

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Bakalářská práce

Tomáš Marchovský

**Metody pedagogické diagnostiky v práci učitele praktického
vyučování a odborného výcviku**

Olomouc 2018

vedoucí práce: doc. PaedDr. Marcela Musilová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně a použil jsem jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne 1. 3. 2018

Tomáš Marchovský

Poděkování

Děkuji doc. PaedDr. Marcele Musilové, Ph.D. za její podněty a rady, které mi jako vedoucí mé bakalářské práce poskytovala při jejím zpracování.

Anotace práce

Jméno a příjmení:	Tomáš Marchovský
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci
Vedoucí práce:	doc. PaedDr. Marcela Musilová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2018

Název práce:	Metody pedagogické diagnostiky v práci učitele praktického vyučování a odborného výcviku
Název práce v angličtině:	Methods of pedagogical diagnostics in the work of teacher of practical teaching and professional training.
Anotace práce:	Obsahem práce je hodnocení metod pedagogické diagnostiky, její místo v práci učitele praktického vyučování a odborného výcviku a poznávání žáka v rámci diagnostického procesu. V praktické části je uvedeno užití jedné z metod diagnostiky ve formě případové studie. Dále jsou zde uvedeny výsledky vlastního šetření v oblasti autodiagnostiky učitele a jejího vyhodnocení v jednotlivých dimenzích.
Klíčová slova:	Pedagogická diagnostika, druhy diagnostiky, metody a formy poznávání žáka, pozorování, rozhovor, anamnéza, rozbor, případová studie, autodiagnostika, působení učitele v pedagogickém procesu.
Anotace práce v angličtině:	The content of the work is the evaluation of diagnostic methods, its place in the work of the on-the-job training and vocational training and learning about the pupil in the diagnostic proces. In the practical part of the stated use one of the methods of diagnostics in the form of case studies. Then there are the results of own investigations in the field of teacher and its the self-test evaluation in each of these dimensions.
Klíčová slova v angličtině:	Pedagogical diagnostics, kinds of diagnostics methods and forms of cognition of the pupil, observation, interview, history analysis, case study, self-diagnostics, the action of the teachers in the pedagogical process.
Přílohy vázané v práci:	Dotazník interakčního stylu učitele (QTI dotazník)
Rozsah práce:	56 stran
Jazyk práce:	Český jazyk

Obsah

Úvod	8
1 Teoretická část	9
1.1 Co je to pedagogická diagnostika	9
1.2 Znaky pedagogické diagnostiky	10
1.3 Typy pedagogické diagnostiky	11
1.4 Klasifikace metod pedagogické diagnostiky	12
1.5 Přehled diagnostických metod	13
1.5.1 Diagnostické metody zaměřené na jednoho žáka	13
1.5.2 Diagnostické metody zaměřené na skupinu žáků	14
1.6 Diagnostické metody v kognitivní oblasti	14
1.7 Cíle a úkoly pedagogické diagnostiky	15
1.8. Autodiagnostika učitele	16
2 Metody a postupy poznávání žáka	19
2.1 Pozorování	21
2.2 Rozhovor (interview)	23
2.3 Anamnéza	27
2.4 Rozbor (analýza) edukačních produktů žáka	29
2.5 Kazuistika (případová studie)	30
3 Učitel praktického vyučování a odborného výcviku	32
3.1 Předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka	32
3.3 Požadavky na učitele praktického vyučování odborného výcviku	32
3.3.1 Pedagogické kompetence	33
3.3.2 Diagnostická kompetence	34
4 Praktická část	35
4.1 Cíl praktické části bakalářské práce	35
4.2 Případová studie	35
4.3 Výzkum autodiagnostiky učitele	39
4.3.1 Metoda výzkumu	39
4.3.2 Místo a respondenti výzkumu	39
4.3.3 Vyhodnocení získaných dat	40
4.3.3.1 Výsledky výzkumu	42
4.3.3.2 Porovnání výsledků šetření s ideálními ukazateli	46
4.3.4 Závěrečné vyhodnocení vlastního šetření	48
4.4. Shrnutí naplnění cíle z praktické části	49

Závěr	50
Seznam použité literatury	51
Seznam tabulek a grafů	53
Přílohy	54

Úvod

Cílem bakalářské práce je uvést metody pedagogické diagnostiky v práci učitele praktického vyučování a odborného výcviku. V první kapitole je charakterizována pedagogická diagnostika jako speciální pedagogická disciplína, která se zabývá objektivním zjišťováním, posuzováním a hodnocením vnitřních a vnějších podmínek i průběhu výsledků výchovně vzdělávacího procesu. Je zde popsána klasifikace diagnostických metod, úkoly a cíle pedagogické diagnostiky. Ve druhé kapitole je uvedeno, komu je určen diagnostický proces a jsou zde popsány metody a postupy poznávání žáka. Ve třetí kapitole je definováno místo pedagogické diagnostiky v práci učitele praktického vyučování a odborného výcviku a jeho kompetence.

Praktická část je orientována na jednu z metod realizované pedagogické diagnostiky v praxi, a to na zpracování případové studie problémového žáka v učňovském školství a dále pak na kvantitativní výzkum, zaměřený na analýzu interakčního stylu učitele, který se projevuje prostřednictvím interpersonálního chování v procesu výuky dle jednotlivých dimenzí charakteristik osobnosti učitele.

K tomu, aby učitel mohl efektivně učit, musí mít příslušné profesní kompetence. Mezi nimi je na předním místě dovednost diagnostická. Učitel potřebuje poznat učební předpoklady a současně aktuální úroveň osvojení učiva u těch, které učí. Důležité jsou i znalosti osobnostních charakteristik, vztahy ve třídě i porozumění rodinným souvislostem. Rozmanitost dětí je obrovská, takže bez těchto znalostí riskuje, že nevhodným přístupem bude ztrácet drahocenný čas, bude se snižovat zájem žáků o jejich motivaci k učení a budou se zhoršovat výsledky učení včetně vztahů mezi žáky ve třídě. Pro účely diagnostiky jsou klíčové údaje, které získává učitel. Zkouší před tabulí, zadává písemné práce, pozoruje, hovoří se žákem i s jeho rodiči. Důležitá je také analýza získaných informací a jejich využití pro každodenní práci učitele a učení žáků.

Poznatky pro zpracování bakalářské práce jsem čerpal nejen z literatury uvedené v seznamu použité literatury této práce, ale také z vlastní zkušenosti a z učitelské praxe na středním odborném učilišti v okrese Olomouc, kde byl prováděn výzkum autodiagnostiky učitele. Jedná se o metodu pro moji práci velice důležitou, protože mi napomáhá lépe poznávat žáky a já tak mohu stále zkvalitňovat svoji činnost učitele praktického vyučování a odborného výcviku.

1 Teoretická část

1.1 Co je to pedagogická diagnostika

J. Průcha (2009) definuje pedagogickou diagnostiku jako pedagogickou disciplínu, která se zabývá aktuálním výkonem jedince v edukační situaci, kterou analyzuje v souvislosti s osobnostním vývojem žáka a vnějšími vlivy, které tento vývoj ovlivňují.

Pedagogická diagnostika:

- formuluje teorii pedagogického diagnostikování a způsoby interpretace pedagogických diagnóz,
- je zdrojem informací, které přispívají ke zkvalitňování práce pedagoga,
- popisuje, hodnotí získané údaje, analyzuje a interpretuje,
- na rozdíl od bipolárního hodnocení žáka ve smyslu umí/neumí umožňuje zodpovědět otázku, jaké příčiny způsobují selhávání nebo naopak výborné výkony,
- zdůrazňuje význam vnějších vlivů, které na diagnostikovaného působí (rodina, média, veřejnost),
- součástí pedagogické diagnostiky je též autodiagnostika ve smyslu poznávání sebe sama.

Předmětem disciplíny je (jak uvádí P. Dittrich, 1992):

1. Žák v pedagogické situaci, tj. v interakci s výchovnými a vzdělávacími činiteli,
2. výchovná skupina, respektive školní třída jako malá sociální skupina,
3. výchovná instituce, jednotliví učitelé, vychovatelé a pedagogické jevy v této souvislosti,
4. vlastní pedagogická činnost učitele – především její efektivita zjišťovaná pomocí autodiagnostických postupů.

Záměrem pedagogické diagnostiky je optimalizace rozvoje každého žáka, vztahů ve třídě a řízení výchovně-vzdělávacího procesu ve škole, a to ve všech výše uvedených oblastech. Diagnostická činnost je souhrnem operací, postupů a technik, jejichž cílem je stanovit diagnózu. Vzhledem k dynamice pedagogické reality a vzájemnému působení, zrání a učení je pedagogická diagnóza dílčím cílem, na jejímž základě pedagog usměrňuje své působení.

1.2 Znaky pedagogické diagnostiky

B. Křováčková (2014, s. 6) definuje: „*Znaky pedagogické diagnostiky jsou:*

- *Komplexnost*
Projevy žáka je třeba interpretovat v kontextu vnějších vlivů – společnosti – rodina – žák - vzdělávací instituce.
- *Vývojové hledisko*
Respektování dosavadního individuálního vývoje žáka a plánování postupů odpovídajících dané úrovni dítěte bez ohledu na jeho kalendářní věk.
- *Dlouhodobost procesu*
Jde vždy o sled kroků: na základě diagnózy volí pedagog optimální metody, postupy a přístup k žákovi. Vzniká tak nová pedagogická realita, která se stává opět předmětem diagnostikování (na základě cílené individuální práce se mění výkon žáka a dosažená úroveň je dále diagnostikována).
- *Validita diagnostických metod*
Metody musí diagnostikovat jev, na který jsou zaměřeny. Např. chybovost žáka v testech může být způsobena neschopností pracovat s textem, nepřehledným grafickým zpracováním, psychosomatickými obtížemi, nemusí být projevem neznalosti či sníženého intelektu.
- *Zajištění reliability*
Určitý příznak musí být měřen s takovou přesností, aby bylo jisté, že tentýž příznak se projeví s určitým časovým odstupem.
- *Záruka objektivity*
Při diagnostice je třeba minimalizovat subjektivní postoje pedagoga, který by neměl podlehnout haló efektu nebo negativnímu očekávání (např. u opakovaně neúspěšných žáků).“

Pedagogickou diagnostiku provádí každý, kdo přemýšlí o dítěti. Rodiče, učitelé, vedoucí zájmových kroužků, pracovníci pedagogicko-psychologických poraden, speciálně-pedagogických center, lékaři, každý na úrovni svých vědomostí a specializace. Dítě – žák by měl být aktivním účastníkem diagnostického procesu, měli bychom vědět, jak vnímá své

postavení v rodině, ve vrstevnické skupině, jaké je jeho sebepojetí. Diagnóza má význam především pro domluvu mezi odborníky. Je ovlivněna profesní úrovní a zkušeností těch, kteří se na jejím stanovení podílejí. U některých žáků je přidělení diagnózy opravdu nutné, dítě se zdravotním oslabením, dítě se specifickou poruchou učení či chování má nárok na vypracování individuálního vzdělávacího plánu, což je možné pouze na základě stanovené diagnózy. S pedagogickou diagnostikou (z řeckého „diagnósis“ – poznání) jako samostatnou vědní disciplínou se setkáváme od šedesátých let 20. stol., postupně se vyčleňuje z pedagogicko-psychologické diagnostiky a souvisí s rozvojem pedagogicko-psychologického poradenství. Slouží především pedagogické praxi. Odborná literatura rozlišuje diagnostiku pedagogickou a psychologickou. Pedagogická diagnostika je plně v kompetenci učitele a jejím předmětem je poznávání a hodnocení průběhu a obsahu výchovy a vzdělávání včetně jejich dopadu na všechny zúčastněné subjekty, jak uvádí O. Zelinková (2011).

1.3 Typy pedagogické diagnostiky

O. Zelinková (2011) rozlišuje diagnostiku:

- Normativní.

Normativní diagnostika zjišťuje, zda výkony žáka jsou srovnatelné s většinou populace stejného věku. Tento typ diagnostiky slouží spíše potřebám společnosti, odpovídá na otázku, zda dítě dosahuje úrovně svých vrstevníků, nebo za nimi zaostává, umožňuje zařazení dítěte podle úspěšnosti na určité místo v populaci. Normativní diagnostika slouží k posuzování možností studia a v dalších situacích, kde je nutné porovnávat výkon žáků s obecně platnými normami.

- Kriteriaální.

Výkony žáka jsou srovnávány se stanoveným kritériem, objektivně vymezenými úkoly např. učební osnovy. Tento typ diagnostiky určuje úroveň, ve které se žák nachází, jaké dovednosti zvládá, srovnává ji s obecně stanovenými měřítky.

