



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Metodika

## **Měření postojů žáků na 2. stupni základní školy a u starších žáků pomocí sémantického diferenciálu**

doc. PhDr. Miroslav Chráska, Ph.D.

**Olomouc 2019**

Projekt **Podpora společenství praxe jako nástroj rozvoje klíčových kompetencí**  
reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16\_011/0000660



## Obsah

Úvod.....	2
1 Teoretická východiska .....	3
1.1 Postoje – vymezení problematiky a základních pojmů.....	3
1.2 Metody měření postojů .....	4
1.3 Sémantický diferenciál.....	5
1.3.1 Sémantický diferenciál R. Pöschla .....	5
1.3.2 Dvoufaktorový sémantický diferenciál ATER .....	6
2 Vybrané praktické způsoby měření postojů u žáků na 2 stupni základní školy a střední škole .....	6
2.1 Zjednodušený sémantický diferenciál a pětistupňovými škálami (6.–8. ročník základní školy) .....	6
2.2 Sémantický diferenciál ATER se sedmistupňovými škálami (9. ročník základní školy a střední škola) .....	15
2.3 Sémantický diferenciál R. Pöschla pro žáky 2. stupně základní školy a žáky střední školy .....	17
Použitá literatura .....	20
Přílohy .....	23
Příloha 1 Sémantický diferenciál pro žáky 4.– 7(8). ročníku ZŠ.....	23
Příloha 2 Sémantický diferenciál pro žáky 9. ročníku ZŠ a starší žáky.....	24
Příloha 3 Dotazník postojů žáků R. Pöschla, konstruovaný na principu metody sémantického diferenciálu pro žáky 2. stupně ZŠ a SŠ .....	25

## Úvod

Postoje lidí, tedy jejich tendence k chování, utvářené ve společenských podmínkách během života jedince se jeví jako důležitý ukazatel chování a prožívání. Metodou sémantického diferenciálu lze poměrně jednoduše, a přitom spolehlivě měřit individuální, psychologické chápání pojmů u různých populačních skupin. Nástroj je tak možné použít při výzkumu postojů mladších i starších žáků ZŠ a žáků středních škol, kdy můžeme vycházet z předpokladu, že vztah ke škole lze spolehlivě postihnout pomocí vhodně zvolených pojmů. Změříme-li sémantickým diferenciálem individuální chápání těchto pojmů, zachytíme tím i individuální postoj žáků k vybraným pojmům.



# 1 Teoretická východiska

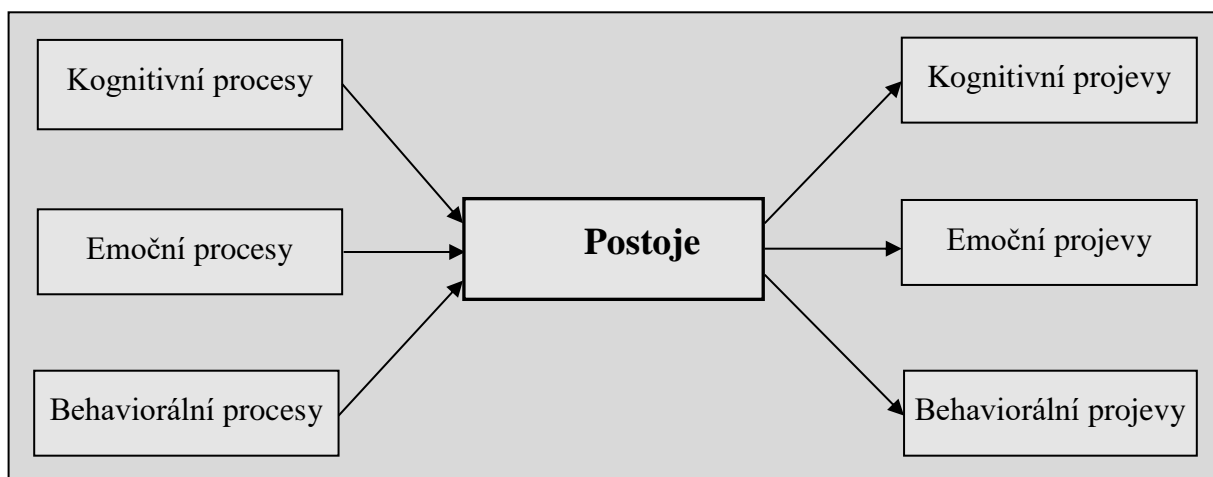
## 1.1 Postoje – vymezení problematiky a základních pojmů

