3.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra, 2004. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 271 s. ISBN 80-731-5081-6.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, sv. 3. Vyd. 1. Editor Josef Maňák, Vlastimil Švec, Štefan Švec. Praha: Portál, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie a KLÉGGROVÁ, Jarmila. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2008. 538 s. ISBN 978-80-246-1538-7.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 190 s. ISBN 80-731-5082-4.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2007. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 76 s. ISBN 978-807-2903-252.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 207 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-544-X.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 5. vyd. Praha: Portál, 2000, 196 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8481-8.

Legislativní dokumenty

ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 2. září 2008 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sbírka zákonů České republiky. 2008, částka 103, s. 4826-4901. ISSN 1211-1244.

ČESKO. Vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských. In: Sbírka zákonů České republiky.

ČESKO. Vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: Sbírka zákonů České republiky.

Internetové zdroje

- [1] FRIEDMANN, Zdeněk. Úvod do pedagogické diagnostiky. In: *www.ped.muni.cz* [online]. [cit. 2014-06-21]. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/wtech/elearning/Pedag_diagnostika.pdf
- [2] K psychologii neprospěchu žáka. In: *www.arcana.cz* [online]. [cit. 2014-09-16]. Dostupné z: <http://www.arcana.cz/texty/psychologie-poradenska-a-skolska/k-psychologii-neprospechu-zaka/>
- [3] VARK a guide to learning. In: *www.linquanet-worldwide.org* [online]. © copyright 2001 - 2011 Neil Fleming [cit. 2014-07-02]. Dostupné z: www2.honolulu.hawaii.edu/facdev/guidebk/teachtip/vark.htm
- [4] Hodnocení, tolerance a práce s žáky se specifickými poruchami učení. In: *www.vosezlin.cz* [online]. [cit. 2014-09-12]. Dostupné z: <http://www.vosezlin.cz/dokumenty/prev/spec.pdf>
- [5] Profesní diagnostika. In: *www.poradenstvi.net* [online]. [cit. 2014-06-24]. Dostupné z: <http://poradenstvi.net/profesni/index.php/sluzby/profesni-diagnostika>
- [6] Test profesní orientace. In: *psychologie-prerov.cz* [online]. [cit. 2015-02-02]. Dostupné z <http://psychologie-prerov.cz/test-profesn-orientace/>
- [7] Diagnostika rodinného prostředí. In: *www.athena.zcu.cz* [online]. [cit. 2014-09-16]. Dostupné z: <http://athena.zcu.cz/kurzy/spp1/000/HTML/48/>

Seznam tabulek a grafů

Seznam tabulek

Tabulka č.1: Porovnání obecné a učitelské profese.....	7
Tabulka č.2: Porovnání charakteristik bystrého a nadaného žáka.....	41
Tabulka č.3: Počty proškolených pedagogických pracovníků v KCVJŠ Plzeň.....	66
Tabulka č.4: Věk respondentů.....	77
Tabulka č.5: Počet let pedagogické praxe respondentů.....	78
Tabulka č.6: Typ školy respondentů.....	78
Tabulka č.7: Pracovní pozice respondentů.....	79
Tabulka č.8: Nestandardizované techniky diagnostiky školní výkonnosti.....	80
Tabulka č.9: Nestandardiz. techniky diagnostiky školní výkonnosti dle typu školy.....	81
Tabulka č.10: Nestandardizované techniky diagnostiky osobnosti žáků.....	82
Tabulka č.11: Nestandardiz. techniky diagnostiky osobnosti žáků dle typu školy.....	82
Tabulka č.12: Nestandardizované techniky diagnostiky sociálního prostředí žáků.....	83
Tabulka č.13: Nestandardiz. techniky diagnostiky soc. prostředí žáků dle typu školy.....	83
Tabulka č.14: Nestandardizované techniky diagnostiky vlastní činnosti učitele.....	84
Tabulka č.15: Nestandardiz.techniky diagnostiky vlastní činnosti učitele dle typu školy...	84
Tabulka č.16: Standardizované techniky diagnostiky školní výkonnosti žáků.....	85
Tabulka č.17: Nestandardiz. techniky diagnostiky vlastní činnosti učitele dle typu školy..	86
Tabulka č.18: Standardizované techniky diagnostiky vlastností osobnosti žáků.....	87
Tabulka č.19: Standardizované techniky diagnostiky sociálního prostředí žáků.....	88
Tabulka č.20: Standardizované techniky diagnostiky vlastní činnosti učitele.....	88
Tabulka č.21: Standardiz. techniky diagnostiky vlastní činnosti učitele dle typu školy.....	89
Tabulka č.22: Význam pedagogické diagnostiky z pohledu učitele.....	89
Tabulka č.23: Význam pedagogické diagnostiky z pohledu učitele.....	90
Tabulka č.24: Pořadí vzdělávacích forem podle jejich přínosu z pohledu učitelů.....	91
Tabulka č.25: Důvody pro zvyšování vlastních diagnostických kompetencí.....	92
Tabulka č.26: Překážky rozvoje a využívání diagnostických kompetencí.....	93

Seznam grafů

Graf č. 1: Počet přijatých a uchazečů (Učitelství PV a OV)..... 64

Graf č. 2: Počet proškolených učitelů (vzdělávací akce s diagnostickou tematikou)..... 66

Seznam příloh

Příloha č. 1: Kompetence učitele	I
Příloha č. 2: Standardizované testy k ověřování vědomostí žáků	II
Příloha č. 3: Dotazník postojů ke školním předmětům	IV
Příloha č. 4: Dotazník učební motivace	V
Příloha č. 5: Dotazník výkonové motivace (pro žáky)	VII
Příloha č. 6: Dotazník výkonové motivace (pro učitele)	X
Příloha č. 7: LSI dotazník učebních stylů	XI
Příloha č. 8: VARK dotazník učebních stylů	XIV
Příloha č. 9: Záznamový arch - poruchy čtení, psaní a počítání	XVI
Příloha č. 10: Kritéria ADD a ADHD Americké psychiatrické asociace	XVII
Příloha č. 11: Vyhodnocení testu profesní orientace	XVIII
Příloha č. 12: Vyhodnocení testu kariéry	XIX
Příloha č. 13: Depistážní dotazník šikana	XX
Příloha č. 14: Dotazník „Naše třída“	XXI
Příloha č. 15: Dotazník SORAD	XXIV
Příloha č. 16: Otázky k nácviku sebereflexe učitele	XXVI
Příloha č. 17: Dotazník postojů žáků k předmětům	XXVII
Příloha č. 18: Dotazník „Hodnocení učitele žákem“	XXVIII
Příloha č. 19: Dotazník pro vlastní dotazníkové šetření	XXX
Příloha č. 20: Formulář pro záznam výzkumných rozhovorů	XXXIV

Příloha č. 1: Kompetence učitele

Cíle vzdělávání	Funkce školy
cíl: učit se poznávat	funkce kvalifikační
<p><u>kompetence:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> · předmětová (znalosti a dovednosti z aprobačních oborů, včetně metodologie, mezioborových vazeb a reflexe rozvoje příslušných vědních oborů) · didaktická / psychodidaktická (výběr a didaktická transformace učiva, analýza učiva z psychologického hlediska, projektování a hodnocení výuky, styly učení, apod.) · pedagogická (procesy, podmínky, prostředky výchovy, apod.) · informatická a informační (práce s informacemi zejména v rámci vyučovaných předmětů, znalost informačních zdrojů včetně IT práce s nimi, apod.) · manažerská (organizování a řízení učebních i mimovýukových aktivit žáků, apod.) · diagnostická a hodnotící (diagnostika žákovských projevů, výkonů, faktorů ovlivňujících výsledky žáků (učební styly, klima třídy, apod.) 	
cíl: učit se žít s ostatními	funkce socializační
<p><u>kompetence:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> · sociální (dovednost jednat ve složitých situacích, porozumět jim a umět je řešit, orientovat se ve struktuře sociálních vztahů, rolí, pozic, aktivně a promyšleně ovlivňovat klima třídy, apod.) · prosociální (být připraven pomáhat, být otevřen druhým, umět spolupracovat s druhými, být solidární, nést zodpovědnost za druhé, dokázat řešit konflikty) · komunikativní (navázat, udržet a rozvíjet komunikaci se žáky, jejich rodiči, kolegy a vedením školy a dalšími partnery, zvládat pedagogickou komunikaci ve třídě, škole) · intervenční (řešení výchovných situací a problémů žáků, sociálně patologické projevy žáků a možnosti jejich řešení, připravenost na práci s minoritami, sociálně znevýhodněnými, apod.) 	
učit se jednat	funkce integrační
<p><u>kompetence:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> · všeobecného rozhledu / osobnostně kultivující (vztahuje se k oblasti společenského dění a společenských procesů, kulturních, historických, evropských a globálních souvislostí, ovlivňování hodnotového systému žáků) · multikulturní (napomáhat integraci do společnosti různých jedinců, pomáhat pochopit a respektovat jiné kultury, aktivně přispívat k multikulturnímu soužití) · environmentální (uchování životního prostředí, aktivní úsilí o ochranu životního prostředí) · proevropské (podpora výchovy k evropskému občanství, orientace v integračních procesech a globalizujícím se prostředí Evropy) 	
učit se být	funkce personalizační
<p><u>kompetence:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> · diagnostická (rozeznávat potenciality žáků, navrhnout a realizovat jim adekvátní vzdělávací postupy/přístupy) · hodnotící (vytváření podmínek pro adekvátní sebehodnocení a sebepojetí žáků, pro rozvoj jejich sebereflexe) · zdravého životního stylu (péče o své zdraví a zdraví žáků, způsob organizace pracovního a volného času) · poradensko – konzultační (profesní orientace žáků, řešení učebních problémů, formování postojů, apod.) 	