- Individualizovanou.

Sleduje se vývoj žáka za určitý časový úsek a vývoj znalostí a dovedností je srovnáván ve vztahu k dítěti samému. Individualizovaná diagnostika je nezbytná, tvoří základ

pozitivní motivace. Předpokladem je dovednost učitele rozdělit úkol na řadu dílčích kroků, které jsou pro dítě zvládnutelné a jsou ukazatelem postupu vpřed.

- **Diferenciální.**

Slouží k rozlišení obtíží, které mohou mít stejné projevy, ale různé příčiny. Např. nekázeň může být zároveň projevem ADHD, stejně tak nesprávného výchovného působení.

1.4 Klasifikace metod pedagogické diagnostiky

M. Svoboda (2009) rozlišuje následující metody pedagogické diagnostiky:

1. Klinické metody:

- Pozorování.
- Rozhovor.
- Anamnéza.
- Analýza spontánních produktů.

2. Testové metody:

- Vývojová diagnostika.
- Testy inteligence.
- Testy speciálních schopností.
- Neuropsychologické metody.
- Projektivní metody:
 - a) Verbální
 - b) Grafické
 - c) Metody volby
- Kresebné metody.
 - Dotazníky.
 - Objektivní testy.
 - Posuzovací škály.

1.5 Přehled diagnostických metod

S. Kvapilová (2006, s. 60) uvádí: „*Diagnostické metody mohou být zaměřeny na jednoho žáka i na sociální skupinu (školní třídu, školu, ...).*“

1.5.1 Diagnostické metody zaměřené na jednoho žáka

1. Ústní zkoušky – orientační a klasifikační.
2. Písemné zkoušky.
3. Analýza činností a výkonů žáků:
 - celková učební činnost,
 - výkon v dílčích oblastech,
 - způsob myšlení,
 - kreativní činnosti,
 - slovní projevy,
 - pracovní činnost,
 - hrové aktivity,
 - produkty pracovní činnosti,
 - produkty kreativní činnosti.
4. Didaktické testy:
 - standardizované,
 - nestandardizované.
5. Pozorování žáka:
 - systematické a dlouhodobé,
 - příležitostné, jednorázové.
6. Rozhovor:
 - volný,
 - strukturovaný.
7. Dotazník:
 - s otázkami zaměřenými na volnou odpověď,
 - s otázkami zaměřenými na výběrovou odpověď.

8. Anamnéza:
 - osobnostní, rodinná, širší sociální.
9. Studium dokumentace o žákovi.

1.5.2 Diagnostické metody zaměřené na skupinu žáků

1. Anamnéza skupiny.
2. Systematické pozorování.
3. Pozorování skupiny v mezní situaci (konflikt).
4. Rozbor průběhu a výsledků skupinové činnosti.
5. Sociometrické metody a techniky.
6. Metody dotazníkové.

1.6 Diagnostické metody v kognitivní oblasti

1. **Ústní zkoušení** je diagnostická metoda, sloužící ke zjišťování a k následnému hodnocení vzdělávacích výsledků žáků. Ve vyspělých zemích se tradiční (zvláště ústní) zkoušení již nepoužívá, je nahrazeno testy nebo samostatnými pracemi. Průběh a výsledky ústních zkoušek závisejí na zvláštностech zkoušeného jedince (reakce na zátěž, stres), na podmínkách zkoušky, na postupech použitých při zkoušení, na kritériích hodnocení a na zvláštностech examinátora. Pokud to dovolí materiální vybavení školy a žákova počítačová gramotnost, může prezentovat úkoly, registrovat, skórovat a vyhodnocovat žákovy odpovědi také počítač. Záleží na tom, zda zkoušení pomocí počítače je integrální součástí žákova učení, nebo zda se žák učí tradičně a počítačem je pouze zkoušen. Většina žáků prožívá zkoušení pomocí počítače příznivě, snižuje se úzkost a zvyšuje se pocit objektivity.

2. **Písemná zkouška** je součástí či hlavní částí různých způsobů hodnocení vzdělávacích výsledků žáků. Písemná zkouška může mít také podobu kompozice, která ověřuje dovednost formulovat písemný projev. Na školách v anglicky mluvících zemích slouží k písemnému zkoušení eseje, které rozvíjejí a ověřují komunikativní dovednosti žáků.

3. Didaktický test je diagnostický prostředek sloužící k systematickému měření výsledků výuky. Základními vlastnostmi didaktického testu jsou validita, reliabilita, citlivost a praktičnost.

1.7 Cíle a úkoly pedagogické diagnostiky

S. Kvapilová (2006, s. 59) uvádí: „*Pedagogická diagnostika je součástí pedagogické vědy, která se zabývá zjišťováním, posuzováním a hodnocením vnitřních a vnějších podmínek, průběhů a výsledků edukačních procesů. Pedagogická diagnostika je pro učitele prostředkem, který slouží k adekvátnímu stanovení cílů, podmínek, prostředků a výsledků edukačních procesů. Diagnostické postupy umožňují učiteli stanovit příčinu jevů, ke kterým dochází v průběhu řízené školní edukace. Učitel může využívat jen takových diagnostických metod, které jsou časově nenáročné a nevyžadují složité záznamy a složité kvantitativní vyhodnocování získaných dat. Pomocí metod a postupů pedagogické diagnostiky učitel zjišťuje, jaký je žák, proč je takový, jaké má možnosti osobnostního rozvoje, jak reaguje na pedagogické požadavky, jaké jsou výsledky jeho učební činnosti a jaké jsou příčiny jeho školní úspěšnosti (neúspěšnosti).*“

Pedagogická diagnostika zahrnuje tři oblasti svého působení:

- a) oblast kognitivní, v níž zjišťuje:
 - výsledky výuky,
 - příčiny výukových problémů;
- b) oblast motivační, v níž zjišťuje:
 - hodnototvornou orientaci žáka,
 - úroveň sebepojetí žáka,
 - jeho zájmovou orientaci;
- c) oblast sociálních vztahů, zaměřenou
 - na strukturu sociálních skupin žáků, role (pozice) žáků,
 - na vlivy, které dané sociální vztahy vyvolaly,
 - na třídní či školní klima.

Tradiční pedagogická teorie plánovala a snažila se předepisovat postup edukačních procesů ve škole, ale to co vzniká jako produkt těchto procesů, ponechávala mimo svou hlavní pozornost. Na to v posledních letech reaguje rychle se rozvíjející obor nazvaný pedagogická evaluace. Zahrnuje hodnocení edukačních procesů, vzdělávacích projektů i vzdělávacích výsledků. Evaluace vzdělávacích výsledků je součástí učitelovy práce.

Podle D. Janderkové (2009, s. 5):

„Všichni, kdo pracují s dětmi a mládeží se nevyhnou jejich sledování a následnému hodnocení. Bez toho by těžko mohli volit adekvátní výchovné postupy. Jejich snaha o rozvoj svěřených žáků a studentů by byla založena na pouhém přístupu „pokus – omyl“. Takový postup si profesionál nesmí dovolit. Pomůže k tomu diagnostická činnost, která je náplní pedagogické disciplíny – pedagogická diagnostika.“

1.8. Autodiagnostika učitele

Učitel hraje podstatnou roli a je důležitým dospělým, který podporuje vývoj žáka ve školním prostředí. Do každé školní interakce vstupuje učitel se svými vědomostmi, dovednostmi, zkušenostmi, vlastnostmi a osobnostními rysy a jeho sociálním partnerem je nejčastěji žák, školní třída nebo rodiče žáků. Do této interakce se promítají různé proměnné (např. styl řízení školy, kolegiální vztahy, postoj rodičů ke vzdělávání, ke škole apod.). Stejně tak působí konkrétní situace (např. je rozdíl vstupuje-li do interakce učitel, který s pedagogickou praxí začíná, nebo který ji naplňuje třeba deset let atd.). Pro každého učitele to znamená průběžně poznávat jednotlivé žáky i školní třídy jako specifické sociální skupiny a analyzovat efektivitu svého působení formou autodiagnostiky a společně tak rozvíjet své dílčí profesní dovednosti (oborové, didaktické, diagnostické a sociální) a tak rozvíjet profesní kompetence jako celek. Kontakt učitele a žáka je vždy vzájemným vztahem, jde o složité vzájemné působení, obousměrnou komunikaci a společnou činnost. Jednou z možností ke sledování a k následnému rozvíjení interakce učitelů a žáků je využití dotazníkových šetření. Z výsledné analýzy lze získat kategoriální proměnné ukazatele, které hodnotí dimenze

edukačního vztahu a dimenze edukačního vedení, jak popisuje V. Mertin, L. Krejčová a kol. (2016).

Sebepoznávání působení učitele je pro vlastní praxi velice důležité, jak uvádí P. Dittrich, (1993, s. 58): „*Je jisté, že by učitelé měli znát a umět provádět diagnostiku žáků a žakovských skupin. Měli by ale též využít možnosti lepšího poznávání (sebepoznávání) svého pedagogického působení. Pomůže jim to při zvyšování efektivity a účinnosti jejich působení a přinese větší profesionální uspokojení (učitel totiž nevidí výsledky své práce hned, ale až po letech a často výsledky jeho práce zužitkuje někdo úplně jiný!).*“

Na zajímavou a průkopnickou práci „Jaký jsem učitel“ odkazuje V. Hrabal (2010). Tuto otázku by si čas od času měl položit každý. V. Hrabal vede učitele k autodiagnostice v těchto oblastech:

- zjišťování úspěšnosti vlastního pedagogického působení, využití didaktických testů, dotazníků a postojů žáků k předmětům, autodiagnostický rozbor klasifikace a hodnocení, analýza klasifikace,
- zjišťování zvláštností vlastního pojetí úspěšného žáka (jako zdroj sebepoznání může učitelům sloužit analýza učitelem vyvolávané motivace žáka, analýza průběhu vyučovací hodiny dle technik,
- učitelův obraz o žákovi jako ukazatele jeho pedagogické vnímavosti.

H. Grecmanová (2008, s. 63) charakterizuje osobnost učitele: „*Učitel je zásadním činitelem klimatu školy. Jeho věk, pohlaví, motivy, hodnoty, zájmy, postoje k výuce atd. ovlivňují různou intenzitou klima výuky. Ojedinelé studie informovaly o tom, že školy s mladšími kolegy mají méně dobré klima než školy se staršími kolegy. Při vstupu do praxe je učitelova dominantnost poměrně nízká, plynule však stoupá během prvních deseti let, potom se stabilizuje. U mladých učitelů často nedochází k přetěžování žáků, mezi jednotlivými žáky se méně vyskytují konflikty. U relativně nezkušených učitelů mají žáci pocit, že se učí společně s učitelem a že výuka je jejich společným úkolem. To vede většinou k pozitivnímu klimatu. Musíme však přiznat, že začínající učitelé mají také častěji problémy s disciplínou ve třídě, motivací žáků, přizpůsobením se jejich individuálním zvláštnostem, hodnocením žáků, rozvíjením vztahů s rodiči atd. Jejich vstřícnost vůči žákům je však již na začátku na relativně vysokých hodnotách a v průběhu let se příliš nemění, jen mírně klesá.*“

Zkušení učitelé pracují zřejmě zase více rutinně. V jejich práci se někdy objevuje sklon k perfekcionalismu. To blokuje aktivní část žáků ve výuce. Čím jsou učitelé zkušenější, tím větší odpovědnost si přisuzují za úspěchy žáků a zároveň menší odpovědnost za jejich neúspěchy. Objektivněji rozpoznávají omezenost svého působení a výrazný vliv různých jiných činitelů v průběhu výuky. Problém je, že s přibývajícím věkem klesá u učitelů pocit uspokojení z práce s dětmi a mládeží a narůstá pocit fyzické únavy a psychického stresu. Špatný zdravotní stav učitele může vést k všeobecně podrážděnému klimatu s tak malým stupněm tolerantnosti a trpělivosti, že i nepatrné podněty vedou ke konfrontaci a k problémům.

Individuální chování učitelů lze považovat za jeden ze zásadních faktorů vlivu na charakteristiku klimatu. Jako příklad je možno uvést zajímavá zjištění, která plynou z chování učitele jako autority. Učitelé, kteří jsou náchylní k prosazování moci, vytvářejí formální a hierarchické klima. U autoritativních učitelů se objevuje distance mezi učitelem a žáky, izolace jednotlivých žáků od spolužáků, ctižádostivé soutěžení mezi jednotlivci nebo opoziční postoje.

Konkrétní analýza vztahu učitele a žáků je uvedena v praktické části bakalářské práce.

