

řady čísel, bez smyslných slabik nebo reprodukcí bezvýznamných obrazců; logická paměť předkládáním komplexnějších smysluplných podnětů. Poměrně komplexní metodou diagnostiky pamětních dispozic je u nás vydán „Pamětní test LGT-3“, který je určen pro zjišťování úrovně paměti v oblasti asociativní, názorné i slovně logické.

Výsledky psychologického vyšetření získává učitel obvykle až v případech značného selhávání žáka nebo u žáků problémových. Otázku po úrovni a struktuře pamětních dispozic žáka by si však měl položit i v souvislosti s vytvářením celkového diagnostického obrazu o žákovi jako o předpokladu k efektivnímu výchovnému působení a provést orientační diagnostiku sám.

2.4.2 Diagnostický přístup k pamětním dispozicím v práci učitele

Učitel může zjistit výrazné rozdíly u jednotlivých žáků v oblasti paměti především interpretací průběhu a výsledku učební činnosti žáka. Jako součást Školní zdatnosti Žáka se pamětní dispozice odrážejí také v jeho **prospěchovém profilu**. Hypotézu o podílu pamětních a **intelektových** dispozic na školním výkonu může učitel vytvářet na základě srovnání prospěchu žáka ve vlastním předmětu s prospěchem v dalších předmětech vyžadujících větší, či menší pamětní reprodukci. Z tohoto hlediska rozdíly mezi prospěchem v jazykových předmětech, společenskovedních předmětech, biologii (také v těch předmětech, kde je větší různorodost faktů) a mezi prospěchem v takových předmětech, jako je matematika, fyzika a chemie, mohou být indikátorem profilu pamětní schopnosti žáka.

Podíl pamětních dispozic na výkonu závisí také na učitelovu pojetí požadavků na žáky (viz odstavec o klasifikaci). Učitel totiž do jisté míry určuje nároky předmětu na pamětní složku školní zdatnosti. Nelze však dojít k závěrům z jednorázového projevu v jednom předmětu.

Záměrnou orientací otázek při zkoušení a v **didaktickém testu** však je možno poměrně bezpečně identifikovat nápadné rozdíly v asociativní a kategoriální paměti, jsou-li otázky zaměřeny na faktografické i vztahové údaje.

Celková úroveň paměti se projevuje v rychlosti učení (a tedy v délce domácí přípravy), v rozsahu a uspořádání znalostí, v rozsahu odborného slovníku v jednotlivých vyučovacích předmětech. Diferenciálně diagnosticky je tu však třeba pamatovat na interferující momenty, k nimž patří zvláště motivace.

Dalším důležitým parametrem, který by měl být učitelem diagnosticky podchycen, je **trvalost**, úroveň dlouhodobé paměti žáka. Vodítkem při její diagnostice je:

- a) rozdíl mezi výsledkem bezprostředního prověřování znalosti po naučení a zkoušením po delším časovém úseku;
- b) výkony při opakování bez předchozí přípravy.

Detailnější informaci o podílu pamětních dispozic na školní úspěšnosti žáků může učitel také získat proniknutím do způsobů jejich **přípravy na vyučování** (orientačně i pomocí jednoduchého dotazu na způsob přípravy, i když ovšem musí při interpretaci výsledků počítat s působením sociální deziderability).

Diagnostická informace o úrovni a struktuře pamětních dispozic žáka je důležitým východiskem pro individualizaci výchovně vzdělávacích cílů a požadavků, a to jak při školní učební činnosti žáka, tak pro zefektivnění jeho samostatné domácí **přípravy**. Mezi časté brzdicí komponenty školní zdatnosti - a tedy i mezi důvody nevyužívání potencialit - patří zanedbávání základních pravidel zapamatování a převážná orientace na „mechanické“ zapamatování buď pod vlivem úzkosti, důkladnosti, nebo zdánlivě větší snadnosti u žáků s převahou asociativní paměti - zvláště u děvčat. U chlapců je naopak častější nechuť k opakování, nedostatečná orientace na fakta, údaje a pravidla s tendencí „vyvozovat“ je znovu a znovu. Tyto charakteristiky však přesahují prosté pamětní schopnosti - jsou to komplexní dispozice, na nichž se spoluúčastní i motivace a styl osvojování znalostí a učební činnosti.

2.5 Učební a kognitivní styl jako složka školní zdatnosti žáka

Reálná školní zdatnost a úspěšnost žáka může být podmíněna u různých žáků v různé míře rozumovými, paměťovými, motivačními a autoregulačními dispozicemi. Znamená to konkrétně, že se při učení témuž učivu aktivizují a účastní u různých žáků tyto dispozice v různé míře. U téhož žáka však vzniká na základě psychické výbavy a učení velice obecný „program“ - procesuální dispozice - která způsobuje, že přistupuje k učení a postupuje při něm v různých situacích podobným způsobem - vytváří se jeho učební styl. Tento styl potom spoluurčuje jeho úspěšnost a je jakýmsi svorníkem Školní zdatnosti. Nejpodstatnější komponentou učebního stylu je kognitivní styl, tj. postup, strategie v oblasti poznávání a řešení problému.

Diagnostický přístup k individuálním učebním stylům

Výzkum učebních stylů žáků ukázal, že lze na jedné straně odlišit způsob organizace učební činnosti a na druhé straně způsob práce s učivem a přístup k jeho zpracování a osvojování.