Postoje jsou nejčastěji popisovány jako stálé a naučené predispozice, díky kterým jsme schopni reagovat ustáleným způsobem na osoby, předměty a situace. Dělí se do devíti skupin: 1) citové a poznávací, 2) kladné a záporné, 3) verbální a neverbální, 4) skryté a zjevné, 5) silné a slabé, 6) soudržné a nesoudržné, 7) vědomé a nevědomé, 8) individuální a skupinové, 9) stálé a proměnlivé.

Obecně jsou tedy postoje chápány multidimenzionální (Výrost, Slaměník, 2008), kdy jejich vnitřní strukturu tvoří tři složky:

- 1) poznávací složka – kognitivní,
- 2) citové složka – emocionální, respektive afektivní a
- 3) konativní složka – behaviorální.

Kognitivní složka postoje představuje souhrn informací utvářejících názor na situaci nebo objekt postoje. Afektivní složka odráží význam dané situace nebo objektu postoje pro jedince a projevuje se emocionálním prožitkem a hodnocením. Z hlediska afektivní složky může být podnět příjemný nebo nepříjemný a vzhledem k reakci jedince lze rozlišovat pozitivní nebo negativní postoje. Afektivní postoje mívají různou intenzitu. Přitom citová složka postoje může zásadním způsobem ovlivnit rozumové hodnocení. Ovlivňování rozumového hodnocení objektu postoje se děje prostřednictvím výběru příslušných podnětů, ale i jejich interpretací nebo vytěsněním. Dochází k zaměření na informace, které ji potvrdí. Emocionální složka určuje také motivační charakter postoje a z toho vyplývající zaměřenost chování. Konativní složka postoje je jeho vnějším projevem (viz obr. 1). Je to tendence reagovat nebo jednat určitým ustáleným způsobem. Rozumová a emoční složka postoje tedy ovlivňuje chování, ale může to platit i opačně.



Obrázek 1. Tříkomponentový model postojů (zdroj: HEWSTONE, Miles. – STROEBE, Wolfgang. eds. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006, s. 285.)



Postoje jedinců se sdružují do určitých významových celků a vytváří tak vnitřně hierarchicky organizované skupiny. Jejich schopnost odolávat změnám se různí. Závisí jednak na charakteristikách již existujících postojů, ale i na charakteristikách osob, které dané postoje zaujímají a na jejich příslušnosti ke skupině.

Definici postojů, se snažilo zavést mnoho autorů. Ajzen a Fishbein (Cakirpaloglu, 2004) říkají, že postoje jsou „Naučené predispozice k celkově příznivé nebo nepříznivé reakci na daný objekt, osobu, či událost“. Podobně Cretch, Crutchfield a Ballachey v roce 1962 napsali, že „Postoje jsou stabilní systémy pozitivního, nebo negativního hodnocení, emočních pocitů a technik jednání týkajících se sociálních cílů“. Je tedy zřejmé, že postoje jsou relativně stálé, naučené, týkající se příznivých nebo nepříznivých reakcí a souvisí s jednáním a činností.

Anthony G. Greenwald je toho názoru, že každá z uvedených složek má své osobité determinanty a základem jejich formováním jsou odlišné procesy. Uvádí, že afektivní složka se utváří díky klasickému podmiňování, složka poznávací prostřednictvím kognitivního učení a konativní složka prostřednictvím instrumentálního učení (Výrost, Slaměnik, 2008).

