

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta pedagogická

Katedra psychologie

Možnosti autodiagnostiky učitele v pedagogické praxi

Diplomová práce

Bc. Marcela Kostelníková

Učitelství pro SŠ, obor Nj-PS

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Kubíková, Ph.D.

Plzeň, 2017

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

V Plzni, 27. června 2017

.....

vlastnoruční podpis

Děkuji Mgr. Kateřině Kubíkové, Ph.D. za cenné rady a vedení mé diplomové práce. Rovněž děkuji učitelkám a studentům SOŠ za ochotu, s jakou se zúčastnili výzkumu, který posloužil účelům této práce.

Zde se nachází originál zadání kvalifikační práce

Obsah práce

Úvod	3
Teoretická část	4
1. Kvalitní učitel	4
1.1 Učitel	4
1.1.1 Kompetence učitele	5
1.1.2 Dobrý učitel	7
2. Možnosti autodiagnostiky v pedagogické praxi	9
2.1 Vymezení pojmů	9
2.2 Pregraduální vzdělávání učitelů	10
2.3 Koncepce V. Hrabala a I. Pavelkové	10
2.3.1 Učitelovo pojetí výuky předmětu	11
2.3.2 Učitelovo pojetí úspěšného žáka	12
2.3.3 Učitelovo pojetí motivace	14
2.4 Holečková koncepce	16
3. Hodnocení	18
4. Motivace	20
4.1 Sociální potřeby	21
4.2 Poznávací potřeby	21
4.3 Výkonové potřeby	22
4.4 Jak motivovat	24
Praktická část	26
5. Výzkumný projekt	26
5.1 Výzkumný problém	26
5.2 Celková koncepce výzkumu	26
5.2.1 Rozhovor v pedagogických vědách	27
5.2.2 Výzkumný soubor	27

5.2.3	Metody sběru dat	28
5.2.4	Organizace a průběh šetření	28
5.2.5	Personální a materiální zajištění výzkumu	28
5.3	Aplikace poznatků do praxe	28
6.	Kategoriální analýza výsledků výzkumu.....	29
6.1	Pedagogická praxe	29
6.2	Autodiagnostická činnost.....	29
6.3	Nadání, píle, motivace	34
6.4	Psychické signály a jejich interpretace	52
7.	Výsledky výzkumu.....	59
	Závěr.....	64
	Resumé	66
	Klíčová slova	66
	Summary.....	67
	Keywords.....	67
	Seznam literatury.....	68
	Seznam tabulek.....	70
	Seznam grafů	70
	Příloha I – Rozhovor s učitelkou N	
	Příloha II - Příklad vyplněných dotazníků pro studenty.....	
	Příloha III - Autoevaluační dotazník	

Úvod

Předkládaná diplomová práce se zabývá možnostmi autodiagnostiky učitele v jeho pedagogické praxi. Obsahuje tematicky zaměřenou teoretickou část, která je doplněna praktickým výzkumem týkajícím se diagnostiky učitelské práce.

První kapitola bude věnována zejména požadavkům, které jsou na učitele současnosti kladeny ať už ve sféře didaktické, pedagogicko-psychologické či oborové. Budou nás zajímat kompetence pedagoga, kterého můžeme vnímat jako dobrého či úspěšného, jednoduše řečeno takového, který vykonává svou práci kvalitně.

Ve druhé části teoreticky rozebereme autodiagnostiku učitelské práce jako takovou. Podíváme se na otázky autodiagnostiky již v pregraduálním vzdělávání učitelů budoucích i na možnosti, které nám zmiňovaný fenomén nabízí v našem profesním životě. Rozebrány budou dva v současnosti využívané přístupy, a to koncepce Hrabla a Pavelkové a koncept Holečkův. Rovněž bude provedena komparace těchto dvou autodiagnostických postupů.

Třetí teoretická kapitola bude pojednávat o tématu hodnocení, čtvrtá je věnována motivaci. Oba dva tyto fenomény se zásadním způsobem podílejí na výsledcích školní činnosti žáků i učitelů a proto byly do této práce taktéž zařazeny.

Teoretická východiska budou reflektována v části praktické. V prvotní fázi výzkumu budou zadány dotazníky Hrabala a Pavelkové dvěma třídám a jejich dvěma vyučujícími. Autorka práce použije dotazníky, které zkoumají postoje žáků k učení, jejich nadání, píli i motivaci autorů Hrabala a Pavelkové. Právě motivaci bude věnována velká část výzkumu, bude zkoumána motivace žáků k předmětu a její zdroje. Taktéž provedeme analýzu motivace výkonové. Následně budou dotazníky vyhodnoceny, porovnány s referenční normou i pohledy učitelů a žáků. V další fázi autorka práce provede nestrukturovaný rozhovor s oběma učitelkami, ve kterém je seznámí s výsledky dotazníkového šetření. Učitelky na základě této pedagogicko-psychologické diagnostiky provedou sebereflexi a vyvodí ze zkoumání závěry. Takto získané materiály budou zpracovány do písemné podoby praktické části, na jejímž závěru se vyjádříme k předem stanovenému výzkumnému problému týkajícího se autodiagnostiky učitele.

Závěr práce bude věnován shrnutí teoretických východisek a jejich praktické aplikace

Teoretická část

1. Kvalitní učitel

Pedagogická autodiagnostika není otázkou módy současnosti, ale stává se potřebou. Potřebou učitele, který je pedagogem na svém místě. V kontextu současného školství je tematika učitelské sebereflexe považována za oblast interdisciplinární, tedy pomezí v oblastech pedagogiky a psychologie. (Švec, 1994, s. 111) Pro účely této práce považujeme za zásadní charakterizovat specifika učitelství jako profese a objasnit pojem kompetentního pedagoga, kompetence „dobrého učitele“.

1.1 Učitel

Kdo je to učitel? Odpověď na tuto otázku se zdá zřejmá, nevyžadující bližší upřesnění. Přesto považujeme za vhodné se tímto pojmem zabývat hlouběji, abychom se vyhnuli případným nepřesnostem.

Zmiňovaným pojmem se ve své práci, příznačně nazvané „*Učitel*“, zabývá Průcha a vychází zde z teorie založené na sociologických a právních aspektech. Definuje pojmy edukátor, pedagogický pracovník, profese a učitel. (Průcha, 2002, s. 17) Do první z kategorií spadá profesionál, jenž se věnuje vzdělávací činnosti, a jedná se tak o pojem nadřazený, který v sobě zahrnuje nejen učitele. V případě pedagogických pracovníků nastává obdobná situace, učitel je opět součástí množiny, ale nejdená se o synonymní označení. Průcha v tomto bodě operuje s právním řádem ČR. (Průcha, 2002, s. 18) Vymezení pojmu pedagogický pracovník nalezneme v *Zákoně č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících*, který označuje jako pedagogické pracovníky osoby, které provádějí nějakou pedagogickou činnost. Kromě učitele sem spadají například také vychovatelé, speciální pedagogové, asistenti pedagoga, trenéři, metodikové prevence a další. (ČR, 2004, § 2)

Pokud se jedná o vymezení profese, musíme se obrátit opět na pole sociologie, neboť se jedná o kategorii sociálního rozvrstvení společnosti. Stratifikace pracuje s profesí jako s povoláním, které má za předpoklad odbornost a oprávněnost. (Průcha, 2002, s. 19)

Skrze edukátora, pedagogického pracovníka a příslušníka profese se dostáváme k pojmu učitel. Podívejme se na specifikaci *Pedagogického slovníku*. Učitel je spojován s profesionalitou a kvalifikací, považován za základního činitele procesu vzdělávání. Interaguje se žáky a spoluvytváří tak klima školní třídy, které je součástí klimatu školního.

Významnou je jeho funkce řídicí a hodnotící, kterou učitel v rámci třídy zastává. Specifika jednotlivých učitelů vycházejí zejména z tradičního pojetí učitelského povolání v jednotlivých oblastech (nejen České republiky) ale i ze stratifikace učitelů na různých typech a stupních škol. Kromě mateřských škol, kde je stoprocentní zastoupení žen-učitelek, se dle Průchy používá běžně termínu učitel/učitelé. (Průcha a kol., 2003, s. 261)

Shrneme-li poznatky o učiteli jako pojmu, docházíme k příslušníkovi profese, který má ve společnosti určité postavení dané tradicemi a zeměpisnou oblastí, ve které se práci věnuje. Vykonávaná činnost má edukační charakter a je specifikována typem a stupněm školy. S tím také souvisí poměr žen a mužů, tedy učitelek a učitelů. Pro potřeby této práce nebudeme mezi těmito dvěma pojmy rozlišovat a pojmem učitel budeme vždy mínit příslušníky obou pohlaví, ženy učitelky i muže učitele.

1.1.1 Kompetence učitele

Definovat učitele takto obecně jistě nestačí, proto provedeme upřesnění pomocí kompetencí, jimiž by měl učitel disponovat. Různí autoři nacházejí zpravidla shodu, co se obsahu těchto dispozic týká, můžeme se ale setkat s jejich různým označením.

Kolář a Vališová rozlišují tyto kompetence: oborově předmětovou; didaktickou a psychodidaktickou; obecně pedagogickou; diagnostickou a intervenční; sociální, psychosociální a komunikativní; manažerskou a normativní; profesně a osobnostně kultivující. (Kolář, Vališová, 2009, s. 210) Slavík hovoří o kompetencích jako o profesním standardu a používá stejného členění jako Kolář a Vališová. (Slavík, 2012, s. 77-79) Kyriacou vymezuje kompetence do těchto kategorií a pojmenovává je jako pedagogické dovednosti: plánování a příprava; realizace vyučovací jednotky; řízení vyučovací jednotky; klima třídy; kázeň; hodnocení prospěchu žáků; reflexe vlastní práce a sebehodnocení. (Kyriacou, 1996, s. 23) *Pedagogický slovník* rozlišuje mezi kompetencemi osobnostními a profesními, jejichž obsah se překrývá s výše uváděným členěním Koláře a Vališové či Kyriacouého. (Mareš, Průcha, Walterová, 2009, s. 129) Pokud nahlédneme do *Zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících*, setkáme se s těmito požadavky na výkon profese učitele: právní způsobilost, čistý trestní rejstřík, odborná kvalifikace, dobrý zdravotní stav a znalost českého jazyka. (ČR, 2004, § 3)

Tato práce se orientuje zejména na kompetenci profesně a osobnostně kultivující, tedy schopnost provádět diagnostiku a reflexi vlastní činnosti na poli učitelství. Považujeme ale za vhodné stručně charakterizovat i zbývajících šest kategorií (budeme se držet rozdělení

Koláře a Vališové), neboť všechny tyto pedagogické dovednosti se vzájemně doplňují a vytváří předpoklady pro kompetentního, kvalifikovaného učitele.

Vzájemné prolínání a provázanost pedagogických dovedností ilustruje Kyriacou velice dobře příkladem herce na jevišti. Herec ke svému vystoupení nepotřebuje diváky, učitel ale ano. V průběhu vyučování se učitel musí koncentrovat nejen na to, co vykládá, ale také na projevy jednotlivých žáků, aby z jejich zpětné vazby vydedukoval, zda například dané látce porozuměli. Podle jejich reakcí pak musí umět spontánně reagovat. (Kyriacou, 1996, s. 23) Tento fakt potvrzují i další autoři, z uváděných dovedností pedagoga nelze vypustit ani jednu, jedná se o komplex. (Kolář, Vališová, 2009, s. 211)

Podívejme se podrobněji na jednotlivé kompetence. Kompetence oborově předmětová spočívá ve volbě vhodných metod, obsahů a cílů vyučovací jednotky, která by měla navazovat na probranou látku a vytvářet předpoklady pro další vyučování. Jedná se o dobré naplánování a přípravu, o promyšlení postupů. (Kyriacou, 1996 str. 25) Tyto znalosti získává budoucí učitel zejména v předmětech, které jsou zaměřené na jeho budoucí aprobaci a v obecné didaktice v rámci studia na vysoké škole. Měl by je pak umět využít v průběhu vlastní praxe, to znamená přizpůsobit je RVP, ŠVP a potřebám žáků. (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 53)

Kompetence didaktická a psychodidaktická zahrnuje především schopnost vhodně realizovat vyučovací jednotku. Učitel jedná přirozeně, s odpovídající sebedůvěrou, jeho výklad je srozumitelný K tomu patří i účelné využívání pomůcek. Zapomenout bychom neměli ani na komunikaci s žáky, která by měla mít odpovídající charakter. (Kyriacou, 1996, s. 25) Je zřejmé, že tato kompetence navazuje na dovednosti týkající se přípravy vyučování. Nedbalá či nešikovná příprava může ohrozit realizaci didaktické stránky, která se váže na řízení vyučovací jednotky.

Obecně pedagogická kompetence se týká řízení procesu vyučování po celý průběh hodiny, od pozdravu až do fáze závěrečné. Učitel dokáže udržet přiměřené tempo, plynule mezi jednotlivými činnostmi se třídou přechází, dává žákům zpětnou vazbu a motivuje je k dalším úkolům. (Kyriacou, 1996, s. 25) Tyto dovednosti se týkají hlavně teorie výchovy a vzdělávání a prohloubit by se měly v rámci studentského praktika, které budoucí učitel absolvuje na odpovídajícím stupni školy. (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 53)

Kompetence diagnostická a intervenční se zakládá zejména na znalostech v oblasti psychopatologie, vývojové psychologie, speciální pedagogiky a dalších. Učitel by měl umět

zjišťovat specifika jednotlivých žáků, ale i jejich kolektivu. To spočívá například v práci s klimatem školní třídy. Pokud se jedná o jednotlivce, zde by si měl učitel umět všimnout odchylek v negativním i pozitivním slova smyslu. To znamená umět pracovat jak s žáky kupříkladu se specifickými poruchami učení, ale i s žáky výrazně nadanějšími. Důležitou oblastí je i diagnostika a intervence sociálně patologických jevů. (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 54)

Další z kompetencí, kompetence sociální, psychosociální a komunikativní je orientována především na udržení kázně ve třídě, na vlastní autoritu vyučujícího. Učitel se stává diplomatem, který předchází konfliktům a konfrontacím. Vhodným způsobem reaguje na chování žáka, které je z nějakého důvodu nežádoucí a usměrňuje jej. (Kyriacou, 1996, s. 26) Zapomínat bychom neměli ani na schopnost jednat s rodiči žáka. (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 54)

Manažerská a normativní kompetence v sobě zahrnuje především hodnocení žáků, které by mělo být flexibilní co do forem a práce s výsledky. Učitel se snaží třídu povzbudit, rozvíjí metakognici žáků, je ochoten jim pomoci a při hodnocení je konstruktivní. (Kyriacou, 1996 str. 26) Dytrtová a Krhutová vidí v této kompetenci především schopnost orientovat se ve školské byrokracii, jejíž znalost získává budoucí absolvent učitelství například v rámci pedagogické praxe přímo ve školském zařízení, kde praktikuje. (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 54)

Poslední z kompetencí je profesně a osobnostně kultivující. Je to kompetence, o níž nám v této práci půjde především. Týká se reflexe a sebereflexe, sebeevaluace učitele. K této činnosti by pedagog měl využívat co nejpestřejší škálu metod, reflektovat své strategie a postupy, dále na sobě pracovat. (Kyriacou, 1996 str. 26)

1.1.2 Dobrý učitel

Požadavky na učitele kladené se zdají být dosti různorodé, proto s sebou tato profese nejednou přináší otázky po tom, zda jsem, či nejsem dobrý učitel. Nikoli odpověďmi samotnými, ale možnostmi, jak tyto odpovědi najít, se zabývá například monografie *Jaký jsem učitel* Vladimíra Hrabala a Isabelly Pavelkové. Vzhledem ke zvyšujícím se požadavkům na kvalitu vzdělanosti společnosti logicky stoupá i potřeba kvalitních učitelů. A právě schopnost sebereflexe je Hrabalem a Pavelkovou považována za komponent, který nelze opomenout. Autodiagnostika, ze které reflexe sebe sama jako učitele vychází, nabízí učiteli možnost zkvalitnit vlastní pedagogické působení. Ať už se mu věnuje jako začínající

či zkušený pedagog, nebo se na výkon povolání zatím připravuje. Učitel vybavený kompetencemi, sebereflexí nevyjímaje, je dobrým učitelem. (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 13) Požadavek kvalitních pedagogů vznáší i tzv. *Bílá kniha*¹, která mimo jiné zdůrazňuje právě potřebu reflexe a sebereflexe již při přípravě pregraduální, tedy na pedagogických fakultách. (ČR, 2001, s. 44)

Určit kvalitu učitele jako profesionála si klade za cíl i *Rámec profesních kvalit učitele*, který se zaměřuje na oblast hodnocení a sebehodnocení. Popis dobrého učitele a podpora v jeho profesním životě je jeho základní metou. Kvalitní učitel napomáhá také škole k pozitivním výsledkům její evaluace. *Rámec profesní kvalit učitele* má velmi široké spektrum využití, může pomoci učitelům na začátku jejich profesní dráhy i zkušeným, mentorům, vedení škol. Rovněž se může stát východiskem pro spolupráci fakulty a fakultních škol, kde se na praxích připravují na výkon povolání studenti, budoucí učitelé. (Tomková a kol., 2012 s. 5)

Holeček pracuje s termínem *úspěšný učitel*, který si je ve třídě schopen zajistit kázeň, má u žáků autoritu. Oproti výše zmiňovaným autorům připouští, že pedagogický úspěch nevyhází jen z toho, jakými schopnostmi, dovednostmi, znalostmi, kompetencemi pedagog disponuje. Roli hraje mnoho dalších vlivů, můžeme zmínit fyzické dispozice učitele (věk, pohlaví, vzhled, ...), nebo třeba jeho charisma, vyzařování jeho osobnosti navenek, jeho autenticita. (Holeček, 2014, s. 94) Můžeme tedy konstatovat, že požadavky kladené na učitele rozhodně nejsou malé. Dokonce neexistuje ani jednotný přístup, který by určoval penzum, kterým by měl pedagog disponovat. Jsou sice požadavky, jen stanovuje zákon, přesto se v praxi lze setkat s různými přístupy k výkonu učitelského povolání.

¹ Pod pojmem Bílá kniha rozumíme Národní standard vzdělávání v České republice.

2. Možnosti autodiagnostiky v pedagogické praxi

Než přejdeme ke dvěma zásadním autodiagnostickým nástrojům, vymezíme nejprve základní pojmy oblasti autodiagnostiky.

2.1 Vymezení pojmů

Začněme u pedagogické diagnostiky, kterou rozumíme odvětví vědy, zabývající se procesem stanovení diagnózy ve školním prostředí. Obsahuje teorii takové diagnostiky a způsob interpretace jejích výsledků. Někteří vědečtí pracovníci (původem zejména ze Spojených států amerických) jsou toho názoru, že pedagogická diagnostika je podoborem pedagogické evaluace. Oponenti (např. P. Gavora) považují tento druh diagnostiky za samostatnou disciplínu. (Průcha, Mareš, Walterová, 2009, s. 189) Pedagogický rozměr činnosti je při vyučování nejmarkantnější, ale nelze jej tak úplně oddělit od dimenze psychologické. I když není učitel psychologem odborným, poznatků psychologie kvalifikovaně využívá a může tedy provádět určitý druh diagnostikování. Je však nutné zdůraznit respekt vůči pravidlům této disciplíny a neuchylovat se k neodborným, vágním a zjednodušeným interpretacím, na které nemáme dostatečnou erudovanost. (Mertin, Krejčová, 2016, s. 44, 45)

V oblasti, ve které se pohybujeme, tedy v rámci činnosti učitele, se nejedná o čistě psychologickou nebo pouze pedagogickou diagnostiku, ale o propojení těchto dvou přístupů, tedy o diagnostiku pedagogicko-psychologickou. Pojem pedagogicko-psychologická autodiagnostika pak neznamena nic jiného, než obrat ke zkoumání vlastních konceptů, které si o žácích, výuce a hodnocení vnitřně vytváříme. Tento proces pak také nemusí probíhat zcela explicitně, nýbrž jako podvědomé utváření představ o vyučování a jeho složkách. Proces sebereflexe má zpravidla za cíl zvýšit vlastní pedagogickou kompetenci. (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 14) Profesionální sebereflexe je podmínkou růstu v oblasti výkonu učitelského povolání a v naplňování kompetencí pedagoga. (Průcha, Mareš, Walterová, 2009, s. 259) Zahrnuje v sobě i pojem sebehodnocení, které je právě onou podmínkou růstu v rámci učitelské profese. (Vašutová, 2004, s. 173) Většina učitelů pravděpodobně provádí autodiagnostiku a z ní vyplývající sebereflexi na intuitivní bázi, tedy jaksimimoděk. V poslední době ale stoupá zájem o systematičtější a hlubší zkoumání nových metod, které by učitelům mohly pomoci ve zkvalitnění jejich práce. (Kyriacou, 1996, s. 139)

2.2 Pregraduální vzdělávání učitelů

Využití prostředků autodiagnostiky se ukazuje jako vhodné jak v případě zkušených pedagogů, tak u začínajících, či teprve budoucích učitelů studentů. U posluchačů pedagogických fakult může včasná sebereflexe zabránit utvrzení nevhodných vzorců chování. Učitelé, kteří se již praxi věnují, mohou pomocí sebereflexe získat zpětnou vazbu o svém uvažování nad vyučovacím procesem a přístupu k němu. (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 15)

Na potřebu sebereflexe tedy narazíme již v oblasti, kde se budoucí učitelé teprve vzdělávají, na pedagogických fakultách, v době, kdy se teprve utváří jakési prekoncepty a představy o profesi, kterou budou někteří z nich v budoucnu vykonávat. Důležitý je důraz na analýzu těchto teorií. Tak lze učinit z podvědomých představ explicitní, které se dají dále modifikovat. (Nezvalová, 2000, s. 22)

2.3 Koncepte V. Hrabala a I. Pavelkové

Propracovaným autodiagnostickým nástrojem založeným na konfrontaci pohledu učitele a jeho žáků je teorie tří konceptů Vladimíra Hrabala a Isabelly Pavelkové. Základ této metodiky tvoří pedagogicko-psychologická diagnostika V. Hrabala staršího, která byla propojena s konceptem autodiagnostiky V. Hrabala mladšího za přispění I. Pavelkové. Sám autor zmiňované koncepte o ní uvažuje jako o otevřeném systému, který lze aplikovat na další oblasti na poli učitelství. (Hrabal, Pavelková, 2010 s. 19)

Učitel dostává do rukou nástroj, který mu umožní provádět autodiagnostiku ve třech oblastech jeho pedagogického působení. První z nich používá srovnávací metodu, která postoje žáků ke zkoumanému předmětu porovnává s referenční normou. Také učitel se pokusí odhadnout postoje svých žáků a jeho výsledky se porovnávají s referenčním vzorkem učitelů daného předmětu. Takovým způsobem učitel provádí sebereflexi, která se týká postojů k jeho vyučování. Na úrovni konceptu jde vlastně o pojetí výuky. Druhá oblast pracuje s učitelovou implicitní teorií úspěšného žáka a umožňuje reflektovat, jakým způsobem z vyučování profitují různí žáci. Z toho vyplývá, že se diagnostikuje výkon žáků. Poslední část reflektuje učitelovu citlivost v oblasti psychiky žáků a zkoumány jsou faktory týkající se motivace žáků. (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 17) Všechny tři oblasti budou dále blíže specifikovány.

2.3.1 Učitelovo pojetí výuky předmětu

První z oblastí označují Hrabal a Pavelková jako učitelovo pojetí výuky předmětu, které v sobě zahrnuje 3 dimenze: oblibu, obtížnost a význam předmětu. První kategorie, kategorie oblíbenosti, poukazuje na zájem o předmět, na jeho pozitivní vnímání. Ne všechny vyučovací předměty se ale vždy těší velké žákovské popularitě, proto je dobré, pokud se výsledky diagnostiky pohybují alespoň ve středním pásmu vzhledem k referenční normě. Obliba předmětu je aspekt, který je navázán na emoční prožívání, souvisí proto úzce s motivací (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 26) V případě obtížnosti předmětu bychom neměli zapomínat, že žákovský pohled na věc je částečně relativní. Roli zde hraje více proměnných. Například při řešení náročnějších úloh záleží na výchozích podmínkách, které žákovi k řešení poskytneme. Pokud bude mít dobré předpoklady, úkol mu nebude připadat tolik náročný. Dalším aspektem ve vnímání obtížnosti předmětu může být žákova zkušenost s dalšími předměty, které jsou na škole vyučovány a jejich náročnost, se kterými obtížnost zvoleného předmětu porovnává. Optimální bude v tomto případě také alespoň střední hodnota obtížnosti ve srovnání s normou. Stejně jako u obliby předmětu, i zde nacházíme provázanost s motivací žáka. (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 26, 27) Význam předmětu je žáky vnímán jako uplatnitelnost probírané látky v jejich budoucím životě. Čím je pro žáka předmět významnější, tím víc se snaží zvládnout jeho obsah a je tak výrazně motivován. (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 27, 28) Mareš tuto učitelovu implicitní teorii pojetí předmětu učitelem označuje příznačně jako „každodenní pedagogickou filozofii“ a rozumí pod ní veškeré charakteristiky, které se výuky týkají. Ať už se jedná o fázi před, tedy plánování a přípravu, učitelovo rozhodování během vyučování, či procesy, které následují. Tedy například sebereflexi a závěry pro další pedagogickou činnost. (Mareš, 2013, s. 455)

Autodiagnostika v oblasti obtížnosti, obliby a významnosti předmětu se provádí pomocí *Dotazníku žákovských postojů k předmětům I + II* (viz příloha II.). Dotazník se zadává ve dvou verzích, přičemž nejprve by si měl dotazník vyplnit učitel a poté jej teprve ve druhé variantě zadat žákům. Zkoumáme tu postoje žáků a schopnost jejich učitele postoje odhadnout. (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 45) Dotazník pro učitele obsahuje čtyři otázky týkající se postojů, hodnocené škálou o pěti stupních, kopírujících školní hodnocení. Uvádí se třída a předmět, v rámci kterého diagnostiku provádíme. Vyučující se snaží postupně vyplnit dotazníky tak, jak by to asi udělali jeho žáci. Oproti žákovské verzi vyplňuje ještě položku „výkon žáka“ ve zkoumaném předmětu. (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 186) Žákovský dotazník tvoří tři uzavřené otázky, které se táží po míře obliby, obtížnosti a

významu předmětu. Taktéž oni hodnotí na škále analogické známám. Na konci může žák uvést známku získanou v tomto předmětu na posledním vysvědčení. Pokud ji neuvede, doplní ji učitel sám. (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 187) Výsledky dotazníků se následně porovnají s referenčními normami, které ukáží, nakolik se postoje žáků zkoumané třídy v daném předmětu shodují s postoji žáků a učitelů na stejném stupni školy. (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 47) Za velmi významný aspekt utváření žakovského postoje k předmětu považují Hrabal a Pavelková školní klasifikaci. Její úroveň se může u různých učitelů téhož předmětu velmi lišit, záleží na nárocích, které na žáky kladou. Klasifikace se ale bezesporu markantně podílí na utváření sebehodnocení žáka, které je provázáno i s jeho motivací. (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 64)

Čerstvý absolvent se po absolvování pedagogické fakulty setkává se školskou realitou, kde by se ho měl ujmout zkušenější kolega. Pod jeho vedením, či vlivem vlastních zkušeností dochází zpravidla k proměně učitelovy implicitní teorie výuky. (Mareš, 2013, s. 458) Domníváme se tedy, že předkládaný diagnostický nástroj najde uplatnění jak v rukou začínajících učitelů, tak i v případě jejich zkušených kolegů.

2.3.2 Učitelovo pojetí úspěšného žáka

Druhou oblastí, na kterou se Hrabal a Pavelková z hlediska autodiagnostiky učitelovy práce zaměřují, je pojetí úspěšného žáka. Operují zde s pojmy školní zdatnosti, školní úspěšnosti a školní výkonnosti.

Pod termínem školní zdatnost rozumíme zejména předpoklady v oblasti sociální a psychické, jenž jednotlivým žákům mají umožnit naplňování požadavků, které jsou na ně vzdělávacím systémem kladeny. Rozdílná úroveň školní zdatnosti je u žáků dána její odlišnou úrovní, strukturou a vývojem. V pojetí školní úspěšnosti Hrabal a Pavelková upozorňují na rozdílné vnímání této dimenze různými autory. V rámci jejich teorie konceptů se jedná o naplnění požadavků školy ze strany žáka. Školní výkonost pak vytváří pouze jednu ze složek školní úspěšnosti. (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 70) Reflexi školní zdatnosti, úspěšnosti i dalších aspektů osobnosti žáka může poskytnout prospěch. Zároveň však informuje například i o klasifikačním stylu učitele, proto je vhodným podmětem pro diagnostiku a sebereflexi vlastní pedagogické činnosti, vlastního pojetí úspěšného žáka. Základem hodnocení prospěchu žáků sice je klasifikační řád, ale jeho kritéria mohou být interpretována s odlišnou důležitostí. Právě tato rozdílnost představ jednotlivých učitelů o žákovi, který je dle jeho pojetí úspěšný, je dána činiteli, které učitele při vytváření takových

mentálních reprezentací ovlivňují. (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 71, 72) Pojetí úspěšného žáka vychází z učitelova očekávání vůči němu. Racionální úvahou nad žákem a informacemi, které jsou o něm dostupné z jeho běžného chování, přístupu k učení aj. si učitel takové očekávání vytváří. Predikuje, zda může dojít u žáka k pozitivnímu či negativnímu posunu ve výkonu. Proto bychom měli dávat pozor na tzv. sebesplňující předpovědi, kdy se nevědomky snažíme, aby se naše očekávání naplnilo. (Mareš, 2013, s. 491) Sociální percepce musí nutně podléhat zkreslení, protože nároky kladené na učitele jsou opravdu výjimečně vysoké. Počet žáků ve třídách i situace, na které musí pedagog souběžně reagovat, jej vedou k tomu, že jedná schematicky, že zjednodušuje. Podobné typy žáků si učitelé převážně nevědomými procesy zařazují do určitých skupin, ke kterým pak přistupují analogicky. Kritériem bývá zpravidla to, jak je dítě nadané, pilné a motivované. (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 75, 76) Tendence ke kladnému hodnocení učitelem samozřejmě převládá u žáků, kteří více odpovídají preferencím daného učitele a jeho představě úspěšného žáka. Tento proces je formován prostřednictvím učitelových zkušeností a citlivosti v oblasti psychiky. (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 77) Nadměrným pozitivním očekáváním lze u některých žáků dosáhnout navození kladných účinků v oblasti učení a chování. Takto navozené změně říkáme Pygmalion či Galatea efekt. (Mareš, 2013, s. 493) V opačném případě, tedy při zvýšeném systematickém prosazování negativního očekávání vůči žákovi můžeme navodit tzv. Golem efekt. Takové naplnění očekávání v učiteli vzbuzuje paradoxní domněnku, že jeho očekávání byla adekvátní. (Mareš, 2013, s. 495)

Obezřetnosti je třeba při posuzování nadání a pílě jednotlivých žáků při jejich přístupu k předmětu. Učitelé mívají zpravidla tendenci považovat pilnější žáky za nadanější, což může vést k jejich přetížení, a žáky s menšími schopnostmi za méně pilné. Oba dva případy se však často mívají se skutečností. Citlivá diagnostika v oblasti pílě a nadání má vliv na vhodný způsob, jakým žáky k učení motivujeme. Ani nediferencovanost v přístupu, ale ani přehnaný důraz na tyto aspekty úspěšnosti žáka nejsou adekvátní. Hrabal a Pavelková upozorňují zejména na účinky takové práce s žáky s menším nadáním, kteří kvůli takovému přístupu pedagoga častěji zažívají pocit vlastní neúspěšnosti, což samozřejmě působí negativně i na jejich motivovanost. (Hrabal, Pavelková, 2010 s. 86)

Zajímavá je otázka vyučovacího prostředí, na kterou nelze dát jednoznačnou odpověď. Účinnost klasického vzdělávání s převažující frontální složkou vyhovuje více dětem s vyšší mírou úzkostnosti, které vykazují větší potřebu řádu a jasných požadavků, které se cítí lépe v prostředí, které jim poskytuje jistoty. Naopak žáci projevující vyšší míru tvořivosti nalézají

vhodnější prostředí pro vlastní rozvoj ve školách alternativnějšího rázu. A tak vznikají také dvě podoby úspěšného pojetí žáka. Pro tradiční školu je to žák jednající dle pokynů, ve školách s inovativním přístupem pak žák spolupracující na procesu sebevzdělávání. (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 75) Stres ve své mírné podobě dokáže mnoho žáků pozitivně nabudit, ale silné negativní emoce působí přesně opačně. Výkon klesá, zhoršuje se paměť, pozornost, v dlouhodobějším horizontu ohrožuje způsobená úzkost i motivaci žáka. (Szachtová, 2000, s. 68)

Pro provádění autodiagnostiky v oblasti učitelova konceptu úspěšného žáka je používán *Dotazník postojů ke školním předmětům I + II* (viz příloha II). Jedná se o tři pětibodové škály, ve kterých žáci hodnotí své nadání, motivaci a píli ve vztahu ke zvolenému předmětu. Vyučující tohoto předmětu si ještě před zadáním žákům vyplní vlastní dotazník, do kterého zadá svůj názor na to, jaké mají jednotliví žáci pro daný předmět nadání, jak jsou motivováni, pilní a výkonní. Poté se opět výsledky porovnají s referenčními tabulkami učitelů a žáků. (Hrabal, Pavelková, 2010 s. 88, 89)

Autodiagnostiku pojetí úspěšného žáka učitele lze provést i pomocí didaktického testu, který si pedagog sám zkonstruuje. Tímto způsobem můžeme dojít ke zjištění, zda učitel nevědomky neupřednostňuje některou z oblastí žakových rozumových schopností na úkor ostatních, nakolik rozumové schopnosti svých žáků vůbec zná. Takový autodiagnostický test musí ale splňovat požadavky taxonomie učebních cílů, ŠVP a probíraného učiva. (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 107)

Vidíme tedy, že citlivá diagnostika v oblasti píle, nadání a výkonu, může přinést náhled na optimální přístup k jednotlivým žákům. Může nám poskytnout zpětnou vazbu v tom, zda je naše vyučování přiměřeně náročné a tím pádem utvářející podmínky pro vhodnou motivaci našich žáků.