Zjišťování organizační stránky samostatné učební činnosti - systematickosti, délky, pravidelnosti - dává učiteli vhled nutný k vytvoření hypotéz o poměru rozumových schopností žáka a jeho pílě (motivace). Je také ukazatelem efektivity učební činnosti žáka. Pro učitele obvykle není veliký problém tyto údaje získat. Co však již není na první pohled tak zřejmé, je právě způsob - přístup žáka k učebnímu materiálu a jeho zpracování. Diagnostika individuálních učebních stylů může být vedena z různých hledisek. Jedním z nejnámějších přístupů vychází z Brunerova pojetí. Pask (1977) rozlišuje dvě **učební strategie**:

- **celostní**: žák se při učení soustřeďuje především na pochopení podstatných myšlenek; převažujícím procesem je generalizace;
 - **skladebnou**: žák „skládá“ mapu učebního materiálu z přesně osvojených jednotlivostí, které jsou centrem jeho pozornosti.
- Individuální učební styl z hlediska přístupu k učení a úrovně porozumění popisuje Marton (viz N. Entwistle 1983). Rozlišuje:
- „**hloubkový**“ - **aktivní** přístup, charakteristický porozuměním smyslu a pochopením argumentů;
 - „**hloubkový**“ - **pasivní**, charakteristický pochopením hlavních myšlenek, závěrů;
 - „**povrchní**“ - **aktivní** přístup, typický osvojením si hlavních bodů bez vztahu k argumentům;
 - „**povrchní**“ - **pasivní**, zapamatování si několika izolovaných bodů.

To, jakým způsobem žák přistupuje k učební činnosti a jak ji provádí, závisí nejenom na struktuře jeho schopností, ale i na dalších osobnostních charakteristikách, které tyto procesy ovlivňují.

Kognitivní styl jako podstatná komponenta učebního stylu žáků

Kognitivní styly jsou procesuální dispozice výrazně ovlivňující individuální učební zvláštnosti, učební styl a školní výkon žáka. Kognitivní styl determinuje také to, jaké učební metody ulehčují osvojování učebního materiálu u určitého typu žáků a jaké ho ztěžují.

Psychologie rozlišuje řadu kognitivních stylů. Pro pedagogickou praxi, jak se ukazuje, jsou však nejpodstatnější dvě dimenze: **-impulzivita vs. reflektivita** - dispoziční charakteristika projevující se především v rychlosti (pomalosti) řešení úkolových situací a v chybovosti (nechybovosti) řešení;

- **analytický vs. globální** analyzující - generalizující typ zpracování informací, projevující se soustředěností buď na odlišnosti, nebo naopak na podobnosti podnětového pole.

Oba styly (případně dimenze kognitivního stylu) se uplatňují - i když ne zcela ve stejné míře - ve všech jedincových kognitivních aktivitách a v jiných činnostech, v nichž převažuje smyslové poznání.

V oblasti **percepce (vnímání)** se uvedené styly projevují v těchto dimenzích:

Závislost vs. nezávislost na percepčním poli; jedinci závislí na percepčním poli vnímají podnětovou situaci převážně globálně, nejsou zaměřeni na detail, ale spíše na strukturu vnímaného. Vyčlenění jednotlivostí jim činí větší potíže než jedincům vnímajícím nezávisle na podnětovém poli.

Úzká vs. široká kategorizace **vnímaných podobností a rozdílů**; převažující analytičnost nebo převažující globálnost se ve vnímání projevuje také v tom, jak jedinec percipuje podobnosti a rozdíly podnětové situace. Úzká kategorizace je projevem malé tolerance. Již malá odlišnost je důvodem k vytvoření nové kategorie nebo k zařazení jevu do nové kategorie. Jedinci globálního stylu jsou tolerantnější ke vnímaným odlišnostem, snadněji zařazují do širších kategorií, případně zanedbávají odlišnosti.

Široké vs. úzké zaměření pozornosti; jedinci s úzkým zaměřením pozornosti se soustřeďují intenzivněji na malou část podnětového pole, zatímco jedinci se širokým zaměřením pozornosti vnímají celé podnětové pole, avšak za cenu menší intenzity a ostrosti vnímání.

Také v oblasti **pamětní** se projevuje převažující kognitivní styl různým způsobem ukládání a vybavování informací. Jedná se především o:

Paměťovou ostrost vs. neostrost, přičemž ostrost je zde chápána jako přesnost zapamatovaných detailů (analytický přístup k ukládání informací) a neostrost jako globální přístup, kdy důraz při ukládání není položen na přesnost jednotlivé informace, ale spíše na její zařazení do obecnější kategorie a do kognitivní struktury ostatních informací i za cenu menší přesnosti při uchování detailů.

V oblasti **myšlení** se projevuje kognitivní styl jedince ve způsobu jeho myšlenkové práce jako

komplexita vs. simplicita; tato dimenze charakterizuje způsob, jakým si jedinec uvědomuje své okolí - zda v relativně jednoduchých, ale jasných vztazích, nebo bere-li v úvahu složitost a komplexnost i za cenu její menší jasnosti a srozumitelnosti.

