

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií

LENKA ŠPANNEROVÁ

III. ročník – kombinované studium

Obor: Učitelství praktického vyučování, odborného výcviku.

METODY PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY V PRÁCI UČITELE PRAKTICKÉHO VYUČOVÁNÍ A ODBORNÉHO VÝCVIKU

Bakalářská práce

Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Marcela Musilová, Ph.D. - KPG

Olomouc 2011

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 20. 6. 2011

.....

Lenka Špannerová

Poděkování

Děkuji Doc. PaedDr. Marcele Musilové, Ph.D. - KPG , za odborné vedení mé bakalářské práce, za poskytování rad a materiálních podkladů, které mi jako vedoucí mé bakalářské práce poskytovala při jejím zpracování.

Děkuji respondentům za jejich ochotu a čas, který byli ochotni věnovat vyplňování mého dotazníku, týkajícího se mého výzkumu.

OBSAH

ÚVOD	5
1. TEORETICKÁ ČÁST	6
1.1 POJEM DIAGNOSTIKA	6
1.2 POJETÍ A CÍLE DIAGNOSTIKY V PEDAGOGICE A PSYCHOLOGII	7
1.3 DIAGNÓZA	11
1.4 ETIKA DIAGNOSTICKÉ PRÁCE	14
2. DIAGNOSTICKÉ METODY	16
2.1 PEDAGOGICKO-DIAGNOSTICKÉ POSTUPY	17
2.1.1 POZOROVÁNÍ A SEBEPOZOROVÁNÍ	17
2.1.2 ROZHOVOR	18
2.1.3 ANAMNÉZA	21
2.1.4 ANALÝZA EDUKAČNÍCH PRODUKTŮ ČINNOSTI	22
2.2 DIDAKTICKÉ TESTY	23
2.3 MOTIVACE K UČENÍ	25
2.3.1 VNITŘNÍ MOTIVACE	26
2.3.2 VNĚJŠÍ MOTIVACE	27
2.4 KOMPETENCE UČITELE	28
3. UČITEL PRAKTICKÉHO VYUČOVÁNÍ A ODBORNÉHO VÝCVIKU	32
3.1 PEDAGOGIČTÍ PRACOVNÍCI ŠKOL A ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍ	32
3.2 PŘEDPOKLADY A POŽADAVKY PRO VÝKON ČINNOSTI PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ	32
3.3 ZÍSKÁVÁNÍ ODBORNÉ KVALIFIKACE PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ PRAKTICKÉHO VYUČOVÁNÍ A ODBORNÉHO VÝCVIKU	32
4. PRAKTICKÁ ČÁST	34
4.1 CÍL	34
4.2 TVORBA DOTAZNÍKU	34
4.3 MÍSTO VÝZKUMU	34
4.4 RESPONDENTI	36
4.5 VYHODNOCENÍ ZÍSKANÝCH DAT	36
4.6 SHRNUTÍ	51
ZÁVĚR	52
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	53
PŘÍLOHY	54

Úvod

Učitel odborného výcviku musí dobře znát nejen svou odbornou profesi, ale také žáky, kteří se odbornou profesí mají naučit a hlavně způsob a prostředky, jak učit.

Osobnost učitele je dána především jeho osobnostními vlastnostmi, dále pak získanými profesními znalostmi a praktickými dovednostmi, jejich hloubkou i celkovou orientovaností, znalostmi pedagogiky a psychologie, které ve svém souboru určují jeho postoje k žákům.

Objektem výchovy je dospívající žák, u kterého se zjišťuje rozvoj jeho konkrétních znalostí a odborných dovedností. K naplnění záměru rozpoznat a ohodnotit úroveň pedagogického rozvoje nám napomáhá pedagogická diagnostika s uplatněním motivačních prostředků k posílení zájmu žáka o vzdělávání.

Pedagogická diagnostika žáka přináší zpětnou vazbu pro učitele, vedení školy, ale i žáka samotného a jeho rodiče. Na základě správné diagnózy lze odhalit příčiny selhávání žáka ve výuce a poskytnout mu optimální péči a motivaci směřující k pozitivnímu rozvoji jeho osobnosti.

V teoretické části své práce se zabývám problematikou pedagogické diagnostiky, vymezuji její předmět, oblasti, cíle, strategie a metody. Dále pak motivací a motivačními metodami. V závěru teoretické části se zabývám kompetencemi učitele odborné praxe.

V praktické části jsem se pokusila zjistit prostřednictvím dotazníků názory učitelů odborného výcviku na jednotlivé metody pedagogické diagnostiky a motivace, názory na hodnocení důležitosti nabízených kompetencí potřebných pro práci učitele odborného výcviku.

Cílem bakalářské práce je zmapovat metody pedagogické diagnostiky při výuce praktického výcviku, jaké nástroje učitelé vybraného vzorku preferují, ať už k motivaci žáka, nebo přímo používané metody při výuce.

1. Teoretická část

1.1 Pojem diagnostika

Diagnostika je pedagogická disciplína, která se zabývá aktuálním výkonem jedince v edukační situaci a analyzuje ho v souvislosti s osobnostním vývojem a vnějšími vlivy, jež na tento vývoj spolupůsobí. Na základě získaných údajů zahajuje bezprostřední intervenci, navrhuje použití dalších metod a postupů a vypracovává individuální vzdělávací plán. Směřuje k maximálnímu uspokojování vzdělávacích potřeb jedince. Je součástí celoživotního vzdělávání. „*Diagnostická činnost bývá obvykle definována jako poznávací proces zaměřený k určité osobě nebo skupině osob, při kterém se využívají diagnostické metody. Jde tedy o proces, který jde od sběru dat (použití metody, např. pozorování, měření apod.) k popisu a interpretaci získaných dat*“ (Hrabal, 2002, s.7).

Diagnostika je důležitou součástí mnoha profesí a pracovních oborů, především těch, v nichž se pracuje s lidmi; jde o profese v resortech zdravotnictví, školství, vězeňství, soudnictví, sociální práce, kriminalistiky, managementu aj. Předmětem diagnostiky však nemusí být jen lidé a skupiny lidí, existuje také diagnostika materiálů a strojů, diagnostika učebnic, ale také diagnostika určitých jevů, interakcí a pracovních postupů, např. diagnostika práce učitele, vychovatele apod. V tomto smyslu má diagnostika blízko k pojmu analýza – rozbor, které však nemusí vždy předcházet plánovaný sběr dat. Podle příslušného oboru, předmětu a cíle diagnostiky tedy hovoříme o diagnostice lékařské, psychologické, pedagogické či průmyslové. V tomto textu budeme věnovat pozornost výhradně dvěma oblastem diagnostiky: pedagogické a psychologické, které mají nejbližší k oboru sociální pedagogika.

Diagnostikou rozumíme poznávání, analýzu, interpretaci a hodnocení edukační reality, převážně se zaměřením na jednotlivce, popř. v kontextu skupiny. Tento proces je zaměřen na aktuální potřeby diagnostikovaného, výsledky však lze zobecňovat a obohacovat jimi pedagogickou vědu.

1.2 Pojetí a cíle diagnostiky v pedagogice a psychologii

S pojmy diagnostika a diagnostikování se nejčastěji setkáváme v lékařské praxi. Toto tradiční pojetí vychází z toho, že diagnostika je činnost směřující k zjištění projevů a příznaků chorob s cílem odhalit její příčiny, stanovit diagnózu, navrhnout způsob léčby a určit prognózu vyléčení. I když se dnešní podoba lékařství stále více zaměřuje na prevenci nemocí, přesto v tradičním pojetí směřuje lékařská diagnostika především k následujícím cílům:

- k zjištění stavu pacienta,
- k zjištění podstaty pacientových problémů,
- k prognóze.

Naproti tomu psychologický a pedagogický přístup se nezabývá jen patologií, nýbrž hlavně zjištěním, popisem a utříděním všech charakteristik jedince. Cílem přestává být vždy diagnóza ve své tradiční podobě (viz dále v textu), ale spíše popis stavu a projevů. Proto je mnohdy smysluplnější vyhnout se zavedenému a poněkud strnulému pojmu diagnostika a hovořit spíše o procesu poznávání lidí. Podobně pak netrváme na pojmu „diagnostické metody“, ale můžeme použít pojem „metody poznávání lidí“. Je také třeba zmínit, že diagnostický postup má řadu společných charakteristik s výzkumem; při plánování diagnostického postupu se tedy dobře uplatní znalosti z vědecké metodologie: jak formulovat cíle, jak plánovat sběr dat, jak je vyhodnotit, jak je zpracovat a interpretovat.

Pedagogická a psychologická diagnostika jsou nedílné součásti, resp. disciplíny oborů pedagogika a psychologie. I když jsou samostatně vymezovány, přesto se v mnohém prolínají: mívají společný objekt zkoumání (jedinec, skupina), v mnohém podobně vymezovaný předmět a cíle zkoumání (např. zkoumání motivace, vztahů ve skupině apod.) a částečně využívají i stejné metody (pozorování, rozhovor, analýza produktů činnosti, dotazníky apod.). Není vždy možné je od sebe striktně oddělit pomyslnou čarou. Bývá efektivní a žádoucí, pokud na sebe navazují a doplňují se. I přes zmíněné podobnosti v předmětu, cílech i metodách zkoumání, je možné definovat pedagogickou a psychologickou diagnostiku právě pomocí některých zobrazení:

- předmětem a tradičními oblastmi zkoumání,
- cílem zkoumání,
- speciálními metodami zkoumání,
- institucí, resp. místem a osobami, které příslušnou diagnostiku provádějí.

„Pedagogická diagnostika je pedagogická disciplína, která se zabývá aktuálním výkonem jedince v edukační situaci a analyzuje ho v souvislosti s osobnostním vývojem a vnějšími vlivy, jež na tento vývoj spolupůsobí. Na základě získaných údajů zahajuje bezprostřední intervenci, navrhuje použití dalších metod a postupů a vypracovává individuální vzdělávací plán. Směřuje k maximálnímu uspokojování žákových vzdělávacích potřeb, k formování celoživotně se učícího jedince.“ (Průcha, 2009, s.11)

Pedagogická diagnostika umožňuje zjišťovat výsledky výchovného působení v širokém smyslu slova a učitel bez něj nedokáže realizovat výchovně pedagogický vzdělávací proces. Jednou z úloh pedagogické diagnostiky je zjišťovat schopnosti učit se, vzdělávat se, což samozřejmě předpokládá dlouhodobě sledovat žáka a uvažovat o jeho osobnostních schopnostech. Pedagogická diagnostika se vyčleňuje jako relativně samostatná pedagogická disciplína. Má velmi úzký vztah k didaktice a k teorii výchovy, má vztah k jednotlivým didaktikám i k pedagogice dospělých.

Rozlišujeme tři roviny pedagogické diagnostiky:

Pedagogická vědecká diagnostika a diagnóza prováděná exaktně vědeckými pracovníky, kteří znají podmínky utváření osobnosti žáka (celá osobnost žáka je ovlivňována v oblasti vědomostí, dovedností, návyků, postojů, zájmů i charakteru), a kteří mají zároveň přehled o složitém procesu výchovy (v níž se vzájemně integrují cílové a obsahové prvky, prvky organizačních forem a metod).

Pedagogická diagnostika poradenského typu je analytická a je zaměřena na poradenskou činnost. Je to praktická disciplína, neboť směřuje k pedagogické diagnóze a ke konkrétnímu pedagogickému zásahu (edukaci, reedukaci aj.). Musí být provedena se znalostí cílů výchovy, obsahu, prostředků výchovy včetně metod, diagnózy, prognózy i regulace.

Učitelská diagnostika a diagnóza by měla být rovněž správná a přesná; měla by odpovídat požadavkům běžné školní praxe a vyučovanému oboru.

Podle Chrásky (1988) je pedagogická diagnostika speciální pedagogická disciplína, která se zabývá objektivním zjišťováním, posuzováním a hodnocením vnějších a vnitřních podmínek i průběhu a výsledků výchovně vzdělávacího procesu.

I když zde hovoříme o diagnostice, je nutné podotknout, že poznávání žáka (vzdělávaného, vychovávaného subjektu) je neformální každodenní činností učitele či vychovatele bez nutnosti formulovat diagnostické závěry. Jde-li skutečně o diagnostický proces, pak máme na mysli záměrný a plánovaný proces, který má svůj začátek, konec a jasně formulovaný cíl. Je výzkumnou situací svého druhu.

Pedagogická diagnostika směřuje do edukačního procesu a předmětem poznávání jsou jeho hlavní protagonisté:

- edukanti - žáci, studenti, učící se dospělí

- edukátoři - učitelé, vychovatelé

Předmětem diagnostiky procesu poznávání jsou tedy ve školním prostředí:

- žáci v pedagogické situaci,
- výchovné skupiny,
- výchovné instituce a učitelé,
- vlastní pedagogická činnost učitele.

V posledních desetiletích se zdůrazňuje nutnost a požadavek celoživotního učení; pedagogická diagnostika má tedy stále širší uplatnění a přestává být uzavřena a nasměrována pouze do oblasti školství. Má své opodstatnění stejně jak ve školách tak i ve věznicích, na úřadech práce, v přistěhovaleckých táborech, v domovech důchodců, ve firmách apod.

Cílem pedagogické diagnostiky je především poznání stavu, odhalení příčin případných problémů a optimalizace rozvoje žáka nebo jiného subjektu vzdělávání a výchovy. Někdy je cílem prognóza. S ní je však třeba (zvláště ve školním prostředí) zacházet velmi opatrně, neboť hrozí stigmatizace a poškození vzdělávaného nebo vychovávaného subjektu. Hlavním cílem pedagogické diagnostiky je vypracování postupu dalších pedagogických opatření. Pedagogická diagnostika se liší od psychologické diagnostiky především tím, že směřuje k vypracování hypotéz dalšího pedagogického opatření. Má také za to, že poznávání osobnosti vzdělávaného/vychovávaného je předmětem částečně pedagogické i psychologické diagnostiky, ovšem v závažnějších případech (jde-li o poruchy) se dítě stává předmětem psychologické diagnostiky. Toto rozlišení je možné částečně přijmout, není však možné upírat psychologické diagnostice preventivní charakter a vymezovat její cíle jen ve vztahu k problémům a patologii.

Podle Chrásky (1988) je cílem pedagogické diagnostiky poznat současný stav – stanovit diagnózu. Smyslem celého procesu diagnostikování je určit výchovně vzdělávací strategie, navrhnout pedagogická opatření. Může jít o rozvoj nedostatečně využitých potencialit, dispozic nebo také změnu vstupních požadavků, případně o kombinaci obojího. Úkolem diagnostiky je tedy především rozpoznání určitého stavu, stanovení jeho příčin (je-li to možné) a návrh potřebných opatření.

Pedagogická diagnostika bývá nejčastěji zmiňována ve vztahu ke školní praxi. V širokém pojetí jde především o získávání informací, které umožňují:

- rozpoznat potenciální možnosti rozvoje osobnosti žáků,
- rozpoznat potenciální možnosti rozvoje osobnosti jednotlivých učitelů a sboru jako celku,
- najít východiska pro řešení konkrétních problémů a situací vyskytujících se v každodenní práci školy,
- zprostředkovat zpětnou vazbu, která následně umožňuje kontrolu a hodnocení výchovně vzdělávací a řídicí činnosti.

Podobně je možné definovat cíle pedagogické diagnostiky i pro jiná zařízení školského i neškolského typu. Pedagogickou diagnostiku provádí učitel/ka, speciální pedagog (speciálně pedagogická diagnostika), vychovatel/ka či jiný specialista v pedagogických oborech. Provádí se zejména ve školských a výchovných zařízeních, ale také ve státních a neziskových institucích různého druhu, ve firmách apod. K diagnostické práci se využívají metody pedagogické diagnostiky.

Nejčastěji jsou uváděny následující:

- pozorování,
- rozhovor,
- didaktické testy,
- dotazníky (např. pro zjišťování zájmů, vzdělávacích potřeb, stylů učení, výchovných stylů, hodnot, postojů, názorů apod.),
- analýza produktů činnosti a analýza dokumentů (vysvědčení, slohové práce, deníky, kresba apod.),
- sociometrie.

O podobách a využívání zmíněných metod je více uvedeno v následujících částech textu.

1.3 Diagnóza

Diagnostická činnost bývá mj. uváděna jako souhrn operací, postupů a technik, které směřují ke stanovení diagnózy (např. diagnóza psychického stavu jedince), a to v závislosti na cílech diagnostiky. Diagnóza je v lékařství chápána jako klasifikace, zařazení jevu do určité třídy; jde tedy o určení choroby a jejích následků, vrozených a získaných poruch a vad. Takové pojetí může být zvláště v pedagogice a psychologii považováno za příliš statické.