2.3.3 Učitelovo pojetí motivace

Třetí velkou oblastí, kterou Hrabal s Pavelkovou věnují značné množství pozornosti, je motivace žáků. Tím, že vnímavý učitel pozoruje svou třídu a utváří si obraz o jednotlivých žácích, může zjistit také to, jakým způsobem jsou motivováni. Tato diagnostická činnost mu zajistí přehled o tom, jak s žáky pracovat, jak je správně motivovat, odhalit jejich předpoklady pro lepší školní výkony. (Hrabal, Pavelková, 2010 s. 120)

Základní pomůckou pro zjištění míry motivace v daném předmětu je *Dotazník postojů ke školním předmětům I + II*. Žák na škále 1 – 5 (1 = nejvíce motivovaný) vyplní, nakolik se cítí pro daný předmět motivován. Učitel pak analogicky ještě předtím vyplní i svůj názor na motivaci žáka ve zkoumaném předmětu. (Hrabal, Pavelková, 2010 s. 127) Následně se porovná hodnocení učitele a sebehodnocení žáka v oblasti motivace mezi sebou i vůči referenční normě. Získáme tak informace o atmosféře třídy, zda jsou žáci pro předmět motivováni, a zda je míra motivace srovnatelná s motivací tříd stejného stupně a předmětu. Průměrná motivace třídy by se měla s normou shodovat. Za významnou odchylku lze považovat, pokud se učitel v hodnocení motivace pro daný předmět liší od sebehodnocení žáka o dva či více stupňů, pak by se měl zamyslet nad tím, zda správně interpretuje projevy žáka, zda má dostatek informací pro diagnostiku a závěry, které z ní vyvozuje. O motivaci jednotlivých žáků nám může prozradit více i zkoumání její struktury. (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 131) Strukturu motivace pomůže odhalit *Dotazník učební motivace DUM I*. Škálou 1–5 žáci hodnotí, nakolik se kvůli dané položce dotazníku ve škole snaží. Vyjadřují, zda je pro ně daná potřeba důležitým motivačním činitelem. V dotazníku se setkáme s potřebou pozitivních vztahů s učiteli, potřebou vynikat nad ostatními spolužáky, potřebou přijímat nové informace, potřebou morální (dostát svým závazkům, svých školním povinnostem), potřebou úspěšného výkonu i potřebou vyhnout se neúspěchu, potřebou perspektivní životní orientace a potřebou pozitivních vztahů s rodiči. Stejně jako žák, tak i učitel se ke všem položkám v testu vyjádří a přidá své hodnocení k sebehodnocení svých žáků. (Hrabal, Pavelková, 2010 s. 133) Průměry údajů získaných od žáků by měly odpovídat referenční normě, stejně tak i hodnocení učitelská. Možná zásadnějším ukazatelem je pro nás však porovnání odpovědí žák – učitel. Pokud se s žákem učitel neshodne v hodnocení dané potřeby o dva a více stupňů, měl by tento údaj pedagog považovat za zásadní ukazatel a zamyslet se nad tím, zda správně diagnostikuje projevy žáka v oblasti motivace. (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 132) Nasnadě je snaha o lepší poznání motivačních zdrojů žáků, která nám jejich učební snahy umožní podpořit. Znalost žákovských potřeb bychom měli aplikovat na vyučovací proces v podobě metod, forem výuky, aktivit, které tyto potřeby aktualizují.

Pokud se jedná o potřebu výkonu, rozlišujeme zde dvě tendence. Jedná se o potřebu úspěšného výkonu a potřebu vyhnout se neúspěchu. Rovněž znalost poměru těchto dvou aspektů žákovské motivace nám může pomoci nalézt vhodný způsob práce, který může mít pozitivní vliv na školní výkon žáků.

Potřebu výkonu lze diagnostikovat pomocí *Dotazníku výkonové motivace MV – 12*. Žáci se v něm vyjadřují k dvanácti výpovědím, přičemž u každé položky mají vždy na výběr a) – e) možností. Otázky 1 – 6 sytí potřebu úspěšného výkonu, otázky 7 – 12 potřebu vyhnout se neúspěchu. (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 9)

2.4 Holečkova koncepce

Odlisný přístup, než Hrabal s Pavelkovou, zvolil Václav Holeček ve svém výzkumu prováděném v letech 1991 až 2013 na FPE ZČU. Holeček pátral po spolehlivém zdroji informací, ze kterého by bylo možno vyvodit, kdo je nikoli dobrým, ale v Holečkově pojetí úspěšným učitelem. Došel k závěru, že takové hodnocení nelze získat od autorit učiteli nadřízených, ani od jeho současných žáků. Dle výsledků zkoumání bývají neobjektivnějšími pozorovateli učitelovi žáci bývalí, kteří jsou schopni díky odstupu a možnosti srovnání základní – střední škola posoudit, zda byl jejich tehdejší učitel úspěšný. (Holeček, 2014, s. 99)

Holeček vypracoval za účelem autodiagnostiky *Dotazník „Hodnocení učitele žákem“*. Hodnotící arch vyplňují pouze žáci a vyjadřují v něm na škále 1 – 5 (známkování jako ve škole), zda souhlasí či nesouhlasí s výroky týkajícími se učitele, který je učil na základní škole. Položek dotazníku je celkem 25, přičemž na závěr může žák vypsát ještě další charakteristiky, které podle něj vyučujícího specifikují. Výsledky dotazníku se porovnají s referenční normou, která vznikla na základě zkoumání u žáků prvních ročníků středních škol. Interpretace výsledků a sebereflexe už je na pak na samotném učiteli. (Holeček, 2014, s. 203, 204)

Pokud se jedná o osobnostní charakteristiky, vyplývá z Holečkova výzkumu následující: žáci současnosti nejvíce oceňují spravedlnost a rozhodnost učitele, který zvládá konflikty, které mohou ve vztazích v rámci třídy nastat. Po didaktické stránce je pro žáky důležitá srozumitelnost výkladu, schopnost učitele vysvětlit látku tak, aby jí byli žáci schopni dobře porozumět. Zásadní je pro žáky také, zda si učitel při vyučování dokáže zjednat kázeň, zda je vůči svým žákům přiměřeně dominantní. Z pedagogicko-psychologických charakteristik žáci vyzdvihují učitelovu pozitivní reakci na úspěch, dobré vztahy s žáky a s tím související vytváření dobré atmosféry ve třídě. Žáci velice pozitivně oceňují autenticitu, s jakou se učitel dokáže projevit. (Holeček, 2014, s. 102, 103)

Průkazné informace o učiteli a vyučovacím stylu může dotazník přinést, pokud pedagog ve třídě ve školním roce odučil alespoň jednu hodinu týdně. Na základě takové diagnostiky již

lze provést sebereflexivní činnost a vyvodit z ní důsledky pro další pedagogickou práci. Holeček poukazuje zejména na výsledky učitelů, kteří se ocitají teprve na začátku své profesní dráhy. Výsledky dotazníkové diagnostiky ukazují, že začínajícím učitelům chybí pedagogický takt a samozřejmě zkušenost. (Holeček, 2014, s. 104, 105)

Pokud bychom měli oba autodiagnostické koncepty porovnat, určitě nalezneme některé společné jmenovatele. V případě Hrabala a Pavelkové i Holečka se setkáme se zájmem o pohled žáků. Ne všechny diagnostické metody s názorem „*druhé strany*“ operují, jako příklad můžeme uvést G. Pettyho a jeho *Dotazník pro sebeanlyzu učitele*, který si klade stejnou otázku jako první dva zmiňovaní autoři, tedy: *Jaký jsem učitel*, ale ptá se pouze sám sebe, nikoli svých žáků. (Petty, 1996, s. 107) Oba dva autoři, jejichž metody byly v předešlé kapitole analyzovány sice pracují s postoji žáků, pouze Hrabal s Pavelkovou však nechávají dotazníky vyplnit i učitele. V obou případech samozřejmě dojde ke konfrontaci výsledků žákovských dotazníků a učitelových představ, v případě teorie tří konceptů tak ale učitel činí „naslepo“, aniž by výsledky žáků znal. V případě Holečka má učitel výsledky svých žáků již před sebou.

Koncepce Hrabala a Pavelkové se zdá být více psychologická, jde více pod povrch, umožňuje konfrontaci žákovských postojů a učitelových představ o nich. Jedná se komplexnější metodu, která umožňuje hlubší zkoumání v oblastech motivace, školního výkonu, postoje k předmětu. Na každou z těchto oblastí autodiagnostiky se zaměřuje speciální dotazník, v případě Holečka je k dispozici pouze jeden nástroj a nehodnotí se jednotlivé aspekty, nýbrž učitel jako celek. Z tohoto pohledu představuje Holeček ideální volbu například pro závěrečné ročníkové sebereflexivní šetření, které lze zadat plošně ve všech třídách, ve kterých učitel vyučuje. Vyhodnocení nebude tak pracné, jako v případě teorie tří konceptů. Hrabal a Pavelková představují z pohledu autorky práce variantu pro důkladnější zkoumání vybraných oblastí ve chvíli, kdy učitel zhodnotí, že by rád věděl, jaká je ve třídě situace, například co se týká motivace.

Koncepce Václava Holečka představuje, pokud jde o interpretaci, snazší variantu, protože již ve výrocích, ke kterým se mají žáci vyjadřovat na škále 1-5 je popis daného aspektu vyjádřen. Jako příklad můžeme uvést výrok „*Učitel se k nám chová přátelsky*.“ (Holeček, 2014, s. 203), ze kterého je zřejmé, jaký je postoj učitele k žákům. V případě Hrabala a Pavelkové, je třeba získané výsledky interpretovat a k takovému závěru o přístupu učitele teprve dospět.

Dotazník Hrabala a Pavelkové obsahuje uzavřené položky, Holečkův také, k tomu však dává žákovi možnost se ještě vyjádřit vlastními slovy mimo skórované otázky. Zde vidíme přednost Holečkova konceptu, protože svými výroky mimo položky dotazníku dává žákům možnost přispět k budoucí úpravě nástroje tak, aby zůstal reliabilní. Pro některé žáky může být tento dotazník rovněž přijatelnější variantou, která se jim mentálně lépe zpracovává, jelikož se vyjadřují přímo, zda jejich učitel takový je či není. Při použití ve třídách, které nemají odstup, dle našeho názoru ale hrozí snaha žáků zalíbit se učiteli svým pozitivním hodnocením, či vyjádřením aktuální nevole vůči učiteli, který „po nás něco chce“.

3. Hodnocení

Hodnocení je důležitou komponentou vyučování, má totiž velký vliv na efektivitu školního procesu. Představuje určitý způsob porovnávání, výběr lepšího či horšího, se snahou o posun, o nápravu k lepšímu. Má svou normu, vůči které je předmět hodnocení porovnáván. Učitel se ve škole snaží hodnocení naučit i své žáky, zejména on sám by tedy měl umět hodnotit dobře. (Slavík, 1999, s. 15)

Hodnocení, které probíhá ve škole, se vyznačuje systematičností. Probíhá totiž pravidelně, organizovaně a dle určitých norem. Těmito normami chápeme především RVP a z nich vyplývající ŠVP, jež udávají cíle, kterých má být v procesu vzdělávání dosaženo. V případě školního hodnocení ale nejde jen o cíle samotné a o evaluaci toho, nakolik jich žák dosáhne, ve školním prostředí hodnotíme i kvalitu učení jako průběžné činnosti, která k dosažení výsledků směřuje. Školní hodnocení tak zprostředkovává žákovi zpětnou vazbu o tom, jak se mu učení daří a má vést ke zkvalitnění celého učícího procesu. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 18) Můžeme hovořit o normě stanovené nějakým vzdělávacím cílem, normě stanovené skupinou, tedy jak si žák vede ve srovnání se spolužáky, nebo jaký pokrok v rámci svého vývoje udělal. (Szachtová, 2000, s. 75, 76)

Školní hodnocení disponuje dle Slavíka třemi hlavními funkcemi orientovanými na žáka. První z nich je funkce motivační a je úzce propojená s citovým prožíváním jedince. Žák hodnotí libost či nelibost něčeho, co je mu předkládáno. Hodnocení má v tomto případě žáka motivovat, upoutat jeho pozornost správným směrem. Na rozumovou, nikoli emocionální složku psychiky se váže poznávací funkce hodnocení, která je zaměřená na analýzu objektu, snaží se dát odpověď na otázku „proč“ se nám něco líbí či nelíbí. Ve vyučování pomáhá rozlišovat, diferencovat, prohlubovat již získané znalosti. Třetí funkci hodnocení vytváří složka konativní, která se neváže na emoce či rozum, ale na vůli. Má za úkol dovést jedince

k činnosti, k aktivnímu působení na skutečnost a její změnu. Ve školním prostředí tím chápeme především snahu o upevnění vědomostí, dovedností a žákovské sebehodnocení. (Slavík, 1999, s. 18) Školní hodnocení má ale ještě další tři funkce. Orientační plní pozorování, které provádí učitel, aby zjistil, jak na tom třída je například v prvních týdnech po zahájení výuky. Jedná se o rychlý náhled na situaci. Dále rozlišujeme funkci didaktickou, která zahrnuje průběžné sledování kvalit výuky učitelem, aby mohl vyučovací proces vhodně naplánovat. Poslední funkcí školního hodnocení je ta oficiální, která má za úkol oficiálně informovat o výsledcích vyučovacího procesu. Příkladem takového hodnocení může být kupříkladu vysvědčení na konci školního roku. (Slavík, 1999, s. 20)

Zdaleka nejvyužívanější funkcí školního hodnocení je ta motivační. Těsnou souvislost s motivací nalézáme u hodnocení právě proto, že jeho prostřednictvím dochází k uspokojování některých žákovských zájmů a potřeb, které mají vliv na výkon a chování. Dobrý učitel, který umí s hodnocením vhodně zacházet, může žáky výrazně namotivovat. Setkáváme se ale i s případy, kdy je hodnocení ze strany pedagogů spíše zneužíváno jako kázeňské opatření, jako trest. Tomuto účelu by školní hodnocení primárně sloužit rozhodně nemělo. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 45)

Vlastní sebehodnocení žáka má samozřejmě vliv na úroveň jeho aspirace i výši jeho sebevědomí, na motivaci a budoucí perspektivu i vztahy, které si žák utváří. Sebehodnocení tedy může výrazným způsobem inhibovat či naopak podpořit snahy dosáhnout školního úspěchu. Pokud žáka hodnotíme, dáváme mu tím vodítko, podle kterého se učí orientovat se ve svých možnostech, a hlavně mu dáme příležitost prožít si pocit úspěchu a neúspěchu. Žák se prostřednictvím hodnocení učí s těmito emocemi zacházet, psychicky se s nimi vypořádat. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 19)

Již z pouhého výčtu funkcí hodnocení vyplývá, že se jedná o výraznou komponentu výchovně-vzdělávacího procesu. Prostřednictvím hodnocení lze odměňovat, trestat, motivovat i demotivovat, formovat sebehodnocení a dalšími způsoby ovlivňovat osobnost žáka. Rovněž se jedná o autodiagnostický zdroj pro učitele.

4. Motivace

V této práci se zabýváme dvěma přístupy k autodiagnostice učitele. Tyto koncepce si kladou za cíl zkvalitnění činnosti pedagoga, který by měl své žáky po psychické stránce dobře znát a vhodně nakládat s jejich motivací. Měl by se snažit o zvýšení žákovské motivovanosti a její zaměření správným směrem. Následující kapitola bude proto tomuto zásadnímu tématu věnována.

Motivaci definujeme jako soubor činitelů, které naše chování určitým způsobem řídí. Jedná se o příčiny lidského jednání, které nás aktivizují a směřují, a toto naše zaměření i udržují. Zmiňované pohnutky mohou být vůči člověku jak vnitřní, tak i vnější. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 16) Tyto faktory v nás také vzbuzují očekávání a následně též procesy hodnocení, které mají za následek pocity úspěchu či neúspěchu. (Mareš, 2013, s. 252) Motivační činitelé se liší svým původem. V případě potřeb, tedy vnitřních pohnutek, hovoříme o vrozené dispozici, kdežto incentivy, tedy vnější pohnutky, vyplývají z prostředí, ve kterém se pohybujeme. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 17) Mezi oběma zdroji lidské motivace ale dochází k vzájemnému propojení, ke zvnitřnění požadavků přicházejících zvenčí. Rovněž dochází k tomu, že naše chování je často motivováno i více činiteli zároveň, je tedy polymotivistické. Přičemž ne všechny motivy si vždy uvědomujeme. Mohou ovlivňovat naše chování, aniž bychom si to připouštěli. Motivace je jakýsi hnací motor, který nás nutí k činnosti. Princip pásma optimální motivace říká, že nejvhodnější mírou motivace je právě její střední hodnota. Nejdále ve svém výkonu dojdeme tehdy, pokud se budeme v tomto pásmu pohybovat (viz graf 1). Nízká úroveň motivace i přílišná přemotivovanost, způsobená kupříkladu stresem, k vysokým výkonům nevedou. Tento fakt potvrzuje i tzv. Yerkes-Dodsonův zákon. (Holeček, Miňhová, Prunner, 2007, s. 124, 125)

O tradiční rozdělení potřeb se zasloužil A. H. Maslow, který je dle významu pro jedince sestavil do podoby pyramidy. V jejích základech stojí potřeby biofyziologické, které jsou vnímány jako primární, na jejichž základě se teprve rozvíjejí potřeby sekundárního charakteru spjaté s procesem socializace. (Holeček, Miňhová, Prunner, 2007, s. 126)

Vzhledem ke zkoumání motivace v prostředí školy nás budou zajímat zejména potřeby sekundární. Pro potřeby této práce přiblížíme potřeby sociální, poznávací a výkonové.

4.1 Sociální potřeby

Sociální potřeby chápeme jako potřeby navazovat s lidmi ve svém okolí nějaké vztahy. Tento typ potřeb se vyvíjí postupně s tím, jak dítě stárne. Pro rozvoj vztahů, které mají pozitivní charakter, je nejzásadnější navázání kladného vztahu s matkou, založeného na vzájemné důvěře a lásce. Jen tak může dojít k dalšímu rozvoji potřeby pozitivních vztahů. Matka tak dítěti zprostředkuje sociální učení, díky kterému může v pozdějším období nastat proces identifikace s dalšími osobami, například učitelem. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989 s. 38) Za povšimnutí stojí především následující: pro dítě, u kterého se vyvine vysoká potřeba afiliace, jsou, více než dosažení úspěchu, důležité především kamarádské vztahy. Tito lidé fungují jako tmelící článek v kolektivech, jsou to tvůrci pohodové atmosféry a učitelé mohou být oporou při utváření příznivého klimatu školní třídy. Na druhé straně se můžeme setkat se žáky s vysokou obavou z odmítnutí, kteří mají sklony k úzkostnosti a vyvolávají tak záporné reakce okolí, ve školním prostředí pak učitelů i spolužáků. Pokud takového jedince začne okolí přijímat, sníží se zpravidla i jeho úzkostné projevy. Je na učitelích, aby podal žákovi pomocnou ruku a začlenil jej do kolektivu. (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 155, 156) Mezi sociální potřeby, které se uplatňují v prostředí školy, patří také potřeba moci, jinak také označovaná jako potřeba vlivu. Může mít kladné i záporné konsekvence, záleží na tom, zda se jedná o pozitivní či negativní tvář vlivu. V prvním případě jde o ovládnutí druhého člověka pouze pro pocit, že mám nad někým moc, v tom druhém pak de facto o řízení skupiny, která z mého vlivu profituje. (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 156) Potřeby sociálního charakteru jsou zásadní zejména pro proces socializace, významně se podílejí na začlenění (vyčlenění) jedince z kolektivu. Je na učitelích, aby tento typ potřeb u žáků vhodně aktualizoval a snažil se třídu přiměřeně stmelit a navodit v ní vztahy přátelského charakteru.

4.2 Poznávací potřeby

Potřeby poznávací vycházejí z vrozeného orientačně-pátracího reflexu, později se z něj vyvíjí potřeby přijímání nových informací a znalostí, potřeby kognitivní aktivity. (Holeček, Miňhová, Prunner, 2007, s. 126) Szachtová a kol. doporučují dělit potřeby poznávací v rámci vyučování ještě na dvě podskupiny, a to potřeby získávání nových informací a potřeby řešení problémů. Existují skupiny žáků, kterým vyhovuje právě jedna z předkládaných možností. Buď rády řeší nové, nezvyklé problémové situace nebo naopak rády vyhledávají informace. Na učitelích je, aby pro žáky zvolil vhodné typy úloh a rozvoj jejich poznávacích potřeb tak

podpořil. (Szachtová, 2000, s. 70) Poznávací potřeby jsou pro život jedince velmi zásadní. I když je pro jejich rozvoj nejpříhodnější období, kdy dítě chodí do školy, provázejí nás celým životem. Vytváří předpoklad pro rozvoj naší osobnosti, protože se uplatňují v procesu učení. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 29) Z pozice učitele lze poznávací potřeby u žáků aktualizovat svým přístupem, kdy budeme zřetelně dávat najevo živý zájem o svůj obor a pokusíme se přiblížit vyučované poznatky běžnému životu, ukážeme jejich praktickou aplikaci. Hrabal doporučuje zejména metodu problémového vyučování. (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 152) Poznávací potřeby je třeba u žáků frustrovat, abychom u nich dosáhli motivace k učební činnosti. Můžeme tak činit skrze typy předkládaných úloh či prací s informačními zdroji.

4.3 Výkonové potřeby

Významnou skupinu motivačních činitelů tvoří potřeby výkonové, jejichž rozvoj nastává zejména kolem třetího roku věku dítěte a na důležitosti nabývá právě v prostředí školní třídy. Ve škole se žák zapojuje do třídního kolektivu a do interakce s učitelem, který se ho snaží vhodně usměrňovat. V tomto období potřebuje dítě zažít i pocit autonomie, pedagog mu musí dát prostor pro to, aby mohl činit vlastní rozhodnutí. V opačném případě by si dítě mohlo ke škole vytvořit negativní vztah. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 55) S rozvojem potřeby samostatnosti souvisí i rozvoj potřeby kompetence. To znamená, že dítě potřebuje zažít pocit, že něco dokáže, něco umí. K aktualizaci této potřeby dochází právě tehdy, když je prováděná činnost posléze hodnocena a k tomu dochází zejména ve škole. (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 138)

Pokud na dítě klademe přiměřené nároky a dobře jej vedeme prostřednictvím vhodného ocenění jeho výkonů, osvojí si časem v adekvátní podobě tzv. aspirační úroveň. Bude tedy schopné vynaložit dostatečné úsilí k tomu, aby dosáhlo úspěchu a s ním spojených pozitivních prožitků. V opačném případě, kdy bude dítě vystaveno neustálému přetěžování a kritice za svá selhání, vyvine si časem mechanismus, který má za cíl ochránit jeho psychiku před negativními prožitky neúspěchu. V okamžiku, kdy dítě nastoupí školní docházku, většinou už mívá utvořenu určitou výkonovou orientaci, která přichází do střetu s novým prostředím. Očekávají ho nové úkolové situace a s nimi i nové způsoby hodnocení, ze kterých plyne zkušenost s dosud neprožitým druhem úspěchu a neúspěchu. Tyto, pro žáka nové situace, mohou být v konfliktu s jeho obecným zaměřením v oblasti výkonu. Dle tohoto zaměření osobnosti můžeme rozlišit žáky, kteří mají potřebu úspěšného výkonu a

žáky s potřebou vyhnout se neúspěchu. (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 139) Hrabal s Pavelkovou vymezují v závislosti na poměru potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnoutí se neúspěchu pět typů žáků.

Žáci s vysokými hodnotami v oblasti dosahování úspěšného výkonu a zároveň s nízkou potřebou vyhnout se neúspěchu tvoří první kategorii. Takoví žáci jsou pro školní práci velmi motivovaní, věnují se jí zpravidla systematicky a jsou schopni se vrátit k nedokončenému úkolu. Tím, že se u nich výrazně neprojevuje strach z neúspěchu, nejsou zbytečně brzděni úzkostí. Disponují vhodnou aspirační úrovní, takže si kladou přiměřené cíle v podobě úkolových situací ve středním pásmu obtížnosti. Žáky tohoto výkonového zaměření charakterizuje soutěživost, touha porovnávat se s ostatními na stejné úrovni a schopnost přijmout konstruktivní kritiku. Takoví jedinci jsou leckdy schopni podat ve škole lepší výkon než jejich inteligenčně zdatnější spolužáci. (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 11)

Druhou kategorii tvoří žáci s nízkou potřebou úspěšného výkonu a vysokou potřebou vyhnout se neúspěchu, kteří jsou ohroženi úzkostí, která je může při výkonu ochromit. Tyto žáky charakterizuje obava z vlastního selhání, tudíž se zpravidla snaží oproti žákům z první kategorie vyhnout kompetitivním situacím. Pokud se jedná o jejich úroveň aspirace, ta nebývá vzhledem k jejich schopnostem adekvátní. Nesetkáme se s tendencí volit tzv. střední cestu, ale spíše jeden z opačných pólů. Buď si volí úkoly nepřiměřeně lehké, aby pravděpodobnost úspěchu zvýšili na maximum, či nepřiměřeně obtížně, aby se v případě neúspěchu mohli „vymluvit“ na nesplnitelnost úlohy a pokud uspějí, svůj úspěch si vysoce cení. Chování žáků s touto výkonovou orientací je charakteristické svou strachovou motivací a tendencí se výkonu, pokud možno, úplně vyhnout. Žáci, kteří v obou směrech dosahují vysokých hodnot, se vyznačují velkým nasazením pro úkolové situace, na druhé straně ale také pociťují v takových momentech značnou úzkost. Úroveň aspirace je u těchto žáků vysoká, záleží na kombinaci s dalšími vlastnostmi osobnosti, jakým způsobem se orientace žáka v oblasti výkonu vyvine. Vhodným působením by měl učitel podpořit zejména jeho potřebu úspěšného výkonu. (Hrabal, Pavelková, 2011 s. 12)

Chybí-li u žáka výraznější tendence k úspěšnému výkonu či vyhnoutí se neúspěchu, dochází v lepším případě k tomu, že žák nevyužívá kapacitu svých schopností a stává se tak relativně neúspěšným. Takovýto žák představuje pro učitele velkou zátěž, neboť práce s ním bude vyžadovat velkou trpělivost a individuální přístup. Pedagog by se měl snažit o rozvinutí výkonové orientace a posílení dalších motivačních činitelů alespoň v oblasti sociální a

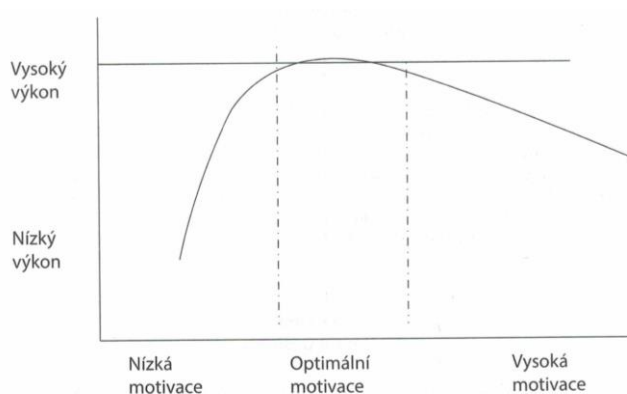
kognitivní. Podněty pro další práci s výkonovou orientací představují i žáci pátého typu, které bychom mohli označit jako nevyhraněné. Poměr obou výkonových tendencí se pohybuje v průměrných hodnotách, ale výkon zpravidla nebývá hlavním motivačním činitelem jejich školní činnosti. I u tohoto typu žáků by se měl učitel snažit o další rozvoj jejich výkonové orientace. (Hrabal, Pavelková, 2011, s. 13)

Kromě tendence dosáhnout úspěchu a vyhnout se neúspěchu se můžeme v rámci výkonové motivace setkat ještě se třetím motivem, a tím je potřeba vyhnout se úspěchu. K takovému jednání může dospět žák třídy, ve které ostatní nedosahují tak dobrých výkonů, kterých by on osobně byl schopen, a tak raději zapadne mezi průměr, než aby se vystavil riziku, že nebude skupinou pozitivně přijímán. (Plháková, 2003, s. 375)

4.4 Jak motivovat

V závěru kapitoly pojednávající o motivaci a potřebách žáků, které se v prostředí školy projevují nejmarkantněji ještě několik poznámek k tomu, jak motivaci ovlivnit. Své žáky můžeme motivovat oběma směry, pozitivně i negativně. Tato naše snaha by se ale neměla omezovat na „cukr a bič“, odměnu a trest. (Mareš, 2013, s. 289)

Pozitivní motivace sama o sobě však nestačí. Pokud se podíváme na křivku výkonové motivace dle Mareše (Obrázek 1), zjistíme, že existuje optimální pásmo, ve kterém je žák vhodně motivován a je zde předpoklad k dobrému výkonu. V pásmu pod, či nad hranicemi optimální motivace dochází ke snížení výkonu. Je možné, že přemotivovaný žák nedosáhne ani svého standardního výkonu. Pásmo přiměřené motivace se u jednotlivců liší, každý máme totiž jiné předpoklady k výkonu. (Mareš, 2013, s. 290)



Graf 1: Pásmo optimální motivace

(Mareš, 2013, s. 290)

Kromě příliš vysoké motivace mohou být pro žáka komplikací i nedostatečně rozvinuté potřeby nebo jejich frustrace, která způsobuje nudu či strach, dále pak například motivační konflikty. (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 161)

Jednou z možností, jak žáky pro probíranou látku získat, je, když tomu, o čem hovoříme, dáme konkrétní podobu. Petty používá pro takové ozvláštnění výuky pojmu „*osobní rozměr*“. Jedná se o zatraktivnění tématu, o používání praktických příkladů blízkých reálnému životu. (Petty, 1996, s. 49) Tento názor sdílí i Holeček, upozorňuje však na riziko překombinované přípravy, přílišné pestrosti metod. Důležité je tedy žáky daným tématem zaujmout, vtáhnout je do problematiky, přitáhnout si jejich pozornost k úkolu, ale vždy přiměřeně. (Holeček, 2014, s. 106)

Hrabal, Man a Pavelková doporučují pro aktualizaci žákovských potřeb využívání zejména následně zmiňovaných možností: potřeby poznávací lze vzbuzovat prostřednictvím problémových úloh, potřeby sociálního charakteru se aktualizují prostřednictvím takových úkolů, které vyžadují žákovskou kooperativní či kompetitivní činnost. Potřeby v oblasti výkonu lze aktualizovat skrze individuální vztahové normy. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 132) Nezapomínejme, že každá třída ale vytváří jedinečný kolektiv, ve kterém mohou fungovat rozdílné způsoby motivace žáků.