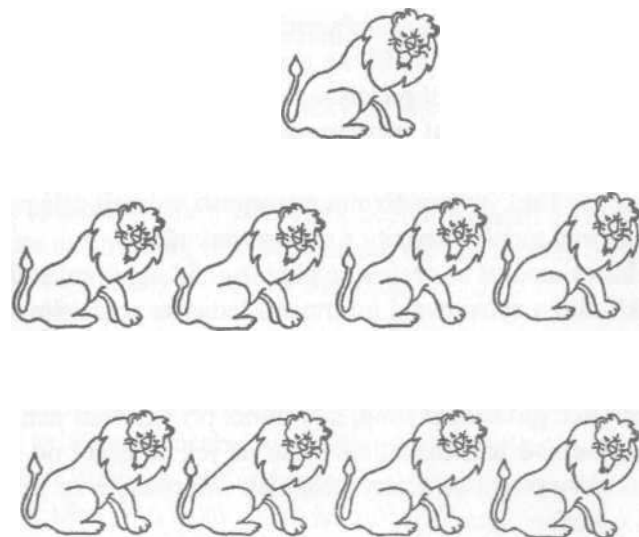
Vyhraněné styly jedince je možno obvykle identifikovat relativně snadno i při běžném pozorování. Převažující styl však je nutno identifikovat zaměřeným diagnostickým postupem.

2.5.1 Diagnostika kognitivních stylů

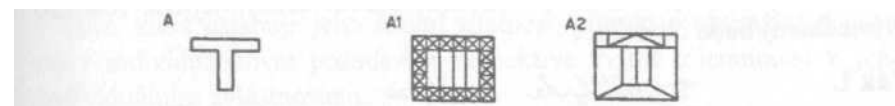
Psycholog může při diagnostice kognitivního stylu použít řady specializovaných metod. Uvádíme dvě ukázky.

Následující ukázka je z testu srovnávání známých obrazců (J. Kagan 1984); (u nás je obvykle ke stejným účelům užíván Müllnerův test TENAZO 19).

Úkolem testovaného je v sadě obdobných obrázků v co nejkratším čase zjistit, který obrázek je totožný s předlohou. Latentní doba a počet chybně uvedených řešení ve srovnání s normou pak ukazují míru jedincovy **impulzivní - reflektivní**.



Analytický vs. globální kognitivní styl bývá zjišťován u oblasti percepční závislosti a nezávislosti na vjemovém poli. Následující ukázka je z testu skrytých obrazců (Witkin 1977).



Úroveň závislosti jedince na percepčním poli je zde zjišťována podle počtu nalezených předlohových obrazců v následujících obrázcích ve srovnání s populační normou.

Některé psychologické testy (např. VIT a TSI) dávají možnost porovnat výkon a chybovost v oblasti intelektu, a tím vytvářejí možnost stanovení hypotézy o kognitivním stylu. K závěrečnému syntetickému úsudku o kognitivním stylu může psycholog dojít jen na základě posouzení údajů a různých pramenů - podobně jako učitel.

2.5.2 Diagnostický přístup k individuálním učebním a kognitivním stylům v praxi učitele

Diagnostická hypotéza, kterou si učitel vytváří při analýze zvláštností, resp. charakteristik žákovy učební činnosti v případě, kdy se žák učí **neefektivně** (povrchně, bez pochopení vztahů), bude zřejmě alternativní v tom smyslu, zda příčinou neefektivního učení je malá motivovanost žáka (viz dále), nebo zvláštnosti učebního stylu.

Při prověřování hypotéz týkajících se učebního a kognitivního stylu žáka se učitel může opírat o následující diagnostické údaje o činnosti žáka a jejich výsledcích:

Reflektivní žáci pracují relativně bezchybově, avšak obvykle za cenu prodlouženého času řešení - připomeňme si analýzu výsledků didaktického testu. Pečlivě stanovují postup, uvážlivě zkoumají podmínky a vedou přehledný zápis. Jsou schopni relativně dlouho udržet pozornost.

Impulzivní žáci jsou typičtí rychlými reakcemi až „zbrklostí“, chybami z nepozornosti, chaotickým písemným projevem, přebíhavou pozorností.

V extrémních případech bývají oba typy žáků relativně neprospívající, mají sníženou školní zdatnost, protože nevyhovují požadavkům školy: jedni pro pomalost řešení, druhí pro přílišnou chybovost.

Zápis řešení matematického příkladu impulzivního a reflektivního žáka. (Ukázky jsou z výzkumu H. Krykorkové.)

5. Sestavte alespoň čtyři jednoduché slovní úlohy, jejichž řešením (výsledkem) bude číslo 24.

Žák I.

1 kg jablka ... 4 Kčs
 1 kg pomerančů ... 13 Kčs ?
 1 kg mákove ... 4 Kčs
 Zaplatil ... x Kčs

$$x + 13 + 4 = 24$$

$$x + 13 + 4 = 24$$

Jarda zaplatil za mákove 24 Kčs.

Mil ... 50 vajec
 Natil ... 4 vajec
 Prostal ... 20 vajec
 Klobásky ... x vajec

$$50 - 4 - 20 = x$$

$$50 - 4 - 20 = 24$$

Zbylo mu 24 vajec.