V jiných oborech, než je lékařství, je totiž pojetí diagnózy širší. V psychologii a pedagogice nejde jen o zjišťování abnormit, ale o rozpoznávání kvality a úrovně některých psychických funkcí, zjišťování individuálních zvláštností zkoumané osoby, a to nejen staticky, ale i v jejich vývoji. Proces formulování diagnózy v sobě zahrnuje zjištění všech relevantních informací z dostupných zdrojů, analýzu těchto dat a jejich interpretaci. V takovém pojetí je psychologická diagnóza definovaná jako poznání, zjištění tělesných a duševních stavů a bytí člověka prostřednictvím anamnézy, explorační a zkoumání. Jiná definice uvádí, že psychologická diagnóza je odborně fundované a prakticky užitečné rozpoznání relevantních znaků, vlastností nebo stavů, jejich úrovně a kvality u určitého jednotlivce, a to i s případnou odpovědí na činitele podmiňující individuální zvláštnosti a predikci dalšího vývoje. Je-li diagnostický proces součástí poradenského nebo psychoterapeutického procesu, který má pomoci klientovi z nesnází, nemůže být diagnóza cílem, ale prostředkem k nápravě, pomoci, zásahu, rozvoji či změně nevhodného stavu. V pedagogické diagnostice je diagnóza chápána jako hodnotící zjištění aktuálního stavu úrovně žáka.

Diagnóza je výsledkem procesu diagnostikování. Vzhledem k vývojové dynamice pedagogické reality a vzájemnému působení zrání a učení je pedagogická diagnóza dílčím cílem, na jejímž základě pedagog usměrňuje své působení. Jde o ústní nebo písemné vyjádření výsledků diagnostického šetření, o zjištění stupně pedagogického rozvoje objektu výchovy, tj. úrovně vzdělání a vychovanosti. Diagnóza vyjadřuje výsledky diagnostického vyšetření na různé úrovni náročnosti. Nejčastějším realizátorem diagnózy je učitel. Učitelova diagnóza je většinou neformální a neoficiální a může být registrovaná stručným záznamem. Nejvíce jsou sledované tyto stránky žákovy osobnosti: didaktický rozvoj, morální vlastnosti, tělesné zdraví a vývoj, pohotovost – psychomotorická a smyslová, rodinná anamnéza, zdravotní stav, sociální, kulturní a výchovná stránka rodinného prostředí, materiální možnosti, kterými může rodina pomoci žákovi při školních pracích a při profesionální přípravě. Diagnóza tedy vyjadřuje úroveň vědomostí, dovedností a návyků, formativně vytvářených poznávajících profesí, světového

názoru, postojů, zájmů, morálních, estetických, pracovních a tělovýchovných zvláštností osobnosti nebo skupiny, které jsou nebo byli cílevědomě utvořené výchovnými činiteli, tj. rodinou, školou nebo jinými institucemi.

Pedagogická diagnózu můžeme rozdělit do tří rovin:

- **Mikrodiagnóza** - je krátkodobá. Učitel pomocí mikro diagnostických postřehů při vyučování bezprostředně reaguje na žáky.
- **Základní, denní diagnóza** - klade si složitější úlohy při hodnocení objektu. Je spojená se zkoušením, sledováním žáků v jednotlivých skupinách.
- **Dlouhodobá** - skupinou pedagogů sestavená zevšeobecnující diagnóza - je závěrečným zhodnocením žáka nebo skupiny.

Výsledkem pedagogicko - diagnostické práce je vypracování pedagogické prognózy, t.j. plánu, který odpovídá výchovné práci (konkrétního, z pedagogické diagnózy vyplývajícího plánu výchovy jedince nebo celého souboru, u kterého byla stanovená pedagogická diagnóza). Pedagog, který vykonává diagnostické vyšetřování, musí poznat učební osnovy, učebnice, etapy rozvoje vzdělání žáků v jednotlivých ročnících a obdobích školního roku, dále musí poznat požadavky morálního, estetického a tělesného rozvoje žáků.

Každý učitel ve svém předmětu a z pohledu svého výchovného působení trvale sleduje žáka v plné šířce rozvoje tak, jak je to určené učebními osnovami, výchovnými požadavky a také musí hledat příčiny problémů a studovat zvláštnosti podmínek pedagogického rozvoje. Platí všeobecná zásada, podle které všechno, co je záměrně pedagogicky rozvíjené, se musí také záměrně diagnosticky sledovat. Závažné zjištění se zapisují do osobních listů a později do charakteristiky.

Z funkcionálního hlediska se rozlišují dva diagnostické záznamy:

- a) diagnóza neúřední, neoficiální, která se uskutečňuje podle potřeby, podle aktuálních projevů žáků,
- b) diagnóza úřední, oficiální, zpracovaná podle centrálních metodických pokynů a podle požadavků na vypracování osobního listu žáka a charakteristiky žáka.

Obsahové zaměření pedagogické diagnostiky vyplývá z teoretické koncepce cílů a úloh pedagogického rozvoje osobnosti žáka nebo skupiny, z obsahu výchovy, kterou má žák

zvládnout. Sleduje se rozvoj vzdělání, rozvoj morálních vlastností, estetický a pracovní rozvoj, tělovýchovné schopnosti, sportovní a branné. U starších žáků je diagnosticky sledovaný ideový a světozorný rozvoj.

V osobním listě žáka základní školy i v osobním listě žáka gymnázia jsou sledované tyto údaje:

- osobní údaje,
- prospěch v jednotlivých ročnících,
- záznam o vývoji žáka,
- postoje žáka,
- chování v kolektivu,
- usilovnost,
- vztah k režimu školy,
- citový život,
- převládající rysy osobnosti, morální vlastnosti,
- zdravotní stav,
- rodinné, hospodářské, sociální, kulturní podmínky,
- zájmová činnost, profesionální příprava,
- hodnocení mimořádných výkonů a chování.

Jedním z obsahových prvků diagnostického vyšetřování a diagnózy je zjistit studijní, pracovní a profesionální předpoklady a naznačit reedukační resp. nápravné možnosti. Jde o formulování výchovných plánů, které mají osobnost upravit, zlepšit ve smyslu výchovných cílů. Učitelova diagnóza je výchozí diagnózou, její závěry je možno doplnit a zpřesnit diagnózou jiných pedagogů, speciálně – pedagogickou nebo také diagnózou jiných odborníků.

1.4 Etika diagnostické práce

Při diagnostice jde obvykle o práci s lidmi, průnik do soukromí člověka, a proto se každý pracovník musí řídit etickými pravidly. Profesionál, který používá diagnostiku, by měl vždy zvažovat, které pracovní úkoly vykonávat může a chce, resp. k čemu ho opravňují vlastní kompetence a poslání instituce, které je zavázán.

Před vlastní diagnostickou prací je vždy užitečné si položit otázky týkající se účelů a cílů diagnostiky: Za jakým účelem ji užíváme? Komu má co přinést? Je zkoumaná osoba skutečným klientem (např. v procesu pomáhání) nebo pouhým objektem zkoumání (při výzkumech, v kriminalistice apod.)? Pro ochranu klienta slouží zejména etické kodexy profesí a zásady práce s diagnostickými metodami, např. standardy pro pedagogické a psychologické testování.

Základní etické principy je možné shrnout do následujících bodů:

- Pracovník (diagnostik) musí být adekvátně odborně připraven a musí dbát na další rozvoj svého odborného vzdělávání
- Používání diagnostiky musí být v souladu s pracovníkovým pracovním posláním a zařazením
- Pracovník si musí uvědomovat limity a zásady pro interpretaci dat, které pomocí diagnostických nástrojů získal
- Pracovník by měl reflektovat všechny možné okolnosti, za kterých byla data získána
- Pracovník musí zachovávat důvěrnost získaných dat

Do oblasti etiky práce patří také sebereflexe a schopnost pracovníka uvědomit si potenciální chyby. Mezi nejčastější z nich mohou patřit následující:

- Nedostatek dovednosti a zkušenosti s užíváním psychodiagnostických metod, jejich nadužívání, případně volba nevhodných diagnostických metod.
- Povrchní interpretace výsledků testů a zejména projektivních metod
- Haló – efekt, usuzování z prvního dojmu, z výrazných vlastností osobnosti. Pracovníkovi se zdá, že je vše jasné, a diagnostikou si pouze potvrzuje, že jeho odhad byl správný.
- Soukromé teorie osobnosti. Je třeba respektovat jedinečnost vyšetřovaných a neopakovatelnost situací.
- Rychlé diagnózy. K omylům může vést jednorázové rychlé vyšetření, použití pouze jedné metody, chybějící supervize apod. Užitečná je také spolupráce více pozorovatelů.

- Striktní vycházení z daného problému, nedostatek citlivosti ke komplexnosti problému (nedostatečně uplatňovaný systémový přístup, neschopnost vidět vzájemné souvislosti jevů).

Zvládnout úspěšně poznání druhých lidí předpokládá od profesionála-diagnostika dobré poznání sebe sama. Předpokládá se, že dobrý diagnostik by měl mít vysokou tzv. personální inteligenci. Jde o tzv. intrapersonální inteligenci (sebereflektující nadání). Ta zahrnuje přístup k vlastnímu citovému životu, poznání a porozumění vlastním citům, řízení citů a vlastního chování, poznání vlastních kognitivních stereotypů, předsudků, a také sebehodnocení, sebepoznání, seberozvoj, sebevědomí, zvládání stresu apod. (Druhou personální formou inteligence je tzv. interpersonální inteligence, tzv. diplomatické nadání, které zahrnuje např. všímavost k druhým lidem, sociální percepci, komunikaci, asertivitu apod.).

Dobrý diagnostik by se tedy měl především snažit o poznání vlastních kognitivních (poznávacích) stereotypů, které by mohly významně ovlivnit jeho úsudky o sledovaných jedincích. Kognitivní model se vytváří následujícím způsobem:

1. Realita nabízí řadu jevů, které je možné sledovat (pozorovatelné jevy a skutečnosti).
2. Každý jedinec si z nabízených možností subjektivně vybírá právě ty jevy, které jsou pro něj (z jakýchkoliv důvodů, zejména na základě předchozích zkušeností) důležité.
3. Vybraným jevům pak přiděluje osobní/kulturní význam.
4. Formuluje předpoklady spojené s pozorovaným jevem a jeho významem.
5. Na základě těchto úsudků si o pozorovaném vytváří subjektivní závěry.
6. Zobecňuje tuto novou zkušenost a přijme nové přesvědčení o světě (ta ovlivní to, co si příště vybere z pozorovatelných skutečností).
7. Volí čin odpovídající osobnímu přesvědčení.

Osobní kognitivní mapy není vždy snadné poznat, je k tomu třeba najít si čas na sebereflexi a supervizi své práce. Personální formy inteligence se rozvíjejí na základě vrozených dispozic, avšak jsou trénovatelné v průběhu života v rámci osobnostního a profesionálního rozvoje.

2. Diagnostické metody

V nejobecnější rovině je možné za diagnostickou metodu považovat každý speciální odborný postup, který vede k získání diagnózy nebo jiných poznatků o jedinci. Metody pedagogické a psychologické diagnostiky se částečně prolínají, mají však svá specifika. Některé z metod jsou společné pro pedagogiku i psychologii (pozorování, rozhovory aj.), jiné jsou výhradně použitelné v psychologické praxi (zejména psychologické testy), jde tedy o psychodiagnostické metody, psychodiagnostiku. Psychodiagnostická metoda je soustavou podnětů (úkolů, situací, otázek), jimiž záměrně vyvoláváme chování (úkony, jednání, slovní odpovědi) zkoumané osoby. Toto chování přesně registrujeme (měříme) a pak z něj usuzujeme na zvláštnosti příslušných psychických procesů, stavů nebo vlastností. Psychodiagnostická metoda je soustava podnětů, úkolů, otázek a situací, které evokují projevení typických znaků dovolujících blíže charakterizovat zkoumanou osobu nebo její jisté stránky ve smyslu diagnózy. Je to exaktní způsob vedoucí ke zjišťování jevů, faktů a jejich souvislostí.

Psychologové si své testové metody chrání a snaží se tak bránit jejich zneužití. Psychologické testy by neměly být používány nekompetentními osobami, neměly by být zveřejňovány na internetu, kopírovány apod. Obecně však platí, že každá diagnostická metoda získává novou kvalitu v rukou toho, kdo ji používá.

Pedagogické a psychologické diagnostické metody je možné dělit podle různých kritérií, např. se rozdělují na subjektivní a objektivní.

Tzv. subjektivní metody jsou např. introspekce (sebepozorování, jehož výsledkem je výpověď o sobě samém), rozhovor, dotazník, autoanamnéza apod. Těmito metodami zjišťujeme především názory zkoumané osoby (někdy také tzv. explorační metody). Výsledky zkoumání subjektivními metodami závisí na upřímnosti a úrovni sebepoznání zkoumané osoby.

Mezi objektivní metody patří: pozorování a různé druhy měření chování, odpovědí a reakcí člověka na různé podněty (např. měření fyziologických funkcí nebo psychických reakcí a odpovědí člověka). Jde v podstatě o metody experimentální, resp. testy, experimenty apod.

Jiné dělení předpokládá dva základní přístupy, které lze kombinovat. Jde o přístup klinický, který je někdy označován jako kasuistický, a přístup psychometrický, kdy jde o měření, kvantitativní přístup. V rámci klinického přístupu se využívají výhradně takové metody, jako je pozorování, rozhovory, studují se produkty činnosti aj. Klinickými postupy nazýváme takové,

kteře nejsou vázány přísnými pravidly, nemají statistický základ, jsou pružné, umožňují lépe poznat případ přizpůsobením postupů. Název „klinická metoda“ pochází z řeckého kliné = lehátko. Klinické metody jsou starší než testové metody, jejich využití lépe odhaluje „podstatu“ (kvalitu) zkoumaného jevu. Psychometrický přístup je kvantifikující, blízký experimentům. Testové – psychometrické metody vyžadují standardní (standardizovaný) způsob vyšetření, u všech zkoumaných osob je tedy využíván stejný podnětový materiál, za stejných podmínek. Odpovědi se registrují předepsaným způsobem a jednotně se vyhodnocují. V následující části textu podáváme přehled o některých diagnostických metodách, které se používají v pedagogické i v psychologické praxi.

2.1 Pedagogicko-diagnostické postupy

2.1.1 Pozorování a sebezpozorování

Pozorování tak patří k nejčastěji používané metodě v rámci edukačního procesu. Předmětem pozorování jsou žáci, učitelé, rodiče, jejich jednání, chování a činnost v daném prostředí. Učitel pozoruje žáky jak při vyučování, tak o přestávce, dále v šatně, na obědě, při kontaktu s jinými žáky atd.

Pozorování je proces zkoumání jevů v té formě, v jaké se v přírodě nebo ve společnosti nacházejí. To znamená, že na rozdíl od experimentu se pracovník snaží neovlivnit průběh jevů. Pozorování musí být plánovité, systematické (soustavné), přesné („objektivní“) a dokumentované. Aby bylo diagnostickou metodou, musíme přesně stanovit co, proč a jak chceme pozorovat. Pozorování je často součástí komplexního vědeckého výzkumu a doprovází každou jinou metodu. I při rozhovoru, testování a využívání jiných postupů bývá zkoumaná osoba zároveň pozorována.

Obvykle rozlišujeme tyto typy pozorování:

- Délka trvání a počet opakování (časové hledisko):
 - krátkodobé (délka do jedné vyučovací hodiny),
 - dlouhodobé (zejména vědecké pozorování),
 - jednorázové a opakované.

- Propracovanost cíle a plánu pozorování

Pozorování může být orientační (volné), ve kterém není přesně vymezen předmět pozorování. Například pozorujeme spolupráci ve skupině nebo na schůzi vedení a nevíme, co máme hledat. Teprve postupně se vynořují pozorované kategorie. Pozorování zaměřené (systematické) předpokládá předem vytvořený plán pozorování, případně je vymezeno pozorovacím schématem

- **Předmět pozorování**

Při pozorování (i jakémkoliv jiném zkoumání) volíme tzv. molární (celkový) či molekulární (dílčí) přístup. Molární přístup uvažuje za cíl pozorování větší celky chování. Molekulární přístup si bere za jednotky pozorování menší výseky chování.

Předmětem pozorování může být vzhled, mimika, gesta, fyzické postoje, řeč, projevy emocí, sociální chování, vztah k věcem aj. Sociální psychologie a psychologie komunikace rozpracovává podrobně téma neverbální komunikace a nabízí řadu možností, jak je možné interpretovat neverbální signály pozorovaných jedinců.