Praktická část

5. Výzkumný projekt

Následující část této práce se bude věnovat praktické aplikaci teoretických poznatků týkajících se autodiagnostické činnosti učitele v pedagogické praxi. Nosným bodem výzkumu bude diagnostika dvou tříd střední odborné školy s následnou reflexí třídních učitelek těchto kolektivů.

5.1 Výzkumný problém

Výzkumný problém: „Jaké jsou možnosti autodiagnostiky učitele v pedagogické praxi?“

- Zjistit, zda mají učitelky P a N přehled o možnostech autodiagnostiky.
- Zjistit, jakým způsobem učitelky P a N autodiagnostiku své pedagogické činnosti provádějí.
- Zjistit, jakým způsobem s výsledky autodiagnostiky učitelky P a N dále pracují.
- Na základě koncepce Hrabala a Pavelkové provést dotazníkové šetření v oblasti postoje k předmětům, píle, nadání a motivace a jeho následnou analýzu.

5.2 Celková koncepce výzkumu

Výzkum prováděný v rámci této diplomové práce bude koncipován jako smíšený. Jeho kvantitativní část bude tvořit design výzkumu, tedy analýza dotazníkového šetření. Část kvalitativní bude zastoupena přípravou otázek pro nestrukturovaný rozhovor.

Autorka zpracuje studii týkající se možností autodiagnostiky v pedagogické praxi. Součástí této studie bude vyhodnocení dotazníků zadaných studentům dvou tříd a jejich dvěma učitelkám na střední odborné škole. Dále bude veden nestrukturovaný rozhovor na téma možnosti autodiagnostiky v pedagogické praxi a nad výsledky dotazníkového šetření s oběma učitelkami. Data získaná prostřednictvím dotazníků a rozhovorů budou podrobena kategoriální analýze, kterou provedeme na základě získaných výsledků. Kategorie budou následovat témata, ke kterým se budou v dotaznících a rozhovorech respondenti vyjadřovat. V závěru se autorka vyjádří k řešení výzkumného problému, který byl v této práci formulován.

5.2.1 Rozhovor v pedagogických vědách

Pro kvalitativní výzkum bude využito metody rozhovoru. Rozhovor neboli interview, je prostředkem výzkumu, který je využíván za účelem kladení dotazů respondentovi. Jedná se o metodu verbální mluvené komunikace, při které je prováděn zvukový záznam. Následně je provedena analýza dat z rozhovoru zjištěných. V rámci pedagogických věd se interview používá nejčastěji v kombinaci s další metodou, kterou je písemný dotazník. (Mareš, Průcha, Walterová, 2009, s. 250) Pokud dojde k vytvoření příznivých podmínek pro vedení rozhovoru, daných především atmosférou otevřenosti, dochází k tzv. raportu, vztahu důvěry mezi osobou provádějící výzkum a respondentem. V závislosti na míře, s jakou výzkumník interview řídí, hovoříme o rozhovoru strukturovaném, polostrukturovaném a nestrukturovaném. (Chráska, 2016, s. 176) V rámci této práce bylo využito metody nestrukturovaného interview, které je charakteristické svou formou blízkou přirozenému rozhovoru. Tento fakt nahrává utváření raportu a kvalitativní výtěžnosti, z kvantitativního pohledu však není považováno za vhodné z důvodu nemožnosti zajistit respondentům podobné podmínky rozhovoru. Z hlediska členění na individuální a skupinové interview bylo v práci použito první varianty. Pokud se jedná o kvalitu individuálního rozhovoru, můžeme, ve srovnání s tím skupinovým, vyzvednout pozitiva intimity rozhovoru, jeho odehrávání v přirozeném prostředí a prostor, který respondent pro vyjádření dostává. (Chráska, 2016, s. 177) V rámci výzkumu byl veden rozhovor s učitelkou N a učitelkou P, v obou případech se jednalo o individuální nestrukturovaná interview vedená v přirozeném prostředí kabinetů vyučujících. Domníváme se, že se nám podařilo dosáhnout atmosféry otevřenosti, jelikož obě učitelky poskytly pro výzkum prostřednictvím rozhovoru značné množství materiálu.

5.2.2 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor byl volen s ohledem na studovanou aprobaci autorky práce, tedy Učitelství pro střední školy v kombinaci německý jazyk – psychologie. Základní soubor tvoří všichni učitelé středních škol a jejich studenti. Výběrovým souborem jsou pak učitelé střední odborné školy v Plzni a jejich studenti. Z tohoto souboru byly pro náš výzkum vybrány dvě učitelky, v jednom případě s aprobací německý jazyk – český jazyk, a ve druhém psychologie – český jazyk. Vzhledem k tomu, že u těchto pedagožek autorka vykonávala praxi v rámci studia, vybrala si je i pro svůj výzkumný záměr. Pro učitelku s aprobací německý jazyk – český jazyk budeme používat označení „učitelka N“, pro učitelku s aprobací psychologie – český jazyk označení „učitelka P“. Jejich studenty budeme

pak označovat arabskými číslicemi a slovem „student“, přičemž míníme jak studentky, tak i studenty.

5.2.3 Metody sběru dat

Data od učitelek P a N a jejich studentů budou získána prostřednictvím dotazníků Hrabala a Pavelkové, které jsou obsaženy v publikacích: *Jaký jsem učitel* a *Školní motivace žáků. Dotazník pro žáky*. Na základě dotazníkového šetření budou sestaveny poklady pro nestrukturovaný rozhovor, který bude dále veden s učitelkami P a N (s každou zvlášť). Provedeme tedy záměrný výběr dat a jeho následnou kategoriální analýzu.

5.2.4 Organizace a průběh šetření

Autorka práce osloví dvě fakultní učitelky střední odborné školy a jejich studenty. Po odsouhlasení průběhu šetření budou zadány dotazníky Hrabala a Pavelkové zkoumající postoje studentů k předmětu Německý jazyk (v případě učitelky N) a k předmětu Psychologie a komunikace (v případě učitelky P), dále jejich výkon, nadání, píli a motivaci. Po provedení analýzy výsledků šetření povede autorka práce nestrukturovaný rozhovor s oběma učitelkami. Následnou kategoriální analýzu provede autorka práce na základě získaných dat.

5.2.5 Personální a materiální zajištění výzkumu

Autorka práce zajistí výzkum sama v součinnosti s oslovenými pedagožkami střední odborné školy a jejich dvěma třídami.

5.3 Aplikace poznatků do praxe

Nyní přistoupíme ke kategoriální analýze, v rámci které bude provedena komparace teoretických poznatků o autodiagnostice učitele s poznatky získanými praktickým výzkumem. Práce může dát oběma fakultním učitelkám zpětnou vazbu ohledně jejich práce, dalším učitelům pak nabídne nástroje, které mohou použít pro svou autodiagnostickou činnost. V neposlední řadě mohou být přínosem i pro autorku práce, budoucí učitelku německého jazyka a psychologie.

6. Kategoriální analýza výsledků výzkumu

V následujících kapitolách provedeme kategoriální analýzu výsledků výzkumu. Postupovat budeme dle témat, kterým jsou věnovány dotazníky Hrabala a Pavelkové a nestrukturovaných rozhovorů s učitelkami P a N. Pedagogická praxe představuje první kategorii, následovat bude kategorie zaměřená na autodiagnostiku. Další kategorii tvoří tyto fenomény pedagogické psychologie: nadání, píle a motivace. Čtvrtá kategorie cílí na psychické signály, které mají za následek pedagogickou diagnostiku a autodiagnostiku učitele.

6.1 Pedagogická praxe

Na výzkumu spolupracovaly učitelky P a N a jejich dvě třídy. Učitelka P vyučuje na dané střední odborné škole, kde byl prováděn výzkum, 14 let. Vystudovala Učitelství pro střední školy aprobace Český jazyk a Psychologie, oba tyto předměty také vyučuje. Učitelka N vystudovala tentýž obor v kombinaci Český jazyk a Německý jazyk. Rovněž ona oba předměty v rámci střední odborné školy vyučuje a k tomu ve zkoumané třídě zastává funkci třídního učitele. Délka její praxe činí 19 let. Ani o jedné z těchto pedagožek tedy nelze říci, že by to byly začínající učitelky. Z rozhovoru s oběma vyplynulo, že mají k diskuzi s ostatními kolegy jiný přístup. Dle rozhovoru představuje učitelka P pedagoga, za kterým kolegové přicházejí promlouvat o své učitelské činnosti, je tedy tím, kdo udílí potencionální rady. Učitelka N se v tomto odlišuje, je to ona, kdo za kolegy přichází s tématy týkajícími se vyučování: „*Tak určitě diskuze se zkušenějšími kolegy...*“ Můžeme tedy shrnout, že pokud se jedná o pedagogickou praxi, obě učitelky již nasbíraly v této oblasti značné zkušenosti, každá však volí k problematice své práce jiný přístup. Domníváme se, že postoj učitelky P má příčinu hlavně v aprobaci, která má za předpoklad lepší diagnostickou činnost.

6.2 Autodiagnostická činnost

Samotné jádro této práce, tedy autodiagnostická činnost a její možnosti, bylo zkoumáno v rámci rozhovorů, které vycházely z dotazníků. Nás ale zajímal i postoj učitelek k tomuto fenoménu, jak a proč se autodiagnostické činnosti věnovat či nevěnovat, jaké možnosti může učitelé nabídnout.

Jedna z otázek cílila na možnosti zpětné vazby, kterou učitelé se učitelům dostává (nedostává) v rámci střední odborné školy, protože jejich činnost musí být podrobena také nějaké vnější kontrole. Tou míníme zejména šetření České školní inspekce a vedení

vzdělávací instituce, na které pedagog působí. Učitelka P v rozhovoru uvedla, že s hospitacemi, tedy kontrolou a zpětnou vazbou ze strany vedení školy, se setkává minimálně třikrát ročně. Výrazný přínos pro svou činnost však neuvádí. S kolegy diskutuje hlavně v průběhu týdnů, kdy studenti skládají maturitní zkoušky. Jedná s nimi především o rozsahu jednotlivých zkušebních okruhů, kolegové se obracejí spíše na ni. Učitelka N v rámci rozhovoru rovněž uvádí, že její činnost byla podrobena kontrole ČŠI i vedení školy, s kolegy němčináři dokonce provádějí i hospitace mezi sebou a hledají tak podněty pro reflexi vlastní práce: „*Tak určitě diskuze se zkušenějšími kolegy. Na začátku praxe jsem měla zavádějící učitelku, která mi dala rady co a jak. Máme vzájemné hospitace vyučujících, hospitace vedení, měli jsme i Českou školní inspekci, takže...*“ Učitelka N se na rozdíl od učitelky P se zkušenějšími radí, hlavně v začátcích pedagogické praxe pro ni byla velkou profesní oporou tzv. zavádějící učitelka.

Předpoklad pro lepší autodiagnostickou činnost byl očekáván u učitelky P, která by měla mít díky své aprobaci lepší předpoklady pro analýzu vlastní práce a její reflexi. Tento se naplnil částečně. Pokud se podíváme například na výsledky u dotazníku, který zkoumá motivační zdroje studentů, vidíme, že učitelka P odhaduje studentské odpovědi mnohem přesněji, než učitelka N (viz tabulka 5 a 6). Pouze částečná prokazatelnost je však způsobena tím, že ve třídě učitelky P je pouhých 12 studentů, kdežto ve třídě učitelky N byl zkoumaný vzorek mnohem většího rozsahu, konkrétně byl dotazník zadán 29 studentům. Porovnání schopnosti diagnostické činnosti u obou učitelek tedy není zcela možné. Učitelka P má díky nižšímu počtu studentů lepší předpoklad pro diagnostiku. Má na studenty více času, může se jednotlivcům více věnovat a lépe je poznávat. Její plus rovněž spočívá v aprobaci. Učitelka N studovala jazyky, nedisponuje tak rozsáhlými znalostmi v oblasti pedagogické psychologie a má ve třídě studentů 29, což vytváří předpoklad, že není schopna tak důkladné diagnostiky v rámci takto rozsáhlého kolektivu.

Učitelka P v rozhovoru uvedla, že v začátcích své praxe používala dotazníkové metody pro autodiagnostiku vlastní práce: „*...ale ze začátku, třeba prvních pět let, tak jsem dávala žákům na konci roku vždycky takovej jakoby dotazník na klady, zápory, a co by třeba je ještě víc bavilo, a co by třeba vylepšili.*“ Vzhledem k pozitivním výsledkům však ve své praxi příliš neměnila, zařadila pouze více aplikačních úloh. Během pregraduálního vzdělávání se bohužel s problematikou autodiagnostiky učitelké práce nesetkala, dotazník Hrabala a Pavelkové či Holečka nezná. Jako podnět pro reflexi své vlastní práce si bere především spontánní reakce studentů v rámci hodin, kteří se během výuky psychologie projevují velmi

otevřeně. Dále z rozhovoru vyplynulo, že zpětnou vazbu získává i z klasifikace. Taktéž učitelka N v rozhovoru uvedla, že zmiňované autodiagnostické koncepce dosud nezaznamenala. Dotazníkové metody, které využívala učitelka P hlavně v začátcích, učitelka N nikdy nepoužívala. Zpětnou vazbou pro ni byl hlavně rozhovor, se kterým se setkala již během pregraduálního vzdělání: „*Já, abych přiznala, už je to X let, takže žádné větší povědomí nemám, ale v podstatě, před těmi dvaceti lety, to všechno probíhalo víceméně formou rozhovoru s vedoucí naší odborné praxe, s paní didaktičkou, metodičkou.*“ Jednalo se tedy zejména o diskuze v rámci didaktických a metodických seminářů a hodnocení praxe studentů učitelství. Každá z učitelek se již nějakým způsobem na autodiagnostiku narazila, učitelka P ve formě dotazníků, obě zároveň i v podobě rozhovorů. I učitelka N v rozhovoru přiznává, že podněty pro svou zpětnou vazbu získává především ze spontánních reakcí studentů v hodinách německého jazyka. Taktéž hodnocení, tedy kontrola výsledků činnosti je pro ni ukazatelem kvality jí odvedené práce a zdrojem seberefektivní činnosti.

Důraz klade dle rozhovoru učitelka P především na diagnostiku motivace studentů. Snaží se u nich také rozvíjet schopnost sebehodnocení například tím způsobem, že před udělením známky, po nich požaduje reflexi výkonu, který v rámci ústního zkoušení podali. V některých případech se ani nezdráhá do této činnosti zapojit celý kolektiv: „*Určitě i třeba při zkoušení, tak se jich i ptám jako nejdřív, jak by se ohodnotili oni, potom teda... I někdy i třeba třídu nechám do toho zapojit. Ta samý při prezentacích...*“ Hodnocení představuje pro učitele významný podnět pro autodiagnostiku vlastní práce. I učitelka P jej proto bere jako zpětnou vazbu ohledně nároků, které na studenty klade a snaží se své požadavky podle toho usměrňovat, uvádí v rozhovoru: „*...zůstávám jako i tak nějak s těma podmínkama pořád na stejným stupni. Ale snažím se třeba pro ty druháky ted'ko trochu zjednodušovat.*“ Učitelka N ale nedokázala specifikovat, která oblast jí po stránce diagnostiky ve vyučování nejvíce zajímá. Stěžuje si především na pokles zájmu o německý jazyk, který jí po profesní stránce velmi trápí. Věnuje tak tomuto tématu často i třídnické hodiny, kde se studenty tuto problematiku rozebírá. Domníváme se tak, že učitelka N se taktéž jako učitelka P, zaměřuje především na motivaci studentů a jejich výkony: „*V podstatě zkouším od všeho trošku... ten výzkum probíhal na mé třídě, kde jsem i jako třídní učitelka, tak i v rámci třídnických hodin, vlastě, leckdy narazíme na problematiku té výuky němčiny, takže si myslím, že ty výstupy, nebo ta reflexe je tam ze všech možných hledisek.*“

Lepší podmínky pro autodiagnostiku nabízí dle rozhovoru s pedagogy třída učitelky P. Tato pedagožka hodnotí studenty jako velmi otevřené, komunikativní, spontánní: „*...protože*

vzhledem k tomu, že ta třída je... nebo ty studenti jsou hodně otevřený a komunikativní, tak jsem se toho nějak nebála, nebylo to obtížný.“ Své postoje dávají najevo, proto je pro učitelku P snazší, než pro učitelku N, která naopak dle svých slov pracuje se studenty, kteří jsou ve svých názorech a postojích méně otevření. Z rozhovoru vyplývá, že někteří studenti jsou natolik uzavřeni komunikaci, že je někdy téměř podle učitelky N nemožné, nějakou diagnostiku provést, či si dokonce vytvořit adekvátní představu o tom, co se ve studentovi odehrává: „No, řekla bych, že ano. Jsou uzavřenější aspoň vůči učitelům. Možná mezi sebou v tom kolektivu. Jako kolektiv se mi jeví takovej kompaktní, tam to asi funguje dobře, tam si asi povídají, nebo ty svoje názory si sdělí víc, ale vzhledem k učitelům, nejenom ke mně, ale i když jsem mluvila s kolegy, tak jako nepustí moc těch informací ven.“ Mizivá, či dokonce absentující zpětná vazba z řad studentů učitelce N ztěžuje autodiagnostiku vlastní činnosti a šance na pozitivní změny v rámci sebereflexe.

Konstatujeme, že z dat získaným výzkumem vyplývá, že učitelka P a její kolektiv představují příhodnější pole pro provádění autodiagnostiky a sebereflexi učitele. Tento fakt dokládá i obliba předmětu Psychologie a komunikace, který studenti průměrně hodnotí známkou 1,4 (viz tabulka 1).

Tabulka 1 - Postoje studentů k předmětu Psychologie a komunikace

Postoje studentů	Obliba S	Obtížnost S	Význam S	Obliba U	Obtížnost U	Význam U	Známka
student 1	1	3	2	2	3	2	1
student 2	1	3	2	2	2	3	4
student 3	1	3	1	2	4	2	2
student 4	2	2	3	2	3	3	2
student 5	1	3	1	2	3	2	2
student 6	1	3	1	2	3	2	2
student 7	2	3	2	3	3	3	4
student 8	2	3	3	2	3	2	3
student 9	1	3	2	2	4	2	2
student 10	2	3	2	3	2	3	4
student 11	1	3	1	2	3	2	2
student 12	2	2	2	2	4	2	1
∅	1,4	2,8	1,8	2,2	3,1	2,3	2,4
referenční norma	2,7	3,3	2,8	2,6	3,1	2,8	1,9

Učitelka N je handicapována hlavně počtem studentů ve třídě a pravděpodobně menším penzem znalostí v oboru pedagogická psychologie. Obliba předmětu je průměrně hodnocena studenty známkou 3,3 (viz tabulka 2), která však zcela odpovídá realitě v podobě referenční normy (kvartily 1 a 3: 2,6–3,2).

Tabulka 2 - Postoje studentů k předmětu Německý jazyk

Postoje studentů	Obliba S	Obtížnost S	Význam S	Obliba U	Obtížnost U	Význam U	Známka
student 1	1	3	1	2	3	1	1
student 2	3	2	3	3	3	3	1
student 3	3	3	2	3	3	2	1
student 4	5	2	4	5	2	4	5
student 5	4	3	4	5	2	4	3
student 6	3	3	3	3	3	3	1
student 7	5	2	4	5	2	4	4
student 8	4	2	3	4	5	3	4
student 9	5	2	4	4	2	3	3
student 10	4	2	2	3	2	3	3
student 11	4	3	3	4	2	4	3
student 12	4	3	2	4	2	3	3
student 13	3	2	4	3	3	4	1
student 14	3	1	2	5	1	3	5
student 15	3	2	3	4	3	3	3
student 16	2	1	2	3	3	3	3
student 17	3	2	2	3	3	3	2
student 18	3	2	3	3	3	2	2
student 19	3	3	2	3	4	3	2
student 20	4	3	4	4	2	4	3
student 21	3	3	2	2	3	2	2
student 22	3	3	3	3	3	3	2
student 23	3	2	3	3	2	4	N
student 24	3	2	3	3	3	3	3
student 25	3	1	3	5	2	4	N
student 26	3	3	3	3	3	3	2
student 27	3	3	4	3	3	3	2
student 28	2	4	3	2	4	2	1
student 29	3	2	3	3	3	4	3
∅	3,3	2,4	2,9	3,4	2,7	3,1	2,5
referenční norma	2,9	2,5	2,2	2,8	2,7	2,8	2,5

Pozitivně hodnotíme, že obě pedagožky se o diagnostiku své činnosti snaží, jde jim o získání zpětné vazby od studentů a tyto poznatky do své práce promítají. Již v průběhu výzkumu dostala dle svých slov učitelka N zpětnou vazbu i z hodin anglického jazyka, kde studenti hodnotili svůj zájem o ostatní předměty. „*Mně se shodou okolností teda po tom Vašem dotazníku, když vyplňovali, tak asi čtrnáct dní na to, dělali nějakou konverzaci v angličtině a tam se někteří nechali slyšet, že němčina je jeden z nejhorších pro ně.*“ Jelikož byl předmět Německý jazyk evaluován studenty jako nejhorší (viz tabulka 2), zavedla učitelka N ještě před vyhodnocením výsledků dotazníků některé změny, které měly studenty více motivovat. Bohužel se z jejich řad nesečkala s pozitivní odezvou. Přesto se nehodlá s výsledky našeho šetření a s hodnotami referenčních norem smířit a plánuje další opatření v podobě zavedení nových učebnic. Změna osnov by tak dle jejich očekávání mohla zvýšit motivaci studentů, bude se totiž více orientovat na uplatnění německého jazyka při výkonu jejich budoucí profese.

6.3 Nadání, píle, motivace

Podívejme se nyní na tři fenomény pedagogické psychologie, které se výrazným způsobem podílejí na úspěšnosti vyučovacího procesu. Začneme analýzou hodnot, které byly naměřeny u píle a nadání.

Tabulka 3 - Předpoklady ke školnímu výkonu v předmětu PSK

Předpoklady ke školnímu výkonu	Píle S	Nadání S	Píle U	Nadání U	Výkon	Známka
student 1	3	3	2	2	1	1
student 2	4	3	4	3	4	4
student 3	3	2	3	2	2	2
student 4	3	3	3	3	2	2
student 5	1	3	2	3	2	2
student 6	3	3	3	3	2	2
student 7	3	3	4	3	4	4
student 8	2	3	3	3	3	3
student 9	2	3	2	2	2	2
student 10	3	3	3	3	4	4
student 11	2	3	2	3	2	2
student 12	2	3	2	2	1	1
∅	2,6	2,9	2,8	2,7	2,4	2,4
referenční norma	3,1	2,8	2,7	2,6	2,4	1,9

Z rozhovoru s učitelkou P vyplývá, že pro ni vyplnění dotazníku, který se těchto aspektů výkonu týká, nebylo problematické. Situace se však student od studenta lišila, náročnější posouzení zdrojů výkonu pro ni nastalo u jedinců, kteří jsou po temperamentové stránce introvertnější: „*Tak asi... možná jak u koho. Protože někdo je fakt v těch hodinách takovej aktivní, hlásí se, pořád má tendenci odpovídat, zapojovat se. No... zase někdo je... sice třeba má dobrý známky z těstů, z hodnocení, ze zkoušení, ale jako moc se v těch hodinách nezapojuje, no. Takže asi jak u koho.*“ V dotazníkovém šetření provedeném ve třídě učitelky P vyšlo najevo, že studenti si myslí, že u nich v předmětu Psychologie a komunikace převažuje píle nad nadáním (viz tabulka 3).

V rozhovoru tento fakt učitelka zdůvodnila tím, že studenti chápou, že učivo je náročné, a že se ho i přes svou snahu nedokáží naučit tak, jak by chtěli: „*Protože oni se třeba snaží, i je to zajímavá, snaží se holt třeba to učit, ale holt některý ty věci jsou pro ně náročný, no. Takže si to uvědomují...*“ Po vyhodnocení učitelského dotazníku jsme ale došli k překvapivému závěru. Učitelka P studenty totiž častěji vidí jako spíše nadanější než pilnější (viz tabulka 3). V rozhovoru tento svůj názor potvrdila a zdůvodnila jej tím, že studenti jsou chytří, ale líní. V rámci komunikace ve svých hodinách si totiž všímá jejich schopnosti nad probíranou látkou uvažovat, týká se to především aplikačních témat psychologie. Bohužel nebyla schopna uvést konkrétní příklad, tematicky se ale jedná o psychopatologické jevy či reklamu. Snahu o učení na průběžné testy však u studentů učitelka paradoxně postrádá: „*Ale pak je otázka, jestli opravdu fakt si sednou k tomu učení a dokážou se naučit, a to si myslím, že právě tam pokulhává, no.*“, proto je charakterizuje jako „*líné*“.

Píli i nadání hodnotila učitelka P často stejnou číslicí, což značí nediferencovanou evaluaci. Z rozhovoru vyplývá, že se k menšímu rozlišování uchyluje v případech, kde cítí absenci signálů, z nichž by mohla diagnostikovat, zda má student pro předmět lepší předpoklady, či zda jsou jeho výsledky zapříčiněny spíše velkou snahou uspět.

Z rozhovoru s učitelkou N vyplývá, že ani ona nepovažuje za náročné odhadnout píli a nadání svých studentů. Uvádí, že snadněji se jí diagnostikuje píle, kterou vnímá v rámci hodin jako snahu aktivně se na vyučování podílet: „*...projeví zájem, něco přehlídnou na tabuli, nebo mají hledat nějaký překlep třeba, když je, že... jo, pokud jsou ve střehu, zajímavá je to, snaží se, takže tam je...*“ Při zjišťování nadání pro jazyk vychází dle svých slov spíše z letité zkušenosti, intuitivně se domnívá, že nadání se projevuje tendencí komunikovat v jazyce bez výrazných těžkostí: „*To tak jako... já nevím... jestli těch devatenáct let tam je*

malinko vidět... to si myslím, že to nadání... asi se mi snáz rozezná z toho ústního projevu, že oni bezprostředně reagují při té komunikaci.“

Tabulka 4 - Předpoklady ke školnímu výkonu v předmětu NJ

Předpoklady ke školnímu výkonu	Přile S	Nadání S	Přile U	Nadání U	Výkon	Známka
student 1	2	3	2	1	1	1
student 2	1	4	2	2	1	1
student 3	2	2	3	2	2	1
student 4	3	3	5	4	5	5
student 5	3	3	4	3	4	3
student 6	2	3	2	2	1	1
student 7	1	5	5	3	5	4
student 8	3	4	3	3	4	4
student 9	3	4	3	3	3	3
student 10	3	4	3	3	3	3
student 11	4	4	4	3	3	3
student 12	3	4	3	3	3	3
student 13	3	4	4	3	3	1
student 14	5	5	5	4	5	5
student 15	3	4	4	3	3	3
student 16	2	4	3	3	3	3
student 17	3	4	3	3	3	2
student 18	4	3	3	2	2	2
student 19	3	2	3	2	1	2
student 20	3	5	4	3	3	3
student 21	2	3	3	2	2	2
student 22	4	4	3	3	3	2
student 23	3	4	3	3	3	N
student 24	4	3	4	3	3	3
student 25	4	5	5	3	5	N
student 26	2	3	3	2	2	2
student 27	4	3	3	2	3	2
student 28	2	2	3	1	1	1
student 29	2	3	3	3	3	3
Ø	2,9	3,6	3,4	2,7	2,9	2,5
referenční norma	3,0	3,1	2,8	2,7	2,7	2,5

Dle výsledků šetření dosahuje průměrná píle u studentů předmětu Německý jazyk hodnoty 2,9 (viz tabulka 4), což bohužel zcela odpovídá referenční normě, která udává střední hodnotu 3,0. Rovněž učitelka N charakterizuje studenty stejně jako učitelka P jako „líné“. Z výsledků dotazníků ve třídě N vyplynulo, že studenti jsou považováni za méně pilné, než stanovuje referenční norma, tedy než vypovídají učitelé němčináři na gymnáziích o svých studentech. Učitelka N vyvozuje dle rozhovoru své závěry ohledně pracovitosti svých studentů zejména z meziročního srovnání, kdy udává, že v loňském školním roce (2015/2016) byla třída pilnější ve svém přístupu k německému jazyku. S tím související pokles výkonnosti si zdůvodňuje náročností učebního obsahu předmětu ve třetím ročníku oproti ročníku druhému. Demotivaci dle její výpovědi způsobila probíraná gramatika, jednalo se zejména o minulé časy sloves a neatraktivní témata: „...*ta chuť, že ta motivace – trošku je to srazilo, ten minulý čas.*“ Z dotazníků zadávaných studentům dále vyplynulo, že se považují za méně nadané pro německý jazyk (viz tabulka 4), než jejich vrstevníci ve stejném předmětu na gymnáziích. Učitelka tento fakt komentovala v rozhovoru odkazem na nízkou motivaci studentů. Třída podle ní prochází v předmětu Německý jazyk momentálně krizí, studenti jsou „otráveni“ z probírané gramatiky, kromě slovesných minulých časů zmiňuje dále ještě předložky: „*Jsou prostě málo motivovaní teďka.*“ „*Vidí spoustu práce před sebou.*“ „*Ted' máme takový nějaký krizový období.*“ Svě domněnky zdůvodňuje meziročním zhoršením klasifikace u velké části studentů. K těmto údajům bohužel nemáme přístup, domníváme se ale, že zmiňované gramatické jevy mohou studenty skutečně ve snaze o učení se německému jazyku demotivovat, neboť vyžadují, aby se jedinec naučil určité jevy zpaměti opravdu důkladně, naučil se je aplikovat a později si je zautomatizoval. Jedná se o jazykové fenomény, u kterých je potřeba tzv. drilu, tedy opakování, procvičování, precizního zvládnutí.