Zdroj: Vašutová 2004, s.102-104

Příloha č. 2: Standardizované testy k ověřování vědomostí žáků

ICILS - Mezinárodní šetření ICILS (International Computer and Information Literacy Study) si klade za cíl získat poznatky o dovednostech žáků v oblasti počítačové a informační gramotnosti (CIL). Jedná se o první mezinárodní komparativní studii sledující připravenost žáků na život v informační společnosti. V ČR jej realizuje Česká školní inspekce. Šetření zjišťuje rozdíly ve výsledcích CIL jednak mezi jednotlivými zeměmi, jednak mezi školami v rámci jednotlivých zemí tak, aby zjištěné rozdíly mohly být dány do souvislosti se způsobem poskytování vzdělávání v oblasti CIL. Šetření dále zjišťuje souvislost mezi úspěšností žáků a různými aspekty vzdělávacích systémů, technologickým zázemím škol, rodinným zázemím a individuálními charakteristikami žáků. Testovanou skupinou žáků jsou v České republice žáci 8. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií.

NIQUES - Celoplošné ověřování výsledků vzdělávání žáků 5. a 9. tříd; NIQUES je oficiální zkratkou strategického rozvojového projektu „Národní systém inspekčního hodnocení vzdělávací soustavy v České republice“. Realizátorem projektu je Česká školní inspekce. Poskytovatelem podpory je MŠMT ČR prostřednictvím Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost. Projekt podporuje transformaci inspekčního systému České republiky, posiluje kapacity pro výzkum, vývoj a inovace inspekčních postupů a jejich aplikaci v České školní inspekci. V rámci projektu bude vybudován integrovaný systém inspekčního hodnocení s cílem poskytnout široké veřejnosti validní informace o kvalitě počátečního vzdělávání a České školní inspekci jakožto správnímu úřadu umožnit zvyšování kvalifikace inspekčních pracovníků, s přesahy směrem k ředitelům škol a pedagogům.

PISA - mezinárodní šetření PISA (Programme for International Student Assessment) je považováno za největší a nejdůležitější mezinárodní šetření v oblasti měření výsledků vzdělávání, které v současné době ve světě probíhá. Výzkum je jednou z aktivit Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Šetření je zaměřeno na zjišťování úrovně gramotností patnáctiletých žáků, kteří se ve většině zúčastněných zemí nacházejí v posledních ročnících povinné školní docházky. Je koncipován tak, aby poskytoval tvůrcům školské politiky v jednotlivých zemích všechny důležité informace o fungování jejich školských systémů. Testování probíhá ve tříletých cyklech, přičemž pokaždé je kladen důraz na jednu z uvedených oblastí tak, aby bylo možno o ní získat detailnější informace. V ČR je jeho realizátorem Česká školní inspekce.

SCIO Test Čtenář (pro 4.roč. ZŠ - 1. roč. SŠ) – Komplexní zkouška ověřující čtenářskou gramotnost. Ověřuje nejdůležitější čtenářské dovednosti, jako jsou vyhledávání informací, porozumění textu, interpretace textu, hodnotící posouzení textu, apod. Po absolvování testu je Žák zařazen do mapy učebního pokroku. Zná svoji úroveň čtenářské gramotnosti, ví, kde má své mezery a kde vyniká.

SCIO Test obecných studijních předpokladů na VŠ - Zkouška testuje základní dovednosti a schopnosti, které uchazeč potřebuje pro úspěšné studium. Nejde o test znalostí. Od roku 2013/14 je jedna varianta testu (slučuje dřívější "základní" a "rozšířenou").

SCIO Test základů společenských věd pro SŠ - Obsah zkoušky vychází z náplně středoškolského předmětu základy společenských věd v rozsahu, v jakém je vyučován na gymnáziu. Obsahuje tři části - Společnost a jedinec, Stát a právo a Hospodářství a svět.

SCIO Test způsobilosti ke studiu na VŠ (biologie, chemie, anglický jazyk, německý jazyk, matematika) - Zkouška z biologie ověřuje znalosti biologie v rozsahu, v

jakém je tento předmět vyučován na gymnáziích. Zkouška z chemie ověřuje znalosti z chemie v rozsahu výuky na gymnáziích. V testu jsou úlohy z oblasti anorganické a organické chemie a biochemie. Zkouška z anglického a německého jazyka ověřuje, jaké má student znalosti jazyka v rozsahu studia na střední škole. Obsahuje gramatiku, čtení i poslechovou část. Zkouška z matematiky zjišťuje matematické znalosti a dovednosti v porovnání s ostatními uchazeči. Základem testu jsou osnovy předmětu matematika pro gymnázia.

Státní maturita – jedná se o zkoušku, která zakončuje středoškolské vzdělání. Maturitní zkouška se skládá ze dvou částí, společné (státní) a profilové (školní). Aby žák uspěl u maturity, musí úspěšně složit povinné zkoušky z obou těchto částí. Povinné zkoušky ve školním roce 2014/2015 studenti skládají z českého jazyka a literatury a dále si volí mezi matematikou a cizím jazykem. Společná část maturitní zkoušky je zadávána všem maturantům naráz, je administrována učiteli středních škol podle přesných pokynů MŠMT. Vyhodnocení maturitních zkoušek a sdělení výsledků zajišťuje MŠMT

TALIS - mezinárodní šetření o vyučování a učení (Teaching and Learning International Survey) je projekt Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Cyklus tohoto šetření je pětiletý. Šetření TALIS je prvním mezinárodním výzkumem, ve kterém jsou učitelé a ředitelé přímo dotazováni na školní prostředí, kde probíhá vyučování, a podmínky, ve kterých učitelé a ředitelé pracují. Představuje důležitou zpětnou vazbu, která má sloužit jako podklad ke zlepšení podmínek pro učitele, zvýšení jejich spokojenosti při vykonávání své profese, a tím zefektivnění celé vzdělávací politiky. Šetření také umožňuje doplnit důležité informace potřebné k porovnávání vzdělávacích systémů jednotlivých zemí a identifikovat příklady dobré praxe. V ČR je jeho realizátorem Česká školní inspekce

TIMSS - mezinárodní šetření TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) zjišťuje úroveň znalostí a dovedností žáků 4. a/nebo 8. ročníku základní školy v matematice a v přírodovědných předmětech. Cyklus tohoto šetření je čtyřletý. Šetření je na mezinárodní úrovni koordinováno Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (The International Association for the Educational Achievement – IEA), v ČR je jeho realizátorem Česká školní inspekce. Kromě úrovně znalostí žáků se zjišťuje i vliv domácího prostředí, postoje rodičů apod., což umožňuje zjistit informace například o selektivitě vzdělávání

Zdroje: www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni

http://www.novamaturita.cz/index.php?id_document=1404037101

<https://www.scio.cz/nsz/popis-a-ukazky-testu.asp>

<http://www.niqes.cz/Co-je-NIQES>

Příloha č. 3: Dotazník postojů ke školním předmětům

METODY

C. Dotazník postojů ke školním předmětům II – předpoklady ke školnímu výkonu (pro žáky)

Jméno: _____

Třída: _____

Předmět: _____

*V každém sloupečku podtrhněte prosím tu odpověď, která se pro vás nejvíce hodí.
Zajímá mě váš osobní názor na předmět, jak to sami cítíte, ne jak je obvykle vnímán.*

Nadání

1 velmi nadaný

2 nadaný

3 středně nadaný

4 málo nadaný

5 nenadaný

Motivace

1 velmi motivovaný

2 motivovaný

3 středně motivovaný

4 málo motivovaný

5 nemotivovaný

Píle

1 velmi pilný

2 pilný

3 středně pilný

4 málo pilný

5 nepracující, líný

Známka z předmětu na posledním vysvědčení: _____

Děkuji za ochotu a pomoc.

Zdroj: Hrabal a Pavelková 2010, s. 197

Příloha č. 4: Dotazník učební motivace

CH. Dotazník učební motivace DUM 1 Ž (pro žáky)

Jméno _____ Třída _____

1 = zcela nesouhlasí

2 = spíše nesouhlasí

3 = někdy souhlasí

4 = spíše souhlasí

5 = souhlasí

Když se ve škole snažím, je to z tohoto důvodu:

	1	2	3	4	5
1. chci, aby mě učitelé měli rádi					
2. chci být lepší než ostatní					
3. to, co se učím, mě zajímá					
4. vím, že učení je má povinnost					
5. mám dobrý pocit, když se něčemu dobře naučím					
6. obávám se, že nic nebudu umět					
7. chci mít později dobrou práci (povolání)					
8. moji rodiče chtějí, abych byl ve škole dobrý					

Můj průměrný prospěch je: _____

I. Dotazník učební motivace DUM 1 U (pro učitele)

Žák se učí proto, že:

- A – chce, aby ho měli učitelé rádi
- B – chce být lepší než ostatní
- C – to, co se učí, ho zajímá
- D – ví, že učení je jeho povinnost
- E – má dobrý pocit, když se něčemu dobře naučí
- F – obává se, že nic nebude umět
- G – chce mít později dobrou práci (povolání)
- H – jeho rodiče chtějí, aby byl ve škole dobrý

Při hodnocení motivačních pohnutek k učení využijte následující škály:

- 1 = zcela nesouhlasí
- 2 = spíše nesouhlasí
- 3 = někdy souhlasí
- 4 = spíše souhlasí
- 5 = souhlasí

Jméno	A	B	C	D	E	F	G	H
žák č. 1								
žák č. 2								
žák č. 3								
atd.								

Interpretace výsledků:

- A (resp. 1 ve variantě pro žáky): úroveň potřeby pozitivních vztahů
- B (resp. 2): úroveň touhy po vyniknutí a prestiži mezi spolužáky
- C (resp. 3): úroveň poznávací motivace
- D (resp. 4): úroveň morální motivace, pocit povinnosti
- E (resp. 5): úroveň výkonové motivace, dobrý pocit z dobrého výkonu
- F (resp. 6): úroveň výkonové motivace strachové, obava ze selhání
- G (resp. 7): úroveň motivace perspektivní orientací
- H (resp. 8): úroveň přání dobrých školních výkonů ze strany rodičů

Zdroj: Hrabal a Pavelková, 2010, s. 128, 195-196

Příloha č. 5: Dotazník výkonové motivace (pro žáky)

Dotazník výkonové motivace MV-6 Ž (pro žáky)

Datum _____ Jméno žáka _____ Třída _____

Milí žáci/žákyně, studenti/studentky, následující dotazník vám nabízí 14 různých možných postojů k učení a ke klasifikaci. Vaším úkolem je označit křížkem tu možnost, která se na vás nejvíce hodí. Pracujte prosím pokud možno rychle, nejde o jednotlivé předměty, jak se v nich cítíte, nýbrž o vás celkový, převažující pocit.