2 Metody a postupy poznávání žáka

Jak konstatuje D. Čábalová (2011), diagnostický proces pomůže zjistit, pochopit a zhodnotit individuální rozdíly žáků. Výsledky tohoto diagnostikování pak lze dále využívat při zefektivnění výchovy a vzdělávání žáka. Pedagogicko-psychologickou diagnostiku provádí zejména učitel, vychovatel, pedagog volného času, psycholog, popř. další odborníci (speciální psycholog, lékař aj.) ve výchovně-vzdělávacím prostředí (ve škole, školní třídě, v rodině, v zařízeních pro výchovu ve volném čase, pedagogicko-psychologických poradnách, zdravotnických organizacích apod.).

Výsledky pedagogicko-psychologické diagnostiky jsou využívány zejména pro zkvalitnění procesu výchovy a vzdělávání, respektování individuálních zvláštností žáků a jejich potřeb, zkvalitnění přístupů a způsobů práce učitele a jeho vztahu k žákovi, žákům (školní třídě) a pro vytváření individuálně vzdělávacích plánů u dětí se speciálními potřebami a dětí mimořádně nadaných a talentovaných žáků. Kromě pedagogicko-psychologické diagnostiky žáka je potřeba analyzovat výsledky učitelova (vychovatelova) pedagogického působení, interakci mezi učitelem a žákem (žáky) při výuce a kvalitu evaluace (hodnocení a posuzování) žáků. K tomu slouží autodiagnostika učitele, která je objektivním nástrojem sebepoznávání pedagoga a jeho pedagogické činnosti v procesu výchovy a vzdělávání žáků.

Dle M. Musilové (2015) se pedagogická diagnostika týká všech faktorů, které ovlivňují edukační proces, výchovné klima třídy a školy. Je to právě učitel, kdo stanoví prvotní (primární) diagnózu a z toho vyplývající poradenství rodičům. Prvotní pedagogická diagnóza může být podnětem pro spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou, s pediatrem, s orgánem sociálně-právní ochrany dětí, popřípadě s poradnou pro rodinu a manželství.

Pedagogická diagnostika učiteli umožní:

- usměrňovat nesprávné výsledky učení,
- upevňovat a podporovat úspěšné kroky v učení,
- projektovat následný postup v učení,
- přiměřeně motivovat prožitým úspěchem,
- ovlivňovat podmínky prostředí, aby prospívalo úspěšnému učení.

P. Gavora (1996) rozlišuje edumetrický a kazuistický přístup k diagnostikování žáků.

- Edumetrie používá kvantitativní metody (např. vědomostní či osobnostní testy), zjištěné údaje mají numerický charakter, čísla se vysvětlují a interpretují.
- Kazuistický přístup je kvalitativní, zkoumá jedince v průběhu vývoje a snaží se zachytit co nejvíce proměnných s cílem hlubokého poznání jednoho případu.

V pedagogice a psychologii je kazuistická metoda využívána tehdy, když je potřeba získat ucelený obraz dosavadního vývoje jedince nebo při sledování nestandardních jedinců (nadané děti, děti znevýhodněné tělesným, mentálním nebo smyslovým postižením, děti sociálně izolované) a také při zkoumání dílčích osobnostních projevů s cílem vysvětlit chování jedince.

Podrobná pedagogická kazuistika zpravidla obsahuje osobní a rodinnou anamnézu, přesný popis současného stavu sledovaného jevu (diagnóza), určení pravděpodobných faktorů, které stav ovlivnily, a prognózu, obsahující příslušná doporučení a opatření.

Dle M. Musilové (2003) používá učitel tyto základní metody k systematickému zjišťování a ověřování v průběhu edukačního procesu, kterými jsou:

- Pozorování.
- Rozhovor.
- Anamnéza.
- Rozbor edukačních produktů žáka.
- Kazuistika (případová studie).

Uvedené metody jsou známé a propracované v psychologii, pedagogové je přizpůsobují potřebám edukačního prostředí.

2.1 Pozorování

Pozorování je nejčastěji používanou metodou v rámci edukačního procesu. Důležitost metody vyplývá z podstaty činnosti učitele. Pedagogické pozorování se liší od nahodilého (běžného) či formálně administrativního pozorování v tom, že splňuje kritéria funkční zaměřenosti (intencionality), organizace, systematičnosti, registrace a způsobu zpracování zjištěných údajů. Není to pozorování samoúčelné.

Pozorování je zpravidla děleno z hlediska druhu, způsobu, místa a komplexnosti.

a) Podle stupně formalizace jsou rozlišovány dva druhy pozorování:

- standardizované,
- nestandardizované.

b) Podle způsobu je rozlišeno:

- pozorování zjevné,
- pozorování skryté.

V této souvislosti se u zjevného pozorování rozlišuje ještě

c) tzv. zúčastněné pozorování, kdy zkoumané osoby jsou s pozorovatelem zpravidla v déletrdobém sociálním kontaktu. Pozorovatel se účastní aktivit, ale pozorovanému není znám cíl a poslání jeho přítomnosti.

d) Podle místa pozorování známe terénní a laboratorní pozorování.

e) Komplexní pozorování zahrnuje a využívá všechny možnosti, které metoda pozorování poskytuje.

Subjektivní podmínky a předpoklady pozorování

Zjevné pozorování probíhá prostřednictvím smyslového (především zrakového a sluchového) vnímání v určité, předem prostorově vymezené situaci a přesně vymezeném zorném poli. Přitom rozsah zorného pole je v nepřímé úměře ke kontrolovatelnosti situace. Aby bylo pozorování co nejvíce objektivní, je žádoucí, aby pozorovatel (učitel) byl oproštěn od subjektivních vlivů, snižujících a narušujících objektivitu jeho přístupu. V postoji či mínění pozorovatele by neměla být jakákoliv zaujatost, předpojatost, předem formulovaný názor nebo apriorní hodnocení pozorované situace. Měl by být oproštěn od jakéhokoliv emocionálně

afektivního zaujetí, měl by mít přiměřenou náladu, prost předsudků, přání a představ. Neměl by být nijak zaujatý.

Plán pozorování

Pozorovanou situaci by měl pozorovatel registrovat systematicky, důsledně a přesně. Je samozřejmé, že s touto situací by měl být seznámen předem. Rámcově by měl být předem seznámen i s tematickou strukturou dění v dané situaci, se složkami průběhu dění a rozumět tomu, co v nich probíhá.

Je důležité, aby pozorovatel měl před započítím pozorování bezezbytku ujasněno:

- a) co bude věcnou náplní pozorování, kterými stránkami a charakteristikami pozorované situace, jevů a procesů probíhajících v této situaci se bude zabývat,
- b) v jakém rozsahu a hloubce (intenzitě) bude stanovený předmět pozorování registrovat,
- c) jakými prostředky bude pozorované prostředí a dění v něm registrovat,
- d) jaké pozorovací jednotky zvolí – např. pomocí seznamu či katalogu jednotek chování zvolí žákovu verbální nebo neverbální komunikaci v určité společenské situaci (vyučovací hodina, dění o přestávce), ve stanovených časových sekvencích a stanoveném časovém rozsahu.

Průběh pozorování

Důležité je rovněž psychologické povědomí zúčastněných o tom, že jde o pozorovací situaci, tzn., že pozorovatel má v této situaci za úkol pozorovat průběh dění. Stačí pouze všeobecná informovanost pozorovaných – v případě přítomnosti pozorovatele (student učitelství během pedagogické praxe) jsou pozorovanými učitelé a žáci v situaci vyučovací hodiny, během přestávky, v situaci příchodu do školy nebo odchodu ze školy apod. V takovém případě označujeme pozorovací situaci za vyvolané pozorování, které může být uvědomované či neuvědomované pozorovanými.

Pomůcky pozorovatele při pozorování

Kromě toho, že pozorovací situace je předem specifikována, je nezbytné, aby pozorovatel byl ke splnění úkolu vybaven náležitými pomůckami, pomocí nichž registruje pozorované dění. Jsou jimi záznamové archy se seznamy pozorovaných jevů, bodovací stupnice, škály, popisné archy a další formuláře, do kterých pozorovatel zaznamenává (kóduje) co nejjednodušším způsobem svá zjištění (značkováním, čárkováním nebo jinou předem připravenou prostou formou záznamu). Někdy je třeba kódovat srozumitelným způsobem i doprovodné charakteristiky zaznamenávaného dění, a to pro úplnost pozdějšího vyhodnocení.

Kategorie vlastního pozorování, které určují zaměření pozorovatele, mají být zcela jednoznačné a pozorovatel má být s nimi seznámen předem. K registraci zjišťovaných údajů bývají někdy užívány i různé přístroje (diktafon, kamera). Důležitým hlediskem, vedoucím k volbě registrační techniky přímého pozorování, je hledisko funkčnosti. Tím je především ohled na to, zda a nakolik volba registrační techniky může narušovat přirozený průběh dění ve zkoumané situaci, zda a jakým způsobem může použití těchto technik změnit zkoumaný proces.

2.2 Rozhovor (interview)

Rozhovor či interview je technika systematického poznávání, a to především z medicínské, kriminalistické a forenzní (soudní) praxe jako důležitý nástroj poznání šetřeného subjektu. Jde o poznání jeho minulého vývoje ve zkoumaném ohledu (anamnestický rozhovor, tj. rozhovor zaměřený na zjištění příčin) a také stanovení jeho současného stavu (rozhovor diagnostický), případně budoucího vývoje (rozhovor prognostický, zaměřený na zjištění podmínek k pedagogicko-psychologické intervenci nebo ukončení léčby, apod.).

Interview je ekvivalentním označením rozhovoru, převzatým z anglické žurnalistiky. Znamená doslovně „vzájemný pohled“ vystihující poziční charakteristiku interpersonální situace při užití této techniky „face to face“, tedy možnost vzájemného pozorování a rozpravy mezi partnery „tváří v tvář“, „z očí do očí“ při osobním setkání. Z teorie komunikace je známo, že verbální sdělení nabývá na určitosti či jednoznačnosti (v 75% - 90%) právě díky možnosti

vyrozumět z výrazu, mimiky a dalších neverbálně komunikativních komponent pravý význam sdělovaného. Při rozhovoru se tak uplatňuje také technika nepřímého pozorování na straně tazatele.

Jsou rozlišovány zpravidla tyto druhy (typy) rozhovoru:

- rozhovor nestandardizovaný (volný) a rozhovor standardizovaný,
- rozhovor zjevný (neformální a skrytý),
- rozhovor individuální a rozhovor skupinový (zúčastněno více osob).

Rozhovor, míněný jako metodický prostředek pedagogického zkoumání, se oproti jakémukoliv běžnému rozhovoru liší tím, že je systematický, a to díky přesně vymezené zaměřenosti (intencionalitě), odpovídající předem promyšlenému záměru (intenci).

Formálně nejprínosnější podobou rozhovoru jako nástroje poznání je strukturální standardizovaný rozhovor, který se oproti svým předstupňům v nestandardizované či polostandardizované podobě (kdy standardizované jsou jen některé části rozhovoru) liší použitím řízených otázek, tzn. otázek předem přesně formulovaných a sestavených do pořadí vzhledem k záměru a cíli šetření.

Fáze přípravy standardizovaného rozhovoru

Fázemi přípravy standardizovaného rozhovoru jsou:

- a) formulace projektu: rámcové vymezení cíle, úvaha o prostředí a subjektech šetření,
- b) konstrukce otázek a sestavení záznamového archu při uplatnění hledisek: funkce otázek, promyslet soubor otázek jako celku, obsahové a formální problémy jednotlivých otázek, zvláštní typy otázek.

Z hlediska psychologického je žádoucí uvážit pořadí otázek vzhledem k očekávanému průběhu rozhovoru. Na počátku rozhovoru jsou proto zařazovány otázky zahřívací, které jsou volněji spjaté se záměrem šetření, někdy označované jako otázky nálevkové nebo nálevka. Obrácenou nálevkou se rozumí postup, při kterém jsou volnější otázky vysloveny v záměru

rozhovoru, z hlediska psychologického jsou provázány uvolněním tenze respondenta a jeho tendenci k současnému slovnímu odreagování, při kterém mnohdy dodatečně doplňuje a zpřesňuje své předcházející odpovědi.

U strukturálního standardizovaného rozhovoru má tazatel k dispozici záznamový list, do kterého zaznamenává připraveným způsobem co nejstručněji respondentovy odpovědi.

U polostandardizovaného rozhovoru bývá připraven pevný seznam otázek, který nemá být měněn. Zato pořadí otázek, jejich formulaci a požadavek na rozsah odpovědi, stanovuje tazatel v průběhu rozhovoru.