V souvislosti s píli a nadáním hodnotila učitelka P v dotazníku i studentské výkony v rámci hodin Psychologie a komunikace (viz tabulka 3). Pokud porovnáme některé sloupce tabulky, dojdeme k závěru, že ne vždy píle, nadání, výkon a známka v rámci učitelského hodnocení studentů koresponduje. Pokud se podíváme do tabulky na hodnoty u studenta 1, zjistíme, že píle i nadání byly učitelkou P hodnoceny na dvojku, výkon i známka tomu však neodpovídají. Zmiňovaný jedinec je hodnocen 1 v oblasti výkonu i známky. V rozhovoru učitelka tento fakt vysvětluje normou školní třídy. V porovnání v rámci ročníku se nejedná o tak nadaného či pilného studenta, v rámci třídy jde ale jednoznačně o jedince s nadprůměrnými výkony. Vysvětluje: „...*no, tak to je jakože... oni maj určitě ještě rezervy,*

takže vim, že by mohli být ještě lepší. Ale když to porovnáám s tou třídou, tak... třeba, když jsem je hodnotila dvojkou, tak že by mohli ještě jakoby líp fungovat, ale maj jedničku, protože v konfrontaci vlastně s tím zbytkem třídy, tak já hodně jakoby porovnáám, ty výkony prostě ve třídě a ne mezi třídama, ale vždycky v té dané třídě, protože každá třída je úplně jiná, no.“ S tímto jevem se setkáváme i v dalších případech. V rámci výsledků ale nastaly také opačné situace, tedy že výkon či známka byla horší než hodnoty píle nebo nadání. V rozhovoru učitelka P argumentovala porovnáním klasifikace ve svém předmětu a klasifikace studentů v jiných předmětech, markantní byl rozdíl zejména u Studenta 10. Tento názor učitelka dokládá výsledky zejména v jednom předmětu, kde podává zmiňovaná osoba lepší výsledky: *„Protože tadyta studentka je slabší na psychologii a právě vim, že ale v jiných předmětech, nebo v jiných předmětech, vim minimálně o dvou předmětech v... jako pro... na které je jako hodně šikovná, takže vim, že jako ty možnosti má, ale...“* „...angl.... anglický jazyk... no“ V tomto ohledu považujeme argumentaci pedagožky za zavádějící, u každého z předmětů (psychologie vs. anglický jazyk) je totiž třeba jiných schopností. Díky srovnání výsledků dotazníků učitelky P i její třídy jsme získali taktéž data o sebehodnocení studentů. Dle šetření se v kolektivu vyskytuje jedinec, který se značně podceňuje. V rozhovoru nám učitelka P toto zjištění potvrdila, jedná se o Studenta 1, který je vůči komunikaci v rámci hodin uzavřenější. Domníváme se, že právě absence komunikace z jeho strany může vést k tomu, že se nedočkává takové pozitivní vazby ze strany učitelky P, jako jeho otevřenější spolužáci. Chybějící kladný feedback tak může vést k nižší sebedůvěře. Jiné příčiny učitelka tohoto výsledku v případě Studenta 1 neuvedla. My se však domníváme, že mínění studenta o sobě sama může být způsobeno například i poměry v sociálním prostředí mimo vzdělávací instituci aj. Jakým způsobem ale se sebehodnocením studentů správně pracovat? V rozhovoru odpověděla učitelka P na tuto otázku celkem jednoznačně, snaží se především o psychickou podporu studentů prostřednictvím odměny. I v případě neúspěchu se snaží vyzdvihnout to, co se jedinci přece jen povedlo. K tomu vypovídá například takto: *„Jo, tak určitě tam padnou někdy padnou nějaký komentáře, že jsou na sebe jako hodně přísný, takže většinou třeba se snažim je nějak podpořit a... i v těch testech, tak i když třeba někdo je smutnej, tak jim tam ukážu, že třeba tuto vymysleli a oproti zbytku třídy, který na to nepřišli, nebo který si to nepamatovali. Takže jako, určitě...“* Velký důraz klade na vysvětlení problematických jevů: *„Takže snažim...snažim se vždycky vzít jako, co napsali většina špatně a jak k tomu došli.“* Konstruktivní kritiku a práci s chybou hodnotíme velmi pozitivně, jedná se totiž o vzájemnou zpětnou vazbu učitel-student, o kterou nám jde v této práci především.

Taktéž učitelka N byla v rozhovoru požádána, aby se vyjádřila k poměrům píle – nadání – výkon – známka (viz tabulka 4). Rozdílné hodnoty pro píli – nadání a výkon či známku zdůvodňuje však jiným způsobem, než učitelka P. Neporovnává výkon studentů v rámci třídy. Podívejme se na hodnoty u studenta 13. Tento jedinec je učitelkou hodnocen v oblasti píle známkou 4, v oblasti nadání i výkonu 3, ale výsledná známka je 1. Učitelka N tento nesourodý výsledek zdůvodňuje následovně: „*No, protože ... studentka 13 dělala němčinu déle, než ostatní – už na základní škole. Takže tím, co nabrala na základní škole, ona už v podstatě měla náskok před tím zbytkem a teď už... žije z podstaty.*“ Vidíme tedy, že učitelka N by si přála, aby i studenti, kteří látku ovládají, projevovali více aktivity také v rámci hodin. Analogický přístup zaznamenává i u studenta 28. Dle jejího komentáře v některých případech nesouhlasilo hodnocení píle a nadání s výkonem a známkou například z toho důvodu, že některým studentům vyhovuje více ústní zkoušení, proto jsou schopni přes nulovou snahu a výkon dosáhnout na známku 4. Jedná se například o studenta 7, kdy učitelka N hodnotí píli 5, nadání 3, výkon 5 a konečná známka je 4. U učitelky N je třeba velice ocenit snahu o spravedlivé a diferencované hodnocení, je znát, že i když je studentů ve třídě velký počet, snaží se o důkladné hodnocení jejich studijních snah a výsledků. Někdy provádí diagnostiku na intuitivní bázi, nedokáže problematiku úplně uchopit: „*No, on se snaží, ale... Já nevím, jak bych toho studenta 27 Vám... Píli trojkou... student 27 se snaží, snaží a myslí si, že... že to dělá jedinečně tak, jak on to dělá, že on to dělá všechno správně, a že to prostě musí... Všechno ví tak, jak on si... Student 27 je taková palice. Takže...*“ Takto učitelka N komentuje snahy studenta 27, u něhož hodnotí píli 3, nadání 2, výkon 3 a známkou 2. On sám hodnotí svou píli známkou 3 a nadání 4. Domníváme se, že si aktivním přístupem a tím pádem i snahou o pochvalu učitele pokouší uspokojit svou potřebu úspěšného výkonu, který by posílil jeho sebevědomí. Otázkou zůstává, zda se aktivitou snaží maskovat své nižší nadání pro jazyk, nebo se skutečně podceňuje. Zde se otevírá možnost pro další dotazníkové šetření v oblasti sebehodnocení, které by pomohlo odhalit, kde se skrývá pravda. Jeho orientace na výkon je však jednoznačná, což potvrzují výsledky dotazníku MV 12 (viz tabulka 8). Na bodové škále 5 – 1, kdy číslo 5 představuje vysokou potřebu, student 27 dosáhl hodnoty 4 v oblasti potřeby úspěšného výkonu.

Z dotazníků, ve kterých učitelky a jejich třídy hodnotily píli, nadání a výkon (viz tabulka 3 a 4), se dá usuzovat i na sebehodnocení studentů, porovnáme-li vlastní hodnocení studentů a analogické hodnocení učitelek. Případ, u kterého se domníváme, že se jedná o tendenci k sebezpodceňování, představuje například student 1 třídy N. Píle byla v obou případech

hodnocena 1, nadání u studenta 1 známkou 3, učitelkou N známkou 1. V rozhovoru učitelka přiznává, že v tomto případě se skutečně může jednat o studenta s nižším sebevědomím, ale pro jednoznačnější odpověď chybí signály, ze kterých by se dalo diagnostikovat. Student 1 představuje totiž introvertního jedince, který se v hodinách příliš neprojevuje: „*No, studentka 1 je taková hodně. Studentka 1 je hodně introvertní, hodně se podceňuje, neprojevuje se vůbec. Takže u té studentky 1 bych věřila tomu, že ta sebedůvěra vůbec a to sebehodnocení je asi nižší, než by... než bych řekla já, no.*“ Pokud jde o známky, které učitelka N ve třídě na posledním vysvědčení udělila, vyskytuje se zde celé spektrum – od známky 1 až po známku 5. I studenti, kteří mají v ostatních předmětech dobré výsledky, hodnotí německý jazyk jako obtížný (viz tabulka 1) a dle výsledků dotazníků v něm projevují opravdu velikou snahu (viz tabulka 2), aby dosáhli kýžených výsledků. Z rozhovoru s učitelkou N vyplynulo, že takovým jedincem by mohl být student 2, který se domnívá, že pro úspěch v předmětu Německý jazyk nemá dostatečné nadání, hodnotí se známkou 4, učitelka ho ale ohodnotila známkou 2. Předpoklady k dobrému školnímu výkonu jsou ale ve třídě N ovlivněny i dalšími faktory, které vyplynuly zejména z rozhovoru s třídní učitelkou. Prvním příkladem jsou výsledky studenta 14, kterým je studentka ukrajinské národnosti. Učitelka N si v rozhovoru stěžuje na slabý zájem o podání dobrého výkonu v rámci předmětu Německý jazyk. Nejhorší stav byl zaznamenán zejména v prvním pololetí třetího ročníku, nyní se výkon mírně zvedá, stále se však potýká zejména s problémy osobního charakteru, které jí komplikují studium na střední škole. Učitelka N hovoří zejména o velké jazykové bariéře na straně rodičů, česky lze komunikovat pouze se studentkou, s rodiči bohužel ne: „*Já u té studentky 14, je to takové... tam je problém v tom, že s rodiči se nedá vůbec komunikovat, protože nerozumí. Takže všechno řeším jen s tou studentkou 14, protože mamince jsem volala, ta mi ani nebere telefony, ani na rodičovské sdružení nechodí.*“ Tento sociokulturní handicap považujeme za zásadní také proto, že studentka v blízké minulosti ve škole zkolabovala: „*Ted' se mi tady i složila ve škole. Takže tam bude něco dalšího v tom.*“ V případě, že by byla možnost komunikovat s rodiči prostřednictvím tlumočnicka, nikoli přes dceru, situace by se mohla pohnout k lepšímu. Ideální by bylo zprostředkovat kontakt na PPP, psychologa či psychoterapeuta v závislosti na závažnosti situace, o které se nám prostřednictvím učitelky bohužel nepodařilo zjistit více. Problematická je i situace studenta 25, u kterého výsledky dotazníku vykazují převážně nízké hodnoty, včetně čtyřky na posledním vysvědčení. V rozhovoru s učitelkou N se nám podařilo zjistit, že tento chlapec se pravděpodobně potýká se specifickou poruchou učení, kterou by mělo potvrdit či vyvrátit vyšetření z PPP, pro které byly v nedávné době

odevzdány patřičné podklady: „*Student 25, tam teďko i řešíme, jestli tam není nějaká specifická porucha učení. Ted' zrovna jsem vyplňovala ... dneska jsem odevzdávala dotazník. Tam možná ještě bude probíhat další šetření v pedagogicko-psychologické poradně.*“
Můžeme tedy shrnout, že co se týká nadání a píce, či všeobecně školního výkonu, potýkají se studenti třídy N se závažnějšími problémy, které jim dosažení úspěšného výkonu znesnadňují. Ať už se jedná o komplikace v oblasti psychické (z rozhovoru s učitelkou N vyplynulo mimo jiné i to, že třídu navštěvuje student s Aspergerovým syndromem, který v době zadávání dotazníků nebyl ve škole přítomen) či sociální. Třída P je oproti tomu více vyrovnaná, není tolik zatížená dalšími vlivy ve zmiňovaných oblastech.

Píle, kterou studenti projevují v rámci výuky, samozřejmě souvisí s jejich motivací. Proto jsme v rámci dotazníkového šetření zkoumali i motivaci v předmětech Německý jazyk a Psychologie a komunikace. V rámci předmětu PSK byly výsledky vesměs pozitivní, což se dalo předpokládat již z výsledků *Dotazníku postojů k předmětu I + II*, kde tento předmět hodnotili studenti průměrně známkou 1,4, tedy jako velmi oblíbený, zároveň ale i průměrně obtížný (2,8) a významný (1,8) (viz tabulka 3). Motivace pak dosahovala průměrných hodnot 2,1 (viz tabulka 5), což je o celý jeden stupeň více, než udává norma pro Občanský a společenskovědní základ, se kterým jsme předmět Psychologie a komunikace porovnávali, protože je mu obsahově nejbliže.

Tabulka 5 - Motivace studentů k výuce v předmětu PSK

Motivace studentů k učení	Student	Učitel	Rozdíl
student 1	2	2	0
student 2	3	3	0
student 3	1	2	-1
student 4	2	2	0
student 5	2	2	0
student 6	2	2	0
student 7	2	3	-1
student 8	2	3	-1
student 9	2	2	0
student 10	3	3	0
student 11	2	2	0
student 12	2	2	0
∅	2,1	2,3	
referenční norma	3,1	2,9	

Učitelka N se v odhadu motivovanosti svých studentů od jejich odpovědí příliš neodlišovala, maximálně vždy o jeden stupeň. Její odhad byl velmi dobrý, v rozhovoru uvedla, že se snaží vytvářet uvolněnou atmosféru a téma, které se chystá probírat, také prakticky aplikuje. Využívá relaxační techniky a hry. Do svých hodin se nebojí vložit vtíp, aby zaujala pozornost studentů: „*Tak motivuju je... myslím si, že některé ty hodiny jsou i jako vtipné. Že určitě není problém jako si z něčeho udělat legraci a ve spous... ve spoustě témat to jde. Takže je tam taková jako uvolněná atmosféra. Vždycky na začátku probírané látky, tak taky jako se snažím jim to jako na něčem přiblížit, co budeme dělat. No a už i třeba jenom ta uvolněná atmosféra a nějaký právě ty hry, techniky relaxace.*“

Hodnocení motivace v předmětu Německý jazyk bylo o poznání nižší, studenti udělili průměrnou známku 3,4, která korespondovala s odhady učitelky, které v průměru udávaly hodnotu 3,3 (viz tabulka 6).

Učitelé i studenti německého jazyka na gymnáziích, se kterými jsme výsledky srovnávali, ale hodnotili v obou případech průměrnou známku 2,8. Učitelka N v rozhovoru uvedla, že si je negativního postoje k německému jazyku vědoma. Obliba předmětu je nižší, než udávají referenční normy (obliba průměrně 3,3, referenční normy průměrně 2,9), obtížnost odpovídá (2,4, referenční norma 2,5), význam předmětu je podceňován (2,9, referenční norma 2,2) (viz tabulka 1). Domníváme se, že vnímání předmětu ovlivňuje i fakt, že jsme šetření prováděli na SOŠ, nikoli gymnáziu, kde je podle našeho mínění vědomí potřeby jazykové vybavenosti absolventů významnější, než na školách odborných. Tyto postoje mají samozřejmě vliv i na motivaci k výuce německého jazyka. Jak učitelka N uvádí, studenti se svými názory netají: „*... Jinak... věděla jsem, že němčina není příliš oblíbená, ale že... překvapilo mě trochu, že až tak... až tak moc. Mně se shodou okolností po tom Vašem dotazníku, když vyplňovali, tak asi čtrnáct dní na to dělali nějakou konverzaci v angličtině a tam se někteří nechali slyšet, že němčina je jeden z nejhorších pro ně. Tak to mě tak jako trochu mrzelo, takže jsem říkala, zkusím vymyslet něco zábavnějšího, něco nového. Takže jsme tam našli nějaké... nebo našla jsem nějaká videa, vtipy a ono to stejně jako... asi to nebude jenom tím přístupem, prostě už je to asi obecně tím... tím předmětem, no.*“ Vidíme, že učitelka N vyvíjí snahu o větší motivovanost studentů pro svůj předmět, nesetkává se zatím ale s příliš pozitivní zpětnou vazbou. Výsledky, které byly v dotazníkovém šetření zjištěny, podpořila následujícími argumenty: německý jazyk obklopuje studenty méně než jazyk anglický, studenti mezi sebou oba jazyky porovnávají a angličtina jim přijde

jednodušší, na gymnáziích jsou studenti na jazyky nadanější než studenti SOŠ, studijní obory gymnázií mají větší hodinovou dotaci německého jazyka než obory SOŠ.

Tabulka 6 - Motivace studentů k výuce v předmětu NJ

Motivace studentů k učení	Student	Učitel	Rozdíl
student 1	1	2	-1
student 2	4	3	1
student 3	1	3	-2
student 4	4	5	-1
student 5	4	4	0
student 6	3	3	0
student 7	5	3	2
student 8	4	4	0
student 9	5	4	1
student 10	4	4	0
student 11	4	3	1
student 12	3	3	0
student 13	4	5	-1
student 14	5	4	1
student 15	4	3	1
student 16	2	3	-1
student 17	3	2	1
student 18	4	3	1
student 19	3	3	0
student 20	5	4	1
student 21	2	2	0
student 22	4	3	1
student 23	3	4	-1
student 24	3	4	-1
student 25	3	5	-2
student 26	4	3	1
student 27	2	3	-1
student 28	3	2	1
student 29	3	3	0
∅	3,4	3,3	
referenční norma	2,5 - 3,1	2,4 - 3,1	

Nezapomínejme však, že se jedná o soukromou teorii učitelky N, žádný z výroků nemůžeme označit jako stoprocentně pravdivý a rádi bychom se vyhnuli spekulacím. Můžeme pouze konstatovat, že výsledky zaznamenané v dotazníkovém šetření nenabývaly předpokládaných hodnot. Referenční norma pro motivaci v německém jazyce se pro studenty pohybuje v kvartilovém rozpětí 2,5 – 3,0, pro učitele pak 2,4 – 3,1. Ve svém odhadu se pak učitelka N rozchází nejvíce se třemi studenty. Student 3 hodnotí svou motivaci známkou 1, učitelka N pak známkou 3. V rozhovoru učitelka uvedla, že v případě tohoto jedince v době šetření došlo k zapojení do projektu, který vyžadoval znalost německého jazyka, o kterém v té době učitelka N ještě nevěděla. Došlo tedy ke zlepšení motivace až o dva stupně. Dalším případem inkoharentního hodnocení motivace byl student 7, který vykázal nulovou motivaci pro předmět (5), kdežto učitelka N ji ohodnotila známkou 3. Z rozhovoru vyplývá, že učitelka není schopna tento rozdíl vysvětlit, přiznává však, že se jedná o studentku, která se zřídka orientuje v tom, na čem třída právě pracuje a vykazuje opravdu minimální pracovní nasazení: *„No, člověk je vidí v té hodině a... zrovna teda u té studentky 7... jak říkám, málokdy dělá to, co... to, co má. Vesměs už jenom, jaký udělá obličej, když dostane nějaké zadání, tak možná, že jako zapůsobí na mě tak, že prostě si udělám úsudek o tom, jakou má motivaci.“* Domníváme se, že zejména takovéto typy studentů (student 7), způsobují snížení motivace celé třídy svým dehonestujícím postojem a představují velké riziko. Takové jednání u snáze ovlivnitelnějších jedinců způsobuje to, že se k nevhodnému chování přidají a utvoří z něj tak normu kolektivu. Třetí neodpovídající hodnocení motivace představuje student 25, který se cítí motivován středně, ale učitelka u něj předpokládá motivaci nulovou. Podle rozhovoru s učitelkou N ale nastal v poslední době výrazný zlom v tom, že student dostal doporučení pro vyšetření v PPP, které pro něj představuje určitou naději na uzpůsobení studijních podmínek jeho potřebám. Můžeme tedy konstatovat, že až na výjimky i učitelka N odhadla stupeň motivace svých studentů vcelku dobře, i když se nejedná o příliš lichotivé hodnoty.

V dotazníkovém šetření nás zajímaly i motivační zdroje studentů, které byly opět hodnoceny na pětistupňové škále, ale tentokrát v opačném směru (5 - 1). Zdálo se, že pro učitelku P by neměl být odhad zdrojů motivace studentů nijak náročný, z rozhovoru s ní vyplývá, že studenti jsou ve svých postojích velmi otevření. Mimo jiné uvádí: *„...většinou ty hodiny jsou hodně komunikační, že já nemám takovej ten klasickej výklad no. Takže oni i někdy zase mezi sebe... mezi sebou aby byla taková ta obliba, tak o ni i při těch hodinách, tak vždycky na někoho jako něco řeknou, a jako spolu, „a to je jako když...“, a na těch příkladech a jako,*

hodně jako...jsou tam prostě právě i ty sociální potřeby, se tam hodně podle mě rozvíjí, pak...“

Tabulka 7 - Struktura motivace studentů předmětu PSK

Zdroje motivace	A pozitivní vztahy		B prestíž		C poznávací potřeby		D morální potřeby		E úspěšný výkon		F vyhnouti se neúspěchu		G perspektivní orientace		H rodiče	
	S	U	S	U	S	U	S	U	S	U	S	U	S	U	S	U
student 1	1	4	1	2	4	3	4	4	3	4	5	4	4	4	4	4
student 2	4	3	3	2	2	3	2	2	3	3	3	2	5	4	5	4
student 3	2	3	2	2	3	3	2	3	1	3	4	4	1	3	1	3
student 4	4	4	4	4	3	3	4	4	5	4	5	4	5	4	5	4
student 5	5	5	5	4	3	3	4	4	5	5	3	4	5	5	5	5
student 6	2	3	4	3	4	4	3	4	5	4	3	4	5	5	3	4
student 7	2	2	3	2	4	3	4	3	5	4	4	3	5	4	5	4
student 8	3	3	3	3	4	3	2	3	5	4	4	3	5	4	4	4
student 9	2	2	3	2	4	3	5	4	5	4	4	4	5	4	5	4
student 10	3	3	3	2	4	3	4	3	4	4	3	3	5	4	5	4
student 11	5	4	3	3	3	3	4	4	5	4	5	4	5	5	5	4
student 12	2	3	3	4	3	3	4	4	5	4	4	4	5	5	4	4
∅	2,9	3,3	3,1	2,8	3,4	3,1	3,5	3,5	4,3	3,9	3,9	3,6	4,6	4,3	4,3	4,00
referenční norma	3,1	3,7	2,9	3,3	3,5	3,7	4,1	4,2	4,3	4,2	2,7	2,8	4,8	4,2	4,3	4,2

Přesto jsme narazili na případ studenta 3 (viz tabulka 7), který se v několika případech odchyluje od odhadu učitelky o dva stupně. Jedná se o zdroje motivace v podobě potřeby úspěšného výkonu, potřeby perspektivní životní orientace a potřeby vyhovět rodičům. Ve všech uvedených případech se student 3 ohodnotil jedním bodem, učitelka udělila body tři. V rozhovoru tento fakt učitelka odůvodnila introvertním laděním jedince, které způsobuje absenci psychických signálů, z nichž by se dalo diagnostikovat a také tím, že není třídní učitelkou. Domníváme se však, že potřebu úspěšného výkonu lze vyvodit i z klasifikačního hodnocení v rámci předmětu. Velmi překvapivá pak byla zásadní strachová orientace celého kolektivu P, kde se od referenční normy (2,7), lišili průměrně o více než stupeň (3,9!). Učitelka N hodnotila snahu studentů vyhnout se neúspěchu známkou 3,6, což je stále o dost vyšší hodnota, než jakou udávají učitelé OSZ na gymnáziích (2,8). Učitelka výsledek komentovala následovně: „*Tuhlencto, to je výsledek, kterej já absolutně nechápu. Vzhledem k tomu, už jak jsme říkaly, že ten předmět je oblíbenej. Oni si choděj odpočnout na to. Mluví*

i o tom, že je to bavi, takže tam tomu absolutně nerozumím jako.“ Během rozhovoru došla učitelka po kratší úvaze k závěru, že je tento výsledek způsoben patrně tím, že již příští rok budou všichni studenti z tohoto předmětu povinně maturovat a ví, jak náročné učivo některé okruhy obsahují, mají tedy z předmětu respekt a nechtějí selhat. Domníváme se, že toto může být skutečně důvodem, proč i oproti referenční normě vykazují studenti značně vyšší hodnoty. Na gymnáziích je předmět Občanský a společenskovědní základ pouze volitelným předmětem, ze kterého studenti mohou, avšak nemusí maturitní zkoušku skládat. Na SOŠ, kde byl výzkum prováděn, ale všichni studenti z PSK maturují povinně. Navíc i skladba tematických celků je u obou předmětů odlišná.

Strukturu motivačních zdrojů ve třídě N (viz tabulka 8) bylo možné přesněji porovnat s referenční normou, jelikož se na gymnáziích předmět s obdobnými osnovami vyučuje. Z analýzy dotazníků však vyplynulo, že studenti jsou pro učení se německému jazyku motivováni jiným způsobem, než bychom předpokládali. Odchylka byla patrná například v oblasti poznávacích potřeb. Studenti potřeby získávání nových informací a potřeby řešení problémů hodnotí průměrně známkou 3,0, jejich vrstevníci na gymnáziích pak průměrně známkou 3,5, z čehož vyplývá, že pro studenty SOŠ není poznávací potřeba tolik významná. Učitelka N pak odhadla tento druh potřeb průměrně známkou 2,7, což se sice blíží odpovědím jejích studentů, nikoli však referenčnímu vzorku učitelů, kteří hodnotili poznávací potřeby v německém jazyce jako ještě důležitější (3,7). Učitelka N si je dle rozhovoru velice dobře vědoma, že vyučování ve studentech poznávací potřeby nevzbuzuje natolik, kolik by bylo záhodno.

Angličtina je dle jejích slov přijímána jako předmět, ve kterém jsou studující ochotni pracovat, němčinu učitelka N charakterizuje doslovně jako „*nutné zlo*“, které je třeba podstoupit, aby mohl jedinec školu absolvovat. Pedagožka dle svých slov projevuje snahu o zvýšení motivace u studentů, je ochotna zapracovat na zatraktivnění výuky i za cenu nedodržení tematického plánu učiva: „*Tak, nějakým způsobem udělat ... alespoň teda já jsem si z toho vyvodila takový osobní závěr, snažit se ty hodiny pro ně udělat trošku zábavnější, což asi bude znamenat, že toho nestihneme zřejmě tolik, kolik bych si představovala, ale možná teda, že by je to opravdu nabudilo a bavilo by je to víc, tak.*“ Přistupuje i k tomu, že zadává písemné práce z menšího množství probrané látky, jen aby umožnila studentům zažít pocit úspěchu. Výsledky šetření v tomto ohledu si v rámci rozhovoru zdůvodnila tím, že se v posledních letech u německého jazyka nejedná o předmět maturitní, studenti tedy nevnímají hrozbu v podobě neúspěchu u této zkoušky.

Tabulka 8 – Struktura motivace studentů předmětu NJ

Zdroje motivace	A pozitivní vztahy		B prestíž		C poznávací potřeby		D morální potřeby		E úspěšný výkon		F vyhnutí se neúspěchu		G perspektivní orientace		H rodiče	
	S	U	S	U	S	U	S	U	S	U	S	U	S	U	S	U
student 1	5	4	5	5	3	3	2	5	5	4	2	4	4	5	2	5
student 2	5	5	5	5	3	3	5	5	5	5	3	4	5	5	4	5
student 3	2	4	3	4	3	3	5	3	5	4	5	3	5	4	3	3
student 4	3	3	2	2	3	2	3	2	4	3	2	2	4	4	4	4
student 5	4	3	4	2	2	2	4	3	4	3	2	4	5	5	5	5
student 6	4	5	5	5	3	4	5	4	5	4	1	4	5	5	4	5
student 7	5	3	2	2	2	2	4	2	5	3	3	3	5	4	5	4
student 8	3	4	3	3	2	2	3	3	5	5	4	4	5	5	3	4
student 9	4	3	1	3	1	3	3	4	3	4	1	4	5	5	3	4
student 10	5	4	3	3	3	3	5	4	4	4	4	3	5	5	5	4
student 11	5	3	3	3	3	2	4	3	4	4	4	3	5	5	5	4
student 12	5	3	2	3	4	3	5	4	5	5	4	5	5	5	5	4
student 13	3	3	3	2	2	3	4	3	5	4	4	4	5	4	3	4
student 14	2	2	1	2	3	1	3	2	3	4	1	2	4	5	1	3
student 15	2	2	1	2	2	2	3	3	4	4	3	3	5	5	2	4
student 16	5	4	3	3	5	3	4	3	5	5	5	3	5	5	5	4
student 17	3	4	4	3	2	3	3	3	5	4	5	4	5	5	3	4
student 18	4	3	4	3	5	3	3	4	4	5	5	4	5	5	4	4
student 19	1	3	3	4	3	3	5	4	5	5	5	4	5	5	5	4
student 20	1	3	1	2	4	2	5	3	5	4	5	3	5	4	3	3
student 21	1	4	3	4	3	3	4	4	5	5	3	4	5	5	5	5
student 22	4	4	4	4	3	3	4	4	3	5	3	4	4	4	4	4
student 23	3	4	2	2	4	2	5	3	5	5	3	4	5	4	4	4
student 24	1	3	2	2	2	2	4	3	5	4	4	3	5	4	4	4
student 25	4	3	2	1	3	1	3	2	4	4	2	2	4	4	5	5
student 26	3	4	3	3	4	4	5	4	5	4	2	4	4	5	4	5
student 27	2	5	1	5	5	4	5	5	5	5	1	4	5	5	5	5
student 28	4	3	5	4	3	4	5	4	5	4	3	4	5	5	5	4
student 29	2	3	3	2	3	3	5	3	5	4	3	4	5	4	5	4
Ø	3,3	3,5	2,9	3,0	3,0	2,7	4,1	3,4	4,6	4,2	3,2	3,6	4,8	4,7	4,0	4,2
referenční norma	3,1	3,7	2,9	3,3	3,5	3,7	4,1	4,2	4,3	4,2	2,7	2,8	4,8	4,2	4,3	4,2

Dle jejího subjektivního vnímání nastalé situace dochází k tendenci předmět absolvovat s jakýmikoli výsledky vyjma hodnocení nedostatečného: „...*tak mně tohle přijde jako, že je jim úplně jedno, že jim nezáleží vůbec... nezáleží vůbec, jak to probíhá. Hlavně teda aby měli splněno, aby prošli s nějakou tou minimální... minimální hranicí, která je nastavená a zbytek...*“ Z výsledků dotazníků zjišťujících motivaci studentů k výuce německého jazyka vyplývá, že v rámci SOŠ se skutečně jedná o předmět, pro který nejsou studenti motivováni tak, jako jejich kolegové gymnazisté. Rozhodně ale nelze konstatovat, že studenti se snaží předmět pouze absolvovat. Domníváme se, že tuto domněnku lze podložit výsledky šetření v oblasti morálních potřeb. Studenti jsou si vědomi svých povinností velice dobře (průměr 4,1), ale ze strany učitelky N je situace vnímána odlišně, neboť morální motivaci hodnotila u studentů průměrnou známkou 3,4 (referenční norma u učitelů němčiny 4,2). Kromě odlišného průměrného hodnocení jsme došli k zajímavým zjištěním i v rámci zkoumání výsledků jednotlivců v porovnání s hodnocením učitelky N. Jedinec, který se v dotazníku pohyboval někdy dokonce na opačném konci škály, než odhadovala učitelka, je student 27. Student hodnotil rozdílně potřebu pozitivních vztahů (student 27 – 2, učitelka N – 5), potřebu prestiže (student 27 – 1, učitelka N – 5) a potřebu vyhnout se neúspěchu (student 27 – 1, učitelka N – 4). Zároveň je třeba zdůraznit vysokou potřebu výkonu, kterou oba aktéři výzkumu potvrzují shodným hodnocením 5. Z rozhovoru s učitelkou N vyplývá, že zmiňovaný student je neustále aktivní, vše má potřebu komentovat, často se v hodinách ptá. Pedagožka ho charakterizuje následujícím způsobem: „...*komentátor. Takový ten prostě... typický všechno ví, všechno by rád a i jako chodí za těmi vyučujícími, ptá se. Tam...*“ Z těchto informací, které se nám o studentovi 27 podařilo zjistit, vyvozujeme, že se jedná o člověka, který skutečně nemusí mít potřebu pozitivních vztahů tak vysokou, jak se učitelka N domnívá. Je totiž silněji motivován touhou uspět. Potřeba pozitivních vztahů je zde možná mylně vyvolávána tím, že svými věčnými komentáři se před spolužáky svým způsobem předvádí. Svou potřebu vyniknout uspokojuje tím, že má ke všemu co říci, i když se zrovna nejedná o relevantní výpověď. Co se týká tendence vyhnout se neúspěchu, i zde se přikláníme spíše k výpovědi studenta. Z výsledků dalšího dotazníku, který zkoumal poměr orientace na výkon, a na vyhnout se neúspěchu vyplynulo, že student 27 je skutečně vyhraněný typ zaměřený na výkon (viz tabulka 9).