## 1.2 Metody měření postojů

Postoje jako složité psychické struktury nemohou být měřeny přímo. Lze na ně pouze usuzovat z různých typů činnosti člověka. V literatuře (Kerlinger, 1972), (Janoušek, 1986), (Svoboda, 1992), (Výrost, Slaměnik, 1997), (Hewstone, 2006), (Spáčilová, 2009) je uváděna řada metod, pomocí nichž můžeme existenci a kvalitu postojů měřit.

W. Cook a C. Selltizová (Janoušek, 1986) na základě povahy odpovědí uvádějí následující klasifikaci technik měření postojů.

- Měření, ve kterých jsou závěry o postojích odvozovány z výpovědí o vlastních názorech, míněních, cítění, chování atd. k objektu nebo třídě objektů (např. sémantický diferenciál).
- Měření, ve kterých jsou závěry odvozovány z pozorovaného zjevného chování vůči objektu.
- Měření, ve kterých jsou závěry odvozovány z reakcí individua na částečně strukturované materiály relevantní k objektu nebo z interpretace těchto materiálů (různé projektivní techniky – TAT, Rosenzweigův obrázkový frustrační test apod.).
- Měření, ve kterých jsou závěry odvozovány z výkonů v objektivních úkolech, kde činnost může být ovlivněna určitými dispozicemi individua k objektu.
- Měření, ve kterých jsou závěry odvozovány z fyziologických reakcí na objekt.

D. T. Campbell (Janoušek, 1986) vzal za podklad své klasifikace otázku maskovanosti a zjevnosti používaných metod. Rozlišil čtyři skupiny metod.

1. Nemaskované – strukturované metody: „přímé“ klasické měření postojů např. postojovými škálami, Sémantickým diferencialem.
2. Nemaskované – nestrukturované: rozhovor, dotazník, biografické studie apod.
3. Maskované – nestrukturované: projektivní testy – TAT, testy doplňování vět, Rosenzweigův obrázkový frustrační test atd.
4. Maskované – strukturované: podobné objektivním výkonovým zkouškám např. informační testy, testy schopnosti kritického myšlení, testy týkající se různých schopností atd.



### 1.3 Sémantický diferenciál

Sémantický diferenciál (dále jen SD) je výzkumná technika vyvinutá v 50. letech 20. století v USA profesorem Charlesem Osgoodem pro měření individuálních, psychologických významů slov nebo postojů k něčemu. Zaměřuje se na jednoduché hodnotící názory a je tedy vhodný především k měření emocionálních a behaviorálních aspektů postoje. Jeho velkou předností je snadná administrace a relativně rychlé vyhodnocení. Původně byla tato metoda vyvinuta pro měření konotativního významu pojmů, kdy každý pojem lze vyjádřit jako bod v tzv. sémantickém prostoru (viz např. obr. 4). Pro přesnější popis sémantického prostoru je někdy výhodné určit, jak daleko jsou jednotlivé pojmy v sémantickém prostoru od sebe. Jako míra vzdálenosti se užívá tzv. lineární distance D. Při výpočtu hodnoty D mezi dvěma pojmy můžeme vycházet buď z jednoho faktoru (nejčastěji faktoru hodnocení) nebo z faktorů dvou či tří.

Základní dimenze sémantického prostoru byly stanoveny Charlesem Osgoodem pomocí faktorové analýzy. S její pomocí byly určeny tři nejvýznamnější faktory. Každý pojem se tak obvykle posuzuje z těchto hledisek: 1) faktor hodnocení, 2) faktor potence (síly), 3) faktor aktivity.

Vlastní sémantický diferenciál se potom skládá z určitého počtu škál, které bývají většinou sedmibodové. Každá škála je významně sycena jen jedním faktorem. Krajní body škály vždy označují jeden pól daného faktoru (např. pro hodnocení příjemný – nepříjemný, pro potenci snadný – obtížný a pro aktivitu rychlý – pomalý) a respondenti mají na škále určit (obvykle zakřížkovat), jak jej oni vnímají. Sémantický diferenciál měří poznávací a emocionální složku postojů, jedná se zejména o hodnotící faktor. Reliabilita sémantického diferenciálu je vysoká (0,87–0,91), validita se rovněž udává jako velmi vysoká.