Dobrý pozorovatel by se měl snažit potlačit svou minulou zkušenost a svůj sklon ihned interpretovat pozorované svým vlastním způsobem, „vidět za viditelným chováním člověka i to, co je ve skutečnosti nepozorovatelné“. Měl by zaznamenávat skutečně jen to, co vidí. Mezi požadavky na dobrého pozorovatele dále patří nejen dobré smyslové orgány, ale i schopnost koncentrace pozornosti, fyzické, psychické a aktuální zdraví pozorovatele.

Zvláštní formou pozorování je sebepozorování – introspekce (o pozorování druhých se často hovoří jako o extrospekci). Sebeopozorování je nelehkou záležitostí. Jako pomůcku pro (nejen) sebepoznávání je možné uvést tzv. JOHARI okénko. Jde o znázornění vlastního a cizího obrazu vlastní osobnosti.

2.1.2 Rozhovor

Rozhovor je nejpoužívanější a také nejobtížnější metodou pro získávání informací. Poskytuje bezprostřední odpovědi respondenta a umožňuje mu osobní kontakt.

Diagnostický rozhovor se v mnohém liší od běžného rozhovoru – konverzace. Je třeba rozlišovat cíle rozhovoru: jde-li o rozhovor diagnostický za účelem vedení výzkumu (získávání dat např. pro výzkum), kdy se zkoumaná osoba stává „objektem zkoumání“ nebo zda jde o diagnostický rozhovor jako součást poradenství nebo psychoterapie a pozorovaný je klientem.

V obou případech je však třeba klást důraz na počáteční fáze rozhovoru (kontakt), v posledně jmenovaném případě pak jde i o navázání adekvátního vztahu s klientem.

„Rozhovor je takovou technikou shromažďování materiálu, která je založena na individuálním přístupu a bezprostřední komunikaci s dítětem. Spočívá v kontaktu dvou osob, z nichž každá má svou specifickou úlohu. Při diagnostice žáka mladšího školního věku je to vzhledem k jeho věkovým zvláštnostem velmi vhodná metoda získávání diagnostických údajů.“ (Spáčilová, 2003, s. 41)

Typy rozhovorů

Rozlišujeme rozhovor diagnostický, terapeutický, anamnestický, výzkumný, poradenský či výběrový. Z hlediska struktury se obvykle dělí diagnostické rozhovory na strukturované, které mají pevné stanovené otázky a takový rozhovor může být i standardizován (viz pojem standardizace). Rozhovor může být také polostrukturovaný (je vytvořena polostruktura rozhovoru) či částečně standardizovaný a zcela volně vedený, nestrukturovaný, ale vedoucí k jasnému cíli. Z hlediska stanoveného tématu a sledu otázek se také někdy hovoří o rozhovoru řízeném a volném (neřízeném).

Někteří autoři rozlišují fáze vedení rozhovoru, např. úvod, napětí a vzestup, rozuzlení a závěr, obvykle však hovoříme jen o úvodu (navazujeme kontakt), jádru rozhovoru (intimnější a problematická témata) a závěru (uvolnění, zakončení). Podobně jako u dotazníku můžeme rozhovorem získat tzv. „tvrdá data“, která jsou relativně objektivní (data narození, údaje o rodině, věk, vzdělání apod.) a tzv. měkká data, která mají subjektivní povahu (názory, postoje, očekávání apod.).

Rozhovor je opěrnou kostrou pro každou diagnózu, a je často propojen s metodou pozorování diagnostikované osoby. U jiných metod je nepostradatelným doplňkem – máme na mysli především metodu dotazníku, analýzu úkolů a výkonů žáka, písemné zkoušky, anamnestickou metodu, apod.

Časté užití této metody učiteli v edukačním prostředí je jistě způsobeno její snadnou použitelností a dostupností. Odehrává se v přirozeném, pro žáka důvěrně známém prostředí. Učitel je pro žáka (rodiče) známou osobou, které může důvěřovat, díky tomu být více otevřenější, upřímnější, bezprostřednější.

Metodu rozhovoru lze rozdělit klasicky jako i jiné metody podle připravenosti (strukturovanosti) a podle standardizace.

Rozlišujeme tedy rozhovor:

- **standardizovaný** (strukturovaný) – předem připravený, s přesně určenou strategií, taktikou a zformulovanými otázkami; tazatel pouze čte otázky a zaznamenává odpovědi respondenta,
- **nestandardizovaný** (nestrukturovaný) – se více přibližuje běžné komunikaci mezi lidmi, je jen v bodech nastíněna strategie rozhovoru, taktika pak úplně uvolněná. Ač se jedná také o připravený rozhovor, konkrétní formulace a sled otázek záleží pouze na tazateli. Výhodou je snadnější navázání bližšího kontaktu mezi tazatelem a respondentem, proto bývá obvykle uplatňován u dětí mladšího školního věku.
- **částečně standardizovaný** – kde je určená pevná strategie, ale volnější taktika

Další členění rozhovoru je dle počtu zúčastněných osob:

- **rozhovor individuální, s jedním žákem**
- **rozhovor skupinový (beseda)**

Některé zásady při vedení rozhovoru:

Zásady pro vedení rozhovoru nelze zcela jednoznačně vymezit, neboť záleží na cílech rozhovoru (jiné parametry bude mít rozhovor typu „vyšetřování podezřelého“, jinak budeme vytvářet podmínky pro psychotherapeutický rozhovor). Tento text je zaměřen na diagnostické metody, proto se zaměříme na podmínky pro vedení diagnostického a výzkumného rozhovoru.

Má-li být rozhovor pro dotazovaného příjemný, je třeba věnovat pozornost navázání kontaktu a vytvoření bezpečí (pro respondenta, ale i pracovníka, který se dotazuje). Zásady lze shrnout do následujících bodů:

- jasně stanovit cíle a rozmyslet si postup při vedení rozhovoru (posoudit validitu otázek, neklást zbytečné otázky, které nemají nic společného s cílem rozhovoru),
- připravit prostředí, ve kterém bude rozhovor veden,
- zajistit „bezpečí“ pro dotazovaného, zvl. je-li nutné klást i intimní otázky,
- sledovat a brát v úvahu emoční a jiné neverbální projevy dotazovaného,
- klást otázky jasně a srozumitelně,

- neklást více otázek najednou,
- přizpůsobit obtížnost otázek možnostem klienta (věku, intelektovým dispozicím, vzdělání apod.),
- vyhýbat se sugestivním otázkám.

Chceme-li se prostřednictvím diagnostického rozhovoru dovědět co nejvíce dat, měli bychom ponechat co nejvíce aktivity na straně respondenta.

Chování pracovníka při vedení rozhovoru, je součástí a odrazem profesionality a má velký vliv na úspěšnost metody. Pracovník si musí být vědom toho, že i on vysílá směrem k dotazovanému více či méně zřetelné neverbální signály (jak dotazovaného uvítá, kam si sedá, zda a jak vyjadřuje emoce, jak sleduje čas, jak dokumentuje apod.), které působí na dotazovaného, i když ten jim ne vždy zcela nerozumí.

Má-li být rozhovor příjemný, používá pracovník takové verbální (i neverbální) techniky jako např.:

- vyjadřování akceptace,
- vyjasňování sděleného (ptá se upřesnění toho, co dotazovaný sdělil),
- parafrázování (opakuje sdělené svými slovy),
- interpretace (sděluje, jak sdělenému rozumí, jak si sdělení vysvětluje),
- ujišťování a podpora apod.

Pracovník registruje rozhovor různými způsoby, na kterých je třeba se s dotazovaným předem domluvit: písemnou formou nebo nahrávkou.

2.1.3 Anamnéza

Jedná se o diagnostickou metodu, kdy zjišťujeme především u problémových žáků údaje a okolnosti z minulosti. Toto nám napomáhá poodhalit původ současných výchovných komplikací. Rozlišuje anamnézu školní, rodinou a osobní.

Osobní anamnéza se vztahuje k vývoji dítěte. Zajímá se o vývoj dítěte v prenatálním, perinatálním, postnatálním a v předškolním období. Dále se táže na průběh těhotenství, porodu, na rodičovský postoj k nenarozenému dítěti, jaký byl vývoj řeči, či zda dítě neprodělalo nějaké

těžké onemocnění, apod. Jde o velmi citlivé údaje, proto se na ně učitel s opatrností ptá rodičů, až po navázání opravdu dobrého kontaktu.

Rodinná anamnéza poskytuje základní rodinné údaje. Zjišťujeme vztah rodičů k dítěti, způsob výchovy, výchovné metody, členy rodiny, kdo z členů rodiny má vliv na dítě, případné rodinné obtíže, problémy atd.

Anamnéza školní, někdy také nazývaná sociální, se zaobírá sociokulturní oblastí. Jak se dítě adaptovalo v mateřské škole, ve škole, jak se zapojuje do kolektivu třídy, jaký má vztah k rodičům, k učitelům, ke spolužákům. Snaží se zachytit soustavu hodnot, zájmy, vztah ke kultuře, k přírodě, k technice žáka i jeho rodiny. Zjištěné údaje z jednotlivých anamnéz a jejich interpretace nás mají přivést k porozumění příčin nedostatků z pohledu zcela jiných souvislostí.

2.1.4 Analýza edukačních produktů činnosti

Zaměřuje se na rozbor žákovy pracovní, studijní a herní aktivity, tj. písemné práce, matematické úkoly, výkresy, modely, kresby, slohové práce, atd.

Kresba

Analýza kresby je velmi oblíbenou metodou, a to zejména v dětské diagnostice. Je doporučována pro psychologickou praxi a je nedílnou součástí dětské psychologie. Administrace kresby jako diagnostického nástroje je velmi snadná, děti jsou obvykle ochotny kreslit. Kresebný test se často používá pro navázání kontaktu s dítětem. Orientačně může kresba jako diagnostický nástroj sloužit i pedagogům, ti by však měli být velmi opatrní, pokud jde o snahy (povrchně!) interpretovat některé znaky kresby. Mohli by tak dítě výrazně poškodit.

„V kresbě se odrážejí různé psychické i jiné procesy: kognitivní přístup ke ztvárnění tématu, celková úroveň jemné motoriky a senzomotorické koordinace, schopnost vizuální percepce, resp. soustředěnost na vizuomotorickou činnost. Může se v ní projevit typ temperamentu a emoční prožívání, v tématické kresbě lze zjistit i způsob nazírání a postoj k určité skutečnosti, např. rodinným vztahům či sebepojetí“ (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, s.35).

Dramatický projev

V pedagogické i psychologické praxi může být také analyzován – a využíván jako diagnostický nástroj – dramatický projev. Sledováno je dětské prožívání navozených situací a jednání dítěte. Učitelé a další odborníci mají možnost pozorovat projevy emocí, dětské výroky a celkové chování dítěte. Z toho pak lze vyvodit obecnější závěry. Při využití metody hraní rolí jde o simulaci určitých situací, ve kterých žáci hrají určité sociální role.

Analýza školního vysvědčení

Analýza školního vysvědčení nepatří mezi typické „produkty činnosti“, jde spíše o studium dokumentů, přesto je užitečnou metodou užívanou v pedagogické praxi. Školní vysvědčení mohou poskytnout relevantní data jen tehdy, známe-li úroveň jednotlivých škol, tříd. Stejnou úroveň znalostí mohou totiž různí učitelé (školy) hodnotit různě. Je třeba brát v úvahu, že na vysvědčení se nepodílí jen žák, ale i učitel, prostředí třídy, školy a rodina. Znamky v sobě neobsahují pouze vědomosti a schopnosti žáka, ale také jeho zájem a úsilí. Špatné hodnocení v některých předmětech může naznačovat nedostatky ve volných vlastnostech, paměti, v jiných předmětech zase nedostatky v logickém, abstraktním myšlení. Výsledky na vysvědčení v sobě mohou obsahovat také osobnostní vlastnosti žáka (společenskou přizpůsobivost, odolnost, frustrační toleranci apod.).

2.2 Didaktické testy

Pedagogové používají ve své praxi testy, které lze také řadit mezi tzv. výkonové. Jde zejména o didaktické testy. Didaktické testy jsou zaměřeny na zjišťování znalostí a vědomostí žáků a studentů. Existují standardizované didaktické testy, běžnou součástí učitelské praxe je však tvorba vlastních didaktických testů podle aktuálních potřeb. Máme jak běžné orientační testy sestavené učitelem, upravené místním podmínkám, tak také standardizované testy ověřené statisticky na větším množství případů. Patří sem i poznávací procesy, testy rozvoje a úlohy, v nichž žák projeví deduktivní, individuální úsudek a aplikační schopnosti.

„Didaktický test je vyzkoušený (ověřený) soubor opakovaně použitelných úkolů vybraných z celku učiva tak, aby z průběhu a výsledků jejich řešení bylo možno usuzovat na stupeň a kvalitu osvojení vymezeného didaktického (učebního) cíle u zkoušeného jedince nebo skupiny.“ (Smékal, Švec, Zajac, 1973, s. 9)

„Didaktický test:

- 1. je oproštěn od vlivu individuálních zvláštností učitelova hodnocení, měří relativně „čistý“ projev žákových dispozic (na druhou stranu je ale dost závislý na pedagogickém působení učitele).*
- 2. je ovlivněn odlišným způsobem reprodukce znalostí, než je ústní zkoušení.*
- 3. údaje jsou získávány ve standardní situaci pro všechny žáky a standardizováno je i hodnocení (statisticky).“ (Ditttrich, 1992, s.28)*

Standardizované didaktické testy

Jsou reprezentativní výzkumné nástroje, v praxi ověřené na rozsáhlém vzorku osob. Jejich konstrukce je zpravidla velmi složitá, podřízená statistickým procedurám, proto se na ní podílí řada výzkumných pracovníků.

„Standardizace je procesem zdokonalování testu, odzkoušení jednotlivých testových položek, jejich stabilizace, i testu jako celku s vypracováním testové příručky, tedy dokumentu umožňující jeho adekvátní využití. Standardizace zaručuje, že se z testu vyloučí všechny chyby a nedostatky, které jsou typické pro běžné zkoušky, vyplývající z improvizace a běžných chyb hodnocení.“ (Kompolt, 1992, s. 71).

Standardizovaných didaktických testů pro diagnostikování pedagogických jevů není příliš, jsou časově i finančně velmi náročné. A právě jejich standardizace neumožňuje zachytit v didaktických testech řadu jiných obsahových prvků výuky, známe testy např. Scio, Kalibro.

Nestandardizované didaktické testy

V činnosti učitele (v praxi) se častěji setkáme s užitím nestandardizovaných didaktických testů. Tyto neformální testy si vytváří zpravidla učitel sám pro své vlastní potřeby, ve snaze získat o žákovi další diagnostické údaje, hodnotit objektivně, správně naplánovat budoucí kroky ve výchovně-vzdělávacím procesu. Zároveň slouží k porovnání výkonů žáka s ostatními spolužáky. Nestandardizované didaktické testy nejsou ověřovány na velkém počtu osob (pouze na třídě) a z toho důvodu plyne i jejich nízká validita a reliabilita. Stejně jako u jiných diagnostických metod tak i u didaktických testů se setkáme s určitými nevýhodami.

Didaktické testy jsou náročnější pro slabší žáky i pro žáky se specifickými poruchami učení. Tyto děti *„mají problémy s psaním a se čtením, potíže s pochopením pojmů s formulací*

odpovědí apod. Tyto děti potřebují individuální přístup učitele a vhodnější přístup učitele a vhodnější se jeví využití jiných metod a forem prověřování.“ (Spáčilová, 2003, s.28)

Avšak právě pro řadu svých výhod jsou didaktické testy často vyhledávány. Uvedme především jejich vysokou objektivnost. V tomto případě lze hovořit o neobjektivnější metodě pedagogické diagnostiky. Pomocí didaktických testů získává učitel i žák poměrně snadno a rychle zpětnou vazbu o stavu vědomostí, dovedností a výkonů žáka. Učiteli se naskytá dobrá příležitost jak porovnat výkony žáka s požadavky normy, s vytyčenými cíli.

2.3 Motivace k učení

Motivace je nejčastěji chápána jako souhrn činitelů, které podněcují, energizují a řídí průběh chování člověka a jeho prožívání ve vztazích o okolnímu světu a k sobě samému.

Motivace se vymezuje jako „souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které: 1. vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání; 2. zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem; 3. řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků; 4. ovlivňují též způsob reagování jedince na své jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a ke světu.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 135)

Úspěšnost žáka ve škole není limitována pouze jeho vrozenými dispozicemi, ale i dalšími vlivy, které má učitel rozvíjet a podporovat, k nimž patří rovněž úroveň jeho motivace. Učitel, který ve vyučování uplatňuje adekvátní způsoby motivace, klade pevné základy pozitivního rozvoje žáka. Vhodná motivace může vyvolávat a udržovat zájem žáka o učení vůbec, o daný předmět, o určitou učební činnost.