Jako problematický jedinec se v rámci třídního kolektivu jeví student 20, podle výsledků dotazníkového šetření totiž nemá potřebu pozitivních vztahů (1) ani potřebu prestiže (1), zároveň je ale značně motivován strachem z neúspěchu (5) (viz tabulka 8). Předpokládali

jsme, že se takový jedinec straní kolektivu, což se potvrdilo i v rozhovoru s učitelkou N. Pedagožka přiznala, že studentka pravděpodobně nemá v kolektivu pozitivní vazby na nikoho ze spolužáků.

Tabulka 9 - Struktura výkonové motivace studentů předmětu NJ

Struktura výkonové motivace	PÚV S	PVN S	PÚV U	PVN U	PÚV RN	PVN RN	TYP	
student 1	22	26	26	14	3	5		
student 2	24	20	27	13	4	3		
student 3	23	24	24	13	4	5	3	výkon/úzkost
student 4	18	20	12	16	2	3		
student 5	17	20	14	18	2	3		
student 6	24	16	26	13	4	2	1	výkon
student 7	18	22	13	18	2	4	2	úzkostnost
student 8	19	22	18	23	2	4	2	úzkostnost
student 9	13	21	20	19	1	4	2	úzkostnost
student 10	23	21	20	17	4	4	3	výkon/úzkost
student 11	19	13	15	17	2	1	4	absence motivace
student 12	23	19	19	24	4	3		
student 13	17	18	20	15	2	3		
student 14	18	14	9	16	2	2	4	absence motivace
student 15	19	17	20	14	2	3		
student 16	20	27	20	15	3	5		
student 17	19	23	19	17	2	4	2	úzkostnost
student 18	20	20	16	13	3	3		
student 19	25	22	26	12	5	4	3	výkon/úzkost
student 20	23	17	13	20	4	3		
student 21	25	15	26	11	5	2	1	výkon
student 22	21	16	23	15	3	2		
student 23	18	15	17	22	2	2	4	absence motivace
student 24	24	22	14	13	4	4	3	výkon/úzkost
student 25	19	15	14	14	2	2	4	absence motivace
student 26	24	15	21	14	4	2	1	výkon
student 27	23	10	28	16	4	1	1	výkon
student 28	24	21	24	12	4	4	3	výkon/úzkost
student 29	23	19	18	18	4	3		
Ø	21	19	19	16				
referenční norma	5	4	2	2				

Její chování je problematické zejména pokud se jedná o prožitek neúspěchu, který studentka dle slov učitelky N nese velmi těžce. Z rozhovoru vyplývá, že má pravděpodobně sklony k hysterii a je po psychické stránce velmi nevyrovnaná: „*Ona tam nemá v podstatě žádnou kamarádku. Jede tam v podstatě sama za sebe. A u ní je jako poměrně náročné, alespoň pro mě, tu psychiku její zvládnout. U studentky 20, když se jí nezadaří, tak okamžitě následuje... ne, že přímo pláče, ale vidíte, jak je úplně mimo, je rozhozená. Už jsem tady řešila i, i hysterický záchvat, který měla vůli tomu, že tam někdo o ní něco řekl.*“ Příčiny zmiňovaného chování v sociálním prostředí studentky učitelka N vyloučila. Domníváme se, že v tomto případě by bylo vhodné, aby studentka konzultovala své negativní prožitky se specialistou (školní psycholog, psychoterapeut, ...), neboť její budoucí práce ve zdravotnictví pro ni bude jistě psychickou zátěží. Včasným řešením problémů v duševní oblasti a vhodnou psychohygienou může docílit budoucí spokojenosti v profesi označované jako pomáhající, která vyžaduje vysokou frustrační toleranci.

Tabulka 10 - Struktura výkonové motivace studentů předmětu PSK

Struktura výkonové motivace	PÚV S	PVN S	PÚV U	PVN U	PÚV RN	PVN RN	TYP	
student 1	19	21	20	20	2	4	2	úzkostnost
student 2	21	27	18	20	3	5		
student 3	22	19	18	18	3	3	5	nevyhraněný
student 4	19	21	19	18	2	4	2	úzkostnost
student 5	25	18	24	24	5	3		
student 6	20	23	26	23	3	4	5	nevyhraněný
student 7	22	18	24	24	3	3	5	nevyhraněný
student 8	16	19	17	15	1	3		
student 9	25	22	20	13	5	4	3	výkon/úzkost
student 10	16	17	16	14	1	3		
student 11	20	20	22	20	3	3	5	nevyhraněný
student 12	20	20	22	21	3	3	5	nevyhraněný
∅	20,4	20,4	20,5	19,2				
referenční norma	3	5	3	5				

V rámci výzkumu v oblasti motivace bylo provedeno šetření zaměřené na výkonové potřeby. Pomocí *Dotazníku MV 12* byly rozlišeny typy orientací studentů (viz tabulka 10). V rámci třídy P jsme se setkali se studenty, jejichž výsledky hovořily pro typ nevyhraněný, tedy že v jejich případě nepřevažuje ani jedna ze zmiňovaných potřeb, jejich výkonová

potřeba je v rovnováze. Takovými jedinci jsou studenti 3, 6, 7, 11 a 12. V rámci kolektivu P v šetření vyšly i dvě osoby s výraznou strachovou motivací a to studenti 1 a 4. Z rozhovoru s učitelkou P vyplývá, že o studentech motivovaných strachem z neúspěchu velmi dobře ví. Vztah studentů k výkonu podle ní úzce souvisí s temperamentovým laděním osobnosti, o kterém mám v rámci kolektivu P přehled, protože se studenty typy temperamentu podle Eysencka v rámci hodin Psychologie a komunikace diagnostikovala: „...*ji vyšel teda flegmatik s melancholikem studentce 2, to si pamatuju, jo. Jako docela si pamatuju ty výsledky těch holek, no.*“ Souvislost dynamického prožívání osobnosti a výkonové motivace nepopíráme (může představovat významné vodítko), odmítáme jej však na tento vztah redukovat, jedinec je jednotou bio-psycho-sociální, přičemž psychika není determinována pouze temperamentem. Učitelka sama přiznává, že si není zcela jistá, z jakých psychických signálů vlastně diagnostiku provádí, jakým způsobem vjemy pojmenovat: „*To je taková, prostě fakt zvláštní osoba, no.*“ Takto se vyjádřila v rozhovoru ke studentovi 4, který dle *Dotazníku MV 12* vykazuje vysokou míru úzkostnosti. Nad výsledky šetření ale zároveň vykazuje určitou míru sebereflexe, udává, že v příštím ročníku, kdy má třída P skládat maturitní zkoušku v předmětu Psychologie a komunikace plánuje studentům poskytnout větší podporu, zároveň chce snížit objem průběžně přezkušovaného učiva a studenty tak nepřetěžovat: „...*letos jsem psala maturitní otázky jako po čtyřech a vím, že jako nevím, čím je to teda, ale že to je pro ně čím dál tím víc složitější, tak možná i tady v tý třídě to udělám (...) tak, že budu psát třeba po třech maturitních otázkách, aby toho měli jakoby míň, no.*“ Tento postoj učitelky P hodnotíme pozitivně a domníváme se, že skutečně může vést ke snížení úzkostnosti studentů třídy P a k jejich větší motivaci.

Jednoznačná orientace na vyhnutí se neúspěchu byla zjištěna také ve třídě N u 4 studentů (student 7, 8, 9, 17) (viz tabulka 9). Učitelka N se v rozhovoru značně pozastavila nad výsledky v případě studenta 7. My se ale domníváme, že tento student opravdu vykazuje tendenci se výkonovým situacím vyhnout, pokud nemusí, tak dle slov učitelky N nekomunikuje, tím pádem zde není hrozba selhání. Učitelka N se v rámci sebereflexe v závěru rozhovoru rozhodla provádět pozorování tohoto jedince důsledněji, jelikož se jedná o studenta se slabším výkonem a doufá, že mu tak poskytne více opory pro jeho další rozvoj a s cílem snížit míru jeho úzkostnosti ve školním prostředí: „*Tam jste mě ted' nahlodala těmi výsledky, že tam jsem se u ní tedy netrefovala. Tam si to ted' schválně pohlídám, tu studentku 7. Budu si to víc...*“ Pedagožka v rámci rozhovoru rovněž potvrdila úzkostné tendence některých studentů, u nichž byla naměřena vysoká tendence v obou směrech, tedy dosáhnout

úspěchu i vyhnout se neúspěchu. Zde můžeme uvést příklad studenta 12, který má SPU, a kde se učitelka N dle svých slov snaží o snížení úzkostnosti tím, že studenta nevystavuje zbytečnému stresu (místo písemného zkoušení volí zkoušení ústní, dává „druhou šanci“): *„Toho stresu, ano. Ušetřit ji toho spíš, když třeba ústní zkoušení, tak třídu zaměstnám tak, aby ta studentka 12 měla pocit, že s... ji teda neposlouchá celá třída, že tam je jenom... jenom mezi námi dvěma to probíhá a... pokud se jí nezadaří, i kdy to mají vlastně všichni, pokud se jim nějaká... nějaký rozsah učiva, určitá oblast, kterou děláme, nepovede, tak vždycky mají možnost jako, kdo chce, si to napsat znovu, podobný typ a opravit. Takže u té studentky 12 to funguje, když vidí, co kde popletla...“* Úzkostné tendence dle rozhovoru s pedagožkou zaznamenal dotazník správně i u studenta 16, který se již od prvního ročníku studia potýká i s dalšími psychickými obtížemi. Domníváme se, že úzkost může být tedy pouze průvodním jevem narušeného duševního stavu, který však učitelka N blíže nespecifikovala, potvrdila však medikaci.

V kolektivu N nalézáme i studenty orientované jednoznačně na výkon, což učitelka N v rozhovoru potvrzuje, nejvýrazněji se projevuje student 27. Překvapivá byla ve třídě N rovněž absence orientace na výkon či vyhnutí se neúspěchu v rámci školy. Jedincem, u kterého jsme zaznamenali takové výsledky, byl například student 11, který dle rozhovoru s učitelkou zaměřuje svou pozornost výhradně do mimoškolního prostředí, do sportu. Dále byla pak nízká motivace v obou směrech (výkon – 2, neúspěch – 2) naměřena i u studenta 25, který čeká na vyšetření v PPP, jak již bylo zmíněno výše. Zajímavým případem je student 23, který se dle šetření rovněž potýká s nízkou motivací k výkonu či vyhnutí se neúspěchu. Učitelka N komentuje výsledky takto: *„Student 23 je takový... student 23 se snaží a student 23 je na jazyky hodně těžkopádný. Tam jako pro něj to je náročné se to naučit. A i když se to naučí, tak stejně jako nikdy nebude mít dvojku, nebo nebude mít jedničku a ono ho to potom zase jako točí se v takovém tom kruhu „Já se učím a stejně mám tři, čtyři.“ A nemá tam ten, jo, nedosahuje toho, čeho by si asi představoval, že za tu svoji píli by měl dostat, no.“* Zde vidíme, že student je demotivován tím, že vlastně není schopen dosáhnout úspěšného výkonu tak, jak je nastaven. Domníváme se tedy, že i takovým jedincům by měl být umožněn prožitek alespoň malého úspěchu, který by je mohl pro další práci povzbudit.

6.4 Psychické signály a jejich interpretace

Kategorie psychické signály byla zpracována na základě rozhovorů s učitelkou N a učitelkou P. První z nich se již v prvotní fázi rozhovoru stavěla negativně vůči zpětné vazbě, které se

jí z řad studentů dostává. SOŠ zaznamenala v posledních letech významný pokles počtu maturujících v předmětu Německý jazyk: „*V posledním, minulém školním roce odmaturovalo posledních šest a od té doby nikdo.*“ Učitelka N se snaží svůj aprobační předmět pro studenty zatraktivnit, proto v hodinách sleduje, na co studenti pozitivně reagují, co je dle jejích slov baví. Pak se pokouší takové aktivity zařadit častěji: „*Tak to mě tak jako trošku mrzelo, takže jsem říkala, zkusím vymyslet něco zábavnějšího, něco nového. Takže jsme tam našli nějaké... nebo našla jsem nějaká videa, vtipy...*“ Subjektivně vnímá kolektiv jako uzavřenější, proto se jí zdá, že často chybí nějaké signály, ze kterých by se daly vyvodit závěry: „*Oni jsou takový, jakože ne... neprojevují nadšení, spokojenost, nespokojenost. Takže je tam pár jedinců, u kterých se to odhadnout dalo a...*“ Její přístup je individuální, kauzální pozorování provádí přesto u všech studentů. Učitelce N se dobře diagnostikuje dle jejích slov především píle. „*Tak píle je většinou vidět, si myslím, to nadání v podstatě taky, i když někdy je to takový, že... že ta píle to nadání jakoby... že se to nadání tou pilí dotáhne.*“ Osvědčilo se jí zadávání dobrovolných domácích úkolů, jejichž znalost v následujících hodinách prověřuje. Pilný student se tedy z jejího pohledu pozná dle toho, že se na hodinu učí. V rozhovoru dále také uvedla, že pilný student se projevuje pozorností, kterou věnuje dění v hodinách. Upozorní ji na chybu na tabuli, je v hodině zainteresovaný učební činností: „*projeví zájem, něco přehlídnou na tabuli, nebo mají hledat nějaký překlep třeba, když je, že... jo, pokud jsou ve střehu, zajímá je to, snaží se, takže tam je...*“ Absenci píle pozná z následujících signálů: neschopnost koncentrace, nezájem, pomalé tempo: „*No... člověk je vidí v té hodině, a zrovna u té studentky 7... jak říkám, málokdy dělá to, co... to, co má. Vesměs už jenom jaký udělá obličej, když dostane nějaké zadání, tak možná, že jako zapůsobí na mě tak, že prostě si udělám nějaký úsudek o tom, jakou má motivaci.*“ Nadání učitelka N diagnostikuje spíše na intuitivní bázi, v rozhovoru uvádí, že jej zjišťuje na základě schopnosti pohotově reagovat v cizím jazyce. Nadání jsou tedy podle ní speciální schopnosti, které jsou patrné hlavně v ústním projevu studenta: „*Takovej cit pro jazyk je tam vidět, slyšet.*“ Na základě nadání a píle učitelky v rámci dotazníků hodnotily výkon jednotlivých studentů. V případě učitelky N se ukazuje, že hodnocení probíhá spíše na za pomoci intuice, některé psychické signály ze strany studenta nedokáže přesně pojmenovat: „*No, on se snaží, ale... Já nevím, jak bych toho studenta 27 Vám... pili trojkou... student 27 se snaží, snaží a myslí si, že... že to dělá jedinečně tak, jak on to dělá, že on to dělá všechno správně, a že to prostě musí... Všechno ví tak, jak on si... student 27 je taková palice. Takže...*“ Domníváme se, že z tohoto úseku je patrná snaha studenta podat úspěšný výkon, pro který vyvíjí opravdu velkou snahu, ne vždy je ho ale schopen dosáhnout. Dobrý výkon

bere u studentů učitelka N spíše jako samozřejmý, u studentů 1 ani 2 nepředpokládala, že by mohli mít nižší sebehodnocení, nakonec ale přiznává následující: „*Je to možné, že ho to stojí větší úsilí, než... než já si myslím.*“

Studenti třídy N se po psychické stránce v některých případech potýkají se zásadnějšími problémy, než je jejich výkon v předmětu Německý jazyk. U studenta 14 učitelka N vnímá nemožnost řešení studijních výsledků s rodiči tohoto jedince. Pedagožka v rozhovoru upřesnila, že se jedná konkrétně o studentku ukrajinské národnosti, jejíž zákonní zástupci nehovoří česky a která se potýká pravděpodobně s dalšími problémy. Signály, které by to mohly naznačovat, učitelka v rámci rozhovoru popsala jako: nepříjemnosti, osobní problémy, absence, nemocnost, náhlý kolaps ve škole. Domníváme se, že učitelka N jasně vnímá sociokulturní handicap studentky (Ukrajinka), který zasahuje do oblasti psychiky, která je pravděpodobně narušena i dalšími vlivy. Momentální stav situace ale učitelka N popisuje následovně: „*...Ted'ko bych řekla, že se trošku začíná vzpamatovávat, protože by asi nerada teda měla pětku i v tom druhém pololetí, ale jako němčina jde úplně mimo.*“ Z rozhovoru tedy vyplývá, že učitelka N z výkonu studentky v rámci hodin němčiny vnímá mírný vzestup motivace, což může být způsobeno také tím, že nedostatečné hodnocení na konci školního roku má pro jedince fatálnější důsledky než pětka na vysvědčení pololetním.

Učitelku N zajímá také motivace studentů pro výuku jejího předmětu. Z rozhovoru vyplývá, že podstatné jsou pro ni psychické signály, které značí, jaký má jedinec o výuku zájem, ať už je motivační struktura jakákoli (student 27 – výkon, student 17 – vyhnutí se neúspěchu, atd.) (viz tabulka 8) Taková vodítka lze vyzpozorovat přímo v hodinách němčiny, ale i z dalších zdrojů. Zde učitelka N využívá například konzultace s kolegy, kteří ve třídě N vyučují dalším předmětům: „*...dělali nějakou konverzaci v angličtině a tam se někteří nechali slyšet, že němčina je jeden z nejhorších pro ně. Tak to mě jako trošku mrzelo, takže jsem říkala, zkusím vymyslet něco zábavnějšího, něco nového.*“

Z rozdílů v hodnotách u píle a nadání u studentů třídy N a učitelky N jsme usuzovali i na sebehodnocení jednotlivců. V rozhovoru učitelka uvedla, že v době testování nebyl přítomen student, který má diagnostikován Aspergerův syndrom, a který je příkladem pro to, z jakých psychických signálů vyvozuje závěry o sebehodnocení studentů. Jedinec výrazně nadaný pro předmět chemie se se stejnou, ovšem neadekvátní, sebejistotou projevuje i v hodinách německého jazyka, ve kterém výjimečných výsledků nedosahuje. Setkáváme se tedy

s nepoměrem výkon – nadání, který učitelka diagnostikuje z paralingvistických aspektů komunikace.

Informace o motivovanosti pro svůj předmět učitelka N získává ze stejných signálů jako o píli: „*No... člověk je vidí v té hodině, a zrovna teda u té Adély..., jak říkám, málokdy dělá to, co má. Vesměs už jenom to, jaký udělá obličej, když dostane nějaké zadání, že jako zapůsobí na mě tak, že si prost udělám nějaký úsudek o tom, jakou má motivaci...*“ Vidíme tedy, že učitelka N dle svých slov usuzuje především z neverbálních zdrojů. Studenty při výuce pozoruje a z mimoslovních psychických signálů vyvozuje závěry. Uvedený příklad ilustruje interpretaci projevů mimiky, ze kterých učitelka N usuzuje na nedostatek motivace studentky.

Na nízkou motivaci usuzuje učitelka N i z přístupu studentů k výuce, dle její výpovědi v rozhovoru se kolektiv N snaží předmět pouze absolvovat, protože z německého jazyka se povinná maturitní zkouška na SOŠ neskládá: „*...když to srovnám s tím, jaký přístup k té němčině měli ti žáci předtím, když měli nad sebou bič té maturity, tak mně tohle přijde, jako že je jim to úplně jedno, že jim nezáleží vůbec...*“. Domníváme se, že učitelka N usuzuje z nízké potřeby úspěšného výkonu na všeobecně nízkou motivaci studentů v jejím předmětu. V kolektivu se nacházejí i studenti s vysokou potřebou prestiže, kterou učitelka vnímá dle svých slov hlavně v rámci verbální komunikace. Takoví studenti se snaží o častou interakci.

Poměrně dobře se učitelce N v některých případech interpretují psychické signály značící úzkostnost jedince, jak z rozhovoru vyplynulo. Udává, že se setkala s hysterickým záchvatem studentky, kterou spolužáci pomluvili. Z toho usuzuje na zvýšenou potřebu vyhnout se neúspěchu, zvýšenou tendenci k úzkostnému prožívání: „*I když jako s rodiči jsem mluvila a... tam se mi jeví, že prostě všechno v pořádku... nevím, v čem to vězí, kde se to objevuje, ale jako nese dobře, z mého pohledu, pokud se jí nějak výrazně nedaří.*“ Vidíme, že učitelka N není schopna zdroje jednání své studentky přesněji identifikovat. Podobný případ podle učitelky N představuje i studentka ukrajinské národnosti, která ve škole zkolabovala. Taktéž u ní se dle rozhovoru jedná o úzkostného jedince. Vlastnosti, které podle ní signalizují úzkost, jsou psychická labilita a často i introverze.

Nástroj *Naše třída* pro diagnostiku klimatu třídy nevyužívá, přesto se učitelka N dle rozhovoru snaží signály přicházející z kolektivu jako celku citlivě vnímat. Z jejího pohledu se jedná o kompaktní celek, i když se v něm vyskytují jedinci, kteří stojí na jeho okraji: „*Asi jako v každé třídě, je tam pár, nechci říct úplně outsiderů, ale dětí, které... až ne úplně*

zapadly...“ Student 1 se dle jejich slov sám kolektivu straní, učitelka N si tedy v tomto případě všímá jeho postojů. Student 27 se naopak snaží do kolektivu zapadnout až moc, čímž dosahuje stejného efektu jako student 1 – stojí na okraji.

Pro učitelku N z rozhovoru nad výsledky dotazníkového šetření vyplynula budoucí snaha o citlivější vnímání psychických signálů, které ze strany studentů přijímá. Úsilí bude věnovat zejména vhodné motivaci studentů. Pro učitelku P z výsledků dotazníkového šetření a následného rozhovoru vyplynula spíše potřeba studenty podpořit po stránce jejich sebehodnocení, které je dáno jejich nižším nadáním. Citlivost vůči psychickým signálům se u učitelky P totiž ukázala jako lepší, než u učitelky N. Již v začátcích své pedagogické praxe si učitelka P vypomáhala při analýze vlastní práce dotazníky. Nyní dle svých slov vychází spíše z pozorování a diskuze se studenty, kteří jí i tak poskytují dostatečnou zpětnou vazbu: *„Takže spíš jako na základě konkrétních nějakých podnětů a reakcí jako, z těch hodin. Oni se nebojí opravdu říct svůj názor.“*

Z dotazníků vyplynulo, že předmět Psychologie a komunikace je značně oblíbený, což učitelka P v rozhovoru potvrzuje: *„Na konci hodiny, když už má zvonit, tak říkaj, že by radši si dali ještě další hodinu, než šli třeba na jiný předměty, no, takže jako, proto vim, že tu hodinu maj docela... nebo ten předmět maj rádi.“* Studenti tedy dávají explicitně prostředky verbální komunikace najevo, že předmět je u nich oblíben. Takové psychické signály představují pro učitelku P velmi čitelný interpretační materiál. V rozhovoru udává, že tento fakt potvrzují studenti tím, že si na předmětu dokáží odpočinout a berou si dobrovolně práci navíc. Prostředky verbální komunikace používají dle slov učitelky P studenti i v případě, kdy dávají najevo svůj postoj vůči obtížnosti předmětu, který vzhledem k povinné maturitní zkoušce vnímají jako náročný. U kolektivů P a N se setkáváme se dvěma zcela protikladnými tendencemi. Někteří studenti třídy N jsou v hodinách často zásadním způsobem neaktivní, najdou se i případy, kdy motivace absentuje, oproti tomu kolektiv P vykazuje vysokou míru zájmu o předmět, kdy si dokonce někteří berou dobrovolně další práci navíc.

Učitelka P vykazuje menší tendenci k diferenciaci mezi pílí a nadáním, než učitelka N, která vnímá píli jako aktivní zapojení v hodinách. Pro učitelku P je dle rozhovoru náročnější mezi těmito dvěma rovinami rozlišovat, někteří studenti se na vyučování podílejí, zapojují se, jiní zase dosahují lepších výsledků v testech. Podle ní tedy nelze jednoznačně určit, u koho která tendence převládá. Všeobecně ale považuje své studenty za „líné“, usuzuje tak z následujících signálů: *„...z těch reakcí z těch hodin, no, že oni fakt vymyslí spoustu věcí*

tím, jak jsou komunikativní, nebojí se říct svůj názor, nebojí se občas říct i nějaký nesmysl, protože to mně vůbec nevadí...“ „Ale pak je otázka, jestli opravdu fakt si sednou k tomu učení a dokážou se naučit a to si myslím, že právě tam pokulhává, no.“ Učitelka tedy přijímá signály, které naznačují, že studenti pro předmět nadání mají, jejich příprava na písemné zkoušení však odpovídá menší píli.

Zásadní nepřesnosti se však učitelka P z našeho pohledu dopouští při diagnostice píle studentky 10, kterou vnímá jako málo pilnou, protože v jiných předmětech dosahuje lepších výsledků, jak v rozhovoru uvedla. Anglický jazyk, na kterém učitelka P ale argumentaci zakládá, představuje bohužel oblast, pro kterou je třeba jiného druhu schopností. Velkou výhodou pro interpretaci psychických signálů je v případě učitelky P velká ochota studentů komunikovat, což se projevuje i v případě zkoumání sebehodnocení. Pedagožka v rozhovoru uvádí, že studenti někdy otevřeně komentují postoj k sobě sama, na ní pak je, aby jedince, kteří se podceňují, vhodně podpořila, poskytla ji konstruktivní kritiku a učila je pracovat s vlastní chybou.

Oblast, kde dle svých slov učitelka P diagnostikuje především z neverbálních signálů, je motivace. Ztrátu motivace odvozuje zejména z absentující pozornosti, nesoustředěnosti, myšlenkové roztěkanosti, jejím úkolem je pak studenty opět aktivizovat. Také opak, tedy namotivovanost studentů, je možné vyvodit ze signálů neverbálních. Učitelka P uvádí v rozhovoru situaci, kdy studenti probírané látce nerozumí. Setkává se například s těmito signály: *„...koukali s vyvalenýma očima, ... vzdychnou...“* (vizika, paralingvistika); někdy se studenti nebojí ani použít prostředků verbální komunikace, aby tak dali najevo své nelibé pocity. V kolektivu P je učitelka schopna i diagnostiky struktury motivace. V rozhovoru dokládá, že velmi silně vnímá potřebu pozitivních vztahů a obliby, studenti při diskuzi v rámci hodin udávají příklady z reálného života na společných zážitcích: *„A to je jako když...“* Učitelka P vnímá značně nízkou potřebu pozitivní životní orientace: *„...když se jich člověk na to jako ptá, nebo na budoucnost, tak... oni tak nějak jako... nemaj nějaký extra vysoký cíle zrovna v tutý třídě teda.“*, kterou ale v rozhovoru odmítá jako neadekvátní a argumentuje úspěchem studentů v rámci praxí v nemocnicích. Také z tohoto faktu lze usuzovat na nižší sebevědomí studentů. Jako problematické se ukázalo vnímání psychických signálů, které by značily potřebu vyhnout se neúspěchu. Učitelka P v rámci rozhovoru striktně odmítla výsledek šetření, který charakterizoval třídu jako výrazně motivovanou strachem z neúspěchu. Po analýze příčin, které mohly vést studenty k takovému

hodnocení, jsme s učitelkou P došli k závěru, že jsou studenti pravděpodobně motivováni zejména strachem ze selhání u maturitní zkoušky.

Na úzkostnost studentů, která se strachem z neúspěchu souvisí, učitelka P dle svých slov usuzuje někdy velmi těžko. V kolektivu P se takoví jedinci vyskytují, mívají sklon se stranit zbytku třídy. V rozhovoru pedagožka uvádí následující znaky úzkostného studenta: *„No, že někdy právěže moc se jako nezapojují, moc se neusmějou, jsou takový jako tichý, takový jako někdy to člověk z nich prostě vycítí, no. Často vystresovaný...“* Nejmarkantnější jsou dle ní projevy v oblasti neverbální, učitelka P hovoří o „*vyplašeném*“ obličejí či tendenci k prokrvení obličeje, dále mohou odmítat spolupráci, nebo se celkově uzavřít. Zajímavý je poznatek, který učitelka v rozhovoru uvedla v souvislosti s praxí studentů oborů učitelství Pedagogické fakulty ZČU v Plzni. Úzkostní jedinci se dle pozorování učitelky před budoucími učiteli uzavírají, protože po nich požadují skupinové aktivity, ve kterých mají exhibovat. Taková práce v hodinách a necitlivý přístup samozřejmě úzkostné studenty SOŠ stresuje. Učitelka P dle svých slov ale se zapojením těchto jedinců do aktivit v rámci svých hodin nemá problém, chovají k ní důvěru.