Během přípravy rozhovoru je žádoucí, aby si tazatel uvědomil ještě další pravidla:

- při zkoumání časového rozměru zkoumaného jevu, jeho časového vývoje, je pravidlem tázat se zprvu na současný stav,
- konkrétní dotazy mají předcházet otázkám, které při odpovědi vyžadují zobecnění, generalizaci,
- v každém případě je žádoucí promyslet způsob záznamu do předem připraveného záznamového listu, na němž jsou řízené otázky uvedeny v optimálním sledu či řazení.

Podmínky správně vedeného rozhovoru:

- a) předběžná teoretická průprava zohledňující obeznámenost se situačními podmínkami, ve kterých bude šetření provedeno,
- b) přiměřená verbalizace, tzn. volba srozumitelného jazyka bez odborných či dokonce vědeckých pojmů (také slangových výrazů a dialektů), aby respondent pochopil otázku stejného smyslu (významu), ve kterém byla formulována. Počet otázek nebývá přesně stanoven, je funkcí výzkumné potřeby, atraktivity tématu a stimulace respondenta.,
- c) tazatel má být zdvořilý,
- d) schopnost trpělivého, pozorného a aktivního naslouchání tazatele, který by neměl projevovat nezáměr, nudu a únavu,

- e) tazatel by měl mít předpoklady ke snadnému navazování kontaktu, budit důvěru a sympatie, což jsou podmínky vytvoření ovzduší k zahájení rozhovoru,
- f) tazatel by měl mít schopnost pozorně reagovat na situaci, řídit rozhovor tak, aby respondent neodbíhal od tematiky,
- g) tazatel by měl mít schopnost vytvořit a udržet přátelskou atmosféru, dobrou náladu, měl by být zdrženlivý a vystříhat se sdělování vlastních názorů, podněcovat respondenta k naprosto otevřenému sdělování, neměl by ho však „zpovídat“ či „vyslýchat“ jako přísný úředník nebo policista,
- h) tazatel by měl mít na mysli rovněž dodržení stanoveného časového limitu v maximálním rozsahu do 40 až 45 minut, přičemž by neměl být příliš přísný, měl by vyjít vstříc časovým potřebám respondenta vzhledem k jeho individuálnímu tempu,
- i) způsob záznamu by měl být tazatelem předem uvážen a vyzkoušen s ohledem na to, aby záznamem nezatěžoval respondenta, záznam by měl být „čistý“ bez přepisování, dopisování a oprav,
- j) zakončení rozhovoru vyžaduje zdvořilý takt, obdobně jako jeho navázání a zahájení. Respondent má nakonec dostat příležitost, aby mohl ještě pohovořit na náměty, které ho v souvislosti s rozhovorem zaujaly. Tazatel by měl respondentovi nakonec poděkovat za prokázanou vstřícnost, za čas a úsilí, které rozhovoru věnoval.

Podmínky aktivního naslouchání

Aktivní naslouchání je soustava dovedností, která se vztahuje k následujícím oblastem:

- v rámci mimoslovní (neverbální) komunikace je důležitý oční kontakt s mluvčím, vlídná mimika, vstřícná pozice tváří v tvář, umírněná gesta, vhodně použité současné příkyvování,
- v rámci slovní (verbální) komunikace ujistňujeme, že nasloucháme (ano, rozumím, to je správné, zopakujte mi to), používáme klidný, spíše tichý hlas, klademe doplňující otázky, pozitivně hodnotíme, na závěr shrneme problematiku vlastními slovy.

Chyby při vedení rozhovoru

Chybné postupy či špatné profesní návyky mohou snížit efekt rozhovoru. Jedná se zejména o následující chyby:

- nepřipravené neklidné prostředí,
- tazatel nesdělí důvod setkání,
- značný fyzický odstup,
- psychologický odstup („kamenný obličej“, mimika bez úsměvu),
- autoritativní vedení rozhovoru,
- moralizování, dávání „moudrých rad“,
- přehnané zdůrazňování odbornosti,
- používání terminologie, která nemusí být tázanému známa,
- tazatel neklade jednoznačné otázky, nutí dotazovaného „číst mezi řádky“,
- rozhovor je nahrazen monologem ze strany tazatele,
- tázaný vede monolog a tazatel není pohotový jej usměrnit,
- tazatel stanoví „bleskovou diagnózu“,
- tazatel nenechá tázaného souvisle hovořit, „skáče“ mu soustavně do řeči,
- tazatel nesdělí na závěr východisko z problematiky,
- tazatel neuzavře rozhovor.

2.3 Anamnéza

Prostřednictvím uvedené metody, jejíž český ekvivalent názvu nemáme (řec. anamnesis – rozpomenutí), se pedagog dostává k informacím z uplynulého života žáka, které mohou být významné k objasnění současného stavu.

Podle oblasti poznatků, které anamnéza poskytuje, rozlišujeme anamnézu osobní, rodinnou a školní.

Anamnestické údaje lze získat metodou řízeného rozhovoru nebo také dotazníkovým šetřením. Zdrojem informací jsou především rodiče žáka. Při získávání anamnestických údajů, jejich dokumentaci a zpracování postupuje učitel podle metodických pravidel (viz rozhovor).

Osobní anamnéza

Osobní anamnéza žáka zpravidla zahrnuje jeho vývoj v předškolním věku. Průběh vývoje sleduje tazatel zejména v oblasti motoriky, řeči, nemocí, chování a zájmů dítěte. V tomto případě je zasvěceným partnerem v rozhovoru matka dítěte.

Při zkoumání příčin speciálních poruch učení a neklidného chování žáka jsou důležité údaje o průběhu jeho prenatalního a perinatálního vývoje. Vzhledem k tomu, že se jedná o informace soukromého charakteru, musí učitel zvážit, zda je schopen zajistit oboustranně vstřícný vztah a vhodné prostředí pro řízený rozhovor, vedený spíše formou „nálevky“, to znamená, že tazatel klade otázky proti směru vývoje. Všechny získané informace osobní anamnézy žáka mají charakter profesního tajemství a učitel s nimi nakládá podle příslušných norem.

Rodinná anamnéza

Údaje o začlenění dítěte do rodinných vztahů lze rovněž získat řízeným rozhovorem s rodiči, popřípadě s jinými členy rodiny. Průběh rozhovoru je ovlivněn obsahem údajů, které potřebuje učitel získat.

Rozhovor je zpravidla zaměřen na: výchovný styl rodičů (výchova přísná, volná, pedantická, partnerská, rozmazlující atd.), počet sourozenců, postavení dítěte mezi nimi a jejich vztahy, vliv prarodičů nebo jiných členů rodiny, na typ rodinného soužití (rodina úplná, doplněná – nevlastní otec, nevlastní matka, neúplná bez otce, bez matky, dítě je v péči prarodičů, dítě je osvojené či v pěstounské péči), na chování dítěte v rámci rodinných vztahů, na úroveň celkové péče o dítě, na sociálně patologické vlivy v rodině (delikvence, hráčství, alkoholismus, drogová závislost). V některých případech je potřebné citlivě ověřit sociálně ekonomickou situaci rodiny, věk a zdraví rodičů.

Při případném odhalení problematiky, která ovlivňuje žákovu chování v rámci edukace, klade tazatel podrobnější otázky. Cílem je objasnit příčiny a stanovit postup řešení problému ve spolupráci s rodiči.

Školní anamnéza

Průběh zaškolení (scholarity) dítěte je důležitým zdrojem informací, které jsou pro učitele nezbytné k poučenému vedení žáka. Informátory mohou být rodiče, učitelé a vychovatelé.

Školní anamnéza sleduje zpravidla vývoj v oblastech:

- adaptace na mateřskou školu,
- začátek školní docházky (odklad, prvotní vztah ke škole),
- vztah ke spolužákům,
- vztah k učitelům,
- vývoj školní úspěšnosti,
- zájmy žáka,
- zájem rodičů,
- obtíže při edukaci.

2.4 Rozbor (analýza) edukačních produktů žáka

Touto metodou učitel sleduje kvalitativní úroveň výsledků činnosti žáka. Jedná se o činnosti, které jsou dokladem jeho edukačního vývoje a pokroku. Výsledky činnosti žáka lze rozčlenit do dvou skupin:

- a) písemný a výtvarný projev: slohová práce, diktáty, eseje, písemné práce v odborných předmětech, výkresy,
- b) motorické dovednosti: v tělesné výchově, ve výtvarné výchově, v postupech při odborných (laboratorních) pracích, v pracovním vyučování, informatice, výrobky (produkty pracovního vyučování).

Učitel zahrnuje do rozboru edukačních činností žáka také způsob plnění zadaných úkolů. Přitom respektuje to, že kvalita činnosti žáka je podmíněna jeho individuálními zvláštnostmi. Ty jsou určovány především mentální úrovní žáka (nadaný žák, žák se specifikovanými potřebami), jeho charakterovými a volnými vlastnostmi (píle, pracovitost, ctižádostivost, snaživost) a motivací (rodinné zázemí, podněty, pozice a role v sociálním kolektivu třídy).

2.5 Kazuistika (případová studie)

Dle M. Musilové (2003) je v současných pedagogických, psychologických a sociologických učebnicích kazuistika (případová studie) zařazena do kategorie neexperimentálních metod jako výzkumná metoda jednotlivých případů nebo života jednotlivce. Vedle kazuistiky bývají do neexperimentálních metod zpravidla zahrnuty metody: přirozené a strukturované pozorování, klinický a strukturovaný rozhovor (interview) a dotazník.

Syntéza údajů z těchto metod zjišťování umožňuje výzkumníkovi (pedagog, speciální pedagog, klinický psycholog, školní psycholog, sociální pracovník) značný vhled do vývojového procesu jednotlivce. Závěry však platí jen pro pozorované dítě, proto nemohou být aplikovány na jiné jedince. Získané poznatky nelze zobecnit (generalizovat).

Jak uvádí M. Musilová (2003), metoda případové studie obsahuje tyto fáze:

1. pozorování chování dítěte (žáka) učitelem, zaměřené na eventuální problematiku v rámci edukace a potřebu pomoci,
2. rozhovor s poradcem nebo psychologem a stanovení plánu péče o dítě,
3. posouzení stavu jedince a jeho problému:
 - a) popis současného stavu podle školních výsledků a výkonů zjištění současné rodinné situace,
zjištění pozice mezi spolužáky,
záměrné pozorování dítěte ve škole, mimo školu, popř. při kontaktu s rodinou,
 - b) popis vývoje dítěte s ohledem na rodinnou a osobní anamnézu,
vývoj dítěte během školní docházky,
4. analýza údajů z hlediska stanovené diagnózy,
5. plánování ozdravného programu na základě stanovené diagnózy,
6. zkoumání výsledků působení (terapie), ověření (verifikace) správnosti postupu nebo revize kroků a formulace nové prognózy.

Podle M. Musilové (2003), probíhá edukační proces v harmonii dvou rovin – vědomostní a sociální. Sociální oblast, oblast života a bytí ve škole, je často východiskem a motivací žáků pro oblast vědomostní. Sociálnímu prostředí je proto třeba věnovat pozornost a zejména prostřednictvím diagnostických metod poznávat individuální zvláštnosti každého žáka.

Cílené zkoumání žáků prostřednictvím kazuistického přístupu je správný směr, který napomůže najít a identifikovat nápadné jevy v edukačních situacích a interpretovat jejich význam pro konkrétního žáka, jak je popsáno v praktické části bakalářské práce.

3 Učitel praktického vyučování a odborného výcviku

3.1 Předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka

V zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v platném znění, 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.“*

3.2 Získání odborné kvalifikace učitele praktického vyučování a odborného výcviku

V zákoně č. 563/2004 Sb. je definováno získání odborné kvalifikace v paragrafu č. 11, odst. 2 následovně:

„ 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.“*

3.3 Požadavky na učitele praktického vyučování odborného výcviku

H. Čiháková (2008) popisuje vývoj mistra odborného výcviku a jeho přeměny až do současnosti. Vyučující odborných předmětů, a zvláště mistři, jsou v dnešní době přejmenováni na učitele, především zkušenými, plně kvalifikovanými odborníky, praktiky ve svém oboru, a teprve následně učiteli.

Z praxe lze konstatovat, že kvalita mistra nezáleží primárně na jeho pedagogickém vzdělání, ale především na jeho odbornosti, umění učit a na komplexu osobních vlastností. Na osobu učitele jsou v učitelské profesi kladeny stále větší, náročnější a komplikovanější požadavky. V nejobecnějších rysech se od učitele žádá:

- vzdělávat žáky, vytvářet, organizovat a optimalizovat podmínky pro získávání vědomostí, dovedností žáků (proces);
- vychovávat žáky a rozvíjet individuální i obecné rysy osobnosti žáků.