1) Abych byl vynikajícím žákem, o to stojím:

- a) moc
- b) dost
- c) středně
- d) moc ne
- e) vůbec ne

2) Dobré známky pro mě mají:

- a) velmi vysokou hodnotu
- b) vysokou hodnotu
- c) někdy mají, někdy nemají vysokou hodnotu
- d) nemají vysokou hodnotu
- e) mají velmi malou hodnotu

3) Při učení se mi daří soustředit:

- a) téměř vždycky
- b) často
- c) někdy
- d) většinou ne
- e) téměř nikdy

4) Při učení jsem:

- a) hodně pečlivý
- b) dost pečlivý
- c) středně pečlivý
- d) málo pečlivý
- e) vůbec nejsem pečlivý

5) Ve škole se hlásím:

- a) vždycky, když je to možné
- b) často
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

6) Kdybych si mohl vybrat, chtěl bych být známkováný:

- a) ve všech předmětech
- b) ve většině předmětů
- c) jenom v některých předmětech
- d) jenom v jednom nebo dvou předmětech
- e) v žádném předmětu

7) Mám-li před vysvědčením nerozhodnou známku, přihlásím se, abych byl vyzkoušen:

- a) téměř vždycky

- b) většinou
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

8) Když mám být zkoušený, mám strach:

- a) téměř vždycky
- b) dost často
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

9) Mám-li být upřímný, tedy se školy:

- a) hodně bojím
- b) dost bojím
- c) trochu bojím
- d) moc nebojím
- e) vůbec nebojím

10) Když máme psát nějakou písemnou práci:

- a) mám téměř vždycky chuť nejít do školy
- b) mám často chuť nejít do školy
- c) mám někdy chuť nejít do školy
- d) moc mi to nevadí
- e) vůbec mi to nevadí

11) Když jsem zkoušený a moc neumím:

- a) mám vždycky pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
- b) mám často pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
- c) mám někdy takový pocit
- d) nemívám většinou takový pocit
- e) nemívám takový pocit téměř nikdy

12) Když jdu ráno do školy, mívám strach, jak to zase dopadne:

- a) téměř vždycky
- b) často
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

13) Špatných známek se obávám:

- a) hodně
- b) dost
- c) někdy ano, někdy ne
- d) málo
- e) vůbec

14) Když ve škole píšeme písemnou práci, počítám raději s tím, že dostanu horší známku:

- a) téměř vždycky
- b) často
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

Zdroj: Hrabal a Pavelková, 2010, s. 191-193

Příloha č. 6: Dotazník výkonové motivace (pro učitele)

H. Dotazník výkonové motivace MV – 6 U (pro učitele)

Plný rozsah: Vyplňte pro každého žáka jeden dotazník, a to tak, jak si myslíte, že ho vyplnil on sám.

Zkrácený postup: Ohodnoťte každého žáka pomocí škály 1–5 v oblasti výkonové motivace (PÚV) a na škále 5–1 v oblasti obavy z neúspěchu:

Žák je:

- 5 vysoce výkonově motivovaný
- 4 výkonově motivovaný
- 3 průměrně výkonově motivovaný
- 2 níže výkonově motivovaný
- 1 výkonově nemotivovaný

Žák má:

- 5 velkou obavu z neúspěchu
- 4 obavu z neúspěchu
- 3 průměrnou obavu z neúspěchu
- 2 malou obavu z neúspěchu
- 1 žádnou obavu z neúspěchu

Pomocí nabídnutých škál pak charakterizujte jednotlivé žáky z hledisek výkonové motivace a obav z neúspěchu:

Záznamový arch pro učitele:

Posouzení jednotlivých žáků podle nabízených škál:

Jméno žáka	A – výkonová motivace	B – obava z
žák č. 1		
žák č. 2		
žák č. 3		
atd.		

Příloha č. 7: LSI dotazník učebních stylů

DOTAZNÍK STYLU UČENÍ - LSI (Learning Style Inventory)

Autoři : Rita Dunn, Kenneth Dunn (St. John 's University, Jamaica, New York),
Garry E. Price (Price Systems, Inc. Lawrence, Kansas)

© Price Systems, Inc., Lawrence, Kansas, USA 1975, 1987, 1989, 1990

© Translation and Modification : Jiří Mareš (Medical Faculty of Charles University
in Hradec Králové) 1992

Základní údaje o žákovi (studentovi)

Jméno a příjmení :

Název školy :

Město, obec :

Postupný ročník, třída :

Dnešní datum :

Pokyny pro vyplňování dotazníku

Dotazník se ptá na tvoje učení *doma*, když se učíš *něco nového* nebo *dost těžkého*.
Přečti si pozorně každou větu a promysli, co říká. Potom rozhodni, jestli věta vystihuje
tvůj způsob učení nebo ne.

Dotazník se ptá na to, jak postupuješ při učení *nejčastěji*, jaký způsob učení ti *nejvíc*
vyhovuje. Některé otázky se opakují v trochu pozměněné podobě. To proto, abychom zís-
kali spolehlivější výsledky. Neraď se s kamarády, odpovídej jen za sebe. Vždyť každý z vás
má trochu jiný způsob učení.

Nespěchej, odpovídej co nej přesněji. Žádnou otázku nemůžeš vynechat nebo
přeskočit. Jedině tak ti výsledky dotazníku pomohou v dalším učení.

Odpovídá se *zakroužkováním* jedné z nabízených možností. Odpovědi zahrnují škálu od
úplného nesouhlasu po úplný souhlas. Vyplňování trvá přibližně půl hodiny.

Na další stránce máš ukázky, jak dotazník vyplňovat. Než začneš pracovat, prohlédni
si pořádně ukázky a způsob odpovídání ! Uvědom si, že přiděluješ body, neznamenáješ.

- 2

Tady je ukázka, jak odpovídat. Když se spleteš, škrtni to, co neplatí a zakroužkuj
správnou odpověď.

nabízené odpovědi

nesouhlasím	spíš nesouhlasím	těžko rozhodnout	spíš souhlasím	souhlasím	Jen ukázka otázek !
-----	-----	-----	-----	-----	
1	2	3	4	5	
Moc rád něco stavím	1	2	3	4	5
Učím se rád s kamarády.	1	2	3	4	5

Teď už můžeš začít s odpovídáním !

1. Učení mně jde lépe, když je kolem ticho. 1 2 3 4 5
2. Vyhovuje mně, když mám při učení hodné světla. 1 2 3 4 5
3. Jsem raději, když mně někdo přesně řekne, co mám při učení dělat a nemusím to vymýšlet sám. 1 2 3 4 5
4. Nejlépe se soustředím na učení, když jsem v teple. 1 2 3 4 5
5. Nejlépe se mně doma učí, když sedím u stolu nebo u pracovního stolu. 1 2 3 4 5
6. Když se učím, raději sedávám v měkkém křesle nebo se rozložím na gauči. 1 2 3 4 5
7. Záleží mi na tom, abych měl ve škole dobré výsledky. 1 2 3 4 5
8. Obvykle je mi příjemněji v teplejším prostředí, než v chladnějším. 1 2 3 4 5
9. Mimoškolní záležitosti jsou pro mne důležitější, než učení ve škole. 1 2 3 4 5
10. Nejlépe se mně učí ráno. 1 2 3 4 5
11. Často mně dělá potíže dokončit zadané úkoly. 1 2 3 4 5
12. Když mám hodně učení, nejraději se učím sám. 1 2 3 4 5

- 5 -

49. Když se učím, potřebuji, aby byl po ruce někdo z dospělých. 1 2 3 4 5
50. Naše rodina si přeje, abych měl ve škole dobré známky. 1 2 3 4 5
51. Nejraději se učím, když mohu něco vyrábět, skládat, prostě vytvářet vlastníma rukama. 1 2 3 4 5
52. Často raději začínám něco úplně nového, než abych dokončoval rozdělané věci. 1 2 3 4 5
53. Často se mně stane, že zapomenou udělat to, co mně bylo uloženo. 1 2 3 4 5
54. Lépe se zvlám do učiva, když ho mohu vyjádřit nějakým pohybem, když mohu ten pohyb prožít. 1 2 3 4 5
55. Rád se učím pomocí opravdových zážitků, když mohu učivo prožít. 1 2 3 4 5
56. Když se doma učím, jsem rád, když je na dosah někdo z dospělých. 1 2 3 4 5
57. Když se zaberu do učení, přestávám vnímat větší okolních zvuků. 1 2 3 4 5
58. Když se mám naučit něčemu novému, raději si o tom sám čtu, než abych si o tom s někým povídal. 1 2 3 4 5
59. Nejlépe mi jde učení ve škole dopoledne, tak kolem desáté hodiny. 1 2 3 4 5
60. Školu mám docela rád. 1 2 3 4 5
61. Věci si lépe zapamatuji, když si o nich mohu s někým popovídat, než když o nich jenom čtu. 1 2 3 4 5
62. Když se doma učím, musím přitom něco přikusovat. 1 2 3 4 5
63. Učím se rád s kamarády. 1 2 3 4 5
64. Je pro mne těžké, abych vydržel při učení sedět dlouho na jednom místě. 1 2 3 4 5
65. Lépe si věci pamatuji, když se učím až večer. 1 2 3 4 5
66. Myslím, že náš učitel chce, abych měl dobré známky. 1 2 3 4 5
67. Rád se učím s dospělými, ne sám. 1 2 3 4 5