šikha pokryje ... 12 m
 celá pokryje ... 12 m
 Lina ... 12 m²

$$12 m \cdot 12 m = 144 m^2$$

$$144 m^2 - 120 m^2 = 24 m^2$$

Je potřeba 24 m² lina.

Klobásky ... 4 Kčs
 1 chléb ... 5 Kčs
 42 mlha ... 8 Kčs
 Zbylo mu ... 4 Kčs
 Mil ... x Kčs

$$(4 + 5 + 8) \cdot 4 = x$$

$$x = 24$$

Mil 24 Kčs.

Žák R.

Ukázky patří žákům, kteří byli psychologicky vyšetřeni v oblasti impulzivní a reflektivní i schopnosti (jde o dva intelektově nadprůměrné žáky). Žák I. (první ukázka) patří mezi extrémně impulzivní, druhý (R.) mezi extrémně reflektivní.

Diagnostický závěr o kognitivním a učebním stylu se může stát cenným východiskem pro individualizaci požadavků a metod výchovného vedení. Jestliže se učitelí potvrdí hypotéza o vyhraněnosti určitého stylu u žáka v míře, která oslabuje jeho školní zdatnost, potom je optimální do jisté míry individualizovat požadavky, respektive zvýšit tolerantnost k jeho individuálním zvláštnostem.

Při práci s **extrémně reflektivními žáky** je třeba vyšší **tolerance k prodlouženému času** řešení. Přitom však je obvykle možno u nich úspěšně pěstovat autoregulační mechanismy efektivnější kontroly výsledků práce, v čemž obvykle spočívá největší časová ztráta. Ve výuce i volbě povolání klást důraz na činnosti vyžadující přesnost a zároveň v přiměřeném rozsahu postupně posilovat rychlost.

U impulzivních žáků je vhodné vytvořit systém vnitřních příkazů, které je vedou cestou **systematických kroků**, a zároveň jim dát příležitost vyniknout v činnostech vyžadujících rychlost s malým rizikem chyby.

Uvedený systém vnitřních příkazů je založen na osvojení algoritmů typu: „...po prvním přečtení úlohy si ji přečtu ještě jednou..., vypíši si základní údaje... atd.“, které ho korigují v jeho impulzivních aktivitách.

Žáci s analytickým stylem jsou přesnější v práci s detailem, mohou však pro soustředěnost na detail opomíjet některé podstatné vztahy. Extrémně vyhraněný typ se projevuje jak v percepci, tak i v pozornosti a způsobu myšlení až obsedantní závislosti na přesné reprodukci jednotlivostí na úkor pochopení celku.

Žáci s globálním kognitivním stylem naopak preferují vztahy před detailem. V extrémním případě však může docházet k přehnanému podceňování podrobností a předčasné generalizaci - předčasnému vytváření obecných závěrů na základě pouze malé zkušenosti.

Při diagnostice učebních zvláštností a kognitivních stylů je významným ukazatelem také **typ chyby**, která je pro žáka obvyklá. Z tohoto hlediska je účelné rozlišovat chyby způsobené impulzivitou a chyby z neznalosti.

2.6 Diagnostika motivační složky školní zdatnosti žáka

Mnohé diagnostické hypotézy, které si učitel vytvořil konfrontací pedagogických, případně psychologických údajů, jsou směřovány do oblasti motivace žáka. Připomeňme si diskrepanci mezi výkonem v didaktickém testu

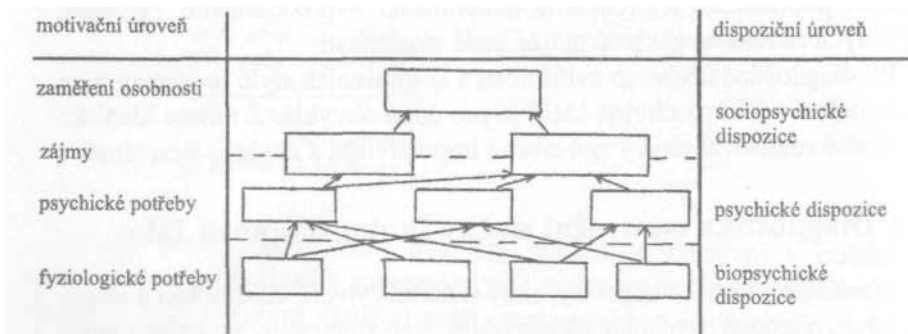
a klasifikací nebo údajem o intelektových schopnostech a prospěchu apod. Hypotézu, že problém žáka tkví v motivační oblasti, často navozuje již průběžné pozorování jeho chování, v němž se projevuje snížená aktivita a nezáměr, nebo dokonce v některých případech negativistický postoj k učebním činnostem. V prvním případě je nutné zjistit úroveň motivovanosti žáka, aby se odlišil její podíl na jeho školní zdatnosti. V obou případech je však dalším nutným krokem diagnostická analýza struktury motivační sféry žáka.

2.6.1 Struktura motivačních dispozic

Učitel motivuje své žáky ve vyučování a při svém výchovném působení ve dvojnásobném směru: a) využívá existujících motivačních dispozic, které aktualizuje, a tím navozuje určitý typ motivace k učební činnosti; b) svým působením, interakcí se žáky, organizací vyučování, akcentem při výběru učiva dále rozvíjí či utváří motivační sféru žáka.