3.3.1 Pedagogické kompetence

H. Čiháková (2008) definuje činnosti, které lze do pedagogické kompetence učitele zahrnout. Jedná se o tyto dílčí působnosti učitele:

- aplikuje poznatky psychologie na konkrétní podmínky vyučovacího procesu na daném stupni a typu školy, orientuje se v otázkách výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav a trendů ve vzdělávání,
- zná základní didaktické zásady a je schopen je využívat ve své práci,
- je schopen využívat ve vyučování moderní koncepce vyučování založené na aktivním zapojení žáků do vyučovacího procesu,
- orientuje se ve vyučovacích metodách a dokáže zvolit vhodnou vyučovací metodu v závislosti na cíli vyučování a požadovaném stupni osvojení poznatků,
- respektuje ve své pedagogické práci práva žáků, ovládá způsoby vedení nadaných žáků ve vyučování,
- je schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení a chování a uzpůsobit výběr učiva a metody jejich vyučování jejich možnostem,
- dokáže zajistit kázeň ve třídě a umí řešit nestandardní výchovné situace a výchovné problémy, dokáže rozpoznat a řešit sociálně patologické projevy (např. šikanu a týrání),
- umí vhodně komunikovat nejen se žáky, ale také s jejich rodiči.

3.3.2 Diagnostická kompetence

Neméně důležitá je rovněž i diagnostická kompetence pedagoga. Jak uvádí R. Braun, 2014, s. 54: *„Diagnostická kompetence pedagoga spočívá v tom, že učitel dovede diagnostikovat nejenom vědomosti a dovednosti žáků, ale také jejich pojetí učiva, styly učení a další žákovy potenciality, vztah mezi žáky a klima školní třídy. Učitel umí použít prostředky pedagogické diagnostiky na základě individuálních a vývojových zvláštností žáků. Je schopen identifikovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a dovede uzpůsobit výběr učiva a metody vyučování jejich možnostem. Je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, zná možnosti jejich prevence a nápravy, které umí zprostředkovat. Efektivně řeší výchovné problémy. Analyzuje ústní, písemný, grafický a další učební výkon žáka. Diagnostikuje žákovo pojetí učiva a styl jeho učení. Pracuje na zkvalitnění příznivého klimatu třídy, inkusivních přístupech a individualizaci přístupu k jednotlivým žákům. Cenné informace přináší diagnostika, která probíhá v přirozených podmínkách, mezi nimiž je významná i pracovní činnost. Kromě promyšlení úkolu a zručnosti můžeme u žáků odborného výcviku diagnostikovat vytrvalost, cílevědomost, schopnost kooperace. Své nezastupitelné místo má i směřování žáka pro další kariéru.“*

4 Praktická část

4.1 Cíl praktické části bakalářské práce

Cílem bakalářské práce v praktické části je zjištění, jaké metody pedagogické diagnostiky jsou v práci učitele praktického vyučování a odborného výcviku využívány. Velmi častá je nutnost řešení pedagogických situací, jak je uvedeno v případové studii. Dále je v praktické části bakalářské práce zpracován výzkum dle jedné z metod pedagogické diagnostiky, a to autodiagnostiky učitele.

4.2 Případová studie

V následující případové studii pod názvem „Problémový žák v učňovském školství“ je popsáno nestandardní chování žáka, u kterého byla prostřednictvím pedagogicko–diagnostických postupů provedena analýza jeho problémů. Následně byl u něho naplánován ozdravný program, stanoveno ověřování správnosti postupu a formulována prognóza budoucího vývoje.

Problémový žák v učňovském školství

Pozorování chování dítěte se týká konkrétního žáka střední školy, prvního ročníku učební oboru. Narodil se v roce 2000, tj. věk 17 let a 9 měsíců. Žák se neúspěšně snažil uspět v předchozích dvou učebních oborech skupiny „H“. Zákonným zástupcem žáka je matka, se kterou bydlí v neúplné rodině. Ve škole se žák projevuje jako emocionálně velmi labilní. Není u ostatních žáků oblíben a stěžuje si na konkrétní spolužáky, kteří jej nenávidí a vymýšlí na něj naschvály. Žák má potíže s autoritami. Odmítá pracovat a plnit příkazy vyučujících. Je prudké a výbušné povahy. Jeho reakce jsou často drzé a hrubé, obzvláště k ženám, ale i k mužům. Stejně se chová k matce a jak je patrné z výchovných komisí, kdy byl s matkou konfrontován v případech záškoláctví, ve stejném duchu a stejným způsobem byl v rodině vychováván.

Z rozhovoru s matkou vyplývá, že chování matky je obdobné, jen mírně vstřícnější vzhledem ke své roli. Žák si vybírá za kamarády problémovější spolužáky než je sám. Pokud je mu cokoli vytýkáno, poukazuje na jejich nedostatky. Při zvýšeném emočním tlaku na

způsob jeho chování a přístup k učení, reaguje sprostě a okamžitě zaujímá útočný postoj k pedagogovi. Jeho vyjádření je, že jej učení nebaví a učit se nebude. Matka trvá na jeho vyučení a sděluje, že jej žít nebude. Žák na to, že je mu to jedno. Následuje oboustranně sprostá výměna názorů...

Učiteli je ohodnocen prospěch žáka jako podprůměrný, studijní výsledek za první pololetí je 3,57. Neprospěl ze tří předmětů, ze čtyř předmětů má dostatečnou, a to díky přístupu vyučujících na základě doporučení psychiatra a psychologa, kde je žák v trvalé péči. U jiného neproblémového žáka by se jednalo taktéž o nedostatečnou. V prospěchu nejde o úplnou intelektovou nedostatečnost, nýbrž o chybějící vůli učit se.

Školní docházka je poznamenána nevolí účastnit se některých ranních a odpoledních vyučovacích hodin. Matka většinu absencí omlouvá. Za první pololetí školního roku zameškal žák v teoretické výuce 35 hodin, z toho 14 hodin neomluvených. U neomluvených hodin žák prohlásil, že „tam ráno chodit nebude“. V odborném výcviku zameškal celkem 115 hodin, vše matkou omluveno. Domácí příprava žáka na vyučování není žádná. Další změna oboru je zbytečná, žák nemá žádnou představu, co by jej bavilo, nechce se nic učit. Žák odmítá psychiatrem předepsané léky. Tvrdí, že je k ničemu nepotřebuje.

Pedagogicko-psychologickou poradnou je diagnostikován převažující stupeň PO – 3, identifikátor znevýhodnění - 06S7M00. Poradna uvádí, že závěry z vyšetření žáka jsou podstatné pro pobyt žáka ve škole. Aktuální výkon ve strukturovaném testu inteligence odpovídá pásmu hlubokého podprůměru; zaznamenán byl mírný nesoulad mezi verbální a názorovou složkou (v neprospěch verbální). V chování jsou patrné projevy vývojového období puberty; chlapec je méně motivován pro školní práci. Přetrvávají známky motorického neklidu. Pracovní tempo je rychlé až zbrklé, objevují se chyby z nepozornosti.

Z aktuálního pedagogického vyšetření je zjištěno oslabení zrakového rozlišování a sluchové syntézy. Celkové školní výkony v písemném a čtenářském projevu se jeví jako podprůměrné. Na lepší úrovni je schopnost fonologické manipulace. Je patrna absence volního úsilí, zjevná snaha o rychlé dokončení činnosti, která se projeví velkým počtem chyb. Školní neúspěchy mohou být do jisté míry ovlivněny nedostatečnou domácí přípravou na vyučování. Jedná se o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Z analýzy údajů z hlediska stanovené diagnózy je důležité vyjádření psychiatra, který zdůrazňuje nutnost dodržovat léčebný režim. Posouzení zdravotní způsobilosti k výkonu odborné praxe je v kompetenci ošetřujícího lékaře pro děti a dorost.

Na základě stanovené diagnózy jsou doporučovány tyto **metody výuky**:

- poskytnout vyšší časovou dotaci na splnění zadaného úkolu, na naučení učební látky,
- počítat s delší časovou dotací na procvičování a automatizaci,
- průběžně ověřovat správné porozumění pokynů, zejména při samostatné práci, dle potřeby vysvětlit opakovaně,
- u delších písemných prací zkrátit rozsah úkolů,
- napříč předměty pravidelně zařazovat i ústní ověřování vědomostí,
- tolerovat sníženou úroveň grafického projevu, respektovat specifika v písemném projevu,
- pro plnění domácích prací nenechávat učení na pozdní hodiny, pokud je to možné provádět přípravu ve stejnou dobu, za stejných podmínek, nenechávat těžší úkol nebo učební látku na pozdější dobu,
- brzdit tendenci k rychlým, impulzivním reakcím.

V případě trvalejšího selhávání žáka ve výuce je zapotřebí zvážit i přestup na jiný učební obor.

Plánování ozdravného programu na základě stanovené diagnózy:

Dle vyjádření psychiatra je nutné dodržovat léčebný režim. Lékařská zpráva o vyšetření žáka psychiatrem: „Zjištěná diagnóza F-901 – Hyperkinetická porucha chování. Platnost doporučení půl roku.“

Zkoumáním výsledků působení (terapie) je zjišťováno:

Matka sděluje, že se syn zklidnil, nevybuchuje, není drzý a poslechne. K incidentům v minulé škole matka uvádí, že spolužák žáka měl říkat, že jej ze školy vyštípe. Navzájem se provokovali. Spolužák tvrdil, že mu dělá naschvály, že na něj něco hází, ohrožuje jej nožem, že mu podkopává nohy, anebo že jej píchá špendlíkem. Žák matku ubezpečoval, že si to na něj vymyslel a matka mu věří.

Žák trvá na oboru, kde si může udělat řidičák a který ho bude bavit. O ničem, co mu s maminkou nabízíme, nechce slyšet. Léky užívat nechce, myslí si, že je nepotřebuje. Maminka jej důrazně upozorňuje, že pokud se nevyučí, ona jej živit nebude a že půjde „na pracák“. Žák je hned hotov, říká, že klidně.

Z lékařské zprávy od psychiatra

Stanovená diagnóza: Porucha aktivity a pozornosti, disharmonický osobnostní vývoj s rysy impulzivity, emoční lability. Bez medikace je zván na kontroly za 3 měsíce s důrazem na psychoterapii a v doprovodu matky.

Psychiatr uvádí: „Stále přetrvávají projevy emoční lability, impulzivity, nepozornosti, hyperaktivity, které jsou jednak součástí poruchy pozornosti a aktivity a zároveň se ukotvují ve struktuře osobnosti, v povaze. Medikaci musíme ukončit pro nespolupráci a nesouhlas adolescenta. Účinek léků tedy nebude ovlivňovat ani výběr povolání. Porucha však přetrvává, nejedná se o epilepsii nebo psychózu, je to onemocnění kognitivních funkcí a emocí zbrklým a nerozváženým rozhodnutím se může žák v pracovním procesu ohrozit, stejně i jiného, ale nevidím důvod, aby se nevyučil, pokud to zvládne. Plnou odpovědnost za následky nese jedinec, porucha tohoto typu jej nemůže vyvinut. Udělal jsem maximum, aby se mu zlepšil náhled na jeho možnosti, nechce to slyšet. Domnívám se, že matka je v tomto výchovně slabá. Sám se přikláním k volbě povolání v nerizikovém prostředí“.

Závěr případové studie

Žák je trvalé problémový, nyní se nachází ve třetím učebním oboru, který je nenáročný. Je zde ale používána mechanizace a stroje, které mohou být zdrojem úrazů. Učitelé odborného výcviku jsou obeznámeni s problémy a závěry pedagogicko-psychologické poradny a psychiatra, takže dbají na zvýšený dozor při výuce rizikových prací. Bohužel výuční list nezná podobná omezení. Pokud žák zatají budoucímu zaměstnavateli své problémy, může sobě i spolupracovníkům způsobit vážnou újmu na zdraví a majetku. V případě získání řidičského průkazu, jsou rizika stejná.

Ve výchovně vzdělávacím procesu školní třídy působí tento problémový žák velmi negativně. Úlevy a péče ze strany vyučujících nejsou vnímány ostatními žáky kladně, a tím postupně dochází k tomu, že spolužák je vylučován z kolektivu třídy. Pro výchovně problematické žáky je hrdinou. Snižuje úroveň vzdělání celé třídy, když se mu pedagog věnuje na místo klasické výuky u ostatních žáků. Tento žák se výslovně učit nechce.

Tato případová studia byla zpracována na základě zjištění u žáka za podmínky naprosté anonymity školy, výchovného poradce, odborných posudků, učebního oboru i žáka. Informace byly čerpány ze zápisů výchovných komisí, týkajících se předmětného žáka, od třídního učitele, z doporučení pedagogicko-pedagogické poradny a z lékařské zprávy o posledním vyšetření žáka psychiatrem. Důležitá byla rovněž konzultace s výchovným poradcem předmětné školy.