- 4 -

31. Snadněji si zapamatuji učivo, které mně není lhostojné, které jsem při učení prožít. 1 2 3 4 5
32. Vyhovuje mně, když se mně přesně řekne, přesně "nainkuj", co mám dělat a já se nemusím sám rozhodovat. 1 2 3 4 5
33. Moji rodiče se zajímají, jak mi to ve škole jde. 1 2 3 4 5
34. Vyhovuje mně, když doma při učení mohu měnit místo, kde se učím. 1 2 3 4 5
35. Když mám spoustu učení, nejraději se učím úplně sám. 1 2 3 4 5
36. Při učení vydržím sedět na jednom místě velmi dlouho. 1 2 3 4 5
37. Učení ve škole mě nebaví. *(Pokud souhlasíš, zakroužkuj 5.)* 1 2 3 4 5
38. Lépe si věci zapamatuji, když o nich slyším, než když o nich čtu. 1 2 3 4 5
39. Nikoho moc nezajímá, jak mně ve škole učení vlastně jde. *(Pokud souhlasíš, zakroužkuj 5.)* 1 2 3 4 5
40. Baví mě, když mohu něco vymodelovat vlastníma rukama. 1 2 3 4 5
41. Když se učím, rozsvítím všechna světla. 1 2 3 4 5
42. Když se učím, musím při tom něco jíst, pít nebo aspoň žvýkat žvýkačku. 1 2 3 4 5
43. Když mám hodně učení, rád se učím s několika spolužáky či kamarády. 1 2 3 4 5
44. Učivo si nejlépe zapamatuji, když se učím brzo ráno. 1 2 3 4 5
45. Často zapomínám, že máme nějaké úkoly. 1 2 3 4 5
46. Nejlépe mi to myslí večer. 1 2 3 4 5
47. Než začnu řešit nějaký úkol, potřebuji, aby mi někdo dal bližší pokyny a nenechal val to jen na mně. 1 2 3 4 5
48. Nejlépe se učím tak kolem desáté hodiny dopoledne. To mně jde učení samo. 1 2 3 4 5

13. Učívno si lípe zapamatují, když ho čtu, než když poslouchám výklad.
14. Lípe mně to myslí, když během učení něco řeknu.
15. Mám raději, když ve škole dostanu přesné pokyny, co mám udělat, než když to učitel nechá na nás.
16. Nějčto si více zapamatují, když se je učím brzo ráno.
17. Učívno potřebuji trochu prožvat, mít při učení nějaké pocity.
18. Zveky mně obvykle překážejí v tom, abych se soustředil na učení.
19. Měvé věci se raději učím tím, že o nich mluvím, než tím, že si o nich čtu.
20. Doma se obvykle učím tak, že si rozavřím jen lampičku. Jinak je v celé místnosti šero.
21. Velmi rád při učení dělám nějaké pokusy, experimentuji.
22. Učení mně dělá potíže.
23. Na učení se nejčpe soustředím, když jsem v chladnějším prostředí.
24. Když se učím, rád se rozlozím třeba na kolterci, na dece, na gauči, v křesle nebo na posteli.
25. Myslím, že když mi to ve škole jde, má z toho náš učitel sám radost.
26. Co se mi tekne, to nezapomenu udělat. *(Pokud souhlasíš, zakroužkuj 5.)*
27. Učím se věci lípe tím, že si je čtu, než tím, že o nich povídám.
28. Když se zaberu do práce, přestávám vnímat zvuky kolem sebe.
29. Úkoly obvyčejně všechny dokončím.
30. Když mám něco udělat do školy, musí se mně to několikrát připomenout.

68. Moc rád něco stavím.
69. Při učení mně vadí hluk a různé zvuky.
70. Když mám moc učení, raději se učím se spolužáky.
71. Velmi rád se učím nové věci.

Došel jsi až na konec. Děkujeme ti za trpělivost a prosíme : projdi ještě jednou dotazník, jestli jsi někde nezapomněl zakroužkovat odpovědi. Těško bychom ji za tebe potom vymýšleli !

Příloha č. 8: VARK dotazník učebních stylů



www.vark.com

© 2005 by David

Tento dotazník se snaží zjistit něco o způsobu, jakým pracujete s informacemi. Máte preferovaný styl učení a součástí tohoto způsobu je i styl přijímání a vykládání myšlenek a informací.

- Máte dat instrukce osobě sejdle vás. Dydl v hotelu ve městě a chce vás brzy navštívit. Má k dispozici promítaný automobil. Poradit byste ho následovně:
 - Nakreslili nebo poskytli byste jí mapu
 - Vysvětlili byste jí směry
 - Napsali byste jí pokyny (bez mapy)
 - Vyzvedli jí v hotelu autem
- Nejste si jisti, zda se píše "dependent" nebo "dependant". Udělali byste toto:
 - Podřadili byste se do slovníku
 - Předřadili byste si slovo v hlavě a vybrali podle toho, jak vypadá
 - Vybravili byste si slovo v paměti
 - Napsali byste obě verze na papír a vybrali jednu z nich
- Právě jste obdrželi plán vaší zámořské cesty. To vzhledilo zájem některých vašich přátel. Jak byste se zachovali?
 - zavolali byste jim, poslali zprávu nebo email a řekli jim o tom
 - zaslali byste jim kopii plánu cesty
 - ukázali jim vše na mapě světa
 - popřáli byste, co hodíte dělat na jednotlivých měsících plánované cesty
- Chystáte se přehybat slavnostní menu pro vaši rodinu. Rozhodli byste se:
 - pro běžné jídlo, na které nepotřebujete recepty
 - nechtěli byste se inspirovat obrázky v kuchyně
 - použili byste recepty, o kterém víte, že je dobrý
- Máte seznamit skupinu turistů s místními přírodními rezervacemi nebo parky. Jak byste se zachovali?
 - vzali byste je na prohlídku po rezervaci či parku
 - ukázali byste jim obrázky a fotografie
 - dali byste jim letáky nebo knihy
 - udělali jim rezervaci a parcičky kraitkou přednisku
- Chtěte si koupit nový CD přehrávač. Co jiného kromě ceny, ovlivní váš výběr?
 - produče, který vám řekne to, co chcete slyšet
 - prokvetení informací o přístroji
 - Hrání s funkčními tlačítky a poslech
 - Pěkný a moderní design přístroje

- Připomente si Easy, kdy jste se učili dělat něco jako hrát novou deskovou hru. Vynechejte čistě fyzické činnosti jako jízdu na kole atd... Nejlépe jste se naučili:
 - vizuálním způsobem – obrázky, diagramy a tabulkami
 - z psaných instrukcí
 - poslechem instrukcí
 - metodou pokusů a omylů
- Máte problém se znakem. Raději byste, kdyby vám doktor:
 - řekl, co se děje
 - ukázal vám na diagramu, co je špatně
 - použil model oka a ukázal vám názorně, kde je chyba
- Potřebujete se naučit používat nový počítačový program. Co byste udělali?
 - posadili byste se ke klávesnici a začali s programem experimentovat.
 - prečetli byste si manuál, který jste dostali k počítači
 - zatelefonovali byste kamradovi a zeptali se ho na otázky týkající se programu.
- Jste ubytováni v hotelu a máte k dispozici auto. Radí byste navštívil přátele, ale neznáte adresu jejich bydliště. Radí byste, aby vám:
 - nakreslili mapu na papír nebo poskytli mapu z internetu.
 - řekli vám instrukce
 - napsali směry (bez použití mapy)
 - vyzvedli vás v hotelu autem
- Co kromě ceny vás ovlivní nejvíce při koupi určité knihy?
 - doporučením přátel
 - fakt, že už jste ji jednou přečetli
 - rychlé přečtení krátké části z knihy
 - přitažlivý vzhled.
- Do kin se dostal nový film. Co vás nejvíce ovlivní při rozhodování zda na něj jít či ne?
 - recenze v rádiu
 - recenze v novinách a časopisech
 - krátká ukážka z filmu
- Máte nejráději učitele, kteří používají
 - učebnice, cvičení, čtení
 - schémata, tabulky a grafy
 - exkurze, modely, laboratorní a praktické hodiny
 - trénování nebo emailové diskuse, online skupinové rozhovory a přednášky od povolaných osob

VARK®

visual aural read/write kinesthetic

Use the following scoring chart to find the VARK category that each of your answers corresponds to. Circle the letters that correspond to your answers

e.g. If you answered b and c for question 3, circle R and V in the question 3 row...

Question a answer b answer c answer d answer
 3 A A (R) (V) K

Question	a answer	b answer	c answer	d answer
1	V	A	R	K
2	R	V	A	K
3	A	R	V	K
4	K	V	R	A
5	K	V	R	A
6	A	R	K	V
7	V	R	A	K
8	A	V	K	A
9	K	R	A	K
10	V	A	R	K
11	K	A	R	V
12	A	R	V	K
13	R	V	K	A

Count the number of each of the VARK letters you have circled to get your score for each VARK category.

Total number of Vs circled =

Total number of As circled =

Total number of Rs circled =

Total number of Vs circled =

Use the "Scoring Instructions" sheet (available in the "advice to teachers" section of the VARK web site) to work out your VARK learning preferences.

© Copyright Version 4.1 (2004) held by Neil D. Fleming, Christchurch, New Zealand and Charles C. Bonwell, Green Mountain Falls, Colorado 80819 U.S.A. This material may not be printed, copied, reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or by any information storage and retrieval system, without the prior written permission of the copyright owner. For more information, please contact the author at neil@vark.com or charles@vark.com.

Příloha č. 9: Záznamový arch - poruchy čtení, psaní a počítání

Záznamový arch se zaměřením na poruchy čtení, psaní a počítání v běžné třídě ZŠ	
• <u>ČTENÍ</u>	• <u>ŘEČ</u>
• čte pomalu	• malá slovní zásoba
• dvojití čtení	• obtíže při vyjadřování
• nerozumí čtenému textu	• specifické poruchy řeči
• nesprávné oční pohyby	• <u>REPRODUKCE RYTMU</u>
• další chyby:.....	• zvládá
• <u>PSANÍ</u>	• menší obtíže
• píše velmi pomalu	• nezvládá
• drží nesprávně psací náčiní	• <u>ORIENTACE V PROSTORU</u>
• písmo je neúhledné, nečitelné	• bez nápadnosti, zvládá
• nejčastější chyby:.....	• menší obtíže
• <u>POČÍTÁNÍ</u>	• zvládá s obtížemi
• neorientuje se na číselné ose	• <u>URČOVÁNÍ PRAVÉ A LEVÉ STRANY</u>
• nechápe pojem číslo	• zvládá
• zaměňuje matematické operace	• zvládá s obtížemi
• zvládá učivo přibližně na úrovni.....ročníku	• nezvládá
• <u>SOUSTŘEDĚNÍ</u>	• <u>NÁPADNOSTI V CHOVÁNÍ</u>
• soustředuje se dobře	• jaké:.....
• výkyvy v soustředění, kdy	• <u>POSTAVENÍ DÍTĚTE V KOLEKTIVU</u>
• soustředuje se velmi obtížně	• oblíbený
• <u>SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ</u>	• celkem oblíbený
• bez obtíží	• neoblíbený, stojí mimo kolektiv
• obtíže, jaké (poznání první hlásky ve slově, rozklad slov na hlásky, rozlišování slabik apod.)	• <u>RODINNÉ PROSTŘEDÍ</u>
• <u>ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ</u>	• způsob výchovy, péče o dítě, hodnotová orientace v rodině apod.
• bez obtíží	
• projevují se obtíže, jaké(rozlišování figur, reverzní figury atd.)	