Možnosti motivace žáků dle různé literatury jsou mnohostranné. Podívejme se na některé metody motivace, které lze využít ve vzdělávací oblasti matematika a její aplikace.

- a) zajímavé úlohy – úlohy ve kterých žáci nachází objevování, tajuplnost,
- b) samostatná, tvůrčí a objevitelská činnost žáků – žáci zkoumají a objevují,
- c) soutěže a matematické hry,
- d) odměny a tresty,
- e) hodnocení a sebehodnocení žáků – žáci hodnotí práci svých spolužáků a hodnotí i sami sebe,

- f) tvorba synektického klimatu – vytvoření atmosféry vedoucí k rozvoji nových nápadů,
- g) povzbuzování, aktivity, hledání, produkce a humoru,
- h) aktuálnost – žáci řeší úlohy, které vychází z jejich zkušeností a jsou odrazem
- i) současného života.

Rozlišení na vnější a vnitřní faktory motivace. „*Vnější motivace představuje při učení situaci, kdy se jednatel neučí z vlastního zájmu, ale pod vlivem vnějších motivačních činitelů (např. odměny, tresty).*“ (Jančář, Musilová, 2004, s. 7). Tento druh motivace může způsobit u žáků napětí, úzkostnost, menší sebevědomí. Naproti tomu vnitřní motivace se projevuje tak, že člověka vede k vykonávání určité činnosti jen ona sama, aniž je očekáván jakýkoliv vnější podnět, ocenění, pochvala nebo jiná odměna. Žáci motivovaní vnitřně bývají spontánnější, pružnější a tvořivější. „*Výzkumy ukázaly, že žáci, u nichž převládá vnitřní motivace, vykazují vyšší školní úspěšnost, chodí do školy mnohem raději a připravují se na výuku lépe než ti žáci, u kterých převládá motivace vnější.*“ (Jančář, Musilová, 2004, s. 8)

Motivaci lze rozdělit na vnitřní a vnější. Vnitřní motivace spočívá v tom, že žák vykonává určitou činnost jen kvůli ní samé, bez toho, aniž by očekával nějaké ocenění, pochvalu nebo jinou odměnu. Žák vnitřně motivovaný k učení dělá tuto činnost ochotně, protože ho těší a uspokojuje. Vnější motivace je typická tím, že žák se neučí z vlastního zájmu, ale pod vlivem vnějších motivačních činitelů.

2.3.1 Vnitřní motivace

Vnitřní motivace pochází z jedince samého – potřeby, učení si organizuje i hodnotí studující. Prvotním cílem žáka je vlastní touha po vzdělání, bez očekávání pochvaly, odměny či ocenění, činnost vykonává z vnitřních pohnutek. Vnitřně motivovaný žák má tvořivější chování, lepší úspěšnost, aktivněji se podílí na školní práci, lépe uchovává poznatky. Do určité míry je vnitřní motivace pro žáka přirozená a do určité míry se u něj rozvíjí v průběhu jeho vlastního osobnostního rozvoje.

„*Na vnitřní motivaci má vliv několik činitelů (motivů), zejména poznávací potřeby a zájmy, potřeba výkon, potřeba vyhnout se neúspěchu, sociální potřeby, tj. potřeba pozitivního vztahu a potřeba prestiže*“ (Lokšová, 1999, s.7)

2.3.2 Vnější motivace

U vnější motivace se nejedná o vnitřní přesvědčení žáka, ale o vnější podněty, které v něm vyvolají zájem. Ty mohou být buď pozitivní, kdy se snažíme probudit žákovy vnitřní potřeby, nebo negativní, kdy ho uvádíme do stavu stresu – subjektivního pocitu ohrožení, frustrace. Pozitivní motivaci žáků doprovází zvyšování jejich důvěry v sebe sama, zvyšování jistoty ve školním prostředí a zvýšení kladného hodnocení sebe sama, dalších žáků i školy jako instituce. Tím se také aktivizují žákovské učební činnosti. Negativní motivace je typická vzbuzováním zbytečných negativních emocí u žáka, když ho např. nadměrně kriticky hodnotíme. Vede ke zvyšování žákovských nejistot a nedůvěry v sebe sama.

Čtyři druhy vnější motivace a regulace chování:

1. Externí regulace- vztahuje se k chování, které je iniciované výlučně externími motivačními činiteli, např. odměnou nebo hrozbou trestu. Žák, který vykonává činnost, protože mu učitel za ni dá známku.
2. Regulace pasivně převzatá- základem pro tento typ externí motivace je zvenku převzatá, ale vnitřně neakceptovaná regulace chování. Vychází z pravidel chování podmíněných nějakou sankcí (pocit viny) nebo odměnou, např. žák dbá na včasný příchod do třídy proto, aby se subjektivně necítil jako špatný. Tento žák se neidentifikoval s tímto vnějším motivačním činitelem, takže přesnost příchodu do školy není vlastním vnitřním motivem chování.
3. Identifikovaná regulace - vzniká tehdy, když žák přijme danou hodnotu za svou a identifikuje se s požadovaným chováním, takže danou činnost vykonává mnohem ochotněji, např. student se ochotně učí matematiku i doma, neboť ví, že je to důležité pro jeho úspěch v tomto předmětu a do budoucna. Tato motivace je vnější, má snahu dosáhnout dobrých výsledků a známek.
4. Integrovaná regulace - představuje vývojově nejvyšší formu vnější motivace. Je již plně integrovaná do osobnosti žáka, příslušný vnější motivační činitel je asimilován s ostatními zájmy, hodnotami a potřebami jedince. Např. žák může mít dvě výrazné motivace. být dobrým studentem a zároveň být dobrým sportovcem. Je reálné, že tyto dva odlišné motivy mohou být v konfliktu a vyvolávat v žákovi tenzi, přičemž jsou oba stejně důležité. Pouze v případě, kdy se tyto motivy stanou vzájemně integrovanými a harmonickými s celou osobností žáka, je regulační proces integrován a chování je výrazem celé osobnosti žáka. Takovéto chování se objevuje u člověka až během dospělosti.

2.4 Kompetence učitele

Pojem kompetence je dle Průchy (2001) soubor profesních a osobnostních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.

Definici pojmu profesní kompetence uvádí Vašutová (2001). Ta chápe profesní kompetenci jako pojem receptivní, kterými jsou označovány takové profesní kvality učitele, které pokrývají celý rozsah výkonu profese a jsou rozvoje schopné. Zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti. Základem získání profesních kompetencí je pregraduální (přípravné) vzdělávání a následní rozvoj v procesu profesionalizace. Profesní kompetence charakterizuje ve třech komponentách: osobnostní, předmětově-aprobační a pedagogicko-psychologické. Tyto komponenty také odpovídají současné struktuře pregraduální přípravy budoucích adeptů učitelství na většině pedagogických fakult. Na základě rozvoje profesních kompetencí je pak dále založen profesní standard, který je normativního charakteru. Ten definuje nezbytné (klíčové) kompetence, které jsou nutné k výkonu učitelské profese.

Definice profesní kompetence založené na dovednostech je *„souhrn způsobilostí, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat i zdokonalovat svoji pedagogickou činnost a které by měly být utvářeny, kultivovány popř. zdokonalovány u studentů učitelství“* (Švec, 1999, s.34). Jeho členění profesních kompetencí je velmi podobné jako u Vašutové - navíc však ještě přidává dvě další, a to infromatickou a informační kompetenci (zahrnující oblast informační technologie) a metodologickou kompetenci (zahrnující akční výzkum pro učitele, diplomový seminář a zpracování diplomové práce).

Podle Karáskové (1994) je profesní kompetence chápána jako soubor a úroveň relevantních vědomostí, dovedností a vlastností učitele, které v sociálním kontextu demonstruje ve své řídicí činnosti. Autorka do svého systému profesní kompetence učitele zahrnuje tyto aspekty:

- osobnostní charakteristiky učitele
- učitelovo pojetí didaktického procesu
- činnost učitele v didaktické interakci
- preferenční tendence v činnosti učitele
- stabilita činnosti učitele
- flexibilita činnosti učitele

- verbální projev učitele
- percepce učitele žákem

Podle S. Navrátila (1997) tvoří základ profesní kompetence učitele soubor činností a osobnostních vlastností, které se promítají do 4 základních oblastí:

1. do oblasti obsahu vzdělávání – např. zpracovat alternativy koncepce vzdělávacího obsahu svého aprobačního předmětu z hlediska zájmové struktury žáků, úrovně učebních možností žáků a komplexního rozvoje osobnosti
2. do oblasti poznávání a pochopení žáků – např. diagnostikovat reálné učební možnosti žáků determinující jejich výkon
3. do oblasti řízení a regulace činnosti žáků – např. volit nebo tvořit alternativní modely při samostatné konstrukci poznatků
4. do oblasti navozování a udržování pozitivních sociálních vztahů – např. navozovat takové učební činnosti, jejichž řešení je podmíněno spoluprací a dělbou práce

Na profesní kompetence učitele je tedy třeba nahlížet jako na komplex schopností či způsobilosti k úspěšnému vykonávání profese. Do tohoto rámce zapadají dovednosti, znalosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky. *„Důležitou součástí profesních kompetencí je jejich dynamičnost vyjádřená pohybem, směřováním a přibližováním se k žádoucím parametrům učitelské profese oproti státnosti, které vyvolává představu stavu, kterého má být nebo je dosaženo“* (Spilková, 2001, s.90). Dynamika se projevuje ve schopnosti učitele přizpůsobovat se v průběhu dlouholeté praxe měnícím se podmínkám školského systému, pozitivnímu přístupu a otevřenosti vůči změnám a schopností tvořivého řešení nestandardních pedagogických situací. Z obsahového hlediska rozlišuje 2 základní oblasti kompetencí: oblast oborově předmětových kompetencí a oblast pedagogicko-psychologických a psychodiagnostických kompetencí.

Podle Spilkové (2001) v rámci těchto dvou oblastí rozlišujeme šest klíčových kompetencí učitele:

1. psychodidaktická (jak učit)
2. komunikativní
3. organizační a řídicí

4. diagnostická a intervenční
5. poradenská a konzultativní
6. sebereflektivní

V řadě prací našich předních odborníků můžeme nalézt definování diagnostické kompetence prostřednictvím dovedností učitele. Podle Švece (2001) diagnostické kompetence učitele chápeme takto:

- Dovednost analyzovat žákův ústní, písemný, grafický a jiný učební výkon;
- Dovednost použít dostupné diagnostické metody a techniky ke zjištění učebního výkonu žáka;
- Dovednost uplatnit vybrané metody a techniky ke zjištění základních příčin nevhodného chování žáků;
- Dovednost diagnostikovat žákovo pojetí učiva;
- Dovednost diagnostikovat styl učení žáků;
- Dovednost diagnostikovat sociální klima školní třídy;

Dle Průchy (2001) můžeme kompetence obecně rozdělit takto:

- **Kompetence oborově předmětová** – učitel je schopen v rámci své aprobace transformovat poznatky příslušných oborů do vzdělávacích obsahů vyučovacích hodin. Dovede integrovat mezioborové poznatky a vytvářet mezioborové vztahy.
- **Kompetence didaktická/psychodidaktická** – ovládá strategie vyučování a učení, dovede využívat metodický repertoár, který je schopen přizpůsobit individuálním potřebám žáků.
- **Kompetence pedagogická** – ovládá procesy a podmínky výchovy, je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků, má znalosti o právech dítěte a respektuje je ve své práci.
- **Kompetence manažerská** – má znalosti o podmínkách a procesech fungování školy, ovládá administrativní úkony spojené s evidencí žáků, má organizační schopnosti pro mimo výukové aktivity žáků.
- **Kompetence diagnostická, hodnotící** – dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky, je schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení.
- **Kompetence sociální** – ovládá prostředky utváření pozitivního učebního klimatu.
- **Kompetence prosociální** – ovládá prostředky socializace žáků.

- **Kompetence komunikativní** – ovládá prostředky pedagogické komunikace, dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a ostatními sociálními partnery.
- **Kompetence intervenční** – ovládá intervenční prostředky k zajištění kázně, je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy žáků.
- **Kompetence osobnostní** – psychická a fyzická zdatnost a odolnost, dobrý aktuální zdravotní stav, mravní bezúhonnost.
- **Kompetence osobnostně kultivující** – má znalosti všeobecného rozhledu, umí vystupovat jako reprezentant své profese, má osobnostní předpoklady pro kooperaci s kolegy, je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků.

3. Učitel praktického vyučování a odborného výcviku

3.1 Pedagogičtí pracovníci škol a školských zařízení

Předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, jejich pracovní dobu, další vzdělávání a kariérní systém upravuje zákon č. 563/2004 Sb.. Tento zákon se vztahuje na pedagogické pracovníky škol a školských zařízení, které jsou zapsány do rejstříku škol a školských zařízení, a na pedagogické pracovníky v zařízeních sociálních služeb.

Dle zákona č. 563/2004 Sb. je formulován pracovník takto : „*Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo vykonává přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného*“.

3.2 Předpoklady a požadavky pro výkon činnosti pedagogických pracovníků

V zákoně č. 563/2004 Sb. jsou stanoveny v paragrafu č.3 tyto předpoklady:

„*Pedagogickým pracovníkem může být ten, kdo splňuje tyto předpoklady:*

- a) je plně způsobilý k právním úkonům,*
- b) má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,*
- c) je bezúhonný,*
- d) je zdravotně způsobilý a*
- e) prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak“.*

3.3 Získávání odborné kvalifikace pedagogických pracovníků praktického vyučování a odborného výcviku

Zákon dále specifikuje v paragrafu č. 11 získávání odborné kvalifikace takto:

„ *Učitel praktického vyučování a odborné praxe získává odbornou kvalifikaci*

- a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu studijního oboru, který odpovídá charakteru praktického vyučování,*
- b) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání, který odpovídá charakteru praktického vyučování, nebo*

c) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu, a praxí v oboru v délce trvání nejméně 3 let“.

4. Praktická část

4.1 Cíl

Cílem praktické části bakalářské práce je stanovení těch metod pedagogické diagnostiky a motivace žáků, které jsou v práci učitele odborného výcviku nejpoužívanější a nejučinnější. Dalším cílem je pojmenovat kompetence, kterými by měl učitel odborného výcviku disponovat.

4.2 Tvorba dotazníku

Když jsem si položila otázku, jak určit tyto nejfrekventovanější a nejefektivnější metody motivace a diagnostiky, došla jsem k závěru, že tu správnou odpověď lze nalézt v praxi, v každodenní praktické výchovně vzdělávací práci učitelů odborného výcviku.

Pro komunikaci s učiteli odborného výcviku jsem vytvořila dotazník. Dotazník obsahuje 38 otázek rozdělených do tří tematických celků. Prvních 16 otázek se ptá na užívané metody rozvíjení motivace žáků, dalších 12 otázek zkoumá uplatnění metod pedagogické diagnostiky. Všech 28 otázek je s nabídkou odpovědí ve škále 1 – 4, přičemž odpověď pod číslem 1 označuje metodu, kterou respondent nepoužívá a odpověď číslo 4 škály označuje metodu používanou velmi často. Třetí část dotazníku zkoumá prostřednictvím 10 otázek kompetence, které jsou pro učitele odborného výcviku důležité, a to opět s nabídkou odpovědí ve škále 1 – 4. Na konci dotazníku je nabídnutý prostor k dalšímu sdělení k dotazovaným tématům.

4.3 Místo výzkumu

Výzkumnou práci jsem prováděla ve Střední škole polytechnické, Olomouc, Rooseveltova 79.

Historie střední školy se začala psát v roce 1969. Podnik Dopravní stavby Olomouc vybudoval a otevřel nové učiliště pro výchovu vlastních učňů. V této době se tak stal jednou z prvních firem v regionu s komplexním zařízením pro výchovu učňů - škola ve svém areálu poskytovala žákům teoretickou výuku, odborný výcvik, ubytování v domově mládeže a celodenní stravování ve školní jídelně. Vyučovaly se tříleté učební obory automechanik a provozní a strojní zámečnický pro potřeby podniku Dopravní stavby Olomouc.

V průběhu 80. let se začaly vyučovat další obory zedník a tesař. 90. i následná léta přinesla výrazné změny v životě školy. Opakovně se měnil její název i zřizovatelé, docházelo ke slučování s jinými školami, zásadním způsobem se měnila také nabídka učebních a studijních oborů.

Změny vycházely ze dvou skutečností. Jednak bylo nutno zabezpečit výuku těch oborů, které se vyučovaly na převzatých učilištích (SOU a U strojírenské, Mariánské Údolí a SOU a OU stavební Olomouc, Střední Novosadská), jednak bylo potřeba přizpůsobit se požadavkům veřejnosti. A tak kromě oboru truhlář se zaměřením na výrobu nábytku se začaly vyučovat nové stavební obory instalatér, lakýrník, malíř. Přibyly také strojírenské obory autoelektrikář a autoklempíř. Kromě klasických tříletých učebních oborů byly vytvořeny podmínky i pro studijní obory, ať už ve formě čtyřleté, tak i ve formě dvouleté – nástavbové.