Motivování se odráží jak pozitivně, tak i negativně na všech úrovních motivačních dispozic, od komplexní úrovně motivačního zaměření a zájmů až po úroveň potřeb žáka. Z diagnostického hlediska je proto nutné získat základní informace o jednotlivých motivačních úrovních, přičemž nejdostupnější pedagogické diagnostice je oblast zájmů a zaměření. Vzájemné vztahy a **strukturu motivačních dispozic** lze znázornit takto:

Graf č. 3 Schéma struktury motivačních dispozic



(bližší viz VI. Hrabal ml. - F. Man - I. Pavelková 1984)

2.6.2 Diagnostika motivačního zaměření a struktury zájmů

Motivační zaměření a sféra zájmů jsou nejkompexnější motivační charakteristikou osobnosti žáka. V podstatě je lze charakterizovat jako dispozici být motivován určitým způsobem, určitou třídou podnětů (incentiv) k určitému způsobu chování. Motivační zaměření také reprezentuje hodnotovou orientaci jedince. Může být charakterizované: **svým předmětem** - (L. I. Božovičová např. uvádí tři typy motivačního zaměření: a) sociální, b) egoistické, c) pracovní; **časovou orientovaností**: a) dlouhodobé (perspektivní), b) krátkodobé (I. Pavelková 1981-2).

Zaměření se ve školních podmínkách projevuje v pozitivním směru snahou učit se a vůlí překonat překážky v učení.

Zájmy můžeme charakterizovat jako převážně sociopsychické dispozice zaujímat trvalejší vztah k určitým objektům a činnostem, který se projevuje v tendenci (sklonu) zabývat se jimi teoreticky, nebo prakticky, což je spojeno s příjemným psychickým prožitkem a zvýšenou aktivitou v dané směru (L. Ďurič - J. Štefanovič 1973). Zájmová dispozice závisí na poznávacích i motorických dispozicích, především však na **sféře potřeb** člověka. Zájem můžeme v tomto smyslu chápat jako relativně stabilní vztah mezi dominujícími potřebami a komplexními incentivami (předměty uspokojení potřeb). **Zájmové zaměření** je určováno dominujícími potřebami, týž zájem však může uspokojovat různé konstelace potřeb u různých jedinců. Např. sbírání známek může u jednoho uspokojovat především potřebu shromažďovat, u jiného bude dominantní především sociální kontext - výměna známek se spolužáky apod.

Zájmy lze **klasifikovat** z mnoha různých hledisek. Nejčastěji uváděné typy zájmů bývají (J. Stavěl podle L. Ďuriče - J. Štefanoviče 1973): poznávací, estetické, výtvarné, sociální, o přírodu, obchodně ekonomické, technicko-konstrukční, sportovní, o činnosti s hmotným materiálem.

Sféra potřeb jako základních motivačních dispozic v oblasti učení

Potřeby mají povahu psychických a biopsychických dispozic, které se projevují v prožívání nedostatku anebo přebytku. Bývají rozdělovány na vrozené (primární) a získané učením (sekundární, psychické) čili na biopsychické a psychické v naší terminologii. Potřeby člověka jsou hierarchicky uspořádány podle intenzity a komplexnosti.

Školní zdatnost ovlivňují, jak ukazují výzkumná zjištění (V. Hrabal ml. -1. Pavelková 1984), úroveň rozvoje nejméně tří oblastí sekundárních psychických potřeb. Jedná se o potřeby: a) **poznávání**, b) **výkonové**, c) **sociální**. Tyto potřeby jsou úzce spjaty s učební činností, jejím průběhem, výsledkem a s podmínkami, ve kterých se učení uskutečňuje.

Potřeby poznávání. Z hlediska pedagogické psychologie je účelné uvažovat zejména o **dvou** kategoriích poznávacích **potřeb** v rámci širší skupiny potřeb poznávání:

-potřeba smysluplného **receptivního poznávání**, tj. získávat nové poznatky: je-li vzbuzena, projevuje se především usilováním o získání nových informací a snahou o jejich uspořádání a zachování (D. P. Ausubel 1974);

-potřeba vyhledávání a řešení **problémů**; v méně rozvinuté formě se jedná o potřebu, která je aktualizovatelná každou problémovou situací, v rozvinuté formě se stimulační hlad u této potřeby projevuje vlastním vyhledáváním problémů.

Potřeby poznávání jsou zdrojem tzv. **vnitřní** motivace učební činnosti, protože jsou uspokojovány touto činností, a ne jejím vnějším výsledkem. Jsou-li potřeby poznávání školou úspěšně rozvíjeny, stávají se jedním z trvalých zdrojů rozvoje osobnosti žáka.

Výkonové potřeby. Základ výkonové motivace tvoří dvě na sobě nezávislé potřeby, potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnout se neúspěchu, které se aktualizují v každé situaci, vyžadující výkon. V ontogenezi lze pozorovat první projevy výkonových potřeb mezi 3. a 4. rokem věku, ovšem prvopočátky obou potřeb tkví ve vztahu matky (rodiny) k výkonu dítěte. Převaha potřeby úspěšného výkonu nad potřebou vyhnout se neúspěchu se projevuje přiměřenou aspirační úrovní a adekvátním výkonem, chováním, převaha potřeby vyhnout se neúspěchu neadekvátní aspirační úrovní, obavou z neúspěchu a zkouškovou úzkostí.