4.3 Výzkum autodiagnostiky učitele

Pro provedení výzkumu v oblasti autodiagnostiky učitele byl zvolen dotazník interakčního stylu učitele pod názvem QTI dotazník (Questionnaire on Teacher Interaction), jak uvádí R. Dyrťová, M. Krhutová (2009), viz Příloha č. 1 na s. 54. Interakční charakteristika učitelů byla posuzována v osmi dimenzích, které popisují interakční styl učitele (P. Gavora, 2005).

4.3.1 Metoda výzkumu

Výroky, které jsou v QTI dotazníku uvedeny, charakterizují různé vyučovací styly učitelů. Učitel ke každému výroku přiřadil bodové hodnocení za škály 0 – 4. Pokud výrok necharakterizoval posuzovaného učitele (např. „učitel žákům věří“), tak učitel zvolil hodnocení 0 (tj. nikdy), pokud se hodil k charakteristice učitele, hodnotil se učitel stupněm 1, 2, 3 nebo 4 (tj. vždy). Výsledky výzkumu byly spočítány na základě bodů, které uvedli učitelé k jednotlivým výroky v dotazníku, které charakterizovaly učitele. Za každou dimenzi byl následně spočítán z přidělených bodů aritmetický průměr. Pro grafické znázornění byly použity výsledky aritmetických průměrů, které byly v jednotlivých dimenzích porovnány s ideálními ukazateli zveřejněných autorkami R. Dyrťová, M. Krhutová (2009, s. 31).

4.3.2 Místo a respondenti výzkumu

Vlastní šetření v oblasti autodiagnostiky učitele a jeho působení ve vyučování bylo zaměřeno na učitele ve střední odborné škole v okrese Olomouc. Odborný výcvik v ní je

prováděn na vlastních pracovištích a také u smluvních partnerů. Výuka učebních oborů zahrnuje jak teoretickou, tak praktickou část a probíhá v denní formě studia.

Skupinu respondentů tvořilo patnáct učitelů odborného výcviku a praktického vyučování ve škole, kde probíhalo dotazování. Z hlediska struktury praxe byla skladba respondentů s praxí nad 5 roků v počtu dvanácti učitelů a s praxí do 5 roků v počtu tří učitelů.

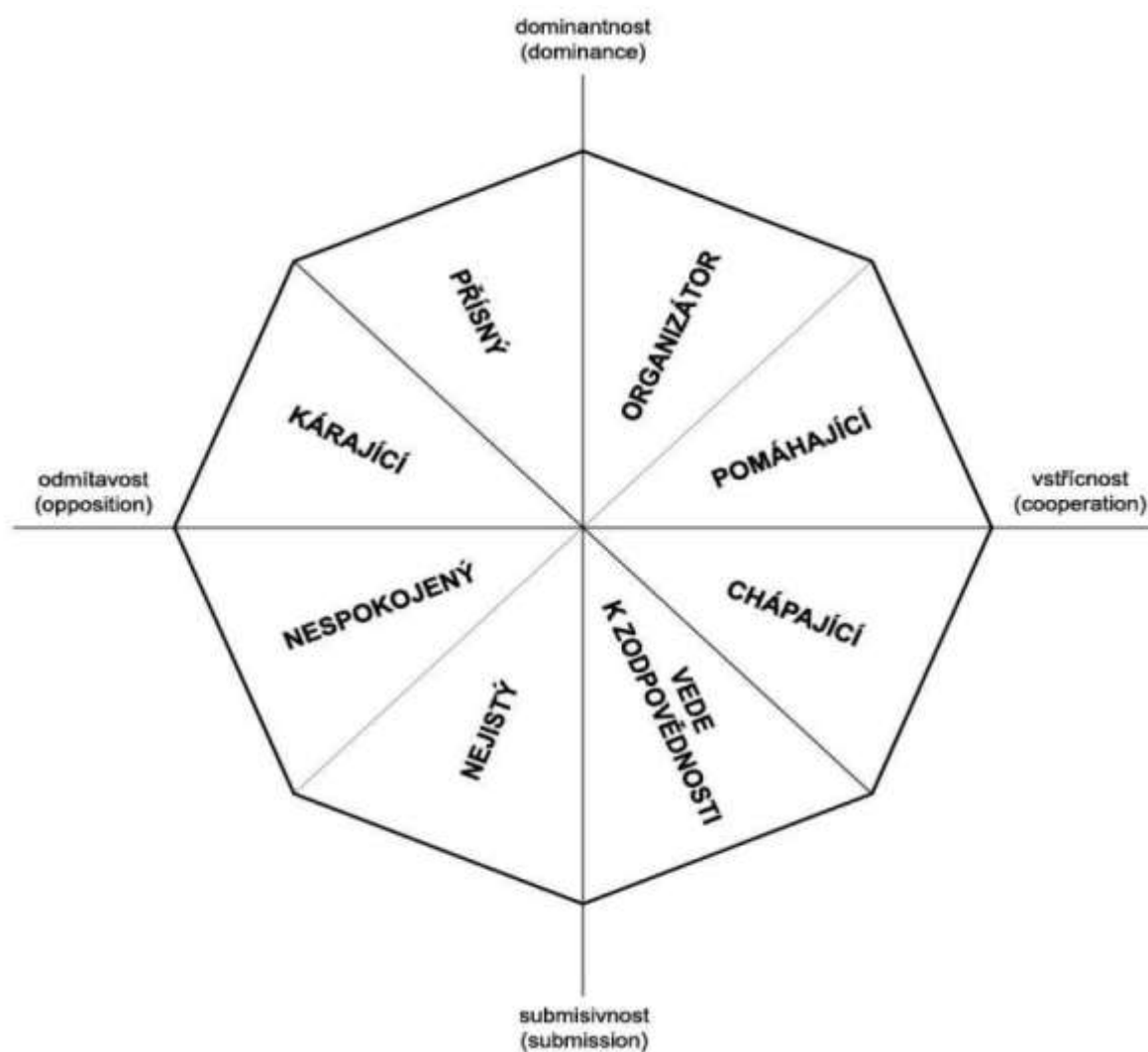
4.3.3 Vyhodnocení získaných dat

Údaje ve vyplněných dotaznících byly sumarizovány a zprůměrovány. Získané výsledky určily, ve kterých dimenzích učitel dominuje.

Dle P. Gavory (2005) existují následující **dimenze, charakterizující interakční styl učitele**, a to:

1. **Učitel organizátor** (např. ví o všem, co se ve třídě děje, hodně žáky naučí, učivo jasně vysvětluje, udrží pozornost).
2. **Učitel pomáhající** (např. pomáhá žákům, když potřebují poradit, vytváří ve třídě příjemnou atmosféru, je přátelský, žáci mu důvěřují).
3. **Učitel chápající** (např. je trpělivý, se žáky často diskutuje, chápe nedostatky žáků, je tolerantní, dokáže žáky vyslechnout).
4. **Učitel, který vede žáky k zodpovědnosti** (např. dává žákům rozhodovat o věcech týkající se třídy, žáci mohou ovlivnit jeho rozhodnutí, je velkorysý, přijímá omluvu, pokud žák uvede rozumné důvody).
5. **Učitel nejistý** (např. maskuje, když něco neví, bývá zmatený, často si neví rady, je plachý, je snadné ho vyvést z míry).
6. **Učitel nespokojený** (např. je podezřívavý, vyhrožuje, myslí si o žácích, že toho vědí málo, žáci se mu nemohou ničím zavděčit).
7. **Učitel kárající** (např. je lehké ho rozčilit, je netrpělivý, má pichlavé poznámky, má špatnou náladu, chová se povýšeně).
8. **Učitel přísný** (např. vyžaduje naprosté soustředění a bezpodmínečnou poslušnost, přísně trestá opisování, je náročný, tvrdě známkuje).

Základní otázkou je, jak se učitel v hodinách chová a proč se tak chová. Na výukový proces lze nahlížet jako na ucelený systém jednotlivých prvků, které se vzájemně ovlivňují. Změna jednoho prvku ovlivní ostatní prvky, ale tato změna má za následek i změnu prvku, od kterého původně změna vzešla. Způsob interpersonálního chování jedince je tvořen jeho osobností. Každý člověk si vytváří určité vzorce chování, které jsou pro něj při interakci s ostatními úspěšné. Vzorce si upevňuje, a tak vzniká chování, které je pro daného člověka vlastní. Tyto vzorce jsou vnímány jako charakteristiky člověka, jak znázorňuje následující graf.



Graf č. 1: Graf interpersonálního chování učitele (Lukas, 2010, s. 2)

4.3.3.1 Výsledky výzkumu

Výzkum byl orientován na auto diagnostiku učitele se zaměřením na interpersonální chování dle jednotlivých dimenzí interakčního stylu učitele. Výsledky šetření jsou uvedeny v následujících tabulkách č. 1 až 9, s. 42 až s. 46 bakalářské práce. Ve škálovém ohodnocení jsou uvedeny počty odpovědí zkoumaných patnácti učitelů. Například odpovědi na výrok „Vyučuji svůj předmět s nadšením“ ohodnotili dva respondenti s bodovým ohodnocením 3 a třináct respondentů ohodnotilo své odpovědi s bodovým ohodnocením 4, tj. vyjádření „Vyučuji svůj předmět s nadšením vždy“. Násobením uvedeného počtu odpovědí s bodovým ohodnocením a jejich celkovou sumarizací byl získán počet bodů ke konkrétnímu výroku. Aritmetický průměr byl vypočítán z celkového počtu uvedených bodů / počet výroků v dimenzi / počet respondentů, např. $391 : 8 : 15 = 3,26$ bodů.

Tabulka č. 1: Vyhodnocení dimenze č. 1 – Učitel organizátor

Výrok	Škála ohodnocení					Počet bodů	%
	Nikdy		Vždy				
	0	1	2	3	4		
Vyučuji svůj předmět s nadšením.				2	13	58	14,83
Vím o všem, co se ve třídě děje.			1	13	1	45	11,51
Hodně žáky naučím.			2	11	2	45	11,51
Učivo jasně vysvětluji.				8	7	52	13,30
Působím důvěryhodně.				15		45	11,51
Jdu přímo k věci.			5	2	8	48	12,28
Udržím pozornost žáků.			5	7	3	43	11,00
Svoje sliby dodržím				5	10	55	14,07
<i>Celkem body</i>						391	100,00
<i>Aritmetický průměr</i>						3,26	

Učitel jako organizátor je jeden nejdůležitějších ve stylu práce učitele. Aritmetický průměr ohodnocení v tabulce je ve výši 3,26 bodů.

Tabulka č. 2: Vyhodnocení dimenze č. 2 – Učitel pomáhající

Výrok	Škála ohodnocení					Počet bodů	%
	Nikdy				Vždy		
	0	1	2	3	4		
Jsem ohleduplný.					15	60	15,46
Pomáhám žákům, když si nedokážou sami poradit.					15	60	15,46
Žáci se na mne mohou spolehnout.					15	60	15,46
Jsem přátelský k žákům.				15		45	11,60
Žáci mi důvěřují.				15		45	11,60
Mám smysl pro humor.		8	7			22	5,67
Vytvářím ve třídě příjemnou atmosféru.			6	7	2	41	10,57
Když žáci něco nechápou, vysvětlím jim to znovu.				5	10	55	14,18
<i>Celkem body</i>						388	100,00
<i>Aritmetický průměr</i>						3,23	

Učitel pomáhající je vždy ohleduplný, pomáhá žákům a žáci se na něj mohou spolehnout. Když žáci něco nechápou, učitel jim to vysvětlí znovu. Aritmetický průměr této dimenze dosahuje 3,23 bodů.

Tabulka č. 3: Vyhodnocení dimenze č. 3 – Učitel chápající

Výrok	Škála ohodnocení					Počet bodů	%
	Nikdy				Vždy		
	0	1	2	3	4		
Když se mnou žáci v něčem nesouhlasí, mohou se mnou diskutovat.				8	7	52	12,68
Jsem trpělivý.				10	5	50	12,20
Naslouchám žákům, když chtějí něco říci.			2	11	3	49	11,95
Věřím žákům.					15	60	14,63
Jsem tolerantní.				13	2	47	11,46
Dokážu pochopit chyby a nedostatky žáků.				8	7	52	12,68
Snažím se žáky pochopit.			4	7	4	45	10,98
Dokážu žáky vyslechnout.				5	10	55	13,41
<i>Celkem body</i>						410	100,00
<i>Aritmetický průměr</i>						3,42	

Pro učitele chápajícího je charakteristická trpělivost, tolerantnost a naslouchání žákům, když něco chtějí říci. Aritmetický průměr této dimenze dosahuje 3,42 bodů.