Klempířské práce ve stavebnictví, zednické práce, malířské a natěračské práce a obchodní provoz patřily k těm oborům, jež byly nabízeny méně zdatným žákům, ať už s nedokončenou školní docházkou, nebo absolventům zvláštních škol. Úplnou novinkou bylo otevření studijního oboru obchodník. Zcela poprvé bylo možno v prostorách školy spatřit děvčata, která doposud, na ryze chlapeckém učilišti, v této škole nikdy nebyla.

V současnosti se počet vyučovaných oborů i počet žáků ve třídách v porovnání s rokem 1970 zpět násobil. Na počátku loňského školního roku do 36 tříd usedlo 930 žáků, z toho 84 dívek.

Škola vyučuje 15 vzdělávacích oborů ve čtyřech směrech, a to:

- směr strojírensko-automobilní: tříleté učební obory zámečnický, klempíř-strojírenská výroba, automechanik, autoelektrikář a navazující dvouleté nástavbové studium provozní technika;
- směr dřevařský: tříletý učební obor truhlář a navazující dvouleté nástavbové studium dřevařská a nábytkářská výroba;
- směr stavební: tříleté učební obory instalatér, tesař, zedník, obkladač, klempířské práce ve stavebnictví a navazující dvouleté nástavbové studium stavební provoz, čtyřletý studijní obor mechanik instalatérských a elektrotechnických zařízení budov;
- směr obchodní: čtyřletý studijní obor obchodník s technickým zaměřením.

Výuka učebních i studijních oborů (mimo nastavbových studií) zahrnuje jak teoretickou, tak praktickou část. Výuka ve všech oborech má formu denního studia.

Vzdělávání žáků zajišťuje 95 pedagogů a 55 ostatních pracovníků zabezpečuje technický provoz školy a ekonomické činnosti.

4.4 Respondenti

Skupinu respondentů tvořilo 29 učitelů (mužů) odborného výcviku ze Střední školy polytechnické, Olomouc, Rooseveltova 79, vyučujících ve strojnických, dřevařských a stavebních oborech.

Konkrétně odpovídalo 6 učitelů stavebních oborů, 5 učitelů dřevařských oborů, a dále 18 učitelů strojnických oborů. Dle počtu let odborné praxe ve školství byla skladba 15 učitelů s délkou odborné praxe nad 15 roků a 14 učitelů s délkou odborné praxe do 15 roků.

4.5 Vyhodnocení získaných dat

Dotazník byl sestaven tak, aby nám dal odpovědi na otázky, jaké jsou názory na metody motivace a diagnostiky, včetně názoru na důležitost kompetencí učitele v odborné praxi.

Z dotazníkového šetření vyplývá, že učitelé se snaží využít převážnou většinu metod motivace, zejména preferují řešení problému přímo ve výuce, snaží se zadávat zajímavé úkoly žákům, poutavě podávat učivo, aby zaujali a udrželi jeho pozornost. Méně již využívají skupinového řešení úkolů a soutěží.

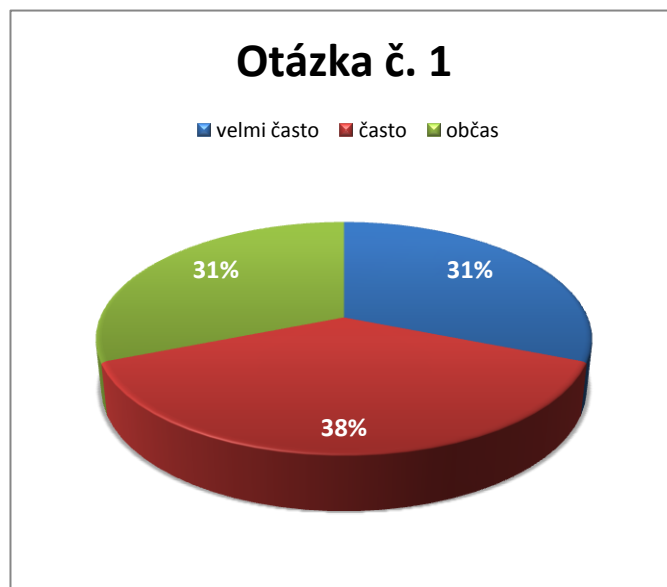
Co se týče používaných metod pedagogické diagnostiky, tj. získání informací od žáků, zde učitelé nejvíce využívají pozorování k získání celkového pohledu na žáka, dále rozhovoru, analýzy prací žáků a jeho pedagogické dokumentace. Mezi nejméně používané metody pak patří hry, dotazníky a anamnéza.

Problematika kompetencí učitele v pedagogické praxi nám dle odpovědí ukázala, že učitelé se snaží využít všechny uvedené kompetence, ale že žádnou neupřednostňují, snaží se využít všechny.

Metody rozvíjení motivace

Otázka č. 1		
Odpověď	Počet odpovědí	%
velmi často	9	31.03
často	11	37.93
občas	9	31.03
nikdy	0	0.00

Problémová výuka - z výše uvedeného grafu je patrné, že 20 respondentů preferuje řešení problémů přímo ve výuce, žádný vyučující nevedl, že by vůbec nevyužíval problémovou výuku.



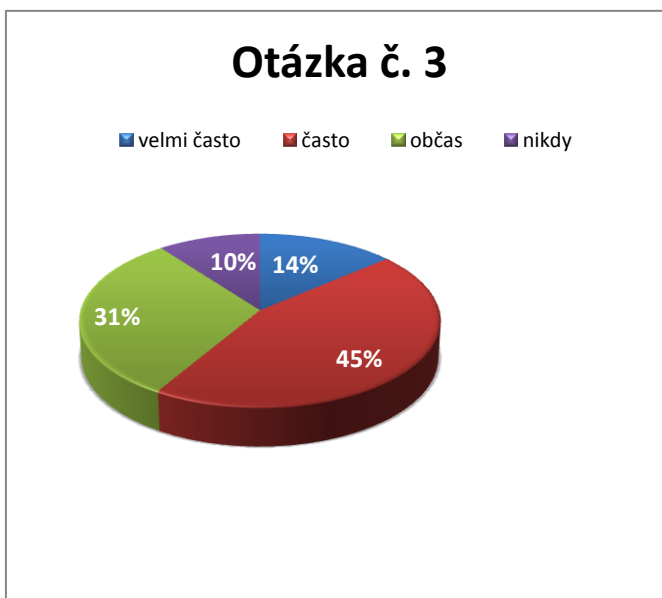
Otázka č. 2		
Odpověď	Počet odpovědí	%
velmi často	1	3.45
často	11	37.93
občas	13	44.83
nikdy	4	13.79

Škola hrou - zde je překvapující, že ne úplně všichni vyučující používají hru při výuce, více jak polovina ji používá občas nebo nikdy.



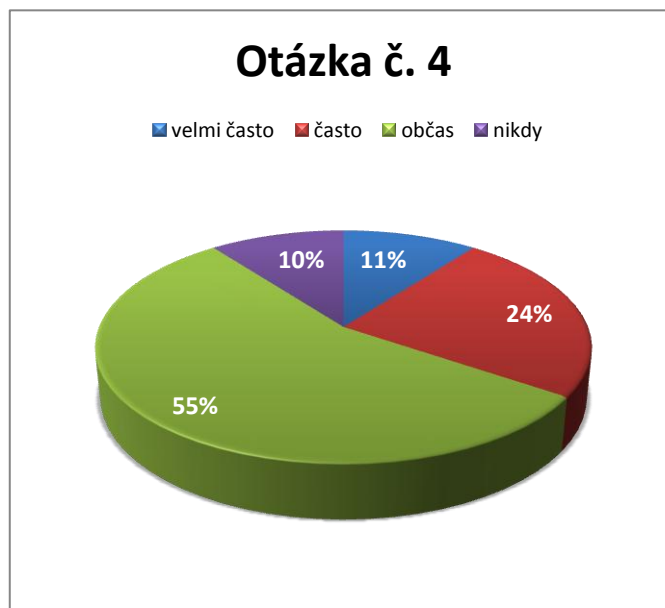
Otázka č. 3		
Odpověď	Počet odpovědí	%
velmi často	4	13.79
často	13	44.83
občas	9	31.03
nikdy	3	10.34

Zajímavé úkoly - přes polovinu respondentů používá často úkoly, v kterých žák vědecky objevuje.



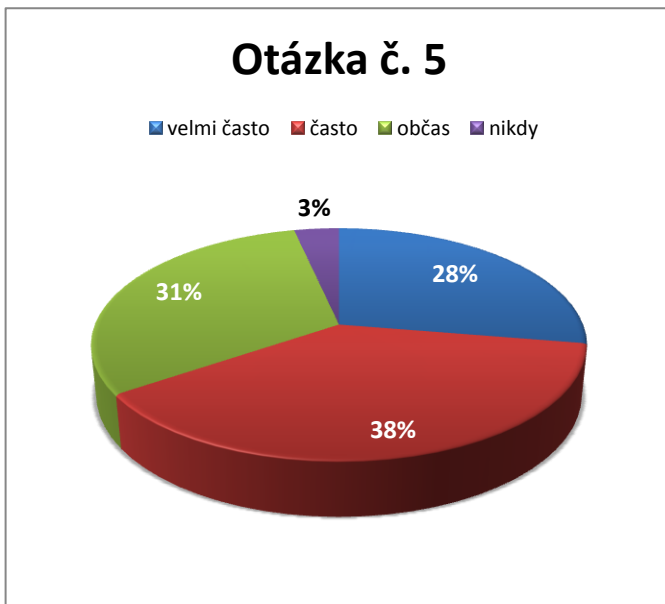
Otázka č. 4		
Odpovědi	Počet odpovědí	%
velmi často	3	10.34
často	7	24.14
občas	16	55.17
nikdy	3	10.34

Soutěže - tuto formu využívají vyučující málo, přes 65 % respondentů je používá jen občas nebo vůbec.



Otázka č. 5		
Odpovědi	Počet odpovědí	%
velmi často	8	27.59
často	11	37.93
občas	9	31.03
nikdy	1	3.45

Programové vyučování - většina vyučujících je využívá, vedou často žáky k samostatnosti.



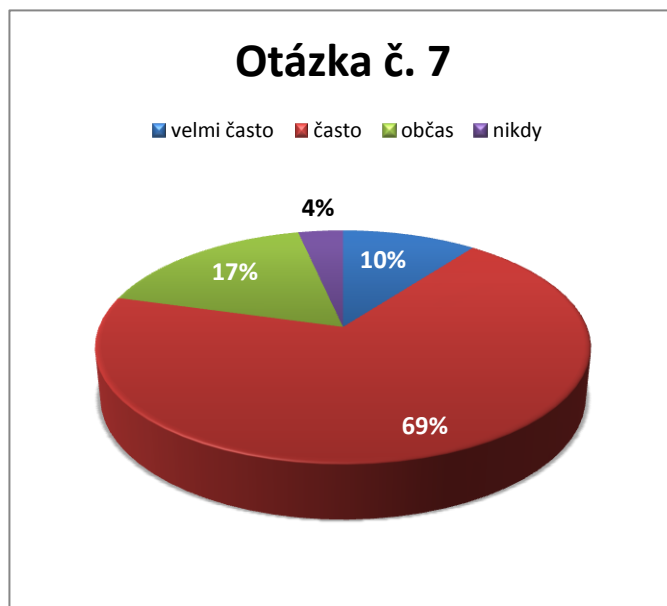
Otázka č. 6		
Odpovědi	Počet odpovědí	%
velmi často	7	24.14
často	10	34.48
občas	8	27.59
nikdy	4	13.79

Dramatizace činností - většina respondentů se snaží zajímavě a dramaticky podávat učivo, aby žáka zaujali, 4 vyučující nikdy nevyužívají.



Otázka č. 7		
Odpověďi	Počet odpovědí	%
velmi často	3	10.34
často	20	68.97
občas	5	17.24
nikdy	1	3.45

Odměna a trest - téměř 80 % učitelů využívá často individuální hodnocení žáků.



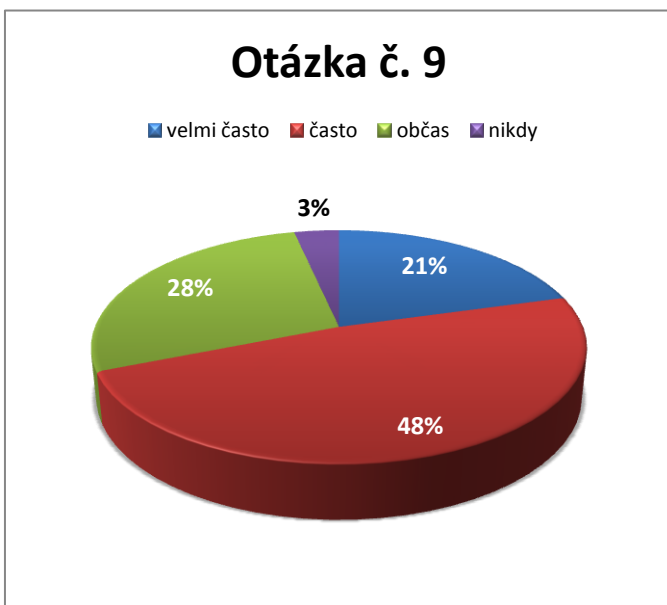
Otázka č. 8		
Odpověďi	Počet odpovědí	%
velmi často	7	24.14
často	13	44.83
občas	9	31.03
nikdy	0	0.00

Uplatňování principu sebevyjádření žáka - je zde vidět snaha umožnit žákovi sebevyjádření nejen ve vztahu k výuce, ale i o jeho zájmech, téměř 69 % učitelů využívá.



Otázka č. 9		
Odpověďi	Počet odpovědí	%
velmi často	6	20.69
často	14	48.28
občas	8	27.59
nikdy	1	3.45

Rozmanitost ve vyučování - dle odpovědí se snaží většina učitelů střídat formy výuky, aby žáka výuka nenudila.



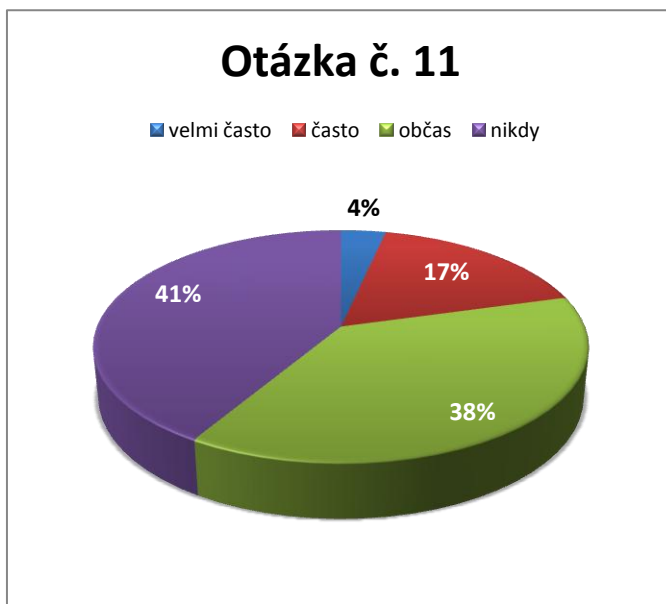
Otázka č. 10		
Odpovědi	Počet odpovědí	%
velmi často	4	13.79
často	9	31.03
občas	11	37.93
nikdy	5	17.24

Brainstorming - skupinové řešení úkolů vyučující využívají méně, téměř 55 % využije jen občas nebo nikdy.



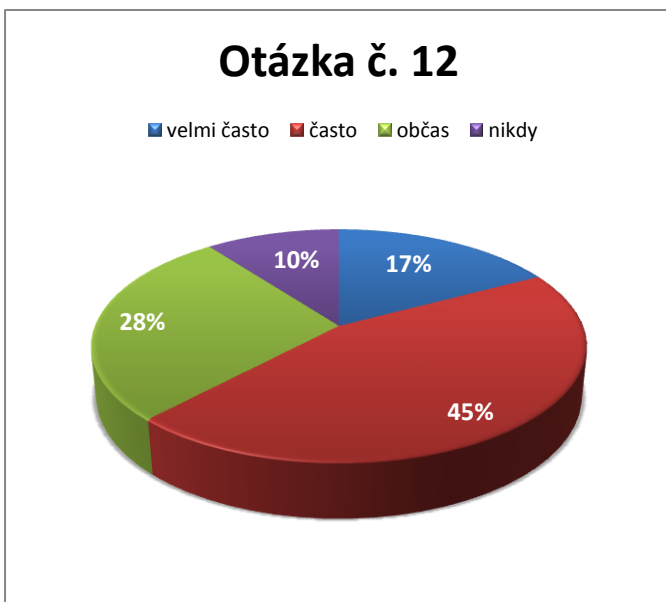
Otázka č. 11		
Odpovědi	Počet odpovědí	%
velmi často	1	3.45
často	5	17.24
občas	11	37.93
nikdy	12	41.38

Regenerace sil - relaxační cvičení učitelé téměř nevyužívají, přes 41 % učitelů nepoužije nikdy.