7. Výsledky výzkumu

Znění výzkumného problému bylo následující: „Jaké jsou možnosti autodiagnostiky v pedagogické praxi?“ Analýzou výsledků dotazníků ve třídách P a N a nestrukturovanými rozhovory s učitelkami P a N jsme došli k následujícím zjištěním:

- Zjistit, zda mají učitelky P a N přehled o možnostech autodiagnostiky.

Učitelka P i N mají o možnostech autodiagnostiky pro svou pedagogickou praxi pouze omezený přehled. V rámci studia se s touto tematikou setkala prostřednictvím rozhovorů pouze učitelka N, která tento způsob autoevaluace praktikuje stále. Učitelka P takovou zkušenost z pregraduálního studia postrádá, v počátcích výkonu profese ale prováděla autoevaluační šetření prostřednictvím dotazníků. S dotazníkem Hrabala a Pavelkové či Holečka se ale ani jedna z pedagožek dosud nesetkala

- Zjistit, jakým způsobem učitelky P a N autodiagnostiku své pedagogické činnosti provádějí

V prostředí SOŠ samozřejmě probíhá kontrola ze strany vedení školy v podobě hospitací, ze kterých mohou učitelky čerpat podněty pro zpětnou vazbu, šetření provádí i ČŠI. Učitelka N navíc využívá možnost vzájemné hospicace s kolegy němčináři. Kromě toho obě pedagožky samozřejmě citlivě vnímají dění ve třídě během vyučování, provádějí individuální i skupinové kauzální pozorování. Pedagožka P i N provádí diagnostiku prostřednictvím pozorování dění ve třídě a analýzou výsledků činnosti studentů. Velmi podstatné jsou pro ně ukazatele z oblasti verbální a neverbální komunikace. Učitelka P má štěstí na kolektiv otevřený interakci, proto je pro ni často snadné provést analýzu psychických signálů a interpretovat je. Zároveň je ve třídě nižší počet studentů než ve třídě N, pouze 12. Učitelka P má tak větší prostor pro pozorování studentů a jejich projevů, rovněž prostředí hodin Psychologie a komunikace je k takové analýze příhodnější než vyučování předmětu Německý jazyk. Jsou využívány relaxační techniky, psychologické hry, studenti mají ve vyučující důvěru. Učitelka P rovněž disponuje vyšší kvalifikovaností v oboru pedagogicko-psychologické diagnostiky.

Učitelka N je znevýhodněna aprobací Německý jazyk – Český jazyk, nemá tak rozsáhlé vzdělání v oblasti pedagogiky a psychologie. Kolektiv čítá 32 studentů (diagnostikováno v rámci výzkumu 29 přítomných), z nichž někteří jsou značně znevýhodněni. Do třídy dochází studentka se sociokulturním handicapem, studentka s SPU, student s Aspergerovým

syndromem, studentka s pravděpodobně psychiatrickou diagnózou (medikace), úzkostní jedinci, student s doporučením do PPP čekající na vyšetření, studenti se zájmy naprosto mimo školu (sport) aj. Heterogenita kolektivu představuje velkou překážku pro přesné pozorování ze strany učitelky N, její vnímání je rozprostřeno mezi velký počet studentů, kteří mají rozdílné potřeby. Vzhledem k uzavřenosti kolektivu vůči učitelskému sboru se učitelka potýká zejména se signály z oblasti neverbální komunikace a z analýzy výsledků činnosti.

- Zjistit, jakým způsobem s výsledky autodiagnostiky učitelky P a N dále pracují.

Obě učitelky výsledky autodiagnostiky reflektují a zohledňují ve své další práci. Učitelka N se v posledních zhruba dvou letech potýká s velkým opadem zájmu o maturitní zkoušku z německého jazyka a se změnou postojů studentů k tomuto předmětu. Tato tendence se jí bytostně velmi dotýká a o příčinách snížení atraktivity svého aprobačního předmětu si vytváří vlastní teorie založené na stereotypním vnímání němčiny jako obtížného jazyka, který je neoblíbený, vnímaný jako „nutné zlo“. Se situací se ale odmítá smířit, snaží se studenty motivovat zatraktivněním výuky, v budoucnu plánuje snížení objemu učiva a přiblížení výuky reálnému životu tím, že budou zavedeny nové učebnice, které se vztahují k oboru zdravotnictví. Ze strany učitelky N vnímáme snahu pomoci znevýhodněným studentům (například doporučení studenta na vyšetření do PPP, nabídka konzultačních hodin pro studentku se sociokulturním handicapem aj.).

V případě učitelky P se jedná spíše o okamžitou reakci na právě pozorované, její studenti jsou otevřenější, proto často sdělují své postoje i prostředky verbální komunikace, učitelka tak může provést změny ihned. Vnímá například náhlý pokles pozornosti, neporozumění učivu aj. Z hlediska porovnání kolektivů P a N je třída P v psychických signálech čitelnější, nevyskytuje se v ní tolik problematických studentů. Předmět psychologie a komunikace je oproti německému jazyku přijímán studenty velice pozitivně, což znamená snížení potřeby intervence ze strany učitelky P.

- Na základě koncepce Hrabala a Pavelkové provést dotazníkové šetření v oblasti postoje k předmětům, píle, nadání a motivace a jeho následnou analýzu.

Kolektivu P o 12 studentech, kolektivu N o 29 studentech a učitelkám P a N byly zadány dotazníky Hrabala a Pavelkové vždy ve variantě pro studenty a pro učitele:

- *Dotazník postojů ke školním předmětům I + II (U a Ž)*
- *Dotazník výkonové motivace MV 12 (U a Ž)*
- *Dotazník učební motivace DUM 1 (U a Ž)*

Po analýze záznamových archů byl veden rozhovor nad výsledky šetření s každou učitelkou zvlášť a dále byla provedena kategoriální analýza zjištěných výsledků. Z šetření vyplynulo, že z hlediska postojů k předmětům, se jedná v případě předmětu Psychologie a komunikace a předmětu Německý jazyk o dva protipóly. Studenti psychologie mají předmět ve velké oblibě, i když je pro ně obtížný. Rovněž studentům němčiny se zdá předmět obtížný, je u nich ale značně neoblíbený. Postoje studentů se odrážejí i v jejich píli, kterou práci v předmětu věnují. Zatímco třída P zahrnuje jedince, kteří si berou i dobrovolné domácí úkoly, ve třídě N narazíme i na studenty, kteří se v hodinách „příliš nenamáhají“. Snaha studentů, jejich píle v předmětech, byla vyšetřena prostřednictvím dotazníků, ve kterých bylo zjišťováno i jejich nadání pro německý jazyk či psychologii a výkon v těchto předmětech. Každá z učitelek hodnotila píli studentů dle své vlastní subjektivní teorie o tom, co to vlastně píle je. Pro učitelku N představuje tento fenomén především snahu studentů aktivně se do hodin zapojit, procvičit si látku na nepovinném domácím úkolu, pozornost při vyučování. Učitelka P vidí píli také jako aktivní jednání, zejména jako tendenci účastnit se diskuze nad probíraným tématem. Obě se shodují na tom, že více u studentů oceňují píli, která je obrazem vůle, kdežto nadání je něco, o co student snahu projevit nemusí. Diagnostickým materiálem jsou v tomto ohledu pro učitelky zejména verbální a neverbální projevy studentů, pilní studenti podle nich komunikují, líní studenti se straní interakce. Z našeho pohledu není tento jejich závěr úplně správný, neboť úzkostní studenti mohou být pilní, ale také mohou mít zároveň strach z projevu před spolužáky. Z poměru píle a nadání učitelky pak dále usuzovaly na výkon studentů. Pro učitelku P byla normou pro hodnocení třída (jak si jedinec stojí v porovnání vůči spolužákům), pro učitelku N pak mezitřídní srovnání.

Velká část šetření byla věnována motivaci, kde bylo nejprve přistoupeno k analýze motivace v rámci předmětu, poté struktury motivace a nakonec poměru potřeby dosažení úspěšného výkonu a potřeby vyhnoutí se neúspěchu. Již z předchozí analýzy píle studentů v obou předmětech je zřejmé, že na postoj studentů k výuce má vliv motivace. V případě předmětu Psychologie a komunikace byla zaznamenána průměrná známka 2,1 (referenční norma 3,1), studenti jsou pro předmět velmi motivováni, což potvrzují i psychickými signály, které vysílají směrem k učitelce P. To se projevuje v rovině neverbální i verbální, studenti si na

předmět dle učitelky P chodí odpočinout, dobrovolně si berou domácí úkoly, psychologie je baví. Opačnou situaci prožívá učitelka N a její třída, která se potýká s velmi nízkou motivací hodnocenou studenty průměrnou známkou 3,4 (referenční norma 2,8), tu učitelka pozoruje v neverbálních projevech studentů (sklopené hlavy, pasivita) i zprostředkovaně (od kolegyně angličtinářky, která se studenty na téma motivace v předmětech konverzovala). Tuto kritickou situaci si učitelka N zdůvodňuje globalizačními trendy, které udávají angličtinu jako nejdůležitější cizí jazyk, stereotypními postoji vůči němčině jako obtížnému jazyku a v současné době i ústupem studentů od německého jazyka jako maturitního předmětu.

Zkoumání struktury motivace v případě třídy P ukázalo, že kolektiv vykazuje silnou tendenci vyhnout se neúspěchu. Tato informace byla zpočátku učitelkou P vnímána jako nepravdivá, posléze ale připustila, že je zde možná patrný velký vliv značného rozsahu učiva a také toho, že se jedná o maturitní předmět. Případů, kdy by se učitelka P výrazně odlišovala od hodnocení studentů, nebylo mnoho, spíše se jednalo o studenty, kteří jsou uzavřenější a neposkytují tak diagnostický materiál, ze kterého by si pedagožka mohla vzít zpětnou vazbu. Ve třídě N jsme se nesetkali s tak výraznou strachovou orientací, zářežící byla spíše nižší průměrná potřeba poznávací, která může souviset s odklonem od němčiny jako maturitního předmětu. V kolektivu N jsme narazili spíše na individuální zvláštnosti v hodnocení jednotlivých studentů a učitelky N. Za všechny můžeme uvést příklad studenta 27, který se cítí být orientován především na dosažení úspěšného výkonu, a z pohledu učitelky významné pozitivní vztahy a prestiž, pro něj nejsou vůbec důležité.

V závěru byla provedena rovněž analýza potřeb dosažení úspěšného výkonu a vyhnutí se neúspěchu. Ve třídě P jsme narazili na studenty nevyhraněného typu, kdy jsou obě potřeby v rovnováze, dále na studenty s vyššími hodnotami v obou oblastech i studenty, u nichž jedna z těchto potřeb převažuje. Učitelka P se v diagnostice těchto dvou zmiňovaných potřeb drží temperamentové typologie Eysencka a z dynamiky prožívání jedince usuzuje na jeho vztah k výkonu. Domníváme se, že takováto redukce není možná, ale může pomoci s orientací v psychických signálech, které student vykazuje. Úzkostného jedince vnímá prostřednictvím intuice a dále usuzuje z neverbálních signálů (zrudnutí, vyplašený obličej). Ve třídě N se vzhledem k většímu počtu studentů i problémů, se kterými se potýkají, vyskytovalo úzkostných jedinců více. Učitelka N nedagnostikuje z žádných jemných nuancí v chování, potýká se totiž se studenty s psychiatrickou diagnózou, u jedné studentky s hysterickými sklony i jinak psychicky nevyrovnanými jednotlivci, u kterých je úzkostnost

více než patrná. Blíže specifikovat pedagožka nedokáže, u jedné ze studentek s SPU hovoří o jisté „křehkosti“, která s mírou úzkosti dle ní souvisí. Protipólem je pak student, který je velice výrazně orientován na úspěch, přechází možná až do pásma přemotivovanosti. To je znát zejména z jeho snahy o neustálé komentáře a komunikaci s učiteli. Stejně jako ve třídě P, i zde bychom se setkali se studenty, kteří vykazují vyšší hodnoty u obou potřeb, či studenty optimálního pásma. Z výsledků dotazníků ale vplynulo, že ve třídě jsou dokonce studenti, u kterých absentují obě dvě tendence. Stalo se tak u studentů řešících v současné chvíli nějaké osobní krize (PPP, psychiatrie, ...).

Z provedeného výzkumu vyplývá, že se jedná o dva heterogenní kolektivy, které dávají svým učitelům zpětnou vazbu prostřednictvím verbální či neverbální komunikace, svými postoji, motivací, svými studijními výsledky. Kritická je situace v kolektivu N, který se potýká s nedostatkem motivace, na což ale učitelka reaguje a snaží se o změnu. Archy s výsledky dotazníků si od autorky práce převzala, během rozhovoru projevila velkou ochotu nad zjištěnými údaji přemýšlet. Její situace není snadná již kvůli počtu studentů ve třídě a problémům, se kterými se potýkají. Je zkušenou pedagožkou, má za sebou 19 let praxe a nyní přichází do fáze, kdy se postoj k jejímu předmětu mění, bude tedy muset změnit své zaběhnuté postupy, na čemž již začala pracovat. V rozhovoru sdělila, že úkolem, který pro ni z provedeného autodiagnostického šetření vyplývá, je nutnost více pozorovat psychické signály svých studentů a snaha je více motivovat k výuce německého jazyka.

Velmi dobrých výsledků v šetření dosáhl kolektiv P, který díky své otevřenosti poskytuje učitelce zpětnou vazbu často i verbálně, což usnadňuje autodiagnostickou činnost a učitelka tak může pružně reagovat na nastalou situaci. Při závěrečné reflexi uvedla, že z autodiagnostického šetření pro sebe vyvozuje závěry zejména v oblasti motivace studentů. Jejich orientace na vyhnutí se neúspěchu ji skutečně zarazila, proto se rozhodla je v příštím maturitním ročníku více podporovat a nepřetěžovat, aby je nevystavovala nadměrnému stresu a z něj plynoucí úzkosti.

Obě učitelky projevily velkou svědomitost při přístupu k výzkumu možností autodiagnostiky, výsledky dotazníkového šetření podrobily kritické sebereflexi a ze závěrů vyvodily patřičné důsledky.

Závěr

Tato diplomová práce byla věnována tématu autodiagnostiky učitele v pedagogické praxi, zpracována jsou v ní teoretická východiska i výzkum zaměřený na praktickou aplikaci poznatků v první části popsaných.

Postupováno bylo od obecného ke konkrétnímu, nejprve byla tedy teoretickému rozboru podrobena osobnost učitele a její kvality ve všech sférách. Následovala pasáž věnovaná přímo autodiagnostice, kde byl zmíněn význam sebereflektivní činnosti již při studiu učitelských oborů na vysoké škole. Třetí kapitola byla věnována rozboru dvou v současnosti nejvyužívanějších přístupů k autodiagnostice, a to koncepci Hrabala a Pavelkové a také koncepci Holečkové. Teoretickou část práce uzavírají kapitoly hodnocení a motivace, neboť tyto fenomény se zásadním způsobem podílejí na výsledcích školní činnosti žáků i učitelů.

Navazuje praktický výzkum, kde byla teoretická východiska reflektována. V první fázi byly zadány následující dotazníky Hrabala a Pavelkové ve dvou třídách na střední odborné škole v Plzni: *Dotazník postojů ke školním předmětům I + II (U a Ž)*, *Dotazník výkonové motivace MV 12 (U a Ž)*, *Dotazník učební motivace DUM 1 (U a Ž)*. Dotazník vyplnili v žákovské verzi studenti a v učitelské variantě i dvě pedagožky, každá ve třídě, kde vyučuje. Stěžejními oblastmi, které byly podrobeny zkoumání, byly postoje, píle, nadání a motivace studentů ve vztahu k Německému jazyku (třída N, učitelka N) a ve vztahu k Psychologii a komunikaci (třída P, učitelka P). Po vyhodnocení záznamových archů byl veden rozhovor s každou z učitelek nad výsledky šetření, na jehož základě byla zpracována kategoriální analýza. Učitelky v rozhovoru provedly sebereflexi a vyvodily závěry pro své další pedagogické působení. Ve třídě, kde byla provedena autodiagnostika v rámci německého jazyka, došlo k zjištění nedostatečné motivace, proto se učitelka již během šetření rozhodla motivaci studentů podpořit snížením objemu učiva na úkor ztraktivnění výuky. V příštím školním roce plánuje přechod na učebnice, které by měly studenty motivovat zejména možnostmi aplikace jazyka v jejich budoucím povolání zdravotníků. V kolektivu, kde proběhlo šetření v rámci předmětu Psychologie a komunikace, jsme zaznamenali pozitivní zjištění ohledně oblíbenosti předmětu. Třída však vykazovala vysoké hodnoty v tendenci vyhnout se neúspěchu, proto se učitelka v rámci sebereflexe rozhodla, že studenty v příštím maturitním roce více psychicky podpoří a sníží objem přezkušovaných maturitních otázek tak, aby studenty nepřetěžovala.

Přínos této diplomové práce spočívá především v její praktické části. Domníváme se, že učitelkám německého jazyka a psychologie, které se se svými třídami podrobily šetření, byla poskytnuta zpětná vazba, která jim může při další společné školní práci pomoci zkvalitnit vzájemné vztahy i výuku. Již v rámci rozhovorů učitelky prováděly sebereflexi a plánovaly změny, ke kterým věříme, že skutečně dospějí.

Čtenářům z řad laické veřejnosti může práce přinést náhled na komplexnost učitelského povolání, odborníkům z praxe či budoucím studentům učitelství může ukázat možnosti, které jim autodiagnostika pro jejich práci nabízí. Autorce práce přineslo zpracování teoretické části i praktického výzkumu náhled na realitu učitelského povolání a vedlo ji k zadání dotazníků v rámci jejího úvazku na základní škole. Pro žáky 6. – 9. tříd byl použit dotazník Holečkův, který v rámci jednoho archu umožňuje komplexní hodnocení. Po konzultaci se zkušenější kolegyní, jejíž dotazník pro ilustraci přikládáme (viz příloha III), byly přidány ještě dva body: „Co bys doporučil/a žákovi, který v budoucnu usedne na tvé místo? Co bys doporučil/a mně?“

Shrňme tedy závěrem, že největší přínos autodiagnostické činnosti učitele spočívá v poskytnutí zpětné vazby, která mu pomůže zkvalitnit výchovně-vzdělávací proces a přinést profesní spokojenost.

Resumé

Tato diplomová práce se zabývá možnostmi autodiagnostiky učitele v pedagogické praxi. V první části jsou zpracována teoretická východiska práce. Nejprve je pojednáno o pojmu učitel a o jeho kvalitách. Následuje pasáž věnovaná tématu autodiagnostiky, kde se mimo jiné zabýváme i sebereflexí v pregraduálním vzdělávání. Následuje analýza dvou přístupů, které jsou v současné době v oblasti autodiagnostiky učitelů využívány. Jedná se o koncepci Hrabala a Pavelkové a koncepci Václava Holečka. Teoretickou část uzavírá kapitola hodnocení a motivace, které jsou pro kvalitní vzdělávání stěžejní. Praktická část obsahuje výzkum, který byl proveden ve dvou třídách SOŠ v součinnosti s jejich dvěma učitelkami. Předměty, v rámci kterých byly zadány dotazníky zkoumající postoje, nadání, píli a motivaci studentů, byly Německý jazyk a Psychologie a komunikace. Vyhodnocené dotazníky byly rozebrány v rozhovoru s učitelkami, které provedly sebereflexi. Následně byla data vyhodnocena a zpracována do podoby kategoriální analýzy.

Klíčová slova

autodiagnostika, pedagogická psychologie, sebereflexe, Hrabal, Pavelková, Holeček, motivace, píle, nadání, postoje

Summary

This thesis deals with possibilities of teacher's self-evaluation in the pedagogical practise. Theoretical knowledges are based in the first part of this thesis. At first is described teacher as a term and his qualities. Next part deals with the topic of the self-evaluation, and also includes self-reflection in the undergraduate education. The analysis of two common self-evaluation concepts follows. Those are Hrabal and Pavelkova's conception and the conception of Holecek. Chapter of evaluation and motivation concludes the theoretical part, because of their importance for the educational process. The practical part contained research that was conducted in two vocational school classes with participation of their teachers. Our research examined attitudes, talent, diligence and motivation of students in subjects German language and Psychology and communication through questionnaires. The results were discussed in separate interviews with the teachers that led to their self-reflection. The data were evaluated and processed into the categorial analysis.

Keywords

self-evaluation, pedagogical psychology, self-reflection, Hrabal, Pavelkova, Holecek, motivation, diligence, talent, attitudes

Seznam literatury

ČR. 2004. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. 24. září 2004. *In Sbírka zákonů ČR.* ISSN 1211-1244.

Dytrtová, Radmila, Krhutová, Marie. 2009. *Učitel. Příprava na profesi.* Praha : Grada, 2009. str. 128. ISBN 978-80-247-2863-6.

Holeček, Václav. 2014. *Psychologie v učitelské praxi.* Praha : Grada, 2014. str. 223. ISBN 978-80-247-3704-1.

Holeček, Václav, Miňhová, Jana, Prunner, Pavel. 2007. *Psychologie pro právníky.* 2. rozšířené vydání. Plzeň : Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2007. str. 351. ISBN 978-80-7380-065-9.

Hrabal, Vladimír, Pavelková, Isabella. 2010. *Jaký jsem učitel.* Praha : Portál, 2010. str. 240. ISBN 978-80-7367-755-8.

Hrabal, Vladimír, Pavelková Isabella. 2011. *Školní motivace žáků. Dotazník pro žáky.* Praha : Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. str. 27. ISBN 978-80-87063-34-7.

Hrabal, Vladimír, Man, František, Pavelková, Isabella. 1989. *Psychologické otázky motivace ve škole.* Praha : SPN, 1989. str. 232. ISBN 80-04-23487-9.

Chráska, Miroslav. 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu.* 2. aktualizované vydání. Praha : Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.

Kolář, Zdeněk, Šikulová, Renata. 2005. *Hodnocení žáků.* Praha : Grada, 2005. str. 157. ISBN 80-247-0885-X.

Kolář, Zdeněk, Vališová, Alena. 2009. *Analýza vyučování.* Praha : Grada Publishing, a.s., 2009. str. 232. ISBN 978-80-247-2857-5.

Kyriacou, Chris. 1996. *Klíčové dovednosti učitele : cesty k lepšímu vyučování.* Praha : Portál, 1996. str. 155. ISBN 80-7178-022-7.

Mareš, Jiří. 2013. *Pedagogická psychologie.* Praha : Portál, 2013. str. 702. ISBN 978-80-262-0174-8.

Mareš, Jiří, Průcha, Jan, Walterová, Eliška. 2009. *Pedagogický slovník.* 6. vydání. Praha : Portál, 2009. str. 400. ISBN 978-80-7367-647-6.

Mertin, Václav, Krejčová, Lenka a kol. 2016. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika. 2.*, doplněné a aktualizované vydání. Praha : Wolters Kluwer, 2016. str. 398. ISBN 978-80-7552-014-2.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. 2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice Bílá kniha.* Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání + nakladatelství Tauris, 2001. str. 98. ISBN 80-211-0372-8.

Nezvalová, Danuše. 2000. *Reflexe v pregraduální přípravě učitelů.* Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2000. str. 72. ISBN 80-244-0208-4.

Petty, Geoffrey. 1996. *Moderní vyučování.* Praha : Portál, 1996. str. 380.
ISBN 80-7178-978-X.

Plháková, Alena. 2003. *Učebnice obecné psychologie.* Praha : Academia, 2003. str. 472.
ISBN 978-80-200-1499-3.

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

Slavík, Jan. 1999. *Hodnocení v současné škole.* Praha : Portál, 1999. str. 190.
ISBN 80-7178-262-9.

Slavík, Milan a kol. 2012. *Vysokoškolská pedagogika Pro odborné vzdělávání.* Praha : Grada, 2012. str. 253. ISBN 978-80-247-4054-6.

Švec, Vlastimil. 1994. Autodiagnostika pedagogické činnosti učitele - módnost nebo potřeba? *PEDAGOGIKA*. 1994, Sv. XLIV, ISSN 2336-2189, stránky 105-112.

Szachtová, Alena a kol. 2000. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie.* Plzeň : Západočeská univerzita v Plzni, 2000. str. 151. ISBN 80-7082-637-1.

Tomková, Alena, a další. 2012. *Rámec profesních kvalit učitele Hodnoticí a sebehodnoticí arch.* Praha : Národní ústav pro vzdělávání, 2012. str. 38. ISBN 978-80-87063-64-4.

Vašutová, Jaroslava. 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu.* Brno : Paido, 2004. str. 190. ISBN 80-7315-082-4.

Seznam tabulek

Tabulka 1 - Postoje studentů k předmětu Psychologie a komunikace	32
Tabulka 2 - Postoje studentů k předmětu Německý jazyk	33
Tabulka 3 - Předpoklady ke školnímu výkonu v předmětu PSK	34
Tabulka 4 - Předpoklady ke školnímu výkonu v předmětu NJ	36
Tabulka 5 - Motivace studentů k výuce v předmětu PSK	41
Tabulka 6 - Motivace studentů k výuce v předmětu NJ	43
Tabulka 7 - Struktura motivace studentů předmětu PSK	45
Tabulka 8 – Struktura motivace studentů předmětu NJ	47
Tabulka 9 - Struktura výkonové motivace studentů předmětu NJ	49
Tabulka 10 - Struktura výkonové motivace studentů předmětu PSK	50

Seznam grafů

Graf 1 – Optimální pásmo motivace.....	22
--	----

Příloha I – Rozhovor s učitelkou N

Autorka: „Tak, rozhovor s paní učitelkou N – aprobace němčina, čeština, a délka praxe ...“

Učitelka: „19 let.“

Autorka: „19 let. Dobře. Tak, první moje otázka. Máte v rámci školy nějakou možnost pro reflexi vlastní práce, nějaké hospitace nebo diskuze se zkušenějšími kolegy?“

Učitelka: „Tak určitě diskuze se zkušenějšími kolegy. Na začátku praxe vlastně jsem měla zavádějící učitelku, která mi dala rady co a jak. Máme vzájemné hospitace vyučujících, hospitace vedení, měli jsme i Českou školní inspekci, takže ...“

Autorka: „Takže se chodíte dívat třeba i jak učí kolegové němčináři.“

Učitelka: „Máme vzájemné hospitace, ano.“

Autorka: „Skvěle. Tak ... vyvozujete z toho nějakou zpětnou vazbu, berete si z toho nějaké...“

Učitelka: „Inspiruju se, každý to děláme trošku jinak, takže člověk vidí zase trošku jiný přístup, takže ...“

Autorka: „Dobře. Tak ... v rámci studia už jste se setkala s problematikou autodiagnostiky?“

Učitelka: „V rámci studia jsme ... no, v hodinách didaktiky, kdysi, probírali a pak jsme vlastně hodnotili zpětně po praxích souvisle, po souvislé praxi i po té krátké vlastně ve čtvrtém ročníku.“

Autorka: „Dobře. Tak ... jaké je Vaše povědomí o autodiagnostice? Víte třeba, jakým způsobem se dá provádět? Existují nějaký dotazníky, testy?“

Učitelka: „Já, abych se přiznala, už je to x let, takže žádné větší povědomí nemám, ale v podstatě, před těmi dvaceti lety, to všechno probíhalo víceméně formou rozhovoru s vedoucí naší odborné praxe, s paní didaktičkou, s metodičkou.“

Autorka: „A jakým způsobem teda reflektujete svou práci?“

Učitelka: „No, v současné době vidím, aspoň teda, musím přiznat, že v posledních obdobích, kdy němčina zůstala jako druhý cizí jazyk, tak bych řekla, že ta práce je pro mě těžší, protože je přístup studentů k tomu jazyku jiný a mě přijde, že za sebou vidím méně výsledků, nemám tu zpětnou vazbu, jakou bych si asi představovala a na kterou jsem byla zvyklá u těch, kteří z toho maturovali, kteří teda měli před sebou nějaký výstup, větší z toho jazyka.“

Autorka: „Kolik třeba studentů maturuje?“

Učitelka: „Už mi nematuruje nikdo.“

Autorka: „Nikdo, vůbec.“

Učitelka: „V posledním, minulém, školním roce odmaturovalo posledních šest a od té doby nikdo.“

Autorka: „Dobře. ... Ještě se Vás zeptám ... samozřejmě jako Vy sledujete, sledujete tu zpětnou vazbu. V jaké oblasti? Na co se zaměřujete? Motivace nebo komunikace, metody ...“

Učitelka: „V podstatě zkouším od všeho trošku. Pokud se mi v té hodině něco osvědčí, vidím, že na to žáci jakoby pozitivně reagují, baví je to, zajímají se, tak se to pokouším zařadit častěji. Nedá se asi do úplně každé hodiny teda. Dál samozřejmě formou kontroly výsledků, zvládnutí učiva. Tím, že učím němčinu nebo ... ten výzkum probíhal na mé třídě, kde jsem i jako třídní učitelka, tak i v rámci třídnických hodin, vlastně, leckdy narazíme na problematiku té výuky němčiny, takže si myslím, že ty výstupy nebo ta reflexe je tam ze všech možných hledisek.“

Autorka: „Dobře. Tak, my se podíváme na tu první oblast, a to jsou postoje studentů k předmětu němčina. Tady se můžete podívat na výsledky, jak odpovídali Vaši studenti, tady, jak jste odpovídala Vy. Co se týká výsledku studentů, bylo těžký odhadnout, jak asi odpovídali, pro Vás?“

Učitelka: „U některých. Na některých studentech je vidět, jaký přístup k tomu předmětu mají a zrovna ta moje třída, na které ten výzkum probíhal, ty jsou takový, že nedávaj příliš najevo svůj postoj, řekla bych v žádném předmětu. Oni jsou takový, jakože ne... neprojevují nadšení, spokojenost, nespokojenost. Takže je tam pár jedinců, u kterých se to odhadnout dalo a ...“

Autorka: „Jsou takový uzavřenější teda, byste řekla?“

Učitelka: „No řekla bych, že ano. Jsou uzavřenější aspoň vůči učitelům. Možná mezi sebou v tom kolektivu. Jako kolektiv se mi jeví takovej kompaktní, tam to asi funguje dobře, tam si asi povídají nebo ty svoje názory si sdělí víc, ale vzhledem k učitelům, nejenom ke mně, ale i když jsem mluvila s kolegy, tak jako nepustí moc těch informací ven.“

Autorka: „Takže bavíte se o tom i s kolegy, snažíte se s dalšího zdroje získat informace.“