Metoda sémantického diferenciálu je poměrně často používanou metodou pro měření postojů jak v České republice – např. Chráska (2007), (Vašátková, Chvál, 2010), (Vala, 2011), (Pöschl, 2011), (Chrásková, 2005), tak i v zahraničí, např. (Amir, Levine-Yundof, 2013), (Medvedskaya, 2007), a to nejenom v oblasti vzdělávání z pohledu pedagogického a psychologického. Ukazuje se však, že prosté přejímání již připravených škál sémantického diferenciálu není vždy adekvátně přenositelné do jiných sociokulturních prostředí. To může způsobovat zásadní nesrovnalosti při porovnávání postojů kulturně odlišných skupin respondentů (Chráska ml., Chrásková, 2016) pomocí shodného měřicího nástroje. **Je proto nezbytně nutné používat ověřené měrné nástroje.**

#### 1.3.1 Sémantický diferenciál R. Pöschla

V České republice se problematikou měření postojů žáků a studentů v poslední době zabýval Radko Pöschl (2011), který v rámci projektu Cesta ke kvalitě, vytvořil dotazník na měření postojů žáků základních a středních škol na principu metody čtyřfaktorového sémantického diferenciálu. Význam pojmů mapoval pomocí třinácti sedmibodových hodnotících stupnic. Každá stupnice byla vymezena dvojicí protikladných přídavných jmen. Po provedení faktorové analýzy byly nalezeny následující faktory (a jim odpovídající stupnice):

- hodnocení: neužitečná – užitečná, jednotvárná – pestrá, ošklivá – krásná, nudná – zajímavá;
- aktivity: pomalá – rychlá, stará – mladá, pasivní – aktivní, tuhá – pružná;

Projekt **Podpora společenství praxe jako nástroj rozvoje klíčových kompetencí**  
reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16\_011/0000660



- potence: slabá – silná, vzdálená – blízká, povrchní – hluboká, úzká – široká;
- složitosti: jednoduchá – složitá.

První tři faktory (hodnocení, potence, aktivity) se shodovaly s těmi, které v původních výzkumech identifikoval sám Osgood. Čtvrtý faktor „složitosti“ byl reprezentován jedinou hodnotící stupnicí (nebyla na původním Osgoodově seznamu) a vystupuje jako další samostatný, vyhraněný aspekt.

### 1.3.2 Dvoufaktorový sémantický diferenciál ATER

Když byla provedena kontrolní faktorová analýza klasického Osgoodova sémantického diferenciálu v českých sociokulturních podmínkách (Chráška, 2007), bylo zjištěno, že na rozptýlu hodnot se významně podílí pouze dva faktory. Extrakce tří faktorů vede k poměrně nespolehlivému měření, kdy jedna škála měří u různých pojmů různé faktory. První faktor byl ve shodě s Osgoodem označen jako faktor hodnocení, druhý faktor je kombinací původních faktorů potence a aktivity a byl nazván faktorem energie. Škály, které jsou syceny tímto faktorem energie, vyjadřují, jak dalece jsou vybrané pojmy pocítovány respondenty jako „coś“, co je spojeno s námahou, obtížemi, proměnami či aktivitou. Na základě provedených analýz byl následně vytvořen měřicí nástroj ATER (*Attitudes Toward Education Reality*), který obsahuje 10 škál, z nichž 5 měří faktor hodnocení (h) a 5 faktor energie (e). Některé škály byly z důvodu stereotypní odpovědi navrženy jako reverzní. Tento měřicí nástroj je možné využít pro měření postojů zvláště středoškolských žáků a vysokoškolských studentů.

## 2 Vybrané praktické způsoby měření postojů u žáků na 2 stupni základní školy a střední škole

### 2.1 Zjednodušený sémantický diferenciál a pětistupňovými škálami (6.–8. ročník základní školy)

Jako příklad využití sémantického diferenciálu můžeme uvést jeho zjednodušenou verzi, která byla pro žáky 6.–8. ročníku upravena tak, že obsahovala jen pětistupňové škály a každý pojem byl posuzován z hlediska dvou faktorů – faktoru hodnocení a energie (Chráška, 2007).