Zdroj: Zelinková, 2001, s. 27-29

Příloha č. 10: Kritéria ADD a ADHD Americké psychiatrické asociace

Kritéria ADHD Americké psychiatrické asociace

Alespoň čtyři z následujících symptomů hyperaktivity-impulzivity přetrvávají alespoň 6 měsíců v takovém stupni, který je neslučitelný s vývojovou úrovní dítěte.

- 1) Často třepe rukama nebo nohama, vrtí se na židli
- 2) Často opouští místo ve třídě nebo v situaci, v níž se očekává, že zůstane sedět
- 3) Často běhá kolem v situacích, kde je to nevhodné
- 4) Často není schopen klidně si hrát, nebo provádět klidnější činnosti ve volném čase
- 5) Často vyhrkne odpověď, aniž si poslechne celou otázku
- 6) Často má obtíže při stání v řadě, při hrách nebo skupinových činnostech

Kritéria ADD Americké psychiatrické asociace

Nejméně 6 z následujících symptomů musí přetrvávat po dobu nejméně 6 měsíců a to v takové intenzitě, která je nepřiměřená pro daný stupeň vývoje dítěte.

- 1) Často věnuje bedlivou pozornost detailům nebo dělá chyby z nedbalosti ve školních úkolech a při dalších aktivitách
- 2) Často má obtíže v koncentraci pozornosti na úkoly nebo hry
- 3) Často vypadá, že neposlouchá, co se mu/jí říká
- 4) Často nepracuje podle instrukcí, nedokončuje práci, má nepořádek na svém místě, ve svých věcech, přičemž tyto projevy nejsou projevy opozičního chování, vzdoru nebo nepochopení instrukcí
- 5) Často má obtíže v organizování svých úkolů a aktivit
- 6) Často oddaluje plnění školních i domácích úkolů, které vyžadují intenzivní mentální úsilí
- 7) Často ztrácí věci nezbytné pro školu a zájmové aktivity
- 8) Často se nechá rozptýlit cizími podněty (nepatřící k věci)
- 9) Často je zapomětlivý v denních činnostech

Zdroj: Zelinková in Kocurová, 2003, s. 10

Příloha č. 11: Vyhodnocení testu profesní orientace

zaměřené na kontrolní činnosti, a to i v technických oborech. A pokud máš o techniku opravdu zájem, určitě by ses dobře uplatnil také v oblasti oprav a servisu.

Náš tip - podívej se na ukázky povolání v oblasti:

- Administrativa, referentské a správní činnosti

Jako další možnosti ti nabízíme:

- Kontrolní činnosti
- Montování, seřizování, opravy, údržba



Také si můžeš prohlédnout vzdělávací nabídku i dalších oborů vzdělání, nebo se podívat na videa, která ti pomohou vytvořit si představu o jednotlivých profesích a pracovních prostředích.

Nespokojenost s výsledkem?

Prekvapily tě výsledky testu, protože sis myslel něco jiného? Nic se neděje. Při testování jsi mohl být unavený, rozrušený, málo soustředěný nebo jsi uváděl nepravdivé odpovědi. Až budeš v lepší formě, zkus si test zopakovat, ale nejdříve tak za 14 dní. Zároveň můžeš své pochybnosti probrat s rodiči nebo ve škole s někým, komu věříš, např. s poradcem, třídním učitelem aj.

Děkujeme ti za vyplnění Profi testu. Je výborné, že sis udělal čas a přemýšláš o svém dalším vzdělávání a pracovním uplácení. Budeme rádi, když ti náš test a internetové stránky, na které odkazujeme, pomůžou s rozhodováním. Přejeme ti, ať se ti podaří vybrat obor, ve kterém ti to dobyte půjde a bude tě bavit. A ještě poznámka na závěr: Test byl pro tebe náš test zajímavý a poskytl ti užitečné informace, pověz o něm svým kamarádům a kamarádkám, ať si její možnou také vyzkoušet.

Řešitelský tým Profi testu a projektu VIP Kariéra II - KP

Profesní test č. df82b12a-0f3f-4843-9b32-c48183025589



Profi test | www.infoabsolvent.cz

Vyhodnocení testu

Upozornění: Při vyhodnocení měl na paměti, že se jedná o výsledky internetového testu. Neběkej jasně doporučení, kam bys měl jít, je vždycky jen na tobě a tvém svobodném rozhodnutí. Toto vyhodnocení ber jako podnět k přemýšlení o svých zájmech, předpokladech a silných stránkách, které bys měl vzít v úvahu při výběru svého dalšího vzdělání a budoucího povolání.

O výběru studia si určitě promluv také s lidmi, kterým důvěřuješ (rodiče, příbuzní, učitel, výchovný poradce, školní psycholog). Zkus se jich zeptat, jestli souhlasí s výsledkem testu, jak tě vidí oni a co si myslí o tvých studijních plánech.

A teď k výsledkům!

O tobě:



- Tvou silnou stránkou je pečlivý přístup k práci. Vždycky se ji snažíš dělat pořádně a bezchybně. Umíš se dobře koncentrovat, nechceš, aby ti zbytečně unikly nějaké podstatné věci. Dokážeš dodržet správné postupy a metody. Spíš ti vyhovuje praktická činnost. Víš, že často záleží i na drobnostech nebo vhodném načasování, aby byl výsledek opravdy povedený. A máš opravdovou radost, když se ti něco podaří dotáhnout až k dokonalosti. Zdá se, že by ti mohli bavit obory, ve kterých za sebou vidíš jasně výsledky své práce.

- Máš silnou vůli. Při plnění svých úkolů jsi důsledný a velmi zodpovědný. Obvykle si své aktivity a práci umíš efektivně uspořádat. Teší tě, když se ti podaří dokončit zadanou úlohu. Respektuješ daná pravidla a jednáš podle zásad. Je na tebe jednoznačné spolehlutí. Toto jsou výborné vlastnosti, které využiješ v každé práci – vždycky jde o odpovědné zvládnutí konkrétních úkolů.

- Dokážeš se soustředit na úkol. Nenecháš se zmást množstvím drobností. Rozdělíš účelně svou pozornost a odlišuješ to, co je důležité a co nikoliv. Nepřehlídíš podstatné detaily. Obvykle si víc všimneš, když něco neladí. Tato vlastnost je pro mnoho druhů pracovní činnosti důležitá, neboť zabráňuje častým chybám.

- Dokážeš reagovat rychle a pohotově. Snadno se nadchneš. Máš energii na to, že bys mohl zvládnout i nárazovou práci (to je práce, která vyžaduje náročnější výkony bez možnosti důkladné přípravy, a to v krátkém čase). Dáváš si ale pozor na to, abys to někdy nepřehnal s prudkostí vlastních reakcí. Často je rozumnější vyčkat, vyslechnout si pozorně zadání, připravit se. I když někdy není důkladná příprava moc zábavná, můžeš se díky ní vyhnout zbytečným nepřijemnostem.

Doporučujeme:



- Výsledky testu naznačují, že bys měl vybrat převážně mezi obory vzdělání s maturitou. Máš předpoklady pro to, aby ses vypořádával i s náročnějším studiem a i složitější látkou pochopil do hloubky.
- Při volbě studia by ses mohl zaměřit na obory, ve kterých uplatníš zvláště svou důslednost, zodpovědnost a také schopnost všimnat si detailů. Patříš k lidem, kteří mají dobré předpoklady pro systematickou práci, která je pečlivá např. v ekonomických, administrativních nebo správních činnostech. Také by ti mohly vyhovovat obory

Zdroj: <http://www.infoabsolvent.cz/Profitest>

Příloha č. 12: Vyhodnocení testu kariéry

Výsledky testu kariéry

Bezkonfliktní profesní kariéra bude tehdy, jsou-li všechna vysoká skóre v diagramu vedle sebe - pokud leží v opačných polích, bude realizace kariéry složitá.

- 0 - 6 bodů - "jít touto cestou je mimo mě!"
- 6 - 10 bodů = standardní kariérový typ; neuspokojuje, ale není ani cizí
- 11 - 15 bodů = vystihuje kariérový typ

Typ	Skóre
Realistický	3 b.
Zkoumavý	4 b.
Umělecký	11 b.
Sociální	13 b.
Konvenční	8 b.

Hledání

Výhled

Test kariéry

Zde je popiska testu.

R - realistický typ se vyznačuje agresivním chováním, schopností a dovedností spojovacími pracemi a fyzickou aktivitou (zemědělství, řemesla).

I - zkoumavý typ dává přednost poznávacím aktivitám (přemýšlení, organizování), před aktivitami emocionálními (biologie, matematika, kybernetika, geologie).

S - sociální typ preferuje interpersonální aktivitu před intelektuální nebo fyzickou aktivitou (sociální práce, diplomacie, psychologické poradenství, asistentka).

C - konvenční typ vyhledává činnosti jasně vymezené pravidly a realizuje příkazy nadřízených, zájmy organizace staví nad vlastní potřeby (účetnický financováři).

E - podnikavý typ využívá své schopnosti přesvědčovat k získávání ostatních a zajištění svých cílů (management, právo, obchod).

A - umělecký typ usiluje o sebevyjádření, vyjádření svých emocí a tvůrčí práci (hudba, výtvarné umění, tanečtví).

Převažuje-li výrazně jeden typ, profesní orientace je v podstatě jednoduchou záležitostí. Doházeli-li k rovnováze dvou nebo více typů, pak mohou vzniknout konflikty při volbě profese nebo pracovní pozice a v průběhu další kariéry se budou potlačené varianty nějakým způsobem stále připomínat. Příkladem může být inženýr, který vede realistické a zkoumavé orientace má umělecké sklony - může hledat možnosti, jak uplatnit své výtvarné nebo hudební nadání mimo své zaměstnání. Hůzně orientace tak nemusí být při volbě profese vždy v rozporu.