Učitelka: „Ano ... určitě.“

Autorka: „Tak. ... Obliba předmětu, ta je v normě. Standardně teda bývá němčina takhle oblíbená. Vyšlo tři celých tři. Malinko míň, asi o jednu desetinu, dvě celé devět je průměr. Co se týká Vaší představy, tak Vy máte o němčině podobné mínění jako oni, u nich tři celých tři, u Vás tři celých čtyři, ale Vaši kolegové němčináři mívají lepší představu o oblíbě toho předmětu. Co se týče obtížnosti, tak ta je taky v normě, dva celé čtyři – standard, u Vás taky naprosto přesně jako průměr. Význam předmětu ... Vy jste v normě, tři celé jedna – je to mezi dva celé čtyři a tři celé tři. U studentů význam předmětu dva celé devět, takže pro ně je maličko významnější než si myslíte a ... ale zase je to míň než u jejich kolegů studentů na jiných typech škol. Tak, proč si myslíte, že se studentům zdá předmět obtížnější než ostatním?“

Učitelka: „Já si myslím, že ta němčina, oni s ní začínali, vlastně, později než s angličtinou a neobklopuje je tolik jako ta angličtina. Já ... z mého pohledu, oni to porovnávají pořád s angličtinou a ta angličtina je jim určitě bližší, sympatičtější, jsou si v ní asi jistější (většinou jak to teď kolem nich všude slyší, vidí, poslouchají písničky, filmy sledují v angličtině), takže si myslím, proto chápou tu němčinu asi jako těžší a já bych řekla, že ona asi možná těžší je, takovej ten začátek se naučit je asi ...“

Autorka: „A čím to, že ...“

Učitelka: „... komplikovanější než ta angličtina.“

Autorka: „... studentům na gymnáziím ... na gymnáziích připadá lehčí ten jazyk?“

Učitelka: „Je to možná ...“

Autorka: „... ta němčina.“

Učitelka: „... tak určitě tam jsou studenti víc nadaní než u nás a myslím si, že to je možná dáno i tou hodinovou dotací toho jazyka, protože my máme vlastně, v té třídě, ve které probíhal ten Váš výzkum, jsou dvě hodiny za týden, na tom gymnáziu maj', pokud teda můžu porovnávat s mojí dcerou asi ...“

Autorka: „Myslím si, že tři.“

Učitelka: „... dokonce to má čtyři nebo ...“

Autorka: „Dokonce čtyři.“

Učitelka: „... pět, takže maj' možná jako větší dril v tom, ...“

Autorka: „Tak.“

Učitelka: „... větší jistotu.“

Autorka: „Určitě je to možný. Tak, známky v normě úplně přesně, průměr dva půl, standardně bývá taky dva a půl z němčiny. Takže i tak je to v pořádku. Co Váš klasifikační styl. Jak často třeba klasifikujete, co hodnotíte, kdy hodnotíte?“

Učitelka: „Já si dělám k sobě poznámky, nedávám teda klasické známky, dělám si takové malé poznámky za práci v hodině, pokud se někdo... někomu něco hodně povede nebo je hodně aktivní v tý hodině, tak si píšu malé plusy.“

Autorka: „Sdělujete jim to? ... „Máš plus, máš mínus.““

Učitelka: „... Někdy jo, někdy ne, záleží, jak ... jak moc se snažili, jak výjimečný ten výkon byl. Jinak píšeme, já nevím, řekla bych tak dvakrát do měsíce kratší testy a potom vždycky, když probereme nějaký větší celek, tak dělám souhrnnější test a aspoň jednou, dvakrát za pololetí bych chtěla ... jednu ústní známku mají všichni, někdy jsou dvě, občas předvádí krátký rozhovory v hodinách za malý známky, takže ...“

Autorka: „Dobře. Tak, ještě moje otázka tady k tomu tématu, jestli se zajímáte o známky studentů i v jiných předmětech? Předpokládám, že, když jste třídní, tak asi Vás zajímají.“

Učitelka: „Mám přehled, asi jak ty známky vypadají. Většinou teda, že jo, se zajímám o to, jak vypadá angličtina, čeština z mého pohledu hlavně. Takže mám přehled, jak ty známky vypadají, no.“

Autorka: „Dobře. A vyvozujete z toho nějaký závěry? Třeba jako ‚Má samý trojky, tu čtyřku mu nedám na vysvědčení?‘“

Učitelka: „No, snažím se, že nevy... snažím se nevyvozovat ...“

Autorka: „Snažíte se nevyvozovat, ...“

Učitelka: „Doufám, že ne...“

Autorka: „... být spravedlivá. Dobře. Tak, podíváme se na tu další část. To jsou předpoklady ke školnímu výkonu. Tady jste vlastně hodnotila píli, nadání studentů, jejich výkony v hodinách a vlastně ještě se to porovnává s tou známkou, jakou oni mají. Tak, tady jsou vlastně žákovské odpovědi, píle, nadání, tady jsou Vaše, tady je Vaše hodnocení výkonu a tady je známka, jakou jim dáváte potom – pololetní, předpokládám, poslední.“

Učitelka: „Jo, pololetní, ano.“

Autorka: „Tak, tady to bylo těžký odhadnout? Nadání, píle?“

Učitelka: „Tak píle je většinou vidět si myslím, to nadání v podstatě taky, i když někdy je to takový, že ... že ta píle to nadání jakoby ... že se to nadání tou pílí dotáhne. Že někdy se skryjou rozdíly, někdo má větší nadání, nemusí bejt tak pilnej, že někdy se mi hůř roz... rozlišovalo, jestli to má všechno píli, anebo jestli opravdu mu to tak jde tím, že na to teda má to nadání větší, že to je pro něj snazší.“

Autorka: „Z jakých signálů poznáte, že ten student je pilný, že se snaží?“

Učitelka: „Dávám takové dobrovolné domácí úkoly, takže tam je vidět, pokud se na to koukli, nekoukli. Pokud v hodinách reaguje, ptá se. Někdy se stane, že ...“

Autorka: „Projeví zájem, třeba.“

Učitelka: „... projeví zájem, něco přehlídnu na tabuli, nebo mají hledat nějaký překlep třeba, když je, že ... jo, pokud jsou ve střehu, zajímá je to, snaží se, takže tam je ...“

Autorka: „Jsou duchem přítomní, tak.“

Učitelka: „Ano, jsou duchem přítomní, ano.“

Autorka: „A nadání? To se rozeznává hůř, nebo?“

Učitelka: „Nadání. Já si myslím, že ne hůř. To tak jako ... já nevím ... jestli těch devatenáct let tam je malinko vidět ... to si myslím, že to nadání ... asi se mi snáz rozezná z toho ústního projevu, že oni bezprostředně reagují při té komunikaci. Myslím si, že to písemný už se dá určitým způsobem trochu naučit. Že to nadání, taková ta lehkost toho vyjádření, umění vyjádřit se, i když mi chybí požadovaný výraz, jakoby to obejít, nahradit. Takže z toho ústního si myslím ...“

Autorka: „Taková šikovnost jakoby.“

Učitelka: „Taková, ano. Takovej cit pro jazyk je tam vidět, slyšet.“

Autorka: „Jo. ... Jasný. ... Skvělý. Takže, co se týká výsledků, co vyšlo. Tak, píle je u studentů v normě, standardně teda se snažej ... snažej přibližně takhle, dva celá devět, tři nula je průměr a norma. Vy považujete žáky za méně pilné než kolegové němčináři.“

Učitelka: „Méně pilné, no. Mě přijde, že tu němčinu ... že jsou líný, obecně bych řekla. Anebo možná, že je srovnávám, oproti druhému ročníku, aspoň konkrétně u té třídy, kterou jste teď dělala, tam šly ty výsledky dolu. Ve druhá...“

Autorka: „Takže mezitřídní srovnání, tím to bude.“

Učitelka: „No, nebo ... meziroční. Pořád stejná třída ale vloni určitě bych řekla, že pracovali víc. Jestli už teď se...“

Autorka: „Může to být třeba látkou, nějakou náročnější?“

Učitelka: „Může to být látkou. Spíš si myslím, že jsme tam teď měli takový téma, který je příliš nenadchlo a ...“

Autorka: „Co to bylo za téma?“

Učitelka: „Měli jsme tam dopravní nehody, ty je moc nebraly, a pak jsme tam měli ... pak jsme tam měli takový vlastně nijaký. Ta poslední lekce v té desítce ... tam bylo ... já Vám teď neřeknu, jak se to jmenovalo.“

Autorka: „Třeba slovní zásoba nebo gramatika nějaká?“

Učitelka: „Minulé časy, no, ty je asi otrávil. Začali jsme vlastně ... no, může to být těmi minulými časy. Ty jsme vlastně na konci druháku začali dělat, tak tam možná, že ...“

Autorka: „Vidí seznam, spoustu sloves, co se budou muset naučit.“

Učitelka: „... ta chuť, že ta motivace – trošku je to srazilo, ten minulý čas.“

Autorka: „Hm. Tak, co se týká nadání, tak studenti se teda považují na ... za méně nadané než jsou jejich kolegové, Vy jste v normě. Tak čím to, že se považují za méně nadané než jejich kolegové třeba na gymnáziích?“

Učitelka: „No, myslím si, že teď jim šly teda dolu známky. Teď ... ne všichni, ale u ... možná u třetiny, že ta známka je o stupeň horší v tom prvním pololetí ve třetíku, než byla ve druháku. Tak možná to, že jim tak jako malinko ubralo na tom ...“

Autorka: „Že to berou jako ukazatel.“

Učitelka: „... sebevědomí. Nejsou ochotný se učit prostě ... jak s... ty minulý čas. Tam byly nějaký ty předložky. Takže takovej ten ...“

Autorka: „Tak, předložky to je taky věc, co se učí nazpaměť.“

Učitelka: „No.“

Autorka: „Jsou prostě málo motivovaní teďka.“

Učitelka: „Tak, teď ...“

Autorka: „Vidí spoustu práce před sebou.“

Učitelka: „Teď máme takový nějaký krizový období.“

Autorka: „Co se týká ale výkonu, tak teda jste v normě, co se týká známky, taky. Když se podíváme ještě tady na poměr, jak jste hodnotila píle, nadání, výkon, známka. Tady vyšly zajímavý věci, třeba, že ... zrovna tady, u toho studenta 2. I když se podíváme na ty vztahy teda, tadyty nejdřív, tak tady vidíte, že třeba píle a nadání hodnotíte dvojkou, ale výkon a známku jedničkou. Jak je to možný?“

Učitelka: „Já si myslím, že ... zrovna tadyhleten konkrétní příklad u toho chlapce, ten má prostě cit pro jazyk, jenom se neučí. Tam ta píle je úplně minimální. Ten žije z toho, co prostě už tam ...“

Autorka: „Bylo.“

Učitelka: „... nabral, co bylo, a nějakým větším způsobem se tomu dál nevěnuje. A shodou okolností ...“

Autorka: „Ale stačí to na jedničku.“

Učitelka: „... prostě ty známky teď vyšly tak, že ...“

Autorka: „... Tak. Pak tady máme ... studentku 7, píle, nadání – pětka, trojka – nadání tam je, píle úplně chybí, výkon nulovej, ale známka čtyřka.“

Učitelka: „No, něco jsme tam ...“

Autorka: „Tam tím nadáním to asi ... asi něco uhnala.“

Učitelka: „Tam možná ... hodně, nebo většinou, si vylepší tu známku tím ústním ... ústním projevem. V tom písemném to bývá žalostné. To ústní, přeci jenom, když tam není vidět každý to písmenko, když můžou trošku improvizovat, maj trošku volnější tam to pole působnosti, tak tam ta známka je o něco lepší než obvykle, vyhovuje jim asi víc.“

Autorka: „Tady podobně vidíme u té studentky 13 – čtyřka, trojka (píle, nadání), výkon na trojku, ale taky stačí na jedničku známka?“

Učitelka: „No, protože studentka 13 dělala němčinu déle než ostatní – už na základní škole. Takže tím, co nabrala na základní škole, ona už v podstatě měla náskok před tím zbytkem a teď už ...“

Autorka: „Teď už se moc nesnaží.“

Učitelka: „... žije z podstaty.“

Autorka: „Tak, tady to teda ... výkon na jedničku, známka dvojka.“

Učitelka: „Studentka 19 ... Studentka 19 polevila. Studentka 19 teď i chyběla delší dobu. Takže tam možná to bylo tím. Tam byla asi přes měsíc absence ze zdravotních důvodů. Takže ještě asi, přestože se snaží, nedo... nedohnala všechno, co tam ... co jsme za tu dobu probrali, co by měla umět.“

Autorka: „Tady třeba případ té studentky 22 – trojka píle, nadání, výkonu, známka dvojka.“

Učitelka: „U studentky 22 nevím, no ... dvojka ... Studentka 22 je taková z těch aktivnějších. Jak jsem říkala, že oni moc neprojevují žádnou velkou snahu, aktivitu. Studentka 22 patří mezi těch pět, šest v té polovině třídy, která při té hodině je vidět, že pracuje, odpovídá, snaží se, je aktivní v těch hodinách. Tak to se možná v té známce taky promítlo.“

Autorka: „Hm, co tady student 27?“

Učitelka: „Student 27 ... u studenta 27 ... student 27 je takovej jako ... Student 27 se snaží. Student 27 se snaží, co to jde. Kolikrát až jako bych řekla, že jde přes tu hranici než je ... než je nutný.“

Autorka: „Ale píli jste hodnotila trojkou.“

Učitelka: „No, on se snaží, ale ... já nevím, jak bych toho studenta 27 Vám ... píli trojkou ... student 27 se snaží, snaží a myslí si, že ... že to dělá jedinečně tak, jak on to dělá, že on to dělá všechno správně a že to prostě musí ... všechno ví tak, jak on si ... student 27 je taková palice. Takže ...“

Autorka: „To je takovej ten student, kdy mu ukážete správný řešení, ale on se zeptá, ale jestli by to mohlo bejt takhle.“

Učitelka: „Ne jestli by to ... student 27 ... já nevím, jak bych Vám studenta 27 ... student 27, když teda ...“

Autorka: „Specifickéj případ.“

Učitelka: „... upřímně, to je takovej ... těmi dotazy, nejen on, ostatní, ale on prostě hledá vždycky nějakou ... no, i když možná jste to řekla dobře. Hledá nějakou okliku „Já mám pravdu, takhle to bude a ...““

Autorka: „Jak si nakonec prosadit to svoje.“

Učitelka: „Nějak prostě s...“

Autorka: „To je specifický případ, teda. A co ta studentka 28 – trojka píle, zbytek jednička.“

Učitelka: „Studentka 28 je podobný příklad, jako byla ta studentka 13. Studentka 28 měla velmi dobrou úroveň němčiny, už když sem přišla.“

Autorka: „Takže se tam objevují podobné typy.“

Učitelka: „Takže pořád ještě ... jo, minulé časy zvládala úplně už prostě bravurně z té základní školy, kdežto ten zbytek se to tady teď učil. Takže studentka 28, ta má náskok.“

Autorka: „Dobře. Ještě se Vás tady zeptám u toho teda na sebehodnocení, protože tady vlastně vidíte, jak se hodnotili Vaši žáci z hlediska píle, nadání, jak jste hodnotila Vy. Tady je třeba zajímavé u té studentky 1, že ona se hodnotila trojkou, vy jedničkou. Podceňuje se třeba?“

Učitelka: „No, studentka 1 je taková hodně. Studentka 1 je hodně introvertní, hodně se podceňuje, neprojevuje se vůbec. Takže u té studentky 1 bych věřila tomu, že ta sebedůvěra vůbec a to sebehodnocení je asi nižší, než by ... než bych řekla já, no.“

Autorka: „Pak tady teda u toho studenta 2 taky – o dva body, Vy jste mu dala dvojku, on čtyřku.“

Učitelka: „Student 2 mi přijde ... vůbec nevím, kde student 2 vzal ... student 2 je žák, který má vynikající výsledky. Student 2 měl asi jedinou dvojku za celé ty roky tady na vysvědčení. A prostě v té němčině reaguje vždycky. Na mě působil tak, že nemá s tou němčinou vůbec problém, že mu to ... Učí se, to je vidět. Je poznat, že se na doma podívá, protože má přehled, co se dělalo, co jsem říkala. Ale, že si myslí teda, že nemá nadání ... čtyřku, to bych vůbec ...“

Autorka: „Asi to hodnotí podle té práce třeba, co musí dělat doma.“

Učitelka: „Je to možné, že ho to stojí větší úsilí, než ... než já si myslím.“

Autorka: „Může to být třeba takovým všeobecným laděním té třídy, takovém negativním postojem jakoby k tomu jazyku?“

Učitelka: „No, to si myslím, že je taky určitě to ...“

Autorka: „Taková snaha zapadnout mezi ostatní tím názorem. Pak tady máme teda toho studenta 4. Ten hodnotil píli, nadání trojkou, vy píli pětkou, nadání čtyřkou.“

Učitelka: „Student 4 je velmi slabý. Tam i to ústní jsme zrovna nedávno zkoušeli. Naučí se něco, ale vůbec ... tam chybí ten základ.“

Autorka: „Je sebevědomý značně?“

Učitelka: „Student 4 je takový specifický případ. Student 4 je vynikající sportovec, dokonce reprezentant. Takže prvák, druhák měl individuální vzdělávací plán a chodil minimálně. Měl velmi vysokou absenci. Tím, jak prostě jezdil po soustředěních a po zápasech, tak byl ve škole strašně málo. Tam byla ta absence veliká. A prostě nedohnal za ty dva roky pořád ještě to, co měl. To je jediný. Tam jsem dokonce dala pětku z němčiny. To jsem nedala x let. Takže tam ...“

Autorka: „No, koukala jsem, že tady jsou nějaké pětky právě.“

Učitelka: „Byly dvě no.“

Autorka: „Tak, potom se podíváme tady ještě na tu studentku 7. Ta si myslí, že je velmi pilná, ale není vůbec nadaná. Vy si myslíte, že není vůbec pilná, ale je středně nadaná.“

Učitelka: „Studentka 7 ...“

Autorka: „Tam je nějaká jako ... něco tam asi bude ... někdo musí mít pravdu.“

Učitelka: „Tam ... tam nevím, kde to je, ale z mého pohledu, kdykoliv se studentky 7 ptám nebo procházím třídu během hodiny, tak studentka 7 netuší, co děláme, anebo vždycky teda si vzpomene až prostě, když už ostatní jsou skoro hotovi, že by taky měla něco dělat.“

Autorka: „A čím přijde, že jí ... ona si přijde jako, že se snaží.“

Učitelka: „To netuším, jak na to ... tam ... nedovedu vysvětlit, jakto, že prostě jsme úplně protipóly v tomhle.“

Autorka: „Ale nepřijde si vůbec nadaná, pro ten jazyk.“

Učitelka: „No ... to v... to asi ... nevím, že vůbec ne. Něco tam asi bude, ale z mého pohledu prostě studentka 7 tomu dává minimum anebo téměř vůbec nic. Já si myslím, že je spokojená, že je taková ta jako ,Je to za čtyři ...““

Autorka: „Zapadnout do průměru.“

Učitelka: „... zapadnu, mám, nepropadnu, hotovo. Proč se dál vůbec starat.““

Autorka: „Hm. Vidím, že tady máte ještě nějaké další čtyřky. Tady je ještě jedna teda pětka u té studentky 14.“

Učitelka: „Studentky 14, tam jak je to...“

Autorka: „To je Ukrajinka?“

Učitelka: „To je Ukrajinka. A studentka 14 teď šla se vším strašně dolů. Tam byl obecně takový hodně slabý ... sla... hodně slabý prospěch. Válčila, svého času, s matikou a tady tu němčinu první pololetí úplně ... úplně přehlížela. Tam, i když ze začátku dostala špatné známky z nějakých testů, z ústního, vůbec jako nereagovala na to, neměla snahu si to nějak opravit. Když jsem nabízela konzultační hodiny, prostě měla úplně jiné zájmy. Teďko bych řekla, že se trošku začíná vzpamatovávat, protože by asi nerada teda měla pětku i v tom druhém pololetí, ale jako němčina jde úplně mimo.“

Autorka: „Tušíte, že by tam mohl být nějaký problém ještě další, kromě ...?“

Učitelka: „Já u té studentky 14 je to takové ... tam je problém v tom, že s rodiči se vůbec nedá komunikovat, protože nerozumí. Takže všechno řeším jenom s tou studentkou 14, protože mamince jsem volala, ta mi ani nebere telefony, ani na rodičovské sdružení nechodí. Takže všechno to tam řeším jenom s ní. Tam jsou ještě nějaké další osobní problémy, kdy ona teď měla nějaké nepříjemnosti, i opakovaně chyběla, byla nemocná. Teď se mi tady i složila ve škole. Takže tam bude něco dalšího v tom. Ale řekla bych, že se malinko jako blýská na časy, že jí to není už úplně tak jedno jako to první pololetí. Že už prostě vidí, že jí teče do bot ...“

Autorka: „Ale, známka z němčiny nebude to hlavní asi pro ní momentálně?“

Učitelka: „No, určitě ne.“

Autorka: „Pak tady máme ještě jednu takovou změnu v tom hodnocení - píše trojka, u Vás čtyřka, nadání pětka, u Vás trojka.“

Učitelka: „Studentka 20.“

Autorka: „Hm.“

Učitelka: „Studentka 20, tam to byla ode mě vyloženě tipnutí, protože studentka 20 je takový případ, která nepustí vůbec žádnou emoci. Studentku 20 v podstatě tři roky učím, ale neznám. Studentka 20 se vůbec neprojevuje. Řekla bych, že i v té třídě

je taková jako hodně velký introvert. Nemá tam, alespoň z mého pohledu, žádného velkého kamaráda. Takže u té studentky 20 jsem opravdu nevěděla. Tam ... buď ... si můžu udělat představu vyloženě jenom z těch výstupů, které od ní mám ...“

Autorka: „Takže klasifikace.“

Učitelka: „... to znamená z testů a ústní zkoušení, protože ona se neprojevuje vůbec.“

Autorka: „Takže tam to pro Vás bylo těžké. A student 25 ...“

Učitelka: „... asi, že na to máme opravdu máme někdy diametrálně odlišný názor, což mě u některých z těch studentů překvapilo. Jinak ... věděla jsem, že němčina není příliš oblíbená, ale že ... překvapilo mě trochu, že až tak ... až tak moc. Mně se shodou okolností teda po tom Vašem dotazníku, když vyplňovali, tak asi čtrnáct dní na to, dělali nějakou konverzaci v angličtině a tam se někteří nechali slyšet, že němčina je jeden z nejhorších pro ně. Tak to mě tak jako trochu mrzelo, takže jsem říkala zkusím vymyslet něco zábavnějšího, něco nového. Takže jsme tam našli nějaké ... nebo našla jsem nějaká videa, vtipy a ono to stejně jako ... asi to nebude jenom tím přístupem. Prostě už je to asi obecně tím ...“

Autorka: „Je to tím předmětem, no.“

Učitelka: „...tím předmětem, no.“

Autorka: „Je to prostě profláklé jako ne příliš populární, tak. Není to jenom na středních školách, je to teda i tam, kde učím já, takže je to podobné, no ... je to prostě v normě všechno. I ten význam je také podobný hodně, obliba i obtížnost. Prostě, takhle je němčina standardně přijímána u nich, jo. Takže možná třeba zkusit nějak ozvláštnit tu výuku nebo něčím je namotivovat.“

Učitelka: „Jak jsem říkala, no. Už jsem zkoušela a ...“

Autorka: „Zlepšit ten postoj, no.“

Učitelka: „Budu se snažit dál.“

Autorka: „Co se týká teda ted...tomu předpokladu ke školnímu výkonu, tam teda máte nějaké ty studenty, kteří zřejmě jakoby s tím sebehodnocením jsou na tom hůř.“

Máte tam zase někoho třeba, kdo je na tom se sebevědomím velice dobře? Víc než by musel?“

Učitelka: „No, možná, že s...“

Autorka: „Nestandardně?“

Učitelka: „... je to asi výjimka, ale myslím si, že dva, tři by se tam ...“

Autorka: „Najdete je tady?“

Učitelka: „... taky našli. Já si myslím, že on zrovna nebyl, když jsme ... máte ... no, není tady ten student XY. Ten zrovna nebyl. Tam je to ještě takové prostě komplikovanější tím, že ten hoch, o kterém mluvím, má Aspergerův syndrom a, je tedy nadaný na chemii. Tu chemii prostě ... na tu je šikovný a on tak jako má pocit, že jako tu chemii umí skoro všechno a to jeho sebevědomí je někdy až moc vysoké a potom zase občas mívá takové jako dny, kdy ... kdy na něm vidíte, že je jakoby na dně, že ... že ...

Autorka: „Takže tam to může dát už jen třeba ...

Učitelka: „... z extrému do extrému, tam možná ...“

Autorka: „... tím ... tou poruchou je to daný. Jinak teda tam máte pár dět... studentů, kteří se trošku podceňují – asi teda bychom řekli tu studentku 1.“

Učitelka: „Hm.“

Autorka: „Pak ještě to jejich hodnocení ... tady to bylo zvláštní ... tady se hodnotila hůř třeba ještě ta studentka 20 ...“

Učitelka: „Tam jsem ... no, tam opravdu je to takové ... ta je strašně ... nevýrazná.“

Autorka: „... tady malinko ten student 25. Tam jsme skončili.“

Učitelka: „Student 25, tam teďko i řešíme, jestli tam není nějaká specifická porucha učení. Teď zrovna jsme vyplňovali ... dneska jsem odevzdávala dotazník. Tam možná ještě bude probíhat další šetření v pedagogicko-psychologické poradně.“

Autorka: „A tady byly neklasifikace teda? Tam nebyla doplněná známka.“

Učitelka: „Tady byly neklasifikace...“

Autorka: „U toho studenta 25 zrovna asi?“

Učitelka: „Student 25 ...“

Autorka: „A ten student 23.“

Učitelka: „A student 23.“

Autorka: „Tam bylo málo známek?“

Učitelka: „Já se Vám omlouvám. Proč já Vám tam nedala známky? Student 23 určitě známku měl. ... Student 23 má, podle mě, za tři, jestli si dobře... pamatuji.“

Autorka: „Já si tady od Vás půjčím tužku – jenom si to tam dopíšu.“

Učitelka: „Určitě. A Student 25 má čtyřku.“

Autorka: „Čtyřku měl. Hm.“

Učitelka: „To se Vám omlouvám. Já nevím ... ty jsem nějak přeskočila.“

Autorka: „Ne, ne, ne, to nevadí. Tak, a pak tady máme ještě ...“

Učitelka: „On ji asi vlastně neměl zapsanou v bakalári a já jsem Vám to odevzdala, než jsem ji tam doplnila.“

Autorka: „Jo, to nevadí. Klidně se napijte, jestli to potřebujete. No, a pak ještě tady vyšla zvláště ta studentka 28. Tady vlastně ji hodnotíte jakoby nadanou pro ten jazyk, ale ne úplně tak pilnou. Ona má takové ... má tady dvojky, sama se ohodnotila.“

Učitelka: „Jak jsem říkala, ta studentka 28 prostě zatím nepotřebuje nějakou větší domácí přípravu, akorát, pokud se týká třeba nové slovní zásoby, tak se naučí slovíčka, ale ta má náskok prostě před ostatními tím, že tu němčinu měla na vysoké úrovni, nebo na podstatně vyšší úrovni než ten zbytek, už když přišla sem. Když jsme začínali ...“

Autorka: „Takže tady z toho, kdybychom vyvodili nějaké závěry, snažit se je víc motivovat nějakým způsobem? Aby byli pilnější? Aby se více snažili.“

Učitelka: „Tak, nějakým způsobem udělat ... alespoň teda já jsem si z toho vyvodila takový osobní závěr snažit se ty hodiny pro ně udělat trošku zábavnější, což asi bude

znamenat, že toho nestihneme zřejmě tolik, kolik bych si představovala, ale možná teda, že by je to opravdu nabudilo a bavilo by je to víc, tak.“

Autorka: „Dobře. Tak, tady máme teda motivaci, když už jsme u toho. Motivace ... tři celé čtyři, referenční normy, takže jsou malinko míň namotivovaní než by měli a stejně ta... ale vy jste je odhadla velice dobře, na jednu desetinku skoro přesně. A taky jste trošku pod normou, trošku míň motivovaní si myslíte, že jsou než by měli být. Jo, tady třeba, výraznější rozdíly byly u té studentky 3, ta si myslí, že je hodně motivovaná, Vy tak středně, potom tady ta studentka, tady označila nulovou motivaci pro předmět. To tady bylo vícekrát, se tady objevila nulová motivace – ta pětka. ... Jakým způsobem teda zjišťujete ... nebo jakým způsobem diagnostikujete u nich, že není motivace?“

Učitelka: „No ... člověk je vidí v té hodině a, zrovna teda u té studentky 7 ... jak říkám, málokdy dělá to, co ... to, co má. Vesměs už jenom, jaký udělá obličej, když dostane nějaké zadání, tak možná, že jako zapůsobí na mě tak, že prostě si udělám nějaký úsudek o tom, jakou má motivaci. Tady možná u té studentky 3, že v porovnání s tím ... teda s tou dobou, kdy Vy jste dělal ten ... i když to ona už věděla, já ještě ne. Ona se přihlásila do nějakého projektu, kde ... který teda probíhal v angličtině, ale používali tam i němčinu, a ona asi začala jakoby intenzivněji na tom jazyce pracovat, jo. Já jsem to zjistila až ...“

Autorka: „Takže ji to začalo zajímat.“

Učitelka: „Hm, trošku víc se začala v tom angažovat. Takže tam možná, že ta motivace jakoby stoupla. A student 25, ten oproti loňskému školnímu roku, prvnímu pololetí druháku, strašně (nejenom v němčině, ale ve všech předmětech) šel strašně dolů. I jsme to řešili vlastně teď s rodiči. I na to konto probíhá teda to šetření v pedagogicko-psychologické poradně, jestli je všechno tak, jak má být. A došlo to tak daleko, že teda měl vlastně čtyřku z němčiny a teď ... se tak nějak rozběhla ta kola, rozběhla ta mašinerie. On se i sám hlásí, sám mi nosí nějaké domácí přípravy, takže tam tak ...“

Autorka: „Takže cítíte s... jakoby pozitivní zpětnou vazbu.“

Učitelka: „... tam si myslím, že asi trošku ... trošku mu začalo záležet na tom teda, jak ... jak to vysvědčení na konci, nejenom němčina, ale ostatní předměty také, jak to

bude vypadat. Že tak nějak asi už to překročilo určitou mez, kterou ... i on cítí, že už to prostě bylo přesprlíš. Tam těch čtyřek nasbíral strašně moc.“

Autorka: „Dobře. Podíváme se teda, když jsme u toho, tak ještě na strukturu té motivace, vlastně co je motivuje k nějaké práci. Tady vidíte ... třeba pozitivní vztahy, prestiž ... všechny vlastně ty kategorie. Rozdíl mezi žáky a Vámi byl hlavně tady v pozitivních vztazích. Vy si myslíte, že jsou pro ně důležitější, tady je ta stupnice opačně, takže Vy si myslíte, že je důležitější pro ně ještě, než to vnímají oni. Tady bylo trošinku rozdíl ... hlavně oproti normě, tak o celý ... vlastně o celé jedno to ... u poznávacích potřeb ... Vy si myslí... norma udává, že by to pro ně mělo být mnohem důležitější. Ve skutečnosti ale máte podobný názor jako studenti, jo. Pak tady byl veliký rozdíl u té morální motivace, že pro žáky jako pocit odpovědnosti je velice silný motivační zdroj a Vy si myslíte, že jenom takhle tři celé čtyři. Jinak těch čtyři celých jedna naprosto odpovídá normě. Co u té morální motivace, nějaký pocit odpovědnosti?“