Jako příklad je dále v textu uveden záznamový list pro pojem *Moje škola* (viz obr. 2), který obsahuje 6 škál, liché škály jsou určeny pro hodnocení pojmu, sudé škály pro zjištění energie pojmu.

Škály první a šestá jsou navíc reverzní, z důvodu stereotypizace odpovědí. Jako další zkoumané pojmy, zjišťující postoje ke školní realitě, byly pro skupinu žáků v 6.–8. ročníku ZŠ vybrány: *Moje učebnice*, *Moje domácí úkoly*, *Moje učitelka*, *Moje vyučovací hodina*, *Moji spolužáci*, *Moje učení*, *Moje známky*, *Jaký jsem žák ...* Jejich celkový počet je třeba limitovat s ohledem na předpokládanou délku soustředění žáků na daný úkol. Plné znění sémantického diferenciálu, předkládané žákům je uvedeno v příloze 1.

Tvorba sémantického diferenciálu je poměrně složitou procedurou, která musí zohledňovat množství teoretických předpokladů. Škály sémantického diferenciálu se navrhuje tak, aby každá škála měřila jen jeden teoretický faktor, tj. v našem případě pouze hodnocení nebo energii pojmu.

Projekt **Podpora společenství praxe jako nástroj rozvoje klíčových kompetencí**  
reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16\_011/0000660





- Škála 1 Dobrá – Špatná byla navržena pro měření faktoru hodnocení, navíc byla postavena reverzně (z důvodu narušení stereotypních odpovědí).
- Škála 2 Lehká – Těžká byla navržena pro měření faktoru energie.
- Škála 3 Ošklivá – Krásná byla navržena pro měření faktoru hodnocení.
- Škála 4 Snadná – Obtížná byla navržena pro měření faktoru energie.
- Škála 5 Nepříjemná – Příjemná byla navržena pro měření faktoru hodnocení.
- Škála 6 Přísná – Mírná byla navržena pro měření faktoru energie a také byla postavena reverzně.

### Moje škola

Dobrá	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	Špatná
Lehká	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	Těžká
Ošklivá	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	Krásná
Snadná	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	Obtížná
Nepříjemná	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	Příjemná
Přísná	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	Mírná

Obrázek 2 Škály sémantického diferenciálu pro pojem „Moje škola“

Po navržení škál je potřeba statisticky ověřit, zda daná škála měří jen jeden z navržených faktorů. To však není možné provést v běžných tabulkových kalkulátorech, ale je potřeba použít speciální statistický software např. STATISTICA (na UP v Olomouci je pro studenty k dispozici multilicence programu). Po provedené faktorové analýze bylo u takto navržených škál zjištěno, že navržené škály opravdu měří vždy stejné faktory, tj. hodnocení nebo energii.

Je tedy možné konstatovat, že metoda sémantického diferenciálu, v takto zjednodušené podobě, je použitelná jak pro starší žáky na 1. stupni základní školy, tak i pro žáky na 2. stupni ZŠ a je možné ji učiteli využívat k diagnostice žáka a třídy.

Vytvořený zjednodušený sémantický diferenciál je již standardizovaný pro žáky od 4. do 8. ročníku ZŠ. Vyhodnocení sémantického diferenciálu je však poněkud obtížnější na zpracování, získaná data je nejlépe opět zadávat do listu v Excelu. Pro automatické zpracování jednotlivých sémantických prostorů byla vytvořena šablona, která po zadání vstupních dat vytvoří výslednou tabulku s průměrnými hodnoceními a energiemi pojmů a automaticky vykreslí sémantický prostor (viz obr. 3). Šablona je možné získat na e-mailové adrese [miroslav.chraska@upol.cz](mailto:miroslav.chraska@upol.cz).