Ve výsledném grafu je bezproblémová orientace osobnosti v typech, které spolu sousedí v určitých profesích tj. dokonce výhodou. Pro výrobní technika je ideální kombinace typu realistického a zkoumavého; pro obchodního zástupce firmy pak spojený podnikavého a sociálního typu. Naopak při opačném položení různých kariérových orientací

Zdroj: <http://psychologie-prerov.cz/test-kariery/>

Příloha č. 13: Depistážní dotazník šikana

Depistážní dotazník

(pro zachycení alarmujících signálů šikanování)

Varianta A (výpověď žáka o sobě)

- 7) Ublížoval ti někdo ze třídy?**
- 8) Ublížoval ti někdo ze školy?**
- 9) Stalo se to víckrát? Pokud ano, kolikrát?**
- 10) Jak ti bylo ubližováno?**
- 11) Kdy se to stalo?**
- 12) Kde se to stalo?**
- 13) Cítil/a ses z toho nešťastný/á, vystrašený/á?**
- 14) Jsi chlapec, nebo dívka?**
- 15) Ten, kdo ti ublížil byl chlapec, nebo dívka?**
- 16) Řekl sji to někomu? Pokud ano, komu?**

Převzato a upraveno z Parry, J./Carrington, G.: Čelíme šikanování. Sborník metod. Metodický materiál Institutu PPP ČR, 1995 (Překlad z angličtiny)

Varianta A (výpověď žáka o sobě)

- 17) Kdo ubližuje slabším?**
- 18) Kdo zastrašuje a ponižuje spolužáky?**
- 19) Kdo používá násilí proti druhým?**
- 20) Kdo zesměšňuje spolužáky?**
- 21) Kdo nejvíc pošťuchuje?**
- 22) Kdo se nejvíce pere?**
- 23) Kdo se stává terčem různých vtipů a legrací?**
- 24) Kdo má strach z nějakého spolužáka?**
- 25) Kdo je ostatními přehlížen a odmítán?**
- 26) Kdo je fyzicky napadán a neumí se bránit?**
- 27)**

Nejlípší je tyto otázky rozšířit o další, aby nebyly tolik nápadné. Uvedu příklady z celkového šetření situace:

- 28) Kdo je přátelský a kamarádský?**

- 29) Kdo se zastává slabších?
- 30) Kdo se umí ze spolužáků nejlépe prát?
- 31) Koho považuješ za nejchytřejšího?
- 32) Komu to myslí a má dobré nápady?
- 33) S kým je největší legrace?
- 34) Kdo je odvážný a nebojí se?
- 35) Kdo nejvíc žaluje?
- 36) Koho mají rádi učitelé?

...

Zdroj: Kolář, 1997, s. 124

Příloha č. 14: Dotazník „Naše třída“

DOTAZNÍK "NAŠE TŘÍDA"

Instrukce: Dotazník není žádná zkouška, nejsou zde nějaké dobré nebo špatné odpovědi. Máte napsat, jaká je teď vaše třída, vaši spolužáci. Každou větu v dotazníku si nejprve pořádně přečtete. Na jednotlivé otázky budete odpovídat čísly (jakoby známkami) od 1 do 5 s tím, že známka 1 vyjadřuje váš naprostý souhlas a naopak známka 5 znamená váš nesouhlas:

S O U H L A S		N Ě C O " M E Z I "	N E S O U H L A S	
nejvíce výstižně	dostí výstižně	těžko rozhodnout	málo výstižně	nejméně výstižně
1	2	3	4	5

Svou odpověď ve formě čísla 1 až 5 napište nad tečky vždy na začátek věty. Pokuste se, nepoužívat příliš často neutrální odpověď 3 (něco "mezi"). Když se spletete, nebo si odpověď rozmyslíte a chcete ji změnit, přeškrtněte číslo, které chcete opravit, a napište to, co platí. Nic nepřeskakujte, odpovězte na každou otázku. Za vyplnění dotazníku děkujeme.

Jméno: Třída: Datum:

1. V naší třídě baví všechny děti práce ve škole
2. V naší třídě se děti mezi sebou často perou
3. V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší
4. V naší třídě je učení většinou velmi těžké, máme moc práce
5. V naší třídě je každý mým kamarádem
6. Při výkladu učitele jsou děti v naší třídě téměř stále potichu
7. Všichni žáci se ve třídě cítí dobře
8. Některé děti v naší třídě jsou lakomé a nepomáhají druhým
9. Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků
10. Jen málo dětí z naší třídy dokáže udělat školní práci bez cizí pomoci
11. Žáci v naší třídě se navzájem dobře znají a dost mezi sebou kamarádí
12. Žáci v naší třídě se snaží, aby za nimi bylo po hodině vidět kus práce
13. Děti z naší třídy mají svou třídu rády, nechtěly by být v jiné
14. Určité děti z naší třídy dělají spolužákům naschvály, někteří se jich i bojí
15. Některým dětem v naší třídě je velmi nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí
16. V naší třídě umí dobře pracovat jen bystré děti
17. Všechny děti z naší třídy jsou mi důvěrní přátelé
18. Při vyučování bývají všichni žáci plně zapojeni, nikdo se nemůže flinkat
19. Všem dětem se v naší třídě velmi líbí
20. Určité děti z naší třídy vždycky chtějí, aby bylo po jejich, vyžadují to i násilím, a tak se jim ostatní děti musí přizpůsobit
21. Některé děti z naší třídy se vždycky snaží udělat svou práci líp než ostatní
22. Práce ve škole je pro všechny žáky velmi namáhavá a často málo zajímavá
23. Všechny děti v naší třídě se mezi sebou dobře snášejí
24. Učitelé při vyučování oznamují vždy "pravidla hry" a žáci z naší třídy se je snaží vždy dodržovat, většina dětí ochotně spolupracuje s učitelem
25. V naší třídě bývá často legrace
26. Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají
27. Několik dětí z naší třídy chce být pořád nejlepší
28. Většina dětí z naší třídy nedokáže mít dobré známky, učivo je příliš náročné
29. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé
30. Většina naší třídy dává při vyučování dobrý pozor

Normy dotazníku „Naše třída“

Hledisko	Číslo otázky	Nižší hodn.	Normy	Průměr
Spokojenost ve třídě	1, 7, 13, 19, 25	lépe	2,3 - 3,2	2,75
Konflikty mezi žáky	2, 8, 14, 20, 26	hůře	3,4 - 4,8	4,1
Soutěživost ve třídě	3, 9, 15, 21, 27	hůře	2,2 - 3,7 !	3,0
Obtížnost učení	4, 10, 16, 22, 28	hůře	2,9 - 3,3	3,1
Soudržnost třídy	5, 11, 17, 23, 29	lépe	1,8 - 3,3 !	2,55
Pořádek při výuce	6, 12, 18, 24, 30	lépe	2,8 - 4,0	3,4

Zdroj: <http://www.kps.zcu.cz/index.php?stranka=studijni-materialy-cs-4>

Příloha č. 15: Dotazník SORAD

SO-RA-D

Tento dotazník zjišťuje, jaké vztahy jsou ve vaší třídě a jak se navzájem znáte. Budete postupně odpovídat na tři dotazy, začneme dotazem A.

A. Ke každému jménu spolužáka (kromě vlastního) napište ve vašem záznamovém listu jednu z číslic 1-5, a to do sloupce, který je zcela na levém okraji záznamového listu a má nahoře označení VLIV.

Číslice budou znamenat toto:

1	velmi sympatický
2	sympatický
3	ani sympatický, ani nesympatický
4	spíše nesympatický
5	nesympatický

Vlivný je ten, jehož názory a chováním se řídí ostatní, jak se říká: ostatní „na něj dají“. V tomto dotazu záleží jen na tom, je-li žák vlivný, nezáleží na tom, je-li jeho vliv „dobrý“ nebo „špatný“. Při hodnocení se rozhodujte sami, nedívejte se k sousedovi. Jednak byste jej tím ovlivňovali, jednak byste se mohli sami dát ovlivnit, a tím by se znehodnotil výsledek. Každého spolužáka si představte, jak jedná. Nejste-li si u někoho jisti, porovnejte jej s jinými žáky, které znáte lépe a dejte mu takové hodnocení, jako tomu známému, který je mu svým vlivem nejvíc podobný. Pracujte bez zbytečného váhání, první názor bývá nejlepší; ovšem ne mechanicky, bez rozmýšlení; takové hodnocení je bezcenné.

Nikoho (kromě sebe) nevynechávejte!

S hodnocením budete hotovi asi za 5 minut.

B. Nyní budete hodnotit sympatičnost spolužáků podobným způsobem, jako jste hodnotili vliv. Sloupec pro záznam číslic označujících sympatičnost je na pravém okraji záznamového listu a je nadepsán SYMP.

Číslice budou znamenat toto:

Sympatický je ten, kdo je příjemný, s kým se rádi stýkáme. Každý člověk má rád trochu jiné lidi, vzájemné domlouvání se spolužáky nemá proto žádný smysl.

Pracujte podobně jako při hodnocení vlivu. **Dávejte pozor, aby číslice byla na těžce řádce jako jméno hodnoceného!**

Nikoho (kromě sebe) nevynechávejte!

C. Nakonec se zamyslete nad tím, proč je vám který spolužák sympatický nebo nesympatický. Vysvětlení napište na volné místo do sloupce nadepsaného ZDŮVODNĚNÍ. Děvčata píší nejprve o děvčatech a pak teprve o chlapcích a chlapci nejprve o chlapcích a pak o děvčatech.

Máte příležitost ukázat, jak dovedete přemýšlet o lidech a o svých vztazích k nim.