Z pedagogickopsychologického hlediska se s výzkumem výkonových potřeb pojí otázka jejich **generalizovanosti** do různých oblastí lidské činnosti. Konkrétně jde o to, je-li školní situace a zkušenost žáka s úspěchem či neúspěchem specifická a jedná-li se tedy tak jen o určitou oblast činnosti, kde vzniká specifická výkonová orientace, která se nepromítá do jiných činností, nebo je-li naopak výkonově orientovaný žák ve škole

[96]

podobně motivován pro všechny činnosti. Ukazuje se účelné uvažovat jak o úrovni obecné výkonové potřeby, tak i o úrovni specifických výkonových potřeb ve školní oblasti (V. Hrabal ml. 1984), které vykazují jistou míru nezávislosti na úrovni obecně výkonových potřeb.

Sociální potřeby. Jedná se o potřeby, které jsou aktualizovány v sociálním styku. I když se mohou výrazně podílet na školní zdatnosti žáka, budeme se jejich výkladu a diagnostice v práci učitele věnovat podrobněji až v následující kapitole v souvislosti s diagnostikou sociability a morálního rozvoje žáků.

2.6.3 Psychologická diagnostika motivačního zaměření, struktury zájmů a potřeb

Diagnostickou informací o motivačním zaměření a sféře zájmů žáka může učitel získat buď **anketou** vlastní konstrukce, nebo existujícími **standardizovanými dotazníkovými metodami**. V 80. letech připravil tehdejší n. p. Psychologické a didaktické testy několik zájmových dotazníků, které mohou použít i učitelé, a to jak pro účely výuky - posouzení zájmového zaměření žáků a možnosti jeho rozvíjení, tak i při profesionální orientaci žáků. Uvádíme jejich názvy a stručnou charakteristiku.

Orientační inventář ORI (Bass- V. Smékal), který zjišťuje zaměřenost a) na sebe, b) na úkol, c) na pozitivní vztahy.

Test hierarchie zájmů (V. Černý, V. Smékal). Dotazník zjišťuje formou párového srovnávání celkem 17 různých zájmových zaměření, rozlišitelných do tří základních kategorií, a to: zájmy o myšlenky, zájmy o lidi, zájmy o věci.

Dotazník zájmů (I. Baliga). Jedná se o dotazník určený pro děti 6.-8. třídy ZŠ. Dotazník je určen pro zjišťování rozdílů v zájmovém zaměření.

Základní zájmová zaměření (VI. Hrabal st). Dotazník zjišťuje zájmové zaměření žáků posledních tříd ZŠ. Umožňuje určit zájmové zaměření na jednotlivé typy středních škol, případně učebních oborů. Základní zaměření, které je možno z tohoto dotazníku zjistit, je zájmové zaměření na školu, intelektuální činnost, na manuální a praktickou činnost a na 4 úrovně povolání podle nároku na vzdělání a samostatnost při jejich vykonávání

[97]

Zájmový dotazník pro 18leté (V. Smékal, L. Beťák). Dotazník je určen k zjišťování profesionálních zájmů středoškoláků se zřetelem k jejich další profesionální kariéře a k poznání jejich hlubší motivace.

Diagnostika potřeb. Diagnostickou informaci o sféře potřeb žáka může učitel získat z psychologického vyšetření. Psychologie využívá k těmto účelům řady metod. Tradiční přístup, poskytující komplexní obraz motivační sféry jedince, včetně obrazu hierarchické struktury a dominujících potřeb, přináší **projektivní techniky**, které však jsou velmi náročné na zpracování a interpretaci. Proto se obvykle využívá při diagnostice potřeb dotazníkových metod, které mají sice užší záběr, avšak jsou konstruovány speciálně pro zcela konkrétní účely a zaměřeny na konkrétní oblasti. Nejrozpracovanější v současné době jsou dotazníkové metody zjišťující **výkonovou motivaci** žáků. Diagnostická informace z dotazníků tohoto typu se týká úrovně potřeby úspěšného výkonu zjišťované otázkami:

V životě bych:

- a) to chtěl dotáhnout co nejdále
- b) chtěl být hlavně spokojený
- c) ani nevím, co bych chtěl

Když něco dělám, věřím:

- a) většinou již předem tomu, že se mi to podaří
- b) někdy, že se mi to podaří, někdy, že nepodaří
- c) většinou o tom neuvažuji

Úroveň potřeby vyhnutí se neúspěchu se zjišťuje otázkami typu:

Když mi na něčem hodně záleží:

- a) většinou to pokazím
- b) udělám to stejně jako jindy
- c) udělám to lépe než jindy

Své cíle si kladu:

- a) raději nižší, abych jich dosáhl(a)
- b) průměrně obtížné
- c) různě obtížné

Výsledný skóre, který vypovídá o vzájemných proporcích obou potřeb (úspěchu i vyhnutí se neúspěchu) a o celkové orientaci žáka, se může stát východiskem pro jeho motivování, např. ukládání úloh odpovídající obtíž-

nosti, pro volbu formy hodnocení nebo pro organizaci jeho individuální přípravy (VI. Hrabal ml. - F. Man -I. Pavelková 1984).