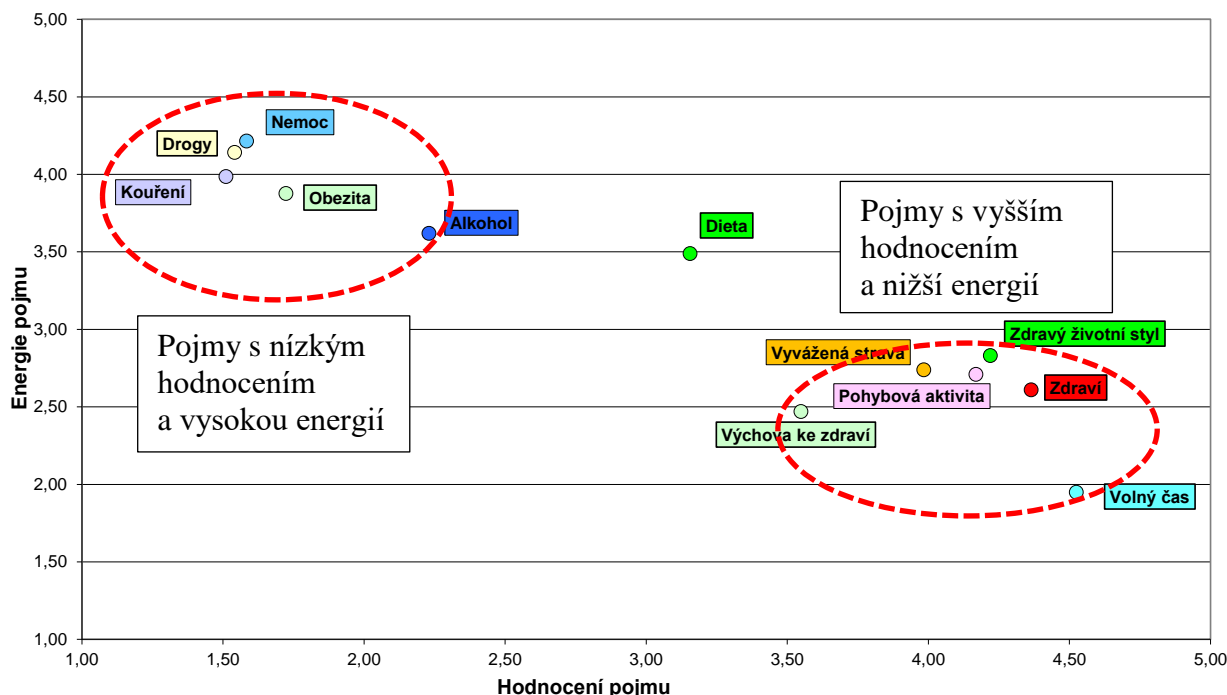


Pro vyhodnocení rozdílů mezi vnímáním pojmů ve dvou skupinách, je možné použít v Excelu funkci TTEST. Pokud máme k dispozici statistický program, můžeme data importovat a pro srovnání hodnocení či energií pojmů dvou skupin použít názornější krabicové grafy či nechat vypočítat tabulky s výsledky t-testů. Metoda sémantického diferenciálu nám tak umožňuje provádět další velké množství srovnání, týkajících se rozdílného vnímání jednotlivých pojmů různými skupinami žáků nebo na jednotlivých typech škol. Tato srovnání v prvním přiblížení můžeme provádět v již ukázaném grafickém porovnávání jednotlivých sémantických prostorů nebo můžeme využít statistické metody Studentův t-test pro porovnání dvou skupin či analýzu rozptylu ANOVA pro více skupin.