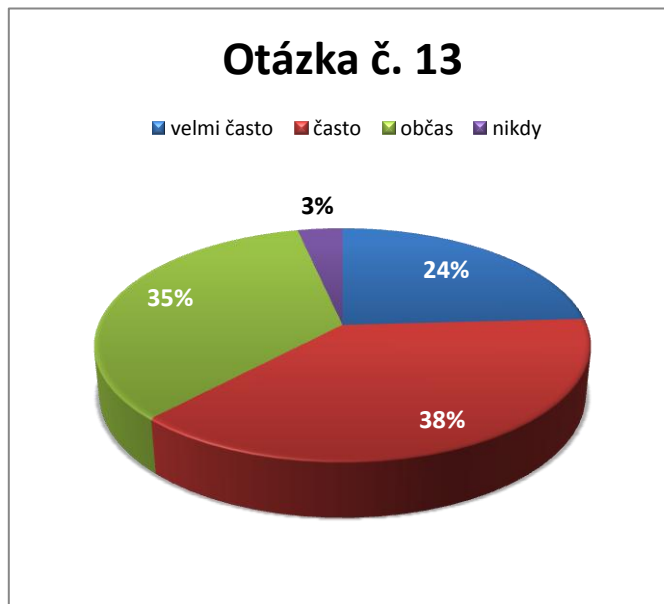
Otázka č. 12		
Odpovědi	Počet odpovědí	%
velmi často	5	17.24
často	13	44.83
občas	8	27.59
nikdy	3	10.34

Tvořivost - většina učitelů se snaží tvořivými úkoly podpořit jejich motivaci a seberealizaci



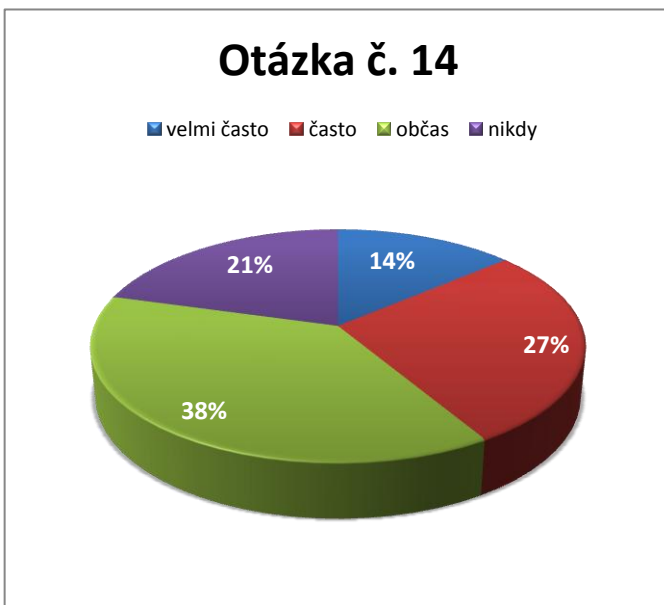
Otázka č. 13		
Odpověďi	Počet odpovědí	%
velmi často	7	24.14
často	11	37.93
občas	10	34.48
nikdy	1	3.45

Učení činností - většina učitelů se snaží zapojit žáka do výuky komplexně, aby byl aktivní a zapojil celou svou osobnost do řešení.



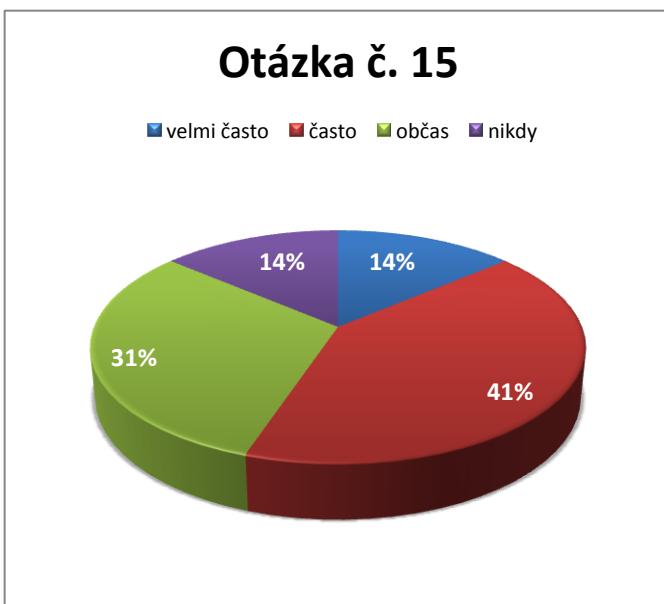
Otázka č. 14		
Odpověďi	Počet odpovědí	%
velmi často	4	13.79
často	8	27.59
občas	11	37.93
nikdy	6	20.69

Kooperativní vyučování a učení - je zde vidět, že skupinové rozdělení žáků při výuce učitelé nepreferují, 6 respondentů nepoužívá nikdy.



Otázka č. 15		
Odpověďi	Počet odpovědí	%
velmi často	4	13.79
často	12	41.38
občas	9	31.03
nikdy	4	13.79

Využívání informačních fondů - většina učitelů se snaží vést žáky také k samostatnosti, k vyhledávání informací z internetu, literatury, z praxe firem.



Otázka č. 16		
Odpovědi	Počet odpovědí	%
velmi často	17	58.62
často	9	31.03
občas	3	10.34
nikdy	0	0.00

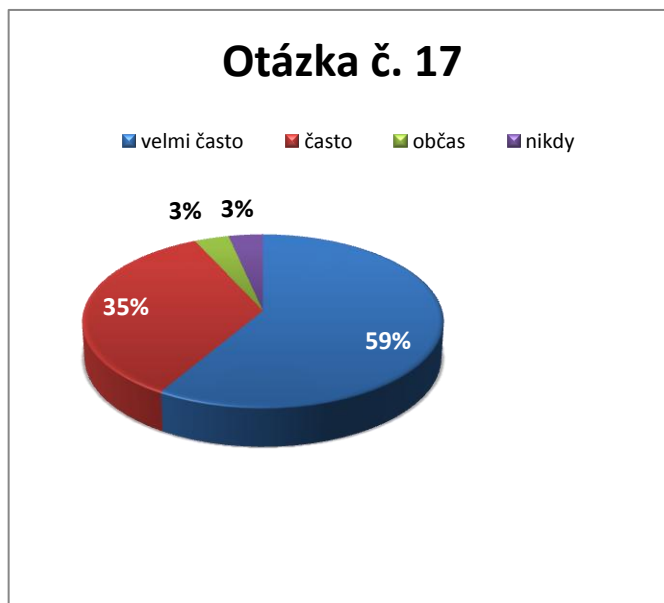
Uplatňování principu smyslu a významu učiva -
všichni učitelé rádi přibližují výuku žákům
příkladem praktické využití



Metody pedagogické diagnostiky

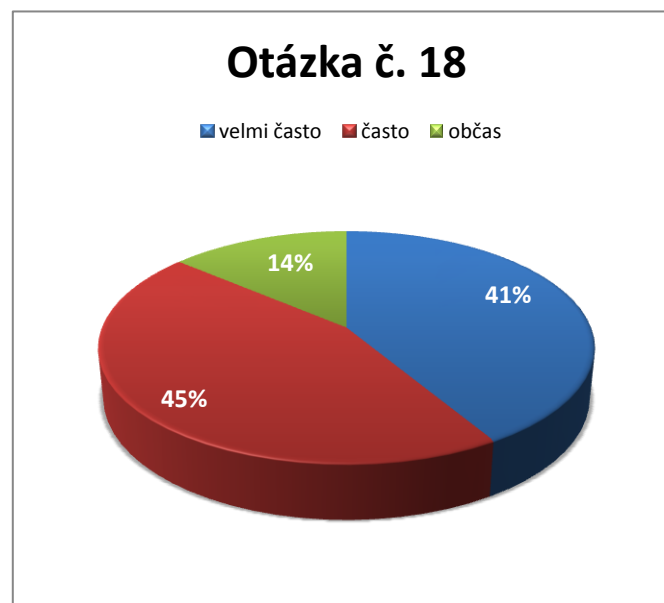
Otázka č. 17		
Odpovědi	Počet odpovědí	%
velmi často	17	58.62
často	10	34.48
občas	1	3.45
nikdy	1	3.45

Pozorování - většina učitelů tuto nejběžnější metodu využívá, snaží se získat celkový pohled na žáka.



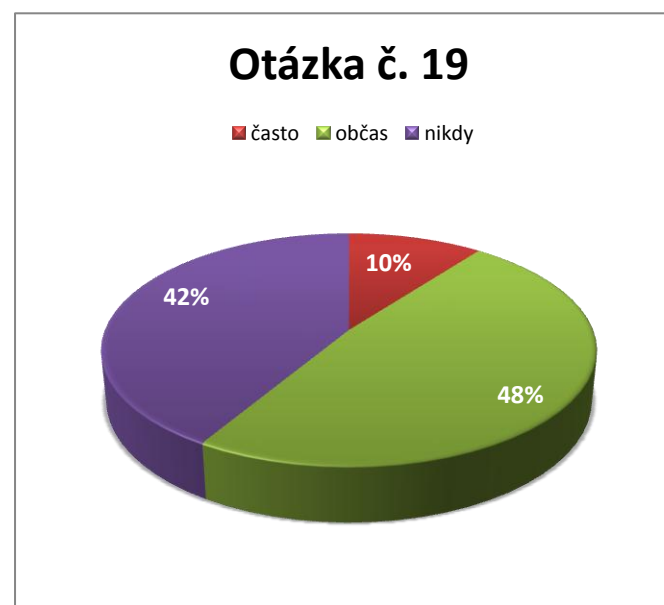
Otázka č. 18		
Odpovědi	Počet odpovědí	%
velmi často	12	41.38
často	13	44.83
občas	4	13.79
nikdy	0	0.00

Rozhovor - většina učitelů tuto metodu využívají, získá ihned kvalitní odpovědi.



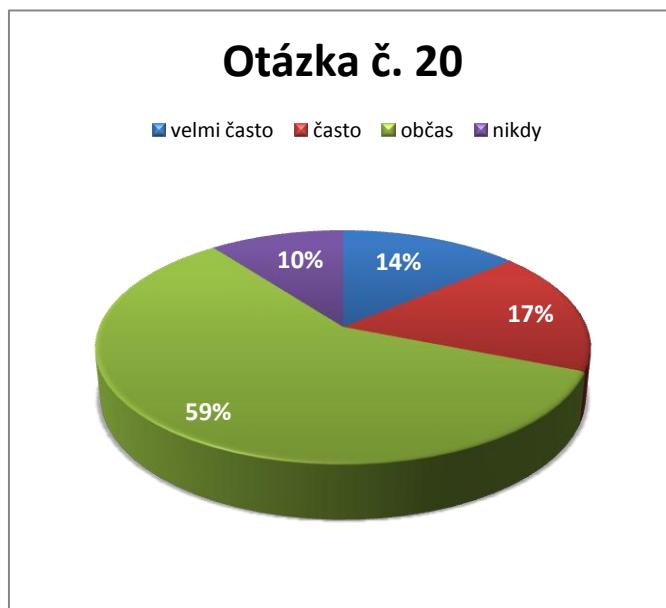
Otázka č. 19		
Odpovědi	Počet odpovědí	%
velmi často	0	0.00
často	3	10.34
občas	14	48.28
nikdy	12	41.38

Dotazník - velice málo respondentů využívá písemných dotazníků, přes 42 % učitelů nepoužívá vůbec.



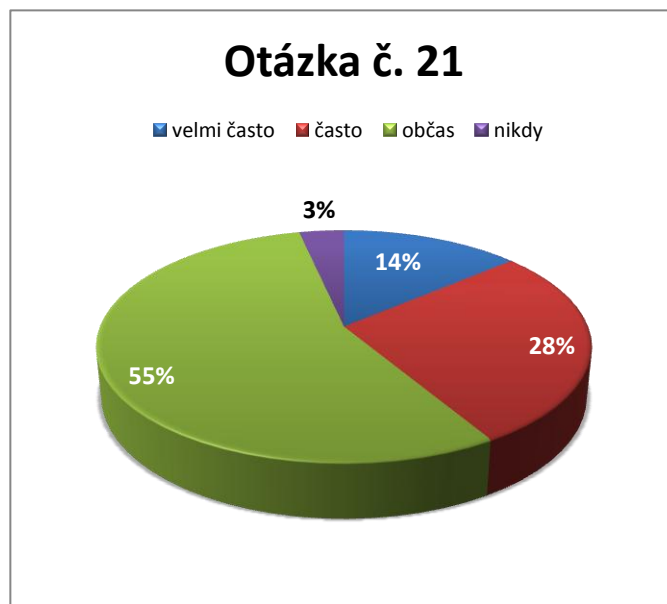
Otázka č. 20		
Odpovědi	Počet odpovědí	%
velmi často	4	13.79
často	5	17.24
občas	17	58.62
nikdy	3	10.34

Anamnéza - celkové shrnutí dosavadního vývoje žáka používá občas 58 % učitelů, 11 % nikdy.



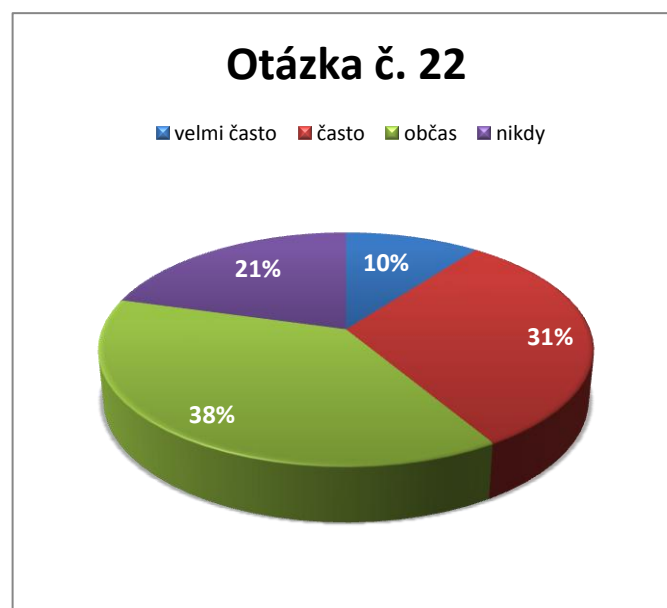
Otázka č. 21		
Odpovědi	Počet odpovědí	%
velmi často	4	13.79
často	8	27.59
občas	16	55.17
nikdy	1	3.45

Ústní a písemné zkoušky - zde 41 % využívá často, 55 % občas, využívají méně.



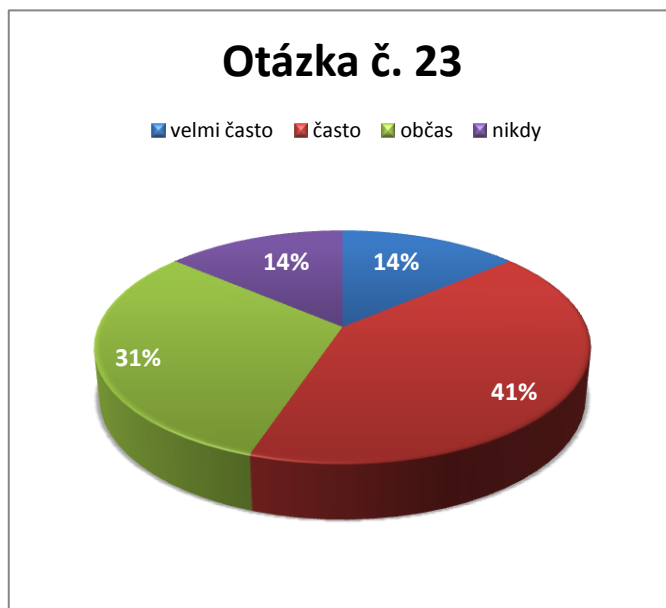
Otázka č. 22		
Odpovědi	Počet odpovědí	%
velmi často	3	10.34
často	9	31.03
občas	11	37.93
nikdy	6	20.69

Didaktické testy - zde 42 % respondentů využívá testy často, 38 % občas, 20 % učitelů je nevyužívá.