Tabulka č. 4: Vyhodnocení dimenze č. 4 – Učitel vede k zodpovědnosti

Výrok	Škála ohodnocení					Počet bodů	%
	Nikdy		Vždy				
	0	1	2	3	4		
Žáci mohou ovlivnit moje rozhodnutí.					15	60	16,39
Žáky nechám rozhodovat o věcech třídy.			10	3	2	37	10,11
Žáci se spolupodílejí na mých rozhodnutích.			11	2	3	40	10,93
Jsem velkorysý.				15		45	12,30
Když mají žáci na věc jiný názor, mohou ho říct.				15		45	12,30
Omluvu přijímám, pokud žáci uvedou rozumné důvody.			7	8		38	10,38
Zaměřím svůj názor na věc, když žáci uvedou argumenty.			2	7	6	49	13,39
Jsem shovívavý.			1	6	8	52	14,21
<i>Celkem body</i>						366	100,00
<i>Aritmetický průměr</i>						3,05	

Rozhodnutí učitele vedoucího k zodpovědnosti mohou vždy ovlivnit žáci, učitel je velkorysý a je shovívavý k názorům žáků. Aritmetický průměr této dimenze dosahuje 3,05 bodů.

Tabulka č. 5: Vyhodnocení dimenze č. 5 – Učitel nejistý

Výrok	Škála ohodnocení					Počet bodů	%
	Nikdy		Vždy				
	0	1	2	3	4		
Maskuji, když něco nevím.	3	3	5	4		25	26,04
Jsem zmatený, když žáci ve třídě vyvádějí.	5	5	3	2		17	17,71
Jsem často bezradný a nevím, co mám dělat.	4	5	6			17	17,71
Jsem nejistý ve vyučování.	7	4	4			12	12,50
Jsem plachý.	15					0	0,00
Jsem váhavý.	15					0	0,00
Je snadné mne vyvést z míry.		7	6	2		25	26,04
<i>Celkem body</i>						96	100,00
<i>Aritmetický průměr</i>						0,91	

V rámci této dimenze je vykazováno nejméně bodů. Rozhodnost učitele je vždy velice důležitá. Aritmetický průměr této dimenze dosahuje 0,91 bodů.

Tabulka č. 6: Vyhodnocení dimenze č. 6 – Učitel nespokojený

Výrok	Škála ohodnocení					Počet bodů	%
	Nikdy				Vždy		
	0	1	2	3	4		
Žákům vyhrožuji, že je potrestám.		8	5	2		24	15,29
O žácích si myslím, že podvádějí.			9	4	2	38	24,20
O žácích si myslím, že toho vědí málo.		8	4	3		25	15,92
Vypadám nespokojeně.	4	4	7			18	11,46
Vypadám nešťastně.	15					0	0,00
Cokoli žáci udělají, je podle mne špatně.	15					0	0,00
Jsem podezřívavý.	2	4	5	4		26	16,56
Jsem rozmrzelý.	2	2	9	2		26	16,56
<i>Celkem body</i>						<i>157</i>	<i>100,00</i>
<i>Aritmetický průměr</i>						<i>1,31</i>	

Hodnocením dotazů v rámci dimenze č. 6 bylo zjištěno, že učitelé přijímají aktivitu žáků. Ale někdy si myslí, že toho žáci vědí málo a že podvádějí při plnění úkolů. Aritmetický průměr této dimenze dosahuje 1,31 bodů.

Tabulka č. 7: Vyhodnocení dimenze č. 7 – Učitel kárající

Výrok	Škála ohodnocení					Počet bodů	%
	Nikdy				Vždy		
	0	1	2	3	4		
Jsem netrpělivý.	2	5	4	4		25	17,36
Je lehké mne rozčítit.	3	4	4	4		24	16,67
Mám pichlavé poznámky.	7	7	1			9	6,25
Žáky pohrdám.	15					0	0,00
Když se rozzlobím, přestanu se ovládat.	5	5	5			15	10,42
Mívám špatnou náladu.	1	7	4	3		24	16,67
Bývám naštvaný.	2	6	6	1		21	14,58
Snadno se naštvu.	3	3	4	5		26	18,06
Chovám se povýšeně.	15					0	0,00
<i>Celkem body</i>						<i>144,00</i>	<i>100,00</i>
<i>Aritmetický průměr</i>						<i>1,07</i>	

Učitelé sami sebe v rámci sebereflexe hodnotili, že nikdy se nechovají povýšeně. Občas mohou mít špatnou náladu a někdy se dokáží rozčítit. Aritmetický průměr této dimenze dosahuje 1,07 bodů.

Tabulka č. 8: Vyhodnocení dimenze č. 8 – Učitel přísný

Výrok	Škála ohodnocení					Počet bodů	%
	Nikdy				Vždy		
	0	1	2	3	4		
Vyžaduji od žáků bezpodmínečnou poslušnost.		3	6	4	3	39	12,75
Jsem přísný.		2	3	5	5	43	14,05
Moje požadavky na žáky jsou velmi vysoké.				8	7	52	16,99
Přísně trestám opisování.		1	3	3	8	48	15,69
Jsem náročný.				7	8	53	17,32
Žáci se bojí přijít do výuky, když nemají splněnou domácí úlohu.		8	7			22	7,19
Tvrdě známkuji.			4	7	5	49	16,01
Žáci jsou ze mne vystrašení.	15					0	0,00
<i>Celkem body</i>						306	100,00
<i>Aritmetický průměr</i>						2,27	

Někteří učitelé se hodnotili jako přísní, a nároční na žáky, přísně trestající opisování. Nikdy však nenastala situace, že by byli žáci z učitele vystrašení. Aritmetický průměr této dimenze dosahuje 2,27 bodů.

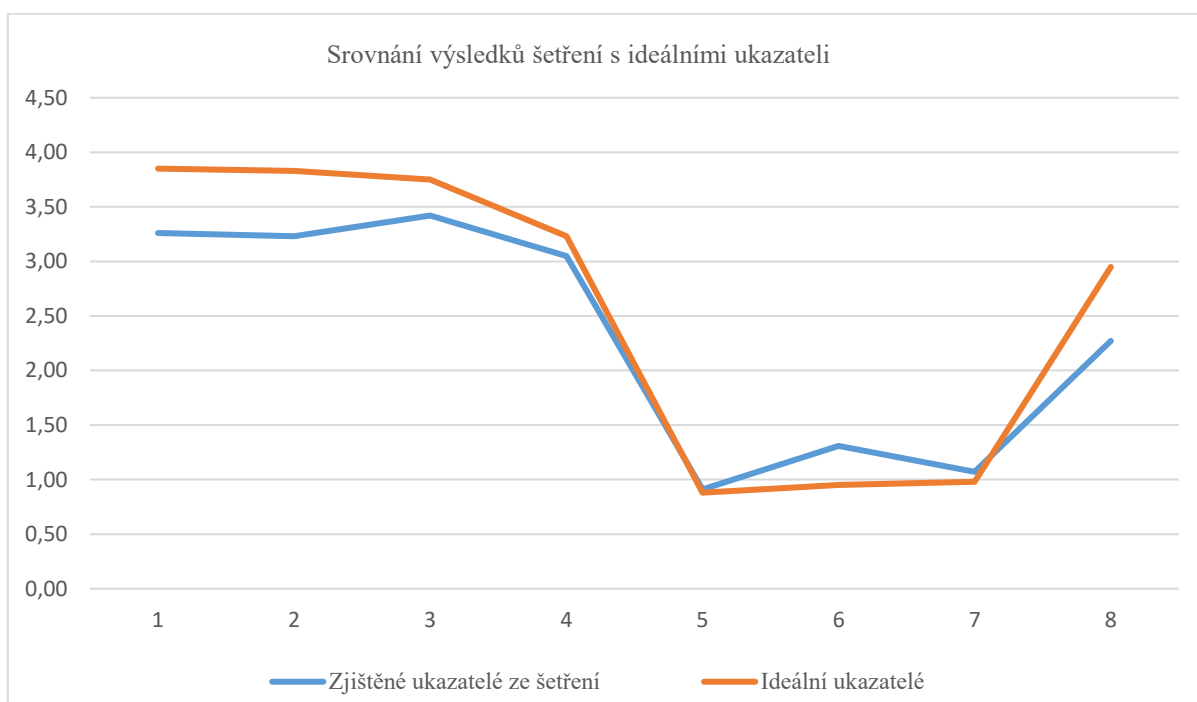
4.3.3.2 Porovnání výsledků šetření s ideálními ukazateli

Celkové výsledky ze šetření byly shrnuty do přehledu a porovnány s údaji ideálních ukazatelů z výzkumných šetření zveřejněných autorkami R. Dytrtovou, M. Krhutovou (2009, s. 31), jak prezentuje následující Tabulka č. 9, s. 47.

Pro přehlednost bylo zpracováno grafické znázornění výsledků z provedeného výzkumu, jak je uvedeno v dalším Grafu č. 2, s. 47.

Dimenze	Charakteristika dimenze	Porovnání výsledků šetření s ideálními ukazateli	
		Respondenti	Ideální ukazatelé
1	Organizátor	3,73	3,85
2	Pomáhající	3,83	3,83
3	Chápající	3,66	3,75
4	Vede k zodpovědnosti	3,57	3,23
5	Nejistý	0,98	0,88
6	Nespokojený	1,01	0,95
7	Kárající	0,90	0,98
8	Přísný	2,23	2,95

Tabulka č. 9: Souhrnné výsledky šetření v porovnání s ideálními ukazateli pro interakční styl učitelů středních odborných škol a učilišť.



Graf č. 2: Grafické znázornění výsledků výzkumu.

4.3.4 Závěrečné vyhodnocení vlastního šetření

Jak je uvedeno a znázorněno v předchozí tabulce a grafu přibližuje se hodnocení v jednotlivých dimenzích ideálním ukazatelům zveřejněných R. Dytrtovou, M. Krhutovou (2009. s. 31). Vyšší úroveň než uvedený ideální ukazatel byl zaznamenán v dimenzi 6 – Nespokojený. Souhrnně lze říci, že výsledkem šetření sebepoznání učitelů je zjištění, že učitelé, i když se snaží vést žáky k zodpovědnosti v plnění stanovených úkolů, musí současně i kárat a řešit některá problémová jednání žáků, což je zvláště v učňovském školství stále vzrůstající tendence a vede to k celkové nespokojenosti učitelů.

V učitelském procesu je důležité hodnocení učitele - organizátora, který dokáže pomoci žákům a chápe jejich problémy. Silné vedení je charakterizované požadavky, které žák vnímá jako náročné a nechybí u nich kontrola plnění. V praxi dává učitel jasné mantinely, srozumitelně deklaruje, co je požadováno i jak bude probíhat kontrola. Výkony žáků hodnotí přísně, ale podle známých pravidel.

Výsledky šetření prokázaly, že se v sebereflexi učitelé z větší části ztotožňují s představou ideálního učitele. Lze konstatovat, že výzkum ukázal na pozitivní interakční styl práce učitelů a na vstřícnost vůči k žákům. Popisované šetření bylo pro zúčastněné učitele zpětnou vazbou jejich interakčního stylu, který uplatňují v rámci pedagogické komunikace. Použitou metodou dospěli k sebepoznání a k následnému zlepšení svého působení na žáky.

Interakční styl učitele se vytváří postupně a na jeho formování mají významný vliv žáci, kteří zkoušejí různé typy chování vůči učiteli a odvozují z jeho reakcí své další jednání vůči němu. Je tedy otázkou času a aktivního přístupu učitele vůči žákům, než se jeho interakční styl ustálí.

4.4. Shrnutí naplnění cíle z praktické části

V praktické části bakalářské práce byla v bodě 4.2 zpracována případová studie konkrétního problémového žáka. Přestože mu byl na základě stanovené lékařské diagnózy doporučen individuální přístup ve vzdělávání, stále přetrvávaly projevy emoční lability, impulsivity, nepozornosti a hyperaktivity. Jedná se o zjištění, která se v současné době objevují stále častěji, nejen v učňovském školství. Některé závěry musí učitel řešit za spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou, s výchovným poradcem a zejména s rodiči žáka. Postup uvedený v kazuistice je využíván u všech podobných případů.

V bodě 4.3 je uveden výzkum autodiagnostiky učitele se zaměřením na interpersonální chování, které tvoří charakteristiku vyučujícího. Provedeným šetřením si mohli konkrétní učitelé ověřit, jaký mají vliv na žáky a jak působí zpětná vazba ve vyučovacím procesu. Autodiagnostika napomáhá učitelům získat důležité informace, jak mají předcházet problémovým situacím a jak se mohou zdokonalit v učitelské činnosti přes sebepoznání.