### Sémantický prostor zkoumaných pojmů

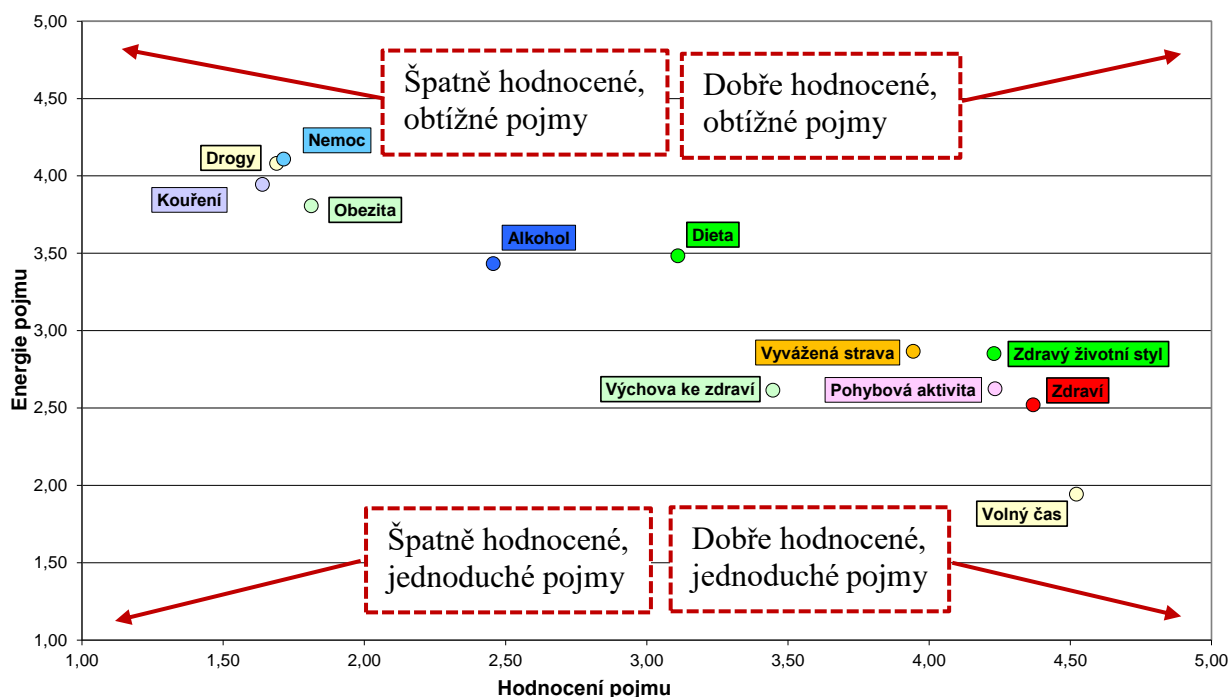


Obrázek 4. Sémantický prostor pojmů spojených se zdravým životním stylem u žáků na 2. stupni ZŠ (Zastoupilová, 2016)

Sémantický prostor zkoumaných pojmů ukazuje, že mezi pojmy, které žáci hodnotí jako špatné, patří kouření, drogy, nemoc obezita a alkohol. Nejhorší je hodnoceno kouření, které těsně následují drogy a nemoc, a poté obezita. Alkohol je sice hodnocený jako špatný, ale ne tolik špatný jako kouření a drogy obecně. Pojem, který je respondenty vnímán jako nejsložitější s velkým množstvím energie, je nemoc. Následují ho pojmy, které byly respondenty zároveň uváděny jako špatné (tj. drogy, kouření, obezita a alkohol) a také pojem dieta je žáky hodnocen jako složitý, ale není hodnocen ani jako špatný, ani jako dobrý. Pojmy výchova ke zdraví, vyvážená strava, pohybová aktivita, zdravý životní styl, zdraví a volný čas jsou žáky vnímány jako dobré. Tyto pojmy také vnímají respondenti jako jednoduché, s malým množstvím energie. Z pojmů, které jsou hodnoceny jako dobré, je jako „nejméně dobrý“ hodnocen pojem výchova ke zdraví. Oproti tomu vyvážená strava, pohybová aktivita, zdravý životní styl či zdraví, jsou hodnoceny více jako dobré. Pojem volný čas je přitom vnímán jako nejvíce dobrý a s nejmenším množstvím energie oproti jiným pojmům.