Učitelka: „Já mám možná zkreslenou představu teď tím, že prostě tohle jsou první dva roky, kdy ten jazyk je jako druhý, a já, když to srovnám s tím, jaký přístup k té němčině měli ti žáci předtím, když měli nad sebou ten bič té maturity, tak mně tohle přijde jako, že jim je to úplně jedno, že jim nezáleží vůbec ... nezáleží vůbec, jak to probíhá. Hlavně teda aby měli splněno, aby prošli s nějakou tou minimální ... minimální hranicí, která je nastavená a zbytek ...“

Autorka: „Takže takhle vnímáte ty signály, prostě, z jejich strany.“

Učitelka: „Takhle bych ...“

Autorka: „Tak, z toho ... „

Učitelka: „... řekla, že to na mě působí, no.“

Autorka: „Hm. Ty poznávací potřeby tady jsou teda u té Vaší skupiny, jsou výrazně nižší než u odpovídajících tříd třeba na gymnáziích. ... Není nějaká potřeba, jako učit se, přijímat další informace?“

Učitelka: „Já mám pocit, že ...oni jsou ochotní, třeba v té němč... v té angličtině něco přijímat a tohle berou jako nutné zlo k tomu.“

Autorka: „Nutné zlo. Hm. Jinak teda většinou byla ta čísla podobná. Výraznější nějaké rozdíly, teďka když se na to podívám, tak byl třeba ... tady ... u té poznávací, tam jste měla dost teda odlišný na to názor. To jsme teda teďka vysvětlily. Pak tady ty pozitivní vztahy, tady třeba ta studentka 21 – pozitivní vztahy pro ni nejsou důležité, Vy si myslíte ale že poměrně jo. Jo, tady taky u toho studentka 27.“

Učitelka: „No, u toho studenta 27 bych si i za tím stála. Ten je takový jakože ... ti učitelé ...“

Autorka: „Tady i opačné, naprosto opačné hodnocení, co se týká prestiže, jako jeho potřeby vyniknout – nepotřebuje vynikat. Vy si myslíte, že právěže hodně jo.“

Učitelka: „Student 27 se tak prezentuje, alespoň mě přijde. On v těch hodinách má ke všemu, co říct, potřebuje se ke všemu vyjádřit, všechno zhodnotit, na všechno má takový jako vlastní názor. Všechno ...“

Autorka: „Takový ten komentátor.“

Učitelka: „... komentátor. Takový ten prostě ... typický všechno ví, všechno by rád a i jako chodí za těmi vyučujícími, ptá se. Tam ...“

Autorka: „Tak. Potom tady ... co to je za jméno ... tam není žádný ... jo, u studentky 1, tady, vlastně, Vy si myslíte, že názor rodičů je pro ni hodně důležitý, ona to hodnotí opačně. Strachová motivace si myslíte, že tam je výrazná, ona to také hodnotí jinak. Morální motivace, Vy ji považujete právě za výraznou.“

Učitelka: „No, ta studentka 1 je takový trošku podobný typ jako studentka 20 a je taková, že je sama v té třídě.“

Autorka: „Tam taky, tam byly ty rozdíly u té studentky 20.“

Učitelka: „Tam je to také tak. Ona tam nemá v podstatě žádnou kamarádku. Jede tam v podstatě sama za sebe. A u ní je jako poměrně náročné, alespoň pro mě, tu psychiku její zvládnout. U studentky 1, když se jí nezadaří, tak okamžitě následuje ... ne že přímo pláče, ale vidíte, jak je úplně mimo, je rozhozená. Už jsem tady řešila i, i hysterický záchvat, který měla kvůli tomu, že tam někdo o ní něco řekl. Studentka 1, jako, se špatně vyrovnává nějakou nega... s nějakým negativním hodnocením, jo, z mého pohledu. Jo, špatně to nese.“

Autorka: „Proto vnímáte teda tu strachovou motivaci jako tak zásadní.“

Učitelka: „Myslím si ... no ... s... proto jsem to tak asi ohodnotila, protože na mě ...“

Autorka: „Tam je možné, že bude nějaký další problém třeba ještě, v té psychice ... nějaká velká porucha.“

Učitelka: „I když jako s rodiči jsem mluvila a ... tam se mi jeví, že prostě všechno v pořádku ... nevím, v čem to vězí, kde se to objevuje, ale jako nenese dobře, z mého pohledu, pokud se jí nějak výrazně nezadaří.“

Autorka: „Hm. Pak tam máte ještě tu studentku 7. Ta udává, že pozitivní vztahy jsou pro ni velice důležité, stejně tak jako ta morální motivace je zásadní, strachová motivace žádná.“

Učitelka: „Tam já si myslím, že studentka 7 asi jako strach nepocituje. Studentka 7 je taková nad věcí, nechat tomu ...“

Autorka: „Hodnotila jste ji čtyřkou, poměrně výrazně teda.“

Učitelka: „U studentky 7?“

Autorka: „Hm.“

Učitelka: „Čtyřku?“

Autorka: „Nemá třeba nějakou tendenci vyhnout se testům?“

Učitelka: „Studentka 7 je ... Studentka 7 chybí často. Ona nosí omluvenky, tak možná, že ...“

Autorka: „No ... tak ... tak to může být tohle. Hm.“

Učitelka: „... to bude z toho, no. Ale jako jinak ...“

Autorka: „Jinak ta strachová ...“

Učitelka: „Spíš to jakoby obejít teda.“

Autorka: „Hm, jo, jo, jo.“

Učitelka: „Ne že by se bála. No, ...“

Autorka: „Tak ... tendence obejít ...“

Učitelka: „... tak to bylo možná, že to tam bylo formulované v tom zadání ...

Autorka: „... nějaká, nějaká záškola nebo něco taky může být. Jinak tady to je ... to je celkem v normě ta jejich strachová motivace. Ale oproti psychologii, tam jsem třeba zaznamenala vysoké hodnoty, tady ne. Čím si to vysvětlujete, že jako ...nějak...? Možná tím, že se z toho předmětu nematuruje?“

Učitelka: „Nematuruje se. Já si myslím, že testy mají hlášené dopředu. Snažím se dávat jakoby drobnější nebo menší rozsah učiva, aby to pro ně bylo přijatelnější zvládnout, aby si ... měli ten pocit úspěchu, když se jim ten test trošku podaří.“

Autorka: „Snažíte se je namotivovat tady tím způsobem.“

Učitelka: „Takže snažím se tím, aby ...“

Autorka: „Tady ta výkonová motivace je poměrně ... poměrně silná na ten pozitivní ... ten pozitivní směr, čtyři celých šest z pětky je průměr, což je dost. Vy si myslíte čtyři celých dva, tak možná je to ještě prostě zásadnější pro ně než ... než pro Vás si myslíte. A ta strachová ... no ... tam jsou ta čísla poměrně nízká. Máte tam nějakého úzkostného třeba, studenta? Někdo, o kom víte?“

Učitelka: „Úzkostného, no, tak studentka 1 mi přišla taková ...“

Autorka: „Tady jste čtyřkou ještě hodnotila další vlastně ... čtyřkou, pětkou dokonce jste tady hodnotila ...“

Učitelka: „Studentka 12, hm. Studentka 12 jo. Studentka 12 je taková. Studentka 12 teda má ... specifickou poruchu učení a studentka 12 je taková křehotinka, no. Tam stačí má...“

Autorka: „Jak s ní pracovat? Nebo jak s ní pracujete?“

Učitelka: „Se studentkou 12 pracuji tak ... ona nerada se prezentuje před třídou. Takže, pokud máme něco ... teď jsme řešili problémy s výslovností čtení, tak tu studentku 12, ne že bych ji úplně vynechávala, ale snažím se jakoby méně než ostatní ... pokud ...“

Autorka: „Snažíte se jí nevystavovat jakoby té stresové situaci.“

Učitelka: „Tomu stresu, ano. Ušetřit ji toho spíš, když třeba ústní zkoušení, tak třídu zaměstnám tak, aby ta studentka 12 měla pocit, že s... ji teda neposlouchá celá

třída, že tam je jenom ... jenom mezi námi dvěma to probíhá a ... pokud se jí nezadaří, i kdy to mají vlastně všichni, pokud se jim nějaká ... nějaký rozsah učiva, určitá oblast, kterou děláme, nepovede, tak vždycky mají možnost jako, kdo chce, si to napsat znovu, podobný typ, a opravit. Takže u té studentky 12 to funguje, když vidí, co kde popletla ...“

Autorka: „To je vstřícný přístup, hezky.“

Učitelka: „... takže jako může ...“

Autorka: „Ještě někdo úzkostnější?“

Učitelka: „Tady ta studentka 16, ale to nebylo jako vzhledem k němčině, ta byla vůbec taková jakoby ... psychické problémy jsme řešili celý prvák, i s rodiči. Dokonce i nějaká ...“

Autorka: „Tam máte trojku, ona pětku, takže ...“

Učitelka: „... i nějaká taková jako medikace probíhala, ale teď si myslím, že už ten třeták se mi jeví ...“

Autorka: „Vysoká potřeba výkonu tam je.“

Učitelka: „... klidnější. Teď bych řekla, že se to trošičku srovnalo. A někoho takového úzkostnějšího už asi ani ...“

Autorka: „Hm. To mě vlastně bude zajímat tady v té další tabulce.“

Učitelka: „... možná tady studentka 9, že je taková malinko...“

Autorka: „Ještě klidně ukážu, kdo mi tady vyšel. Řekněte mi, jestli to sedí. Tak, já jsem vlastně srovnala jejich potřebu úspěšného výkonu a jejich potřebu vyhnout se neúspěchu, to znamená tu strachovou. Tady, to jsou jejich hodnoty. Tady, to jsou hodnoty, které si myslíte, že ... vlastně, jak jste hodnotila Vy. Tady vidíte, že nějaké jakoby rozdíly jsou. Pak se to převede tady na ty body a podle kombinace těch bodů, tak vyjde vlastně, jaký je to typ. Samozřejmě se to musí interpretovat, nejde to udělat jako nějaký horoskop. Mám tady ... vyšly mi vlastně žáci nebo studenti, kteří mají hodně vysokou potřebu výkonu, a to je, tady, student 6 ...“

Učitelka: „No, to určitě. Já bych to čekala i u toho studenta 2. Ten je taky takový typ.“

Autorka: „Tam u toho studenta 2, tam nebyly žádné výraz... nebylo to tak výrazné, jo. Opravdu výrazné to bylo tady u toho studenta 6. Pak ještě vyšla jednička tady u studentky 21.“

Učitelka: „To je studentka 21, studentka 21, jo.“

Autorka: „Jo, studentka 21. A tady ti dva ještě ...“

Učitelka: „To je ten student 27.“

Autorka: „...student 27 a ta studentka 26 nad ním. Studentka 26. Jakým způsobem to vnímáte z jejich strany? Jak to poznáte třeba nebo diagnostikujete?“

Učitelka: „Ten student 27 bych řekla, že je takový ten – prostě se chce předvést, že umí – ten je takový snaživý. Studentka 26, tam mě to ne úplně překvapuje, ale není to tak výrazné z mého pohledu. Alespoň tedy v němčině si myslím, že studentka 26 ji má ...“

Autorka: „Tam to vyšlo malinko jinak – dvacet čtyři patnáct, dvacet jedna čtrnáct.“

Učitelka: „... jazykové nadání, takže tam jí to možná tolik práce nedá, tam jí to jde víc.“

Autorka: „Je pravda, že tady byla čtyřka ... čtyřka, dvojka, že to nebylo tak ... tak markantní. Pak mi tam i vyšli úzkostnější jedinci. Tak to byla právě ta studentka 7 a studentka 8...“

Učitelka: „Studentka 8 jo.“

Autorka: „A ještě pod nimi ta studentka 9.“

Učitelka: „Studentka 9 určitě. Trošku tedy mě překvapila ... jste tady měla u studentky 3 malinko?“

Autorka: „To je tak jakoby výkon – úzkost ...“

Učitelka: „To je až zase mezi. Hm. Jo.“

Autorka: „... to je tak půl na půl, jo. Tady ještě vlastně ...“

Učitelka: „Tu studentky 7 nevím, no. Tam, jestli si ji špatně nějak ...“

Autorka: „Je nějaká uzavřenější třeba?“

Učitelka: „Ne, mě nepřijde. Studentka 7 je taková uzavřenější, pokud se týká š...“

Autorka: „Tady byly hodně rozdílné vlastně ty hodnoty. Vidíte osmnáct třináct, dvacet osmnáct.“

Učitelka: „... školy, vzdělávání, tak ona se nerada projevuje, ne... ale, když řešíme maturák, tak je studentka 7 jedna z prvních, která se zapojuje do všeho. Dokáže ...“

Autorka: „Možná, že jak v čem.“

Učitelka: „... jako je takový organizační, ale v... jako němčinu, tam pokud ... dělá, jako že není.“

Autorka: „Možná jako vyhnout se, ...“

Učitelka: „No, dělá, že není ...“

Autorka: „... tak vyhnout se nějaké té výkonové situaci, tak. To může být taky tady to právě. Tady výkon – úzkost zase takové jako půl na půl – studentka 10 mi vyšla.“

Učitelka: „No, studentka 10 je takový průměrný typ. Tam bych neviděla nic jako výraznějšího.“

Autorka: „Půl na půl. Pak absence motivace mi vyšla ...“

Učitelka: „Studentka 15.“

Autorka: „... čtyřková – studentka 15 – ne úplně tak markantní, ale je tam prostě čtyřka. Takže tam chybí ta motivace.“

Učitelka: „Petra žije sportem a tohle prostě si od... zkroutí na minimálně ...“

Autorka: „Pak tady ta ...“

Učitelka: „To je ta studentka 14.“

Autorka: „... Studentka 14.“

Učitelka: „Ta tam toho řeší kolem spoustu.“

Autorka: „Tam jsou nějaké další problémy. Tady úzkostnější tedy ještě jsme říkali ...“

Učitelka: „Studentka 17 ...“

Autorka: „Studentka 17.“

Učitelka: „Studentka 17 je taková z těch slabších, ale jako možná ...“

Autorka: „Možná taky třeba tendence vyhnout se něčemu.“

Učitelka: „Ani bych neřekla. Tam ... já nevím, no. U té studentky 17 ...“

Autorka: „Je taková otevřená vůči Vám?“

Učitelka: „Studentka 17 je takový průměr. Taková jako ... řekne si svůj názor. Vyhnout se ... to bych neřekla u ní určitě. Tam jako ... i se učí. Je to taková klasický ... klasická průměrní ...“

Autorka: „Akorát je slabší tedy.“

Učitelka: „No, slabší. Patří k těm slabším, ne úplně ...“

Autorka: „Pak mi vyšel ... tady u t... to už jsme řešili?“

Učitelka: „Studentka 19?“

Autorka: „Studentka 19. Výkon – úzkost tak nějak půl na půl.“

Učitelka: „Studentka 19 je taková snaživá, poctivá hodně, dá tomu asi maximum, co může a podle toho potom ten výkon vypadá. Takže možná, že ...“

Autorka: „Pak tady výkonově orientovaná tedy ta studentka 21 hodně. Absence motivace mi vyšla ještě tady u toho studentka 23 a u toho studenta 25. Tak, možná tam jsme říkaly to SPU.“

Učitelka: „Student 25. Doufám, že snad už se tedy začíná blýskat na časy.“

Autorka: „Ten student 23?“

Učitelka: „Student 23 je takový ... Student 23 se snaží a student 23 je na jazyky hodně těžkopádný. Tam jako pro něj to je náročné se to naučit a, i když se to naučí, tak stejně jako nikdy nebude mít dvojku nebo nebude mít jedničku a ono ho to potom zase jako točí se v takovém tom kruhu ‚Já se učím a stejně mám tři čtyři.‘ a nemá tam ten, jo, nedosahuje toho, čeho by si asi představoval, že za tu svoji píli by měl dostat, no. Tam je to takové. Ale jinak je student 23 z těch, kteří v těch hodinách reagují a snaží se odpovídat, spolupracují. Je takový zase, že se nebojí ...“

Autorka: „Není tam rezignace, úplně.“

Učitelka: „... hm, že se nebojí říct svůj názor, tak jako no ...“

Autorka: „Je tam ta čtyřka. To ještě není tak hrozné. Tak, pak tedy tady výkon – úzkost tak nějak půl na půl u toho studenta 24.“

Učitelka: „Student 24 je takový ... Student 24 není ... Student 24 je šikovný kluk, ale němčina asi není jeho úplné hobby. Takže student 24 se naučí to, co musí, i mu to jde. Kdyby dal víc, tak si myslím, že by tu němčinu vytáhl minimálně o stupeň, možná o dva.“

Autorka: „Hm. Tak, pak tady ještě tedy výrazně výkonově ten student 27 (to jsme řešili) a výkon – úzkost tak nějak půl na půl studentka 28.“

Učitelka: „U studentky 28 ... Studentku 28 bych, třeba na to, že je úzkostlivá, vůbec netipla.“

Autorka: „Půl na půl, no, tak nějak.“

Učitelka: „Studentka 28 na mě působí takovým jako sebejistým sebevědomým dojmem. I teď jsem ji zažila ... během třídnické hodiny zařizuje něco na ten maturák a úplně suverénně prostě před tou tabulí odprezentovala. Takže tam vůbec, z mého pohledu, že by byla studentka 28 úzkostlivá, bych neřekla.“

Autorka: „Hm. Kterí žáci nebo studenti Vás tedy překvapili? Takže ta studentka 28 třeba.“

Učitelka: „Tak, ta studentka 28 asi ... Student 6 určitě ... pak bych teda u té studentky 17, no, pořád. Tam jste mě teď nahlodala těmi výsledky, že tam jsem se u ní tedy netrefovala. Tam si to teď tedy schválně pohlídám, tu studentku 17. Budu si to víc ... tu studentku 17 já bych viděla jako takovou jako nazainteresovanou, že je jí to jedno, že to neřeší. Studentka 11, to tak nějak připadá v úvahu ...“

Autorka: „Tady třeba výrazný rozdíl, tady, osmnáctka a devítka u té studentky 14.“

Učitelka: „Studentka 14 je, jak říkám, ta teď měla hlavu úplně v jiných ...“

Autorka: „To byl ten komplikovaný případ.“

Učitelka: „... jiných záležitostí. Tam ...“

Autorka: „Tady třeba výrazně také ... potřeba vyhnout se neúspěchu. Ta studentka 16 to hodnotí velice vysoko a Vy poměrně nízko. Není to vyloženě vyhraněný typ, ale byl tam velký rozdíl třeba v tom hodnocení Vašem.“

Učitelka: „Mě přišlo, že ta ... že u té studentky 16 už došlo jako k určitému posunu. Ona v tom prváku, to bylo úplně ... to byl extrém tam. Nebylo to teda jenom v souvislosti jako s výkonem, co se týká učení, ale ona i vůbec jako ty vztahy ve třídě a psychika hlavně ... kompletně celá její psychika – ona byla taková opravdu labilní, až jsem říkala i jako lékařsky jsme to tam řešili. Takže tam ten posun, oproti tomu mě přijde, že už teď to prostě není tak ... tak markantní, tak silné jako to bylo v tom prvním ročníku, ale pořád je tam ...“

Autorka: „Ale pořád vidíme tedy z toho, že není úplně vyrovnaná.“

Učitelka: „... pořád to tam přetrvává.“

Autorka: „Tak. A tady v tom ohledu tedy problematický je ta studentka 1, ta ... vlastně ta studentka 16 a ještě někdo takový tam je v té třídě?“

Učitelka: „Studentka 1 ...ta studentka 12 je taková ... taková citlivá, která špatně ... ta studentka 1 je samotářka, introvertka, kdežto studentka 12 je taková jako zase v tom kolektivu má tam svojí ...“

Autorka: „Té studentce 12 vyšly průměrnější hodnoty, tak možná, že ten kolektiv dělá také něco.“

Učitelka: „No, má tam svoji kamarádku, ta spíš nerada vyloženě jako, že by se ... sama sebe prezentovala nerada a má tedy ‚dys‘, má tam specifickou poruchu učení, co se jazyka týče, takže tam ona to asi nerada ... nechce se před tou třídou jakoby shodit. Nechce podat nějaký jako špatný výkon.“

Autorka: „Ještě se zeptám, klima třídy, jestli nějak diagnostikujete nebo ...?“

Učitelka: „Klima třídy ... já tu třídu nezažiji ...“

Autorka: „Je dobré?“

Učitelka: „... nezažiji jako celek dohromady.“

Autorka: „Máte je půlené na jazyk.“

Učitelka: „Já mám půlené pouze, takže jako celek jenom během třídnických hodin a tam na mě působí, že ta třída funguje tak, jak má. Asi jako v každé třídě, je tam pár, nechci říct úplně outsiderů, ale dětí, které ...“

Autorka: „Ta studentka 1 třeba.“

Učitelka: „... až ne úplně zapadly – ta studentka 1, pak tady ten student XY, který zrovna chyběl.“

Autorka: „Z jakého důvodu ta děcka nezapadají třeba?“

Učitelka: „Já si myslím, ta studentka 1 ani nechce. Ta je taková jakože ...“

Autorka: „Straní se vyloženě.“

Učitelka: „... straní se, je introvert a nemá potřebu zapadnout. Kdežto ten student 27 by možná chtěl a, když to řeknu tak jako ... moc tlačí na pilu. On chce moc, moc se snaží a tím až jakoby si ty spolužáky kolikrát odradí. I když má tam kamaráda. Má tam určitě jednoho takového dobrého kamaráda, se kterým vyjde a v tom kolektivu jako je zařazený, není ... nestojí mimo. A má tam takové trošku asi jiné postavení než ti ostatní kluci. Já tam mám devět kluků, kteří jsou jako, bych řekla, parta. Ten student 27 ... kamarádí se s nimi, ale je tam trošičku jako v jiné situaci než těch zbývajících osm.“

Autorka: „Ještě se zeptám na aspirační normu, když už jsme u té výkonové motivace. Jakým způsobem jakoby si odhadují dobře to, na co mají? Jestli s tím nějak zkoušíte pracovat?“

Učitelka: „Tady nevím, jak bych Vám ... jak odhadují ... oni ... odhadují ...“

Autorka: „Jestli vědí, na co mají prostě.“

Učitelka: „Zkouší a pak ... já si myslím, že tak ...“

Autorka: „Třeba ti úzkostnější jakoby si vybírají buď moc náročné úkoly, aby mohli říct ‚To nezvládl nikdo.‘ nebo moc lehoučké, aby právě měli jistotu, že to zvládnou. Ta děcka, která jsou v pohodě, tak většinou si vybírají ta středně těžké úlohy, ty ideální.“

Učitelka: „Já bych řekla, že jako vyloženě, že by tam někdo z nich měl tendenci sahat po nějakých výzvěch, brát si nějakou jako extrémně těžkou úlohu, co se týká němčiny tedy, pokud můžu mluvit, tak tam nejsou. Tam opravdu chtějí spíš ...“

Autorka: „Proplout.“

Učitelka: „... proplout. Proplout na tom průměru. Pár takových proplout i pod tím průměrem, hlavně tedy proplout.“

Autorka: „Dostat se přes ten předmět.“

Učitelka: „Hlavně to překonat.“

Autorka: „Nějaká zpětná vazba, která pro Vás tedy vyplývá z toho rozhovoru třeba? Co si z toho můžete ... jestli Vy něco z toho si můžete odnést?“

Učitelka: „Tak, že ne asi vždycky odhadnu ty děti úplně přesně. Že někdy to může být možná až naopak, než si myslím já tedy, jak jste mi tady u některých z nich ukázala. Zpětná vazba ... že němčinu nemají moc rádi, jsem tušila. Možná jsem si myslela, že to není až tak tragické.“

Autorka: „Ale je to v normě, tak. Je to standardní přístup.“

Učitelka: „Ale je to v normě. Takže jsem asi to obecné povědomí pořád měla v sobě tak nějak trošku přibarvené ...“

Autorka: „Jo, jo, jo. ... To Vás může trošku uklidnit.“

Učitelka: „... pořád jsem si myslela, že to je pozitivnější. A někde jsem možná nedovedla dobře posoudit, jak moc velké úsilí oni musí věnovat tomu, aby ten daný předmět (tu němčinu) nějakým způsobem zvládli. Já třeba, z mého pohledu, jsem si myslela, že to pro ně až tak náročné není. Oni to pocítují asi ... asi jinak.“

Autorka: „Hm. No a, co se týká známek, tak jste vlastně také v normě, i když tam padly dokonce nějaké ty pětky.“

Učitelka: „No, to jsem měla po x letech premiéru tedy, zase z němčiny ...“

Autorka: „Tak, a vlastně ten ... ten pohled na ten jazyk také se proměňuje tím vlastně, že už ani nematurují z toho, takže ta motivace bude možná ještě klesat do budoucna.“

Vy tedy se snažíte nějakým způsobem pracovat s tou motivací. Budete se třeba s ní snažit pracovat dál? Nebo zaměříte se na některé jedince, u kterých vyšly ...“

Učitelka: „Také ... určitě si tam pár z nich budu, ne hlídat, budu pozorovat asi podrobněji ...“

Autorka: „Přijímat ty ...“

Učitelka: „... přijímat ty signály, které dávají. Možná vyhodnocovat trochu jinak, než jsem vyhodnocovala teď. S tou motivací bych určitě chtěla něco udělat. Zase já bych ráda, aby tu němčinu dělali také trochu proto, že chtějí a že jim to možná v životě k něčemu bude, ne jenom proto, že teda musí z toho nějakým způsobem absolvovat tady ten ... že musí prostě projít. Takže bych ráda ...“

Autorka: „To orientovat třeba více na nějakou praktickou aplikaci.“

Učitelka: „... více praktické užití. Tady u těch lyceí jsme i teď už začali, že se budeme snažit třeba trošičku i zaměřit na ten obor, který oni si vybrali, takže nějaká zdravotnická tematika, lidské tělo, nemoci, rozhovory s lékařem.“

Autorka: „Něco, co opravdu použijí v profesi.“

Učitelka: „Takže něco, co by jim asi v životě k něčemu bylo, co je asi více zajímavá, takže ne takové ...“

Autorka: „Dopravní nehoda ...“

Učitelka: „Tak. Už jsme i vyhlídli trochu jiný typ učebních materiálů, než jsme dělali doteďka. Je to takové, jak říkám, ... první dva roky, kdy vyloženě jako druhý jazyk tou učebnicí procházíme a i s kolegou jsme se shodli, že asi to nebude to pravé ořechové, co bychom dál chtěli.“

Autorka: „Dobře. Skvělé. Tak Vám moc děkuji za rozhovor.“

Příloha II - Příklad vyplněných dotazníků pro studenty

Dotazník postojů k předmětům I + II (pro žáky)

Jméno:

Třída:

Předmět: Německý jazyk

V každém sloupečku podtrhněte prosím tu odpověď, která se pro Vás nejvíce hodí. Zajímá mě Váš osobní názor, 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 |
| <u>3 ani oblíbený, ani neoblíbený</u> | 3 ani obtížný, ani snadný | <u>3 zčásti významný</u> |
| 4 neoblíbený | 4 snadný | 4 málo významný |
| 5 velmi neoblíbený | 5 velmi snadný | 5 nevýznamný |
| Nadění | Motivace | Pile |
| 1 velmi nadány | 1 velmi motivovány | 1 velmi pilný |
| 2 nadány | 2 motivovány | 2 pilný |
| <u>3 středně nadány</u> | <u>3 středně motivovány</u> | 3 středně pilný |
| 4 málo nadány | <u>4 málo motivovány</u> | <u>4 málo pilný</u> |
| 5 nenadány | 5 nemotivovány | 5 nepracující |

Známka z předmětu na posledním vysvědčení: 2

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

Můj průměrný prospěch je: 1,47

Děkuji za ochotu a pomoc při výzkumu pro účely diplomové práce.
 Bc. Marcela Kostelníková

Dotazník školní výkonné motivace žáků (MV – 12)

1. Abych byl ve škole úspěšný, o to stojím:

- 4
- a. moc
 - b. dost
 - c. středně
 - d. moc ne
 - e. vůbec ne

2. Při učení se mi daří soustředit:

- 4
- a. téměř vždy
 - b. často
 - c. někdy
 - d. většinou ne
 - e. téměř nikdy

3. Ve škole se hlásím:

- 2
- a. vždy, kdy je to možné
 - b. často
 - c. někdy
 - d. málokdy
 - e. téměř nikdy

4. Kdybych si mohl vybrat, chtěl bych být známkován:

- 4
- a. ve všech předmětech
 - b. ve většině předmětů
 - c. jenom v některých předmětech
 - d. jenom v jednom nebo ve dvou předmětech
 - e. v žádném předmětu

5. Když začnu nějakou školní úlohu, mám tendenci ji dokončit:

- 3
- a. téměř vždy
 - b. často
 - c. někdy
 - d. většinou ne
 - e. téměř nikdy

6. Školní úlohy, které dostávám, se snažím plnit co nejlépe:

- 3
- a. téměř vždy
 - b. často
 - c. někdy
 - d. většinou ne
 - e. téměř nikdy

7. Když mám být zkoušený, tak mám strach:

- 5
- a. téměř vždy
 - b. dost často

- c. někdy
- d. málokdy
- e. téměř nikdy

8. Mám-li být upřímný, tak se školy:

- 3
- a. hodně bojím
 - b. dost bojím
 - c. trochu bojím
 - d. moc nebojím
 - e. vůbec nebojím

9. Když máme psát nějakou písemnou práci:

- 2
- a. mám téměř vždy chuť néjt do školy
 - b. mám často chuť néjt do školy
 - c. mám někdy chuť néjt do školy
 - d. moc mi to nevadí
 - e. vůbec mi to nevadí

10. Když jsem zkoušený a moc neumím:

- 4
- a. mám vždy 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. nemám většinou takový pocit
 - e. nemívám takový pocit téměř nikdy

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

- 2
- a. téměř vždy
 - b. často
 - c. někdy
 - d. málokdy
 - e. téměř nikdy

12. Ze školních neúspěchů mám obavu:

- 4
- a. téměř vždy
 - b. často
 - c. někdy
 - d. většinou ne
 - e. téměř nikdy

20

20

Příloha III - Autoevaluační dotazník

1. Při AJ mě bavilo: ~~více~~ humor paní učitelky.
2. Nejvíce mi pomohlo když: Sme si vypisovaly slovíčka a poté na ně psali test.
3. Nejvíce se mi neměl raď: zbytečné odevčování na začátku hodiny, zbytečné podepisování úkolů.
4. doporučení žáků: podepsaní úkolů, dopsané slovíčka, připravenost na začátku hodiny.
5. Můj cíl v angličtině: v angličtině chci dosáhnout možnosti domluvy, ale více mě zajímá němčina.
6. Přála bych si aby ste byla furt strašně fajn člověk a v ničem se neměnila. Za ty mě 3 roky ste byla občas v náladě špatná, ale kdo také ne. Na známkování ste férovala a proto vám nemám co vyčítat. Ste nejlepší učitelka na AJ, i když jsem na ní špatná máte s ní dost zdůšenosti.

Mějzte se hezky 