Škola

Třída

JMÉNO:

	JMÉNO	VLIV	SYMPATIE	VYSVĚTLENÍ SYMPATIÍ
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				

Zdroj: www.ssvp.wz.cz/Texty/SO-RA-D.doc

Příloha č. 16: Otázky k nácviku sebereflexe učitele

- Jaká byla moje očekávání před nástupem do zaměstnání (na co jsem se těšil, čeho jsem se bál), jak se tato očekávání splňují?
- V čem je moje učitelská zkušenost jiná ve srovnání s tím, co jsem zažíval jako žák?
- Není dnešní škola jiná? Jaké je její vybavení, atmosféra, jednání a vystupování učitelů, vztahy mezi učiteli a žáky? Změnilo se něco?
- Čím se liší práce učitele od ostatních profesí?
- Které věci a jevy jsou stejné nebo podobné tomu, co jsem sám zažil, které jsou jiné, než jsem sám jako žák zažil?
- Zdá se mi, že jsou dnešní žáci jiní než za mých časů? V čem? Proč?
- Jak mne přijímají a jakým způsobem na mne reagují starší kolegové? Čím jsem si zasloužil jejich vstřícné (nevstřícné) chování?
- Jaké vlastnosti mám shodné s uvádějícím učitelem? Které bych chtěl získat, které bych raději nechtěl mít?
- Jaké jsou vztahy mezi učiteli navzájem, jaký je způsob jejich komunikace a kooperace? Pracují jako tým? Jaké je moje místo v něm?
- Je můj tematický plán shodný s plány jiných kolegů? V čem se odlišuje?
- Vyhovuje mi rozvrh hodin? Co bych chtěl změnit a jak? Je to reálné?
- Jaký mám vztah k žákům i k lidem celkově, jaké mám předpoklady k učitelské práci?
- Jsou mé vztahy k žákům založeny na vzájemné úctě a dobrém vztahu?
- Proč jsou mi někteří žáci sympatičtější? Čím?
- Vyhovuje mi, jak žáci sedí? Měl bych udělat nějaká opatření z hlediska zasedacího pořádku? Proč? Jak?
- Dokázal jsem si rychle zapamatovat jména všech žáků? Co mi při zapamatování pomohlo? Za jak dlouho jsem si zapamatoval prvních pět jmen, všechna jména?
- ...

Zdroj: Podlahová, 2004, s. 108-112

Příloha č. 17: Dotazník postojů žáků k předmětům

METODY

A. Dotazník postojů ke školním předmětům I (pro žáky)

Jméno: _____

Třída: _____

Předmět: _____

V každém sloupečku podtrhněte prosím tu odpověď, která se pro vás nejvíce hodí. Zajímá mě váš osobní názor na předmět, jak to sami cítíte, ne jak je obvykle určitý předmět vnímán.

Obliba	Obtížnost	Význam
1 velmi oblíbený	1 velmi obtížný	1 velmi významný
2 oblíbený	2 obtížný	2 významný
3 ani oblíbený, ani neoblíbený	3 ani obtížný, ani snadný	3 zčásti významný
4 neoblíbený	4 snadný	4 málo významný
5 velmi neoblíbený	5 velmi snadný	5 nevýznamný

Známka z předmětu na posledním vysvědčení: _____

Děkuji za ochotu a pomoc.

Příloha č. 18: Dotazník „Hodnocení učitele žákem“

Hodnocení učitele žákem

Jméno učitele:

Předměty:

Škola: Třída: Datum:

Instrukce: Pokuste se vybavit si vyučovací hodiny výše uvedeného učitele i jeho chování mimo školu a pravdivě odpovězte na níže položené otázky.

Každou větu v dotazníku si nejprve pořádně přečtěte. Na jednotlivé otázky budete odpovídat čísly (jakoby známkami) od 1 do 5 s tím, že známka 1 vyjadřuje váš naprostý souhlas a naopak známka 5 znamená váš naprostý nesouhlas:

S O U H L A S		N Ě C O " M E Z I "	N E S O U H L A S	
1	2	3	4	5
nejvíce výstižně	dostí výstižně	těžko rozhodnout	málo výstižně	nejméně výstižně

Svou odpověď ve formě čísla 1 až 5 napište nad tečku vždy na **začátek věty**. Pokuste se, nepoužívat příliš často neutrální odpověď 3 (něco "mezi"). Když se spletete, nebo si odpověď rozmyslíte a chcete ji změnit, přeškrtněte číslo, které chcete opravit, a napište to, co platí.

Nic nepřeskakujte, odpovězte na každou otázku.

- Učitel vyučuje svůj obor s velkým nadšením.
- Neučí nudně, má smysl pro humor.
- Při vyučování dokáže udržet moji pozornost po celou dobu výuky.
- Učitel vysvětluje učivo jasně, srozumitelně a přesvědčivě.
- Užívá nejrůznější materiály, které má pečlivě připraveny.
- Dokáže nás ze svého předmětu hodně naučit.
- Vykládá látku tak, že si bez potíží můžeme dělat poznámky.
- Vybízí nás, abychom se dotazovali a otázky důkladně zodpovídá.
- Učitel se k nám chová přátelsky.
- ... Když ho požádáme o radu, udělá si pro nás vždy čas.
- ... Nikoho nezesměšňuje, nedělá „podrazy“.
- ... Chová se ke všem stejně, nemá žádné oblíbené nebo neoblíbené žáky.
- ... Je velmi klidný a trpělivý, umí se vždy dobře ovládat.
- ... S přehledem řeší případné konfliktní situace, je rozhodný.
- ... Chodí vždy dobře upravený.
- ... Většinu z nás oslovuje křestním jménem.
- ... Nepoužívá při mluvení žádná vulgární slova.
- ... Dokáže vždy přiznat svou chybu.
- ... Ve třídě si udržuje klid a pořádek, má dobrou kázeň.
- ... Lze říci, že u mě probudil větší zájem o daný předmět.
- ... Je důsledný a přiměřeně náročný.
- ... Při hodnocení našich výkonů je vždy spravedlivý.
- ... Užívá více pochval než trestů.
- ... Má radost z našich úspěchů.
- ... Při hodinách se často usmívá, vytváří příjemnou atmosféru.

Další charakteristiky (níže uveďte další typické vlastnosti učitele - můžete využít i druhé strany)

Hodnocení úspěšnosti učitele

Kritéria úspěšnosti učitele se obvykle člení na **osobnostní vlastnosti** (jsou relativně trvalejší) a kritéria **výkonnosti a chování** (jsou typická svou relativní proměnlivostí, patří sem: znalosti, dovednosti, postoje, kvalifikace, vztahy k lidem, k práci apod.).

Jednotlivé položky dotazníku tak byly rozděleny do těchto **tří** skupin, oblastí zkoumání:

1) **osobnostní vlastnosti** (8 položek): charakterové, temperamentové, volní, smysl pro spravedlnost,

2) **didaktické schopnosti, dovednosti** (9 položek): tj. metodická i odborná připravenost: úroveň používaných metod a forem výuky, jeho schopnost výkladu, zájem o svůj obor, motivace k práci,

3) **pedagogicko-psychologické charakteristiky** (8 položek): pedagogický takt, sociálně psychologické dovednosti učitele, jeho vztah k žákům, systém hodnocení apod.

Při tomto rozdělení jsme si vědomi jisté nedokonalosti, jak už tomu při třídění pedagogicko-psychologických jevů bývá, některé oblasti se překrývají.

V níže uvedené tabulce jsou shrnuty dosavadní výsledky několikaletého výzkumu, ve kterém studenti středních škol hodnotili toho učitele ze základní školy, kterého si *nejvíce váží*. Pořadí jednotlivých otázek je stanoveno podle aritmetické průměru, který leží uprostřed tzv. **intervalu úspěšnosti**. Tento interval byl pro každou položku matematicky vypočten jako aritmetický průměr \pm jedna směrodatná odchylka dané otázky.

Poř.	Osobnostní vlastnosti		Didaktické schopnosti		Pedag. psych. charakt.	
	Číslo ot.	Interval úsp.	Číslo ot.	Interval úsp.	Číslo ot.	Interval úsp.
1.	15	1,21-1,52	4	1,24-1,32	24	1,18-1,55
2.	9	1,21-1,68	6	1,31-1,73	16	1,29-1,97
3.	22	1,31-1,67	7	1,34-1,82	10	1,38-1,76
4.	17	1,43-1,59	19	1,41-1,64	11	1,48-1,90
5.	21	1,46-1,90	3	1,46-1,77	25	1,48-1,97
6.	18	1,50-2,10	2	1,46-1,86	20	1,61-2,48
7.	14	1,52-1,71	8	1,48-2,28	12	1,75-2,34
8.	13	1,76-2,21	1	1,55-1,93	23	1,93-2,42
9.	--	---	5	1,68-2,18	--	---

Tabulka: výsledky dotazníku „Hodnocení učitele žákem“ - **normy pro úspěšného učitele**

Příloha č. 19: Dotazník pro vlastní dotazníkové šetření

Dotazník DP	Dotazník DP
<p>Dotazník DP</p> <p>Vážná kolegyně, vážený kolego,</p> <p>dovoluji si Vás v rámci studia pedagogiky požádat o vyplnění dotazníku, jehož cílem je zmapovat širší v oblasti diagnostických kompetencí učitelů.</p> <p>Dotazník je anonymní a jeho vyplnění Vám nezabere více než 8 minut.</p> <p>Předem mnohokrát děkuji!</p> <p>Olga Volfová Nabežová</p> <p>1. Váš věk:</p> <p><input type="radio"/> 20-30 let <input type="radio"/> 31-40 let <input type="radio"/> 41-50 let <input type="radio"/> 50 let a více</p> <p>2. Počet let Vaší pedagogické praxe:</p> <p><input type="radio"/> 0-5 let <input type="radio"/> 6-15 let <input type="radio"/> 16-25 let <input type="radio"/> 26 let a více</p> <p>3. Uveďte stupeň a typ Vaší školy:</p> <p><input type="radio"/> ZŠ - 1. stupeň <input type="radio"/> ZŠ - 2. stupeň <input type="radio"/> SŠ - S01 <input type="radio"/> SŠ - S05 <input type="radio"/> SŠ - Gymnázium <input type="radio"/> VOŠ <input type="radio"/> jiný: <input type="text"/></p>	<p>Dotazník DP</p> <p>4. Na jaké pozici ve škole pracujete? (zaškrtněte jednu či více možností)</p> <p><input type="checkbox"/> učitel <input type="checkbox"/> třídní učitel <input type="checkbox"/> člen vedení školy <input type="checkbox"/> vedoucí předmětové komise, metodické skupiny, školního projektu, zřít. <input type="checkbox"/> speciálista (psycholog) poradce, školní psycholog nebo speciální pedagog, metodik prevence sociálně patologických jevů <input type="checkbox"/> jiná možnost: <input type="text"/></p> <p>5. Uveďte nestandardizované techniky, které jste pro své vlastní potřeby realizoval/a v průběhu uplynulého školního roku v oblasti diagnostiky školní výkonnosti žáků:</p> <p><input type="checkbox"/> pozorování <input type="checkbox"/> diagnostika hodnocení výkonů žáků (důvody zjevení, zhoršení, změny výsledků, apod.) <input type="checkbox"/> diagnostika osobnosti žáka (temperamentový typ, styl učení, spolupráce ve skupině, apod.) <input type="checkbox"/> diagnostika portfolia žáka <input type="checkbox"/> sebehodnocení žáka <input type="checkbox"/> jiná možnost: <input type="text"/></p>