Otázka č. 23		
Odpověďi	Počet odpovědí	%
velmi často	4	13.79
často	12	41.38
občas	9	31.03
nikdy	4	13.79

Sociometrické metody - zde je patrné, že tyto metody jsou používány často, zejména ke zjištění vztahů ve skupinách, 14 procent je nepoužívá.



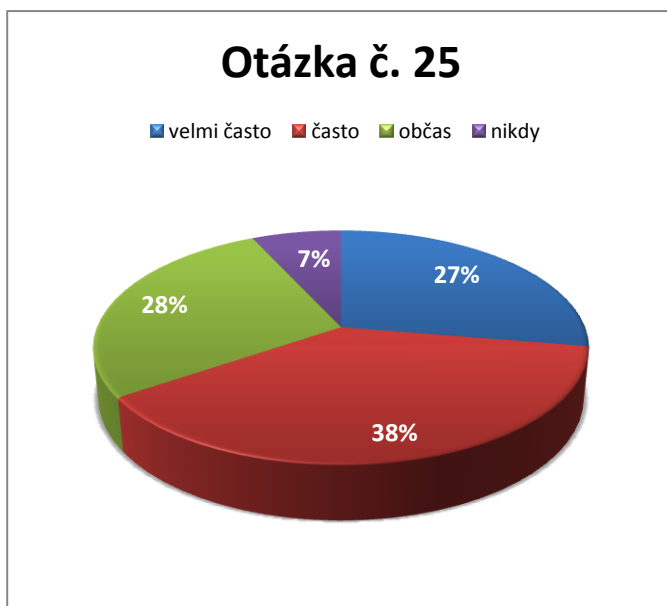
Otázka č. 24		
Odpověďi	Počet odpovědí	%
velmi často	11	37.93
často	14	48.28
občas	4	13.79
nikdy	0	0.00

Analýza prací žáků - všichni hojně využívají analýzu osvojení učiva jednotlivých žáků.



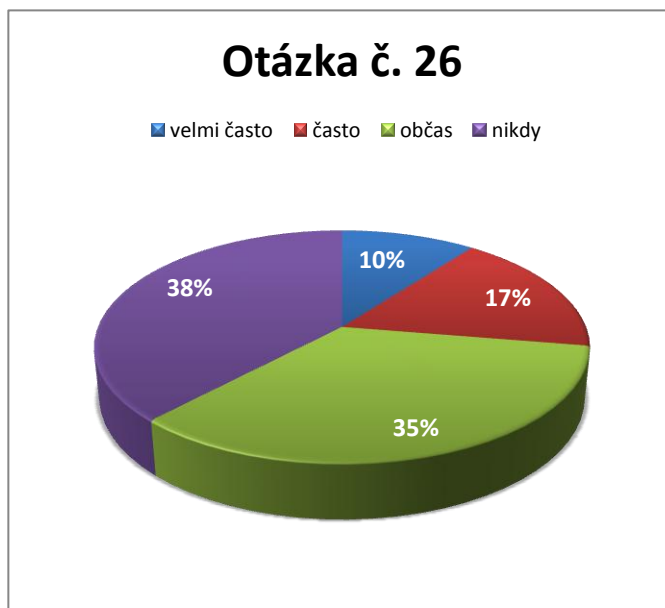
Otázka č. 25		
Odpověďi	Počet odpovědí	%
velmi často	8	27.59
často	11	37.93
občas	8	27.59
nikdy	2	6.90

Analýza pedagogické dokumentace - i zde se snaží učitelé sledovat celkový vývoj žáků a dále ho rozvíjet.



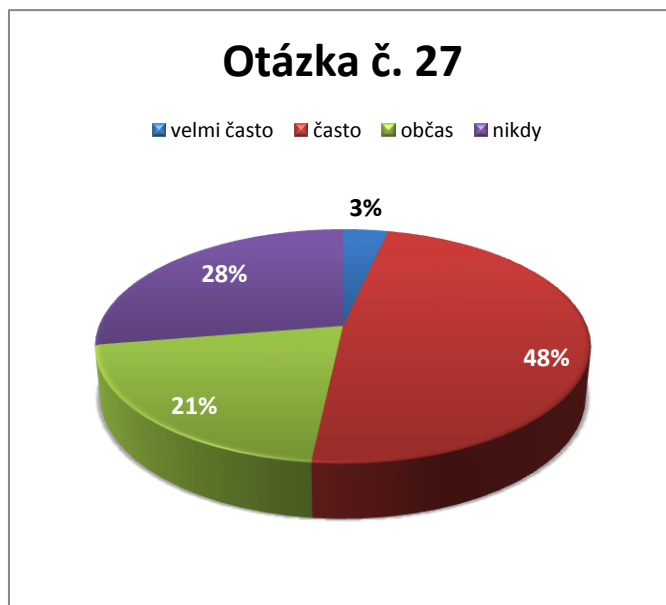
Otázka č. 26		
Odpověďi	Počet odpovědí	%
velmi často	3	10.34
často	5	17.24
občas	10	34.48
nikdy	11	37.93

Hra - tuto formu využívají učitelé málo, 38 % procent nevyužívá vůbec.



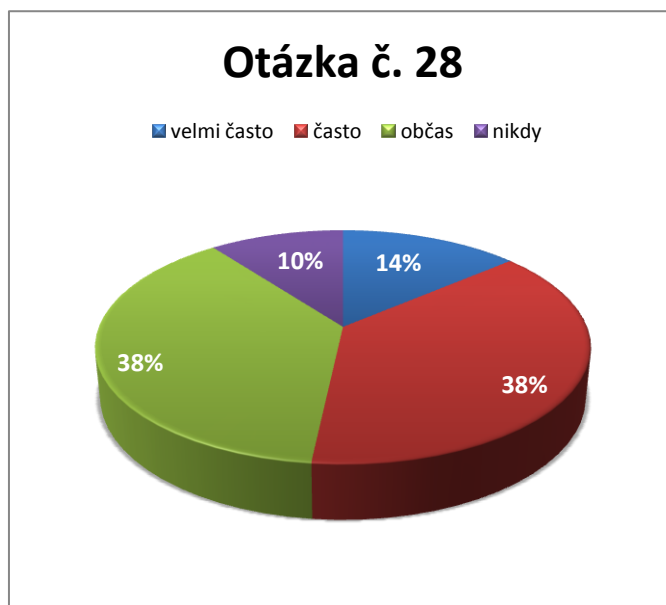
Otázka č. 27		
Odpověďi	Počet odpovědí	%
velmi často	1	3.45
často	14	48.28
občas	6	20.69
nikdy	8	27.59

Projekt - tato metoda je oblíbená, přes 50 % učitelů používá často zadání projektů, 28 % kupodivu nikdy.



Otázka č. 28		
Odpověďi	Počet odpovědí	%
velmi často	4	13.79
často	11	37.93
občas	11	37.93
nikdy	3	10.34

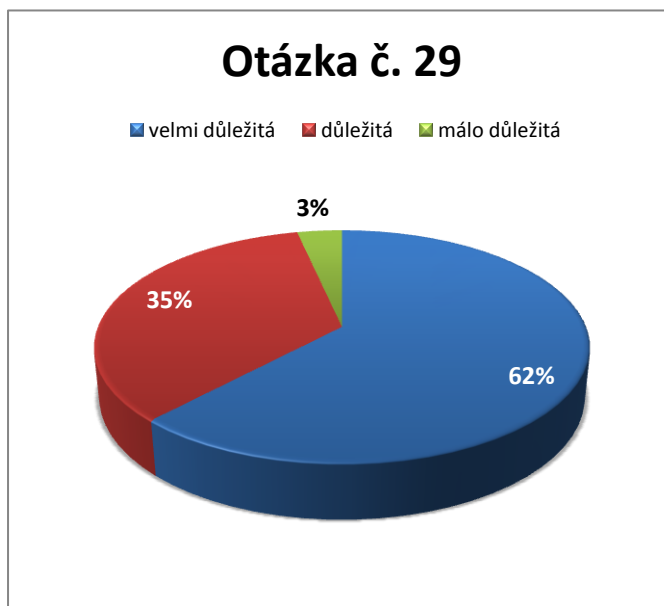
Portfólio - zde 51 % učitelů často hodnotí komplex různorodých prací žáka, 38 % učitelů využívá občas, 11 % nikdy nepoužívá.



Kompetence učitele v pedagogické praxi

Otázka č. 29		
Odpovědi	Počet odpovědí	%
velmi důležitá	18	62.07
důležitá	10	34.48
málo důležitá	1	3.45
nedůležitá	0	0.00

Metodika práce - téměř 97 % učitelů považuje vytvořený časový plán hodiny za důležitý.



Otázka č. 30		
Odpovědi	Počet odpovědí	%
velmi důležitá	13	44.83
důležitá	16	55.17
málo důležitá	0	0.00
nedůležitá	0	0.00

Pečlivost přípravy na vyučovací hodinu - 100 % respondentů považuje pečlivost přípravy za důležitou.



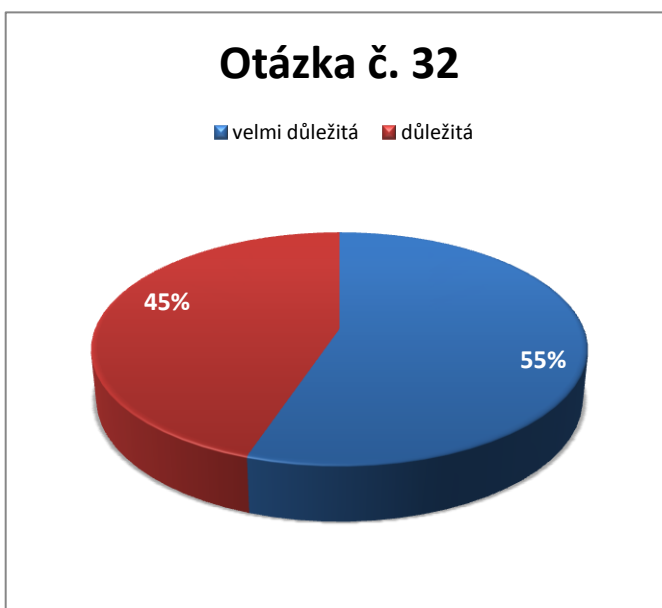
Otázka č. 31		
Odpovědi	Počet odpovědí	%
velmi důležitá	21	72.41
důležitá	8	27.59
málo důležitá	0	0.00
nedůležitá	0	0.00

Odborné znalosti učitele - zde opět 100 % učitelů považuje odbornost za velmi důležitou.



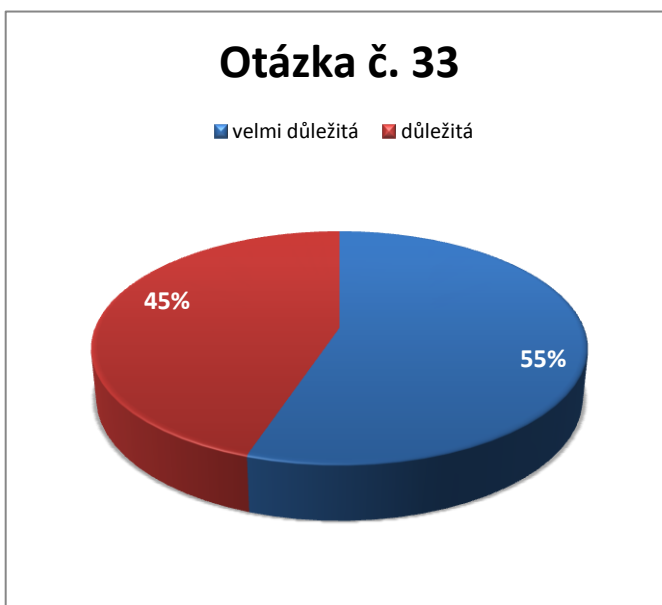
Otázka č. 32		
Odpovědi	Počet odpovědí	%
velmi důležitá	16	55.17
důležitá	13	44.83
málo důležitá	0	0.00
nedůležitá	0	0.00

Flexibilita - všichni považují přizpůsobení výuky daným okolnostem za velmi důležité.



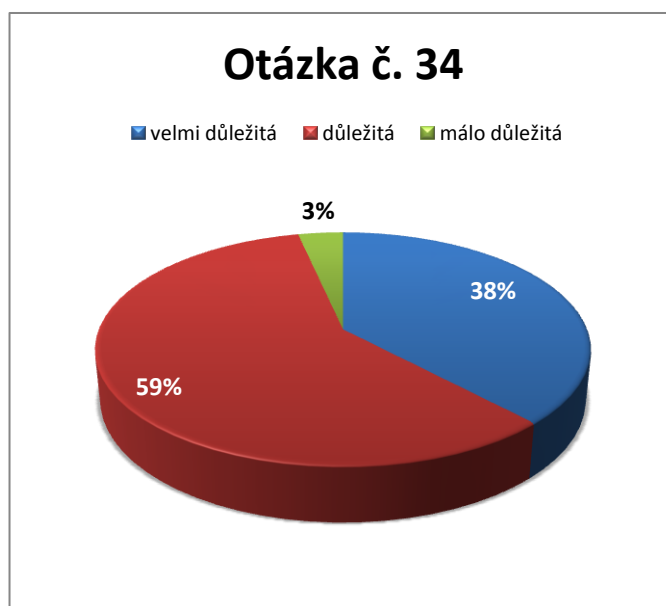
Otázka č. 33		
Odpovědi	Počet odpovědí	%
velmi důležitá	16	55.17
důležitá	13	44.83
málo důležitá	0	0.00
nedůležitá	0	0.00

Řídící potenciál učitele - všichni považují schopnost vést kolektiv za důležité.



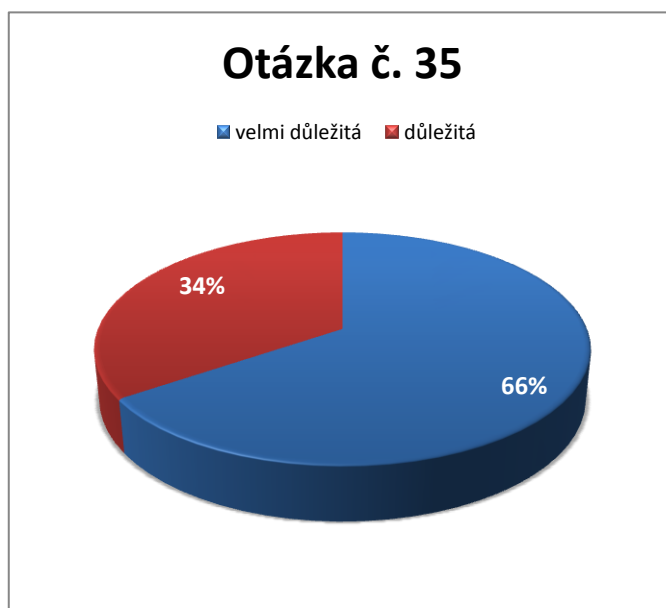
Otázka č. 34		
Odpovědi	Počet odpovědí	%
velmi důležitá	11	37.93
důležitá	17	58.62
málo důležitá	1	3.45
nedůležitá	0	0.00

Iniciativa - opět ji všichni respondenti považují za důležitou.



Otázka č. 35		
Odpovědi	Počet odpovědí	%
velmi důležitá	19	65.52
důležitá	10	34.48
málo důležitá	0	0.00
nedůležitá	0	0.00

Schopnost navazovat kontakty s žáky - i toto učitelé považují za důležité.



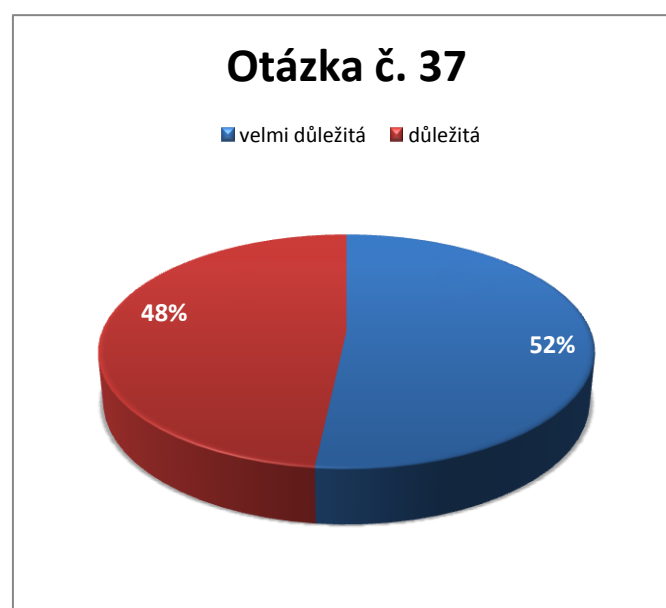
Otázka č. 36		
Odpovědi	Počet odpovědí	%
velmi důležitá	17	58.62
důležitá	11	37.93
málo důležitá	1	3.45
nedůležitá	0	0.00

Kreativita - zavádění nových forem výuky považují všichni učitelé za důležité.