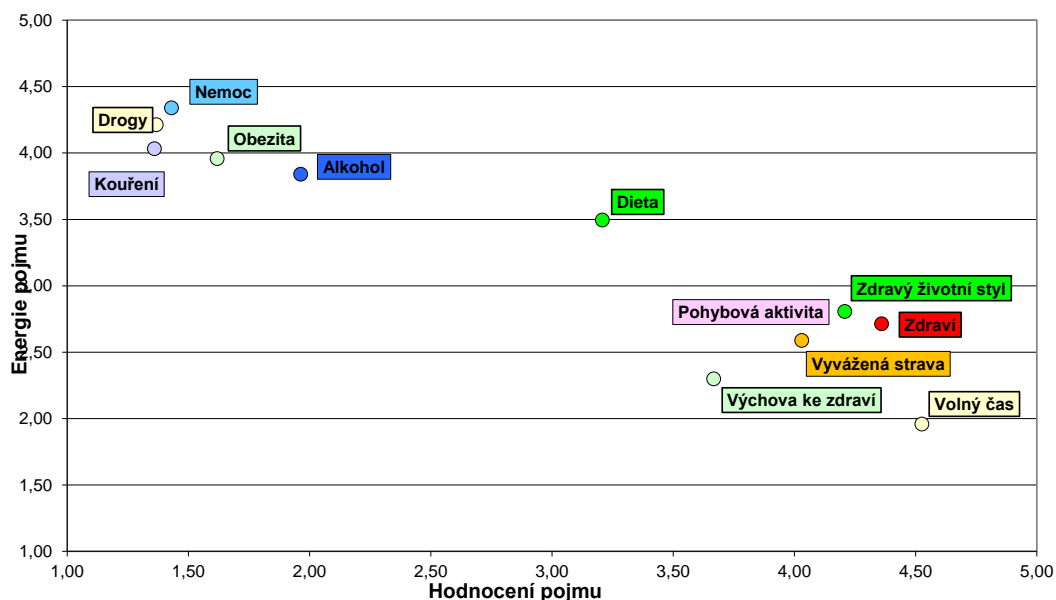


### Sémantický prostor zkoumaných pojmů - chlapci



Obrázek 5 Sémantický prostor pojmů spojených se zdravým životním stylem u chlapců na 2. stupni ZŠ (Zastoupilová, 2016)

### Sémantický prostor zkoumaných pojmů - dívky



Obrázek 6. Sémantický prostor pojmů spojených se zdravým životním stylem u dívek na 2. stupni ZŠ (Zastoupilová, 2016)



Pojmy v sémantickém prostoru chlapců i dívek vykazují téměř shodné rozložení. Vnímání vybraných pojmů u skupiny chlapců a dívek je tedy velmi podobné. Významový rozdíl je pouze ve vnímání pojmu alkohol, a to jak ve faktoru hodnocení, tak i ve faktoru energie (rozdíl byl testován pomocí t-testu). Drobnější dílčí rozdíly se objevují i ve vnímání pojmů výchova ke zdraví, kouření, drogy a nemoc.

U chlapců je alkohol vnímán jako jednodušší (s menším množstvím energie) a u dívek jako složitější (s větším množstvím energie). Drogy a kouření chlapci oproti dívkám hodnotí lépe. Dívky tyto pojmy vidí jako „více špatné.“ Nemoc je chlapci i dívkami hodnocena jako „nejsložitější“ pojem (u chlapců se za tímto pojmem v těsné blízkosti vyskytuje pojem drogy). Vnímání pojmu dieta je u chlapců i dívek stejné, i když bychom mohli očekávat, že zde budou genderově podmíněné rozdíly. Pojem obě skupiny vnímají jako složitější, a ne ani jako špatný, ani jako dobrý. Zbývající pojmy jsou jak chlapci, tak dívkami hodnoceny jako dobré. Za nejvíce dobrý (a též jednoduchý) považují chlapci i dívky volný čas. Jako „jednodušší“ oproti dívkám vnímají chlapci pohybovou aktivitu. Dívky jako „jednodušší“ oproti chlapcům naopak hodnotí výchovu ke zdraví a vyváženou stravu.

Jako další příklad využití sémantického diferenciálu můžeme ukázat srovnání vývoje postojů u žáků v 6.–8. ročníku základní školy, kdy můžeme postihnout dynamiku vývoje postojů.