2.6.4 Diagnostika motivačních dispozic žáka v práci učitele

Hypotézy, které si učitel v průběhu diagnostické činnosti vytváří o motivačních dispozicích žáků, se mohou týkat:

- a) **úrovně** motivovanosti žáka - kterou lze prostě formulovat jako hypotézu o proporcii píle a schopností žáka ve struktuře jeho školní zdatnosti (viz odstavec týkající se rozumových schopností); b) **individuální struktury** různých druhů motivačních dispozic žáka. I při stejné úrovni motivace může být její struktura u dvou žáků odlišná. Analýza struktury je důležitá zvl. při hledání alternativ optimalizace učební činnosti žáka, a tím i při zvyšování jeho reálné školní zdatnosti.

Diagnostika úrovně motivovanosti žáka

Intenzita **domácí přípravy** žáka na vyučování je jedním ze spolehlivých komplexních ukazatelů úrovně jeho motivovanosti, není však vždy snadno zjištitelná z vlastního výkonu žáka. Dalšími podstatnými diagnostickými údaji, které může učitel získat, jsou: subjektivní smysl a objektivní význam, které žák přikládá vyučovacím předmětům, jak se projevuje v **postoji k vyučovacím předmětům**, které zprostředkovaně odrážejí úroveň a zčásti i strukturu žákovy motivovanosti. Informace jak o úrovni, tak o struktuře motivace je možné získat pomocí dotazníků na postoj k vyučovacím předmětům a na přípravu žáka na vyučování (uvádíme některé otázky dotazníku bývalé PPP hl. m. Prahy):

1. Vyučovací předmět mne:

- velmi zajímavá
- zajímavá
- někdy zajímavá, někdy nezajímavá
- spíše nezajímavá než zajímavá

2. Vyučovací předmět je pro mne:

- velmi snadný
- spíše snadný
- středně obtížný

obtížný velmi
obtížný

3. Vyučovací předmět je pro mou budoucnost:
velmi významný
významný středně
významný spíše
nevýznamný
nevýznamný
4. Přípravě na vyučovací předmět průměrně denně věnuji:
méně než 1/2 hodiny
do jedné hodiny 1-
2 hodiny 2-3
hodiny 3 i více
hodin
5. Na vyučovací předmět se doma připravuji:
sám
občas mi někdo pomáhá velmi
často mi někdo pomáhá
6. Výkladu při vyučování:
vždy rozumím
většinou rozumím
někdy rozumím, někdy ne
spíše nerozumím
nerozumím

Dotazník lze rozšířit o několik **nedokončených vět**, které mohou přinést žákem méně vnitřně cenzurovanou informaci. Uvádíme příklad nedokončených vět použitelných k tomuto účelu v matematice (předmět lze samozřejmě podle potřeby změnit).

- a) Při vyučování matematiky.....
b) Na matematice mi nejvíce vadí
c) Když nám učitel vykládá látku
d) Rád bych se matematice učil, kdyby.....
e) Při hodině matematiky mě nejvíce zajímá.....
f) Byl bych rád, kdyby učitel.....
apod.

[100]

Instrukce k takovému dotazníku je snadná. Žáci se požádají, aby doplnili předložené nedokončené věty tak, jak je to po prvním přečtení napadne.

Jestliže však chce učitel sám konstruovat **vlastní dotazník**, měl by, obdobně jako u didaktických testů, dbát určitých pravidel konstrukce. Např. aby:

- uvedl dostatečně širokou škálu možných odpovědí na otázku, ze kterých si má žák vybrat, aby se mohl rozhodnout pro některou z nich;
- neformulovat otázky tak, že na ně velká většina (např. 95 % žáků) odpovídá pozitivně nebo negativně atd. (podrobněji viz J. Skalková a kol. 1983).

Diagnostika motivačního zaměření a struktury zájmů. Oblast zájmů a potřeb žáka je učiteli diagnosticky dostupná některými z uvedených psychologických metod, které může při své činnosti využít. Možným zdrojem diagnostické informace je **profil zájmů o vyučovací předměty** (tentokrát se nejedná o intenzitu zájmu o jeden předmět, ale o všechny), který učitel může získat formou ankety, ve které žáci např. na 5 či víceúrovňové škále uvádějí oblibu vyučovacích předmětů, případně i se subjektivním vysvětlením příčin, jak bylo naznačeno v odstavci o prospěchu.

Učitel nemá většinou možnost konzultovat otázky motivační sféry potřeb všech svých žáků s psychologem, může si však na základě **pozorování** a znalosti **typického chování** utvořit orientační představu o dominujících potřebách svých žáků a na jejím základě plánovat své výchovně vzdělávací působení. Relativně nejzřejmější jsou určité rozdíly v **poznávacích potřebách** žáků. Učitel se většinou rychle orientuje a rozeznává žáky s dominující potřebou získávat a třídit poznatky od žáků orientovaných problémově, dávajících přednost možnosti uvažovat o řešení problému před systematickým učením a přípravou do školy, případně žáky s nerozvinutou poznávací potřebou. Obtížnější je diagnostika **výkonových potřeb**. Bylo zjištěno, že vnitřní strukturaci těchto potřeb, kde výsledná tendence závisí na dvou antagonistických potřebách, vnímá učitel často zjednodušeně, bez uvědomění toho, že může být výsledkem různě zkombinovaných protichůdných vlivů. Uvádíme proto charakteristiky vyhraněných typů žáků podle dominujících potřeb (blíže viz V. Hrabal - F. Man -