Otázka č. 37		
Odpovědi	Počet odpovědí	%
velmi důležitá	15	51.72
důležitá	14	48.28
málo důležitá	0	0.00
nedůležitá	0	0.00

Komunikativnost a přesvědčivost - opět všichni považují za důležité.



Otázka č. 38		
Odpovědi	Počet odpovědí	%
velmi důležitá	18	62.07
důležitá	11	37.93
málo důležitá	0	0.00
nedůležitá	0	0.00

Vztah k žákům - všichni učitelé považují vztah k žákovi za velmi důležité.



4.6 Shrnutí

V první části dotazníku, který je zaměřen na rozvíjení motivace a zájmu žáka o učení, se většina dotazovaných učitelů snaží vyvolat zájem o učení použitím různých didaktických her, zadávají zajímavé úkoly, ve kterých žák nachází smysluplnost. Vidí výhodu v samostatné práci, kde si žák může určit své vlastní tempo. Naopak málo učitelů používá kooperativní vyučování, ale to může být z důvodu malého počtu žáků ve třídě. Soutěže také nejsou mezi učiteli nejpoužívanější, zřejmě z časového hlediska. Domnívám se, že jsou žáci dostatečně motivováni, aby je daná výuka zajímala.

Ve druhé části dotazníku jsem se dotazovala na používání metod pedagogické diagnostiky. Z odpovědí vyplynulo, že v práci učitele odborného výcviku je nejpoužívanější metodou pedagogické diagnostiky pozorování a rozhovor, které nám poskytují bezprostřední odpovědi. Nejméně používané pak jsou hry a dotazník.

Ve třetí části se zabývám kompetencemi učitele v pedagogické praxi. Na tyto otázky všichni učitelé odpovídali kladně. Tím jsem došla k zjištění, že na úrovni středních odborných škol se snaží učitelé, kterých jsem se dotazovala, v široké míře využít co nejvíce nástrojů k úspěšnému zavádění všech existujících metod pedagogické diagnostiky, kdy v minulosti využívali jen úzké spektrum možností motivace žáka a získávání informací o jeho osobnosti a názorech.

Většina dotazovaných učitelů si je vědoma, že bez správné pedagogické diagnostiky by nemohli úspěšně motivovat své žáky, že je potřeba svoje žáky poznat, diagnostikovat, aby na základě tohoto poznání zvolili, co který žák přesně potřebuje k motivaci do učení.

Závěr

Cílem bakalářské práce bylo zmapovat metody pedagogické diagnostiky při výuce praktického výcviku, jaké nástroje učitelé vybraného vzorku preferují, ať už k motivaci žáka, nebo přímo používané metody při výuce.

Práce byla rozdělena do několika částí, úvodní část se zabývá vymezením pojmů spojených s pedagogickou diagnostikou, zejména její pojetí a cíle. V další části se práce zabývá samotnou diagnózou, jejím rozdělením a jaké údaje se zejména sledují. Dále práce řeší etiku diagnostické práce, jakými pravidly se řídí a etickými principy, zejména to, že učitel musí být odborně připraven, dále se vzdělávat, zachovat důvěrnost získaných dat a vyvarovat se obecně známých chyb, jako jsou nevhodně zvolené diagnostické metody, nezkušenost s jejich užíváním nebo špatná interpretace výsledků. Na tuto část navazuje blok zabývající se pedagogicko-diagnostickými postupy, jako jsou pozorování, rozhovor, anamnéza. Pokračuje pasáží o didaktických testech, které jsou zaměřeny na zjišťování znalostí a vědomostí žáků. Práce pokračuje částí o motivaci žáků k učení, popisuje dva druhy možné motivace, vnější a vnitřní. Poté následuje kapitola o kompetencích učitele, tj. soubor profesních a osobnostních dovedností a dispozic, které učitel potřebuje, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. Teoretická část končí popisem, kdo je učitel, jaké jsou požadavky a předpoklady pro práci učitele a jakou musí splňovat odbornou kvalifikaci pro danou školu.

V praktické části pak bylo provedeno dotazníkové šetření a na základě výsledků byla provedena analýza daných zjištění. Z výsledků je patrné, že dotazovaní učitelé se snaží využívat všech známých metod motivace žáků, snaží se diagnostikovat každého žáka k poznání jeho potřeb a jsou vědomi toho, že je velmi důležitá jejich odbornost a vzdělanost, tj. jejich kompetence k výuce.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- DITTRICH, P. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Praha : H & H, 1992
ISBN 80-85467-69-0
- HRABAL, V. *Diagnostika : pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha: Karolinum, 2002 ISBN 80-246-0319-5
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogické diagnostiky*. Olomouc : rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1988 Syst. číslo 000164018
- JANČÁŘ, L. MUSILOVÁ, E. *Chemie hrou*. Brno : Masarykova univerzita, 2004
ISBN 80-210-3559-5
- KARÁSKOVÁ, V. *Profesní kompetence učitele tělesné výchovy na zvláštní škole*. Olomouc : Univerzita Palackého, 1994 ISBN 80-7067-513-6
- KOMPOLT, P. *Pedagogická diagnostika*. Bratislava : Univ. Komenského, 1992
ISBN 80-223-0449-2
- LOKŠOVÁ, I. LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha : Portál, 1999, ISBN 80-7178-205-X
- NAVRÁTIL, S. *Žák - (spolu)objevitel nových poznatků v hodinách hudební výchovy*
Ústí nad Labem : Pedagogická fakulta UJEP, 1997 ISBN 80-7044-139-8
- PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001
ISBN 80-7178-579-2
- PRŮCHA, J. JANÍK, T. RABUŠICOVÁ, M. *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009
ISBN 978-80-7367-546-2
- SPÁČILOVÁ, H. *Pedagogická diagnostika v primární škole I*. Olomouc : Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2003 ISBN 80-244-0568-7
- SVOBODA, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha : Portál, 2009
ISBN 978-80-7367-566-0
- ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno : Paido, 1999
ISBN 80-85931-70-2
- VAŠUTOVÁ, J. SPILKOVÁ, V. *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. Praha : Univerzita Karlova, 2002 ISBN 80-7290-090-0
- VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem*. Praha : Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2007.
ISBN 978-80-7290-325
- ZÁKON č. 563/2004 Sb.

Přílohy

Příloha č. 1 – Dotazník

Příloha č. 2 – Vyhodnocení dotazníku

DOTAZNÍK

VÝZKUM POUŽÍVANÝCH METOD MOTIVACE A PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY, KOMPETENCE UČITELE V ODBORNÉ PRAXI

Vážení učitelé,

dovoluji si Vás požádat o vyplnění tohoto dotazníku. Svými odpověďmi napomůžete zmapovat používané metody motivace a pedagogické diagnostiky žáků středních škol v praktické výuce.

Pro své odpovědi použijte škálu 4 – 3 – 2 – 1, přičemž známka 4 vyjadřuje metodu používanou velmi často/ kompetenci velmi důležitou, známkou 1 označte metodu, kterou nepoužíváte/ kompetenci pro učitele nedůležitou. Zvolené políčko označte křížkem.

Učitel odborného výcviku	
Odborná výuka u oboru:	
Ročník třídy (1. – 4.):	
Počet let praxe ve školství:	
Vzdělání (vyučení, SOŠ, VŠ apod.):	
Pohlaví:	

METODY MOTIVACE a PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY	Hodnotící škála			
	4	3	2	1
Metody rozvíjení motivace – cílem je aktivizace zájmu žáků o učení	velmi často	často	občas	nikdy
1. Problémová výuka – zejména snaha vyvolat zájem o problém, alternativní řešení, tvoření hypotéz, aktivity a zpětné vazby.				
2. Škola hrou – didaktické hry, kde se motivačně využívá zejména soutěživosti, uvolněné atmosféry – <i>např. u oboru zedník žáci navrhuji rekonstrukci svého domu..</i>				
3. Zajímavé úkoly – zadání úloh, ve kterých žák nachází smysluplnost, vědecké objevování, dramaticnost.				
4. Soutěže – pro motivaci jsou sporné, neboť v nich často vynikají stále stejní žáci. Nutno střídát jejich charakter, aby se uplatnili další žáci.				
5. Programové vyučování – využití výhod samostatné práce s možností určení vlastního tempa.				
6. Dramatizace činností – názorné, zajímavé podání učiva, přiblížení k praxi. <i>Pozor, aby z výuky nebylo divadlo, kde jde o formu na úkor obsahu učiva.</i>				
7. Odměna a trest – vhodné je zejména pozitivní individuální hodnocení.				
8. Uplatňování principu sebevyjádření žáka – akceptace osobností žáků, vytvoření atmosféry, v níž se mimo výuky mluví i o běžných tématech (<i>vztahy, sport, zájmové činnosti...</i>).				
9. Rozmanitost ve vyučování – střídání forem a metod výuky eliminuje nudu, kterou žák pociťuje, vnímá-li výuku jako monotónní nebo neužitečnou.				

10. Brainstorming – skupinové hledání nápadů k řešení úkolu - <i>např. žáci mají navrhnout způsoby využití elektrotechnického jevu, senzoru, obvodu v praxi.</i>				
11. Regenerace sil – zařazení relaxačních cvičení je účinným motivačním prostředkem.				
12. Tvořivost – tvořivé a divergentní úkoly podporují motivaci a rozvíjejí žákovu seberealizaci.				
13. Učení činností – uplatňovat zásadu aktivity, aby žáci zapojili celou osobnost – <i>např. návrh a praktické ověření elektrického zapojení.</i>				
14. Kooperativní vyučování a učení – rozdělovat žáky do skupin a ty měnit – sociální styk ve skupině motivuje.				
15. Využívání informačních fondů – samostatné vyhledávání a práce žáka s informacemi z literatury, internetu, z firmy.				
16. Uplatňování principu smyslu a významu učiva – přiblížení učiva žákovi ukázkou praktického využití.				
Metody pedagogické diagnostiky – cílem je získání informací k odкрыtí individuálních odlišností v oblasti dispozic a osobnosti žáka	velmi často	často	občas	nikdy
17. Pozorování – nejběžnější metoda. Musí směřovat k určitému cíli a být analytická, detailní a současně zahrnout celkový pohled na žáka. Techniky zaznamenávat pozorované.				
18. Rozhovor – poskytuje bezprostřední odpovědi. Podaří-li se vytvořit ovzduší důvěry a otevřenosti, lze získat údaje takové kvality, které jsou jiným metodám diagnostiky nepřístupné.				
19. Dotazník – písemně položené otázky, slouží k hromadnému získávání údajů, neumožňuje příliš otevřené odpovědi.				
20. Anamnéza – shrnutí dosavadního vývoje žáka (rodinná a osobní – pomáhají učitelé pochopit aktuální stav žáka a možná východiska pro další práci s žákem).				
21. Ústní a písemné zkoušky – jde vlastně o specifickou formu rozhovoru				
22. Didaktické testy – s jejich pomocí se měří výsledky učení a dosažení plánovaných cílů.				
23. Sociometrické metody – slouží zejména ke zjišťování vztahů ve skupinách, míry vlivu jednotlivce ve skupině, objasnění vztahů ve skupině.				
24. Analýza prací žáků – v metodě jde o kvalitní rozbor chyb a jejich další promítnutí v následných krocích. Ukazuje nejen úroveň osvojení učiva, ale také kvalitu práce učitele.				
25. Analýza pedagogické dokumentace – při jejich analýze si lze uvědomit širší rámec možností dalšího vývoje a výuky žáka.				
26. Hra – lze využít i u starších žáků, pomůže sledovat komunikaci, soustředění, motoriku, sociální kontakty, uplatnění fantazie a další osobnostní vlastnosti žáka.				
27. Projekt – nástroj, který ukáže komunikační úroveň jednotlivých žáků či míru klíčových kompetencí, zejména kompetence k řešení problému a kompetence sociální a personální.				
28. Portfólio – soubor různorodých prací žáka a dalších jeho materiálů = odraz jeho osobnosti, napomáhá pochopit, čemu žák dává přednost či jaký učební styl může preferovat.				
KOMPETENCE UČITELE V PEDAGOGICKÉ PRAXI	4	3	2	1
	velmi důležitá	důležitá	málo důležitá	nedůležitá
29. Metodika práce – uspořádání hodiny a časový plán				
30. Pečlivost přípravy na vyučovací hodinu				
31. Odborné znalosti učitele				
32. Flexibilita – přizpůsobení daným okolnostem				
33. Řídící potenciál učitele – schopnost vedení kolektivu				
34. Iniciativa				
35. Schopnost navazovat kontakty s žáky				
36. Kreativita – schopnost inovace, nových forem a metod...				
37. Komunikativnost a přesvědčivost				
38. Vztah k žákům				
Další sdělení k dotazovaným tématům:				

Děkuji za vyplnění dotazníku!

VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU

Metody rozvíjení motivace					
	velmi často	často	občas	nikdy	počet respondentů
Otázka 1	9	11	9	0	29
Otázka 2	1	11	13	4	29
Otázka 3	4	13	9	3	29
Otázka 4	3	7	16	3	29
Otázka 5	8	11	9	1	29
Otázka 6	7	10	8	4	29
Otázka 7	3	20	5	1	29
Otázka 8	7	13	9	0	29
Otázka 9	6	14	8	1	29
Otázka 10	4	9	11	5	29
Otázka 11	1	5	11	12	29
Otázka 12	5	13	8	3	29
Otázka 13	7	11	10	1	29
Otázka 14	4	8	11	6	29
Otázka 15	4	12	9	4	29
Otázka 16	17	9	3	0	29
Metody pedagogické diagnostiky					
	velmi často	často	občas	nikdy	
Otázka 17	17	10	1	1	29
Otázka 18	12	13	4	0	29
Otázka 19	0	3	14	12	29
Otázka 20	4	5	17	3	29
Otázka 21	4	8	16	1	29
Otázka 22	3	9	11	6	29
Otázka 23	4	12	9	4	29
Otázka 24	11	14	4	0	29
Otázka 25	8	11	8	2	29
Otázka 26	3	5	10	11	29
Otázka 27	1	14	6	8	29
Otázka 28	4	11	11	3	29
Kompetence učitele v pedagogické praxi					
	velmi důležité	důležité	málo důležité	nedůležité	
Otázka 29	18	10	1	0	29
Otázka 30	13	16	0	0	29
Otázka 31	21	8	0	0	29
Otázka 32	16	13	0	0	29
Otázka 33	16	13	0	0	29
Otázka 34	11	17	1	0	29
Otázka 35	19	10	0	0	29
Otázka 36	17	11	1	0	29
Otázka 37	15	14	0	0	29
Otázka 38	18	11	0	0	29

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Lenka Špannerová
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Doc. PaedDr. Marcela Musilová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2011

Název práce:	Metody pedagogické diagnostiky v práci učitele praktického vyučování a odborného výcviku
Název v angličtině:	Methods of pedagogical diagnostics in the work of teacher of practical teaching and professional training
Anotace práce:	Cílem bakalářské práce je zmapovat metody pedagogické diagnostiky při výuce praktického výcviku. V jednotlivých kapitolách se věnuje vymezení pojmů pedagogické diagnostiky, diagnózy, pedagogicko-diagnostickými postupy, didaktickými testy, motivací žáků, kompetencemi a požadavky na učitele. Praktická část je zaměřena na výzkum, jaké preferují učitelé motivace žáků, používané metody pedagogické diagnostiky a kompetence učitele v pedagogické praxi.
Klíčová slova:	Pedagogická diagnostika, diagnóza, motivace ve výuce, kompetence učitele, anamnéza, etika diagnostické práce, analýza edukačních produktů činnosti, didaktické testy.
Anotace v angličtině:	The aim of the bachelor's work is to map the methods of pedagogic diagnostics at teaching of practical training. Component chapters deal with specification of following terms: pedagogic diagnostics, diagnosis, pedagogic-diagnostic procedures, didactic tests, pupils' motivation, teacher's skills, and requirements on a teacher. The practical part focuses on a study of pupil's motivation preferred by teachers, used methods of pedagogic diagnostics, and teacher's skills at pedagogic praxis.
Klíčová slova v angličtině:	Pedagogical diagnostics, diagnosis, motivation at teaching, teacher's skills, anamnesis, ethics of diagnostic work, analysis of educational products of activity, didactic tests

Přílohy vázané v práci:	Dotazník, vyhodnocení dotazníku
Rozsah práce:	57 stran
Jazyk práce:	Český jazyk