Cíl stanovený pro praktickou část bakalářské práce byl splněn. Jsou v ní uvedeny metody, podle kterých učitel praktického vyučování a odborného výcviku postupuje při řešení zjištěných problémových situací. Dále jsou zde výsledky provedené sebereflexe učitelů. Tuto metodu by měl využívat každý pedagog, aby získal odpovědi na otázky: Jaký jsem učitel? Jakým bych chtěl být učitelem? Učitelovy postoje ovlivňují náročnost výuky a jeho didaktické zaměření. To se odráží ve vztahu žáků ke konkrétnímu předmětu, k jejich motivovanosti k lepšímu prospěchu a také v jejich dalších získaných dovednostech a praktických výkonech.

Závěr

Cíl zpracování bakalářské práce zjistit metody pedagogické diagnostiky používané v práci učitele praktického vyučování a praktického výcviku se podařilo naplnit. Vyplývá z ní, že diagnostika je v práci učitele velmi významná. Přispívá ke zkvalitnění práce s žákem a také ke zlepšení interakčního stylu práce učitele. Určení diagnózy je ovlivněno profesní úrovní a zkušenostmi těch, kteří se na jejím stanovení podílejí. U některých žáků je její stanovení nutné, jako tomu bylo u problémového žáka v případové studii uvedené pod bodem č. 4.2 v praktické části bakalářské práce. Stejně jako diagnostikování žáků jsou důležité i pedagogické dovednosti a didaktická strategie, tj. koncepce uplatňující ve vyučování. Dle uskutečněného výzkumu lze konstatovat, že se interakční styly práce učitelů mohou výrazně lišit. Pro každého z nich se stává styl práce v průběhu narůstající pedagogické praxe jeho charakteristickým ohodnocením při vzájemném působení na žáka ze strany pedagoga. V případě interpersonálního chování se jedná o to, že chování ovlivněné vlastnostmi osobnosti učitele může ovlivnit chování žáků. Učitelova osobnost má ve vyučovací a výchovné práci stále rozhodující se hlavní úlohu. Autorita učitele je přitom značně závislá na jeho společenské a odborné pověsti, na jeho charakterových a morálních vlastnostech a řídicích schopnostech. Pedagog imponuje žákům především svým kladným a spravedlivým postojem k nim, a teprve pak svými znalostmi a pracovními schopnostmi, klidem a objektivností. Pro svého oblíbeného učitele žáci často vykazují zvýšené pracovní úsilí.

Zpracování bakalářské práce bylo pro mne přínosem. Získal jsem především mnoho inspirací pro zlepšení mé práce učitele, a to nejen studiem příslušné odborné literatury, ale i z uskutečněného šetření. Výzkumem provedeným na střední odborné škole u 15 respondentů praktického vyučování a odborného výcviku jsem získal potřebné informace z oblasti diagnostiky a také důležité poznatky k charakteristikám interpersonálního chování konkrétních učitelů. Některé metody popsané v bakalářské práci budu aktivně používat ve svém učitelském působení. V praxi nepochybně využiji nejen postupy uvedené v případové studii, ale budu se také aktivně snažit aplikovat závěry sebepoznání dle vzoru auto diagnostického dotazníku. Poznatky z bakalářské práce mi jistě pomohou získat potřebný nadhled v další pedagogické činnosti.

Seznam použité literatury

- BRAUN, R. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Praha: PedF Univerzita Karlova, 2014. ISBN 978-80-7290-656-7.
- ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011, ISBN: 978-80-247-2993-0.
- ČIHÁKOVÁ, H., ed. *Příprava kvalifikačního standardu pro učitele odborných předmětů a odborného výcviku*. Praha: NÚ OV, 2008. ISBN 978-80-87063-12-5.
- DITRICH, P. *Pedagogicko – psychologická diagnostika*. Jinočany: H a H, 1992. ISBN 80 - 85467-06-2.
- DYTRTOVÁ, R., M. KRHUTOVÁ. *Učitel – příprava na profesi*. Praha. Grada, 2009. ISBN: 978-80-247-2863-6.
- DYTRTOVÁ, R. *Míra kompatibility sebereflexe pedagogů s názory žáků na osobnost učitele*. Praha: PedF UK 2005. ISBN 80-7290-226-1.
- GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice*. 1. vyd. Brno: Paido, 1996, ISBN 80-85931-15-X.
- GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.
- HRABAL, V. *Diagnostika*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0319-5.
- HRABAL, V. a I. PAVELKOVÁ. *Jaký jsem učitel*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.
- JANDERKOVÁ, D. *Pedagogická diagnostika: cvičebnice*. 1. vyd. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2009. ISBN: 978-80-7375-972-8.
- KLAPILOVÁ, S. *Didaktika pro učitele praktického vyučování a mistry odborného výcviku*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN: 80-244-1420-1.
- KŘOVÁČKOVÁ, B. *Diagnostika – učitel – žák*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN: 978-80-7435-498-4.
- LUKAS, J. *Dotazník QTI a možnosti jeho využití školními psychology*. Školní psycholog, Brno: AŠP SR a ČR, 2010, 12, 1-2, ISSN 1212-0529.
- MERTIN, V., L. KREJČOVÁ eds. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. 2. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2016. ISBN 978-80-7552-014-2.

MUSILOVÁ, M. *Pedagogická diagnostika. Cvičebnice*. Olomouc: PVP, 2015. ISBN 978-80-904822-9-6.

MUSILOVÁ, M. *Pedagogická diagnostika: teorie a její reflexe v praxi*. 1. vyd. Olomouc: PVP, 2011. ISBN: 978-80-904822-3-4.

MUSILOVÁ, M. *Případová studie jako součást pedagogické praxe*. Olomouc: PdF UP, 2003. ISBN 80-244-0749-3.

PRŮCHA, J. *Učitel – současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, J., JANÍK, T. a M. RABUŠICOVÁ. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-546-2.

SVOBODA, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2009. ISBN: 978-80-7367-566-0.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 3. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0044-4.

ZÁKON č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění a jeho prováděcí předpisy, především vyhláška č. 412/2006 Sb.

Seznam tabulek a grafů

1. Tabulka č. 1: Vyhodnocení dimenze č. 1 – Učitel organizátor
 2. Tabulka č. 2: Vyhodnocení dimenze č. 2 – Učitel pomáhající
 3. Tabulka č. 3: Vyhodnocení dimenze č. 3 – Učitel chápající
 4. Tabulka č. 4: Vyhodnocení dimenze č. 4 – Učitel vede k zodpovědnosti
 5. Tabulka č. 5: Vyhodnocení dimenze č. 5 – Učitel nejistý
 6. Tabulka č. 6: Vyhodnocení dimenze č. 6 – Učitel nespokojený
 7. Tabulka č. 7: Vyhodnocení dimenze č. 7 – Učitel kárající
 8. Tabulka č. 8: Vyhodnocení dimenze č. 8 – Učitel přísný
 9. Srovnání výsledků šetření s ideálními ukazateli pro interakční styl učitelů středních odborných škol a učilišť.
-
1. Graf č. 1: Graf interpersonálního chování učitele
 2. Graf č. 2: Grafické znázornění výsledků výzkumu.

Přílohy

Příloha č. 1

Autodiagnostika učitele

Dotazník interakčního stylu učitele (QTI dotazník)

Zdroje: Adaptace pro učitele in Dytrtová, R., Krhutová, M., 2009, s. 107 an.

Wubbels, T., Levy, J. (1993) in Gavora (2005)

Postup šetření:

Vyjádřete anonymně názor na svou vlastní činnost učitele pomocí bodové škály 0-4. Pokud s výrokem ve vztahu ke své osobě nesouhlasíte, zakroužkujte 0 (nikdy), pokud je výrok platný vždy, zakroužkujte 4 (vždy). Pokud jste se zmýlili, přeškrtněte a zakroužkujte, co platí.

Pohlaví: muž – žena

Délka učitelské praxe

Č.	Já jako učitel	Nikdy					Vždy
1	Vyučuji svůj předmět s nadšením.	0	1	2	3	4	
2	Když se mnou žáci v něčem nesouhlasí, mohou se mnou diskutovat.	0	1	2	3	4	
3	Vyžaduji od žáků bezpodmínečnou poslušnost.	0	1	2	3	4	
4	Jsem trpělivý.	0	1	2	3	4	
5	Maskuji, když něco nevím.	0	1	2	3	4	
6	Jsem ohleduplný.	0	1	2	3	4	
7	Vím o všem, co se ve třídě děje.	0	1	2	3	4	
8	Naslouchám žákům, když chtějí něco říci.	0	1	2	3	4	
9	Žáci mohou ovlivnit moje rozhodnutí.	0	1	2	3	4	
10	Jsem netrpělivý.	0	1	2	3	4	
11	Jsem zmatený, když žáci ve třídě vyvádějí.	0	1	2	3	4	
12	Věřím žákům.	0	1	2	3	4	
13	Je lehké mne rozčítit.	0	1	2	3	4	
14	Jsem tolerantní.	0	1	2	3	4	
15	Mám pichlavé poznámky.	0	1	2	3	4	
16	Hodně žáky naučím.	0	1	2	3	4	
17	Dokážu pochopit chyby a nedostatky žáků.	0	1	2	3	4	
18	Jsem často bezradný a nevím, co mám dělat.	0	1	2	3	4	
19	Žáky pohrdám.	0	1	2	3	4	

Č.	Já jako učitel	Nikdy					Vždy				
		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
20	Jsem nejistý při vyučování.	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
21	Žáky nechám rozhodovat o věcech třídy.	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
22	Žákům vyhrožuji, že je potrestám.	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
23	Jsem přísný.	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
24	Pomáhám žákům, když si nedokážou sami poradit.	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
25	Žáci se spolupodílejí na mých rozhodnutích.	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
26	O žácích si myslím, že podvádějí.	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
27	O žácích si myslím, že toho vědí málo.	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
28	Když se rozzlobím, přestanu se ovládat.	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
29	Žáci se na mne mohou spolehnout.	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
30	Moje požadavky na žáky jsou velmi vysoké.	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
31	Jsem přátelský k žákům.	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
32	Přísně trestám opisování.	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
33	Žáci mi důvěřují.	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
34	Učivo jasně vysvětluji.	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
35	Jsem velkorysý.	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
36	Mám smysl pro humor.	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
37	Vypadám nespokojeně.	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
38	Jsem náročný.	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
39	Jsem plachý.	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
40	Když mají žáci na věc jiný názor, mohou ho říci.	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
41	Mívám špatnou náladu.	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
42	Působím důvěryhodně.	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
43	Snažím se žáky pochopit.	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
44	Bývám naštvaný.	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
45	Jsem váhavý.	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
46	Dokážu žáky vyslechnout.	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
47	Je snadné mne vyvést z míry.	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
48	Jdu přímo k věci.	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
49	Omluvu přijímám, pokud žáci uvedou rozumné důvody.	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
50	Vypadám nešťastně.	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
51	Snadno se naštvu.	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
52	Chovám se povýšeně.	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
53	Změním svůj názor na věc, když žáci uvedou argumenty.	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
54	Cokoliv žáci udělají, je podle mne špatně.	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
55	Jsem podezřívavý.	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
56	Žáci se bojí přijít do výuky, když nemají splněnou domácí úlohu.	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4

Č.	Já jako učitel	Nikdy					Vždy				
		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
57	Vytvářím ve třídě příjemnou atmosféru.	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
58	Udržím pozornost žáků.	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
59	Jsem shovívavý.	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
60	Tvrdě známkuji.	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
61	Když žáci něco nechápou, vysvětlím to znovu.	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
62	Jsem rozmrzelý.	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
63	Žáci jsou ze mne vystrašení.	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
64	Svoje sliby dodržím.	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4

Hodnocení

Přidělené body k jednotlivým položkám se sečtete pro jednotlivé dimenze a vypočítejte aritmetické průměry. Jejich hodnoty Vás přesvědčí, ve kterých dimenzích učitel dominujete.

Dimenze interakčního stylu	Položky dotazníku
Organizátor	1, 7, 16, 34, 42, 48, 58, 64
Pomáhající	6, 24, 29, 31, 33, 36, 57, 61
Chápající	2, 4, 8, 12, 14, 17, 43, 46
Vede k zodpovědnosti	9, 21, 25, 35, 40, 49, 53, 59
Nejistý	5, 11, 18, 20, 39, 45, 47
Nespokojený	22, 26, 27, 37, 50, 54, 55, 62
Kárající	10, 13, 15, 19, 28, 41, 44, 51, 52
Přísný	3, 23, 30, 32, 38, 56, 60, 63