6. Uveďte nestandardizované techniky, které jste pro své vlastní potřeby realizoval/a v průběhu uplynulého školního roku v oblasti diagnostiky osobnosti žáků:

- pozorování
- rozhovor (se žákem, s rodiči, s dalšími učiteli)
- projekční metody slovní nebo grafické
- diagnostika produktů činnosti
- diagnostika písemných projevů
- diagnostika portfolia žáka
- diagnostika čtenářských kompetencí
- diagnostika výsledků didaktických testů
- diagnostika klasifikace
- diagnostika IQ (nestandardizovaná)
- diagnostika úrovně smyslové percepcce
- diagnostika laterality
- jiná možnost:

7. Uveďte nestandardizované techniky, které jste pro své vlastní potřeby realizoval/a v průběhu uplynulého školního roku v oblasti diagnostiky sociálního prostředí žáků:

- pozorování
- analýza osobní dokumentace žáka
- rozhovor (se žákem, s rodiči, s dalšími učiteli)
- diskuse (např. v obříkové skupině, apod.)
- projekční metody slovní nebo grafické
- diagnostika žákovských nebo učitelových deníků
- kresby nebo fotografie ze školního života
- jiná možnost:

8. Uveďte nestandardizované techniky, které jste pro své vlastní potřeby realizoval/a v průběhu uplynulého školního roku v oblasti diagnostiky vlastní pedagogické činnosti (autodiagnosticska učitele):

- Ozázky k soběřetěni učitele
- Diagnostika výsledků didaktických testů (nestandardizovaných)
- Diagnostika klasifikace
- Diagnostika dalších forem školního hodnocení
- jiná možnost:

9. Uveďte standardizované techniky, které jste realizoval/a v průběhu uplynulého školního roku v oblasti diagnostiky školní výkonnosti žáků:

- WISC (Wechslerova inteligenční škála pro děti)
- TEKO Test (Testová baterie na měření kognitivních funkcí)
- Státní maturita
- Celoplošné ověřování výsledků vzdělávání žáků 5. a 9. třídy (NIQUES - Národní systém inspekčního hodnocení vzdělávací soustavy)
- SCIO Test Čtenář (pro 4.roč. ZŠ - 1. roč. SŠ)
- SCIO Test obecných studijních předpokladů na VŠ
- SCIO Test základů společenských věd pro SŠ
- SCIO Test způsobilosti ke studiu na VŠ (biologie, chemie, anglický jazyk, německý jazyk, matematika)
- SCIO Národní srovnávací zkoušky pro studenty SŠ
- PISA (Programme for International Student Assessment) - zjiřování úrovně kompetencí 15-letých žáků
- PIRLS (Progress in International Reading Literacy) - testování čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníků ZŠ
- TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) - úroveň znalostí v matematice a přírodovědných předmětech žáků 4. a 8. ročníků ZŠ
- ICLIS (International Computer and Learning Literacy Survey) - testuje poznatky a dovednosti žáků 8. ročníků v oblasti počítačové a informační gramotnosti
- TALIS (Teaching and Learning International Survey) - diagnostika školního prostředí a podmínek vyučování, účastní se učitelé a vedení škol
- Dotazník postojů ke školním předmětům
- Dotazník učební motivace (pro žáky/pro učitele)
- Dotazník školní výkonné motivace (pro žáky/pro učitele)
- jiná možnost:

10. Uveďte standardizované techniky, které jste realizoval/a v průběhu uplynulého školního roku v oblasti diagnostiky vlastností osobnosti žáků:

- Dotazník učebních stylů LSI (Learning Style Inventory)
- Dotazník učebních stylů LP (Inventory of Learning Processes)
- Dotazník učebních stylů JASP (Inventory of Approaches to Studying and Learning Styles)
- Dotazník učebních stylů ILS (Inventory of Learning Styles)
- Dotazník učebních stylů VWRK (Visual, Aural, Read/Write and Kinesetic Questionnaire)
- Křížová RDHD a RD - Americké psychologické asociace
- Soubor Sindelarové pro odhalení deficitů dílčích funkcí
- Edifedív reverzání test
- Využití testů zakového vnímání
- Standardizované projektivní techniky (terosa struma, atd.)
- Orientační test dynamické práce
- Diagnostika profesní orientace prostřednictvím online testů (například www.abzolwent.cz, apod.)
- jiná možnost:

11. Uveďte standardizované techniky, které jste realizoval/a v průběhu uplynulého školního roku v oblasti diagnostiky sociálního prostředí žáků:

- Dotazník "Nade třída" (NCI My class inventory)
- SDRAD (sociometrický ratingový dotazník pro diagnostiku školního klimatu)
- Dotazník prostředí školní třídy CES (Classroom Environment Scale)
- Dotazník "Co se děje v naší třídě" WIIHC (What is Happening In This Class Questionnaire)
- Dotazník kvality klimatu školy QSL (Quality of School life)
- Dotazník úrovně školního prostředí SLEQ (School Level Environment Questionnaire)
- Škála klimatu školy PCSS (Perceived Control at School Scale)
- Škála klimatu školy SCS (School Climate Scale)
- jiná možnost:

12. Uveďte standardizované techniky, které jste realizoval/a v průběhu uplynulého školního roku v oblasti diagnostiky vlastní pedagogické činnosti:

- Dotazník pospojů současně s přísměním
- Dotazník "Hodnocení učitelé žákem"
- Diagnostika výsklelů standardizovaných didaktických testů
- jiná možnost:

13. Pedagogickou diagnostiku považují ve své školní praxi za:

- klíčovou z pohledu kvality mé práce
- důležitou
- nepovažují ji za důležitou
- nečin

14. Uveďte organizované vzdělávací akce s tematikou pedagogické diagnostiky, které jste absolvoval/a v průběhu uplynulého školního roku. Uveďte prosím název vzdělávací akce, ty akce (seminář, přednáška...) a organizátora akce, např. Krajské centrum vzdělávání a jazyková škola v Plzni (KCVJŠ), Národní institut dalšího vzdělávání (NIDV), apod.

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Dotazník DP

15. Seřadte níže uvedené formy vzdělávání podle toho, jak je považujete za přínosné pro zvýšení Vaší vlastní diagnostické kompetence (od nejdůležitější po nejméně důležitou):

- organizované formy vzdělávání zaměřené teoreticky (přednášky, kurzy...)
- organizované formy vzdělávání zaměřené prakticky (semináře, workshopy...)
- samostudium odborné literatury (knihy, časopisy...) a internetové zdroje
- zkušenosti z vedení vlastního výchovně-vzdělávacího procesu
- studium internetových zdrojů
- inspirace ze strany kolegů (z vlastní i cizí školy)
- jiná možnost:

16. Seřadte podle důležitosti důvody pro zvyšování Vašich pedagogických kompetencí (od nejdůležitější po nejméně důležité):

- chtít být lepším učitelem
- chtít, aby moji studenti byli aktivní
- chtít, aby se ve škole moji studenti cítili dobře
- chtít, aby moji žáci dosahovali nejlepších možných výsledků
- chtít se vyhnout problémům s neklámi studentů
- jiný důvod:

Dotazník DP

17. Co považujete za největší překážku Vašeho rozvoje a praktického využívání pedagogické diagnostiky? Srovnajte odpovědi od nejdůležitější

	náročnost souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	náročnost nesouhlasím
nedostatek času	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nedostatek finanční	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nedostatek vlastních sil, čímž se už tak dost unavuji/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vlastně nevím, jak školní diagnostiku využít	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
škola diagnostiku nepotřebují	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Co byste změnil/a nebo uvítal/a v oblasti vlastní diagnostické kompetence?

Příloha č. 20: Formulář pro záznam výzkumných rozhovorů

Výzkumný rozhovor – pedagogická diagnostika

Vstupní údaje:

Pohlaví: muž - žena

Věk:

Délka pedagogické praxe:

Pozice ve škole:

Otázky pro rozhovor:

1. Jaké jsou vaše osobní zkušenosti se standardizovanými metodami pedagogické diagnostiky? Pracujete dál s jejich výsledky? (např. analýza výsledků Státní maturity, projekt Autoevaluace školy, apod.)
2. Iniciovalo někdy vedení vaší školy provádění nestandardizované pedagogické diagnostiky učiteli jejich autodiagnostiku?
3. Máte dojem, že jsou učitelé na vaší škole dostatečně informováni v oblasti vlastních diagnostických kompetencí a pedagogické diagnostiky vůbec?
4. Jak byste hodnotil/a postoj učitelů ve vaší škole k využívání nestandardizovaných technik pedagogické diagnostiky? V jaké míře ji podle vás učitelé na vaší škole realizují?
5. Jaký podíl učitelů podle Vás iniciuje své vlastní vzdělávání, zejména v oblasti diagnostických kompetencí?
6. Jaké bariéry na straně učitelů vaší školy se nejčastěji objevují v souvislosti s jejich dalším vzděláváním, zejména v oblasti pedagogických kompetencí?
7. Působí na vaší škole školní psycholog? Podílejí se na spolupráci v oblasti diagnostiky vašich žáků případně další školní specialisté (výchovný poradce, metodik prevence) nebo externí specialisté (psycholog PPP, apod.)?
8. Co byste v oblasti pedagogické diagnostiky uvítal/a?