[101]

I. Pavelková 1984). (Pokud jde o sociální potřeby, odkazujeme opět na následující kapitulu.)

a) **Žáci s převažující potřebou úspěšného výkonu** jsou ve škole cílo vě orientováni, s tendencí nevzdávat se, vytrvat při řešení úkolů i přes značné překážky. Mají-li možnost, vybírají si úkoly střední obtížnosti, které pro ně mají největší motivační hodnotu. Příliš snadné úkoly pro ně jsou „nezajímavé“, příliš obtížné nevedou k úspěchu. Rádi se zúčastňují soutěží s rovnocennými partnery. Úspěch či neúspěch posuzují přede vším z hlediska informace, kterou jim přináší o jejich schopnostech a jako cennou zkušenost do budoucna. Pracují plánovitě, bez zbytečné úzkostlivosti. Úkoly ukládané takovým žákům a požadavky na ně klade né by měly plně využívat jejich schopností a tím přispívat k jejich optimálnímu rozvoji. Mají-li tito žáci slaběji rozvinuté sociální potřeby, zvl. potřebu afiliace, je nutné vést je k menší soutěživosti a větší spolupráci se spolužáky.

b) **Žáci s převažující potřebou vyhnouti se neúspěchu.** Každá situace, která by mohla odhalit skutečnou úroveň schopností těchto žáků - tedy situace, ve které musí nasadit všechny síly pro dosažení výsledku - vyvolává strach před selháním, které by mohlo prokázat jejich neschopnost. Proto se takovým situacím vyhýbají. Ve škole, kde se stále nabízí možnost srovnání vlastního výkonu s výkonem ostatních žáků, se cítí neustále ohroženi. Na toto ohrožení mohou reagovat **různými způsoby**, které jsou však vždy v zásadě podmíněny obavou z neúspěchu: tendencí uplatňovat se v těch situacích, kdy je **úspěch jistý**. Takoví žáci se ve třídě hlásí převážně tehdy, když učitel položí velmi snadnou otázku; jsou ochotni zúčastnit se soutěže jedině tehdy, když je jasné, že všichni zúčastnění jsou mnohem slabší apod.

Někteří si vybírají nadměrně obtížné úkoly a situace, kdy se úspěch zaručeně nemůže dostavit. Téměř v každé třídě se vyskytují žáci, kteří se hlásí pouze tehdy, je-li otázka natolik obtížná, že ani nejschopnější spolužáci nereagují. Navíc bývá odpověď žáka, který se přihlásil, většinou nesprávná. Toto zdánlivě nevysvětlitelné chování můžeme pochopit tehdy, jestliže je posuzujeme z hlediska výkonové orientace: v podmínkách, kdy nikdo nedokáže podat patřičný výkon, pro nikoho subjektivně neexistuje neúspěch. Odpoví-li žák nesprávně, není to selhání, neboť nikdo ve třídě nedokázal odpovědět správně. Podaří-li se zodpovědět,
[102]

úspěch je o to větší. Výhodou je, že výsledek nemůže být interpretován jako „neschopnost“, může však, v případě úspěchu, být dokladem schopnosti žáka.

Unikají ze situace, např. podváděním (opisováním) nebo krátkodobými absencemi v období písemných prací, což bývá také projevem obavy ze selhání.

Na závěr je třeba zdůraznit, že motivace patří k nejzákladnějším a nejkomplikovanějším dispozicím, které podstatně ovlivňují nejen školní zdatnost, ale celou strukturu osobnosti. Rozvoj motivace je proto významnou podmínkou vztahu žáka k učení a práci. Rozsah odstavce však dovoľoval podat pouze orientační informace o úrovni, struktuře a dynamice motivace a o jejich diagnostice. Předpokládáme však, že i tak se může stát východiskem hlubšího pochopení problematiky a inspirací pro praktickou diagnostickou činnost učitele.

2.7 Výsledná diagnóza školní zdatnosti žáka

Strukturu závěrečné etapy diagnostického procesu - vlastní diagnostické syntézy předznamenala již první kapitola diagnostickým schématem osobnosti žáka. Také druhá kapitola, která je aplikací zásad pedagogickopsychologické diagnostiky na jeden z nejsledovanějších aspektů žakovy osobnosti, na školní zdatnost, směřovala svým přístupem a dílčími závěry k závěrečné diagnóze. Shrnutí do stručné přehledné formy, měla by se diagnóza zdatnosti žáka vyslovit zpravidla k následujícím otázkám:

1. **Úroveň a profil reálné školní zdatnosti.** Základní výchozí data poskytují zpravidla výsledky pedagogické diagnostiky, tj. vývoj školního prospěchu a školních výkonů žáka. Sledováním vývoje a konfrontací informací z různých předmětů od různých učitelů a z různých pramenů by se měly vyloučit následky přechodně působících vlivů působících dočasnou změnu školní zdatnosti (dlouhodobá nemoc, události v rodině, anomální klasifikace atd.).

2. **Struktura školní zdatnosti**, tj. úroveň rozvoje dispozic významných z hlediska individuality diagnostikovaného a z hlediska diagnostické
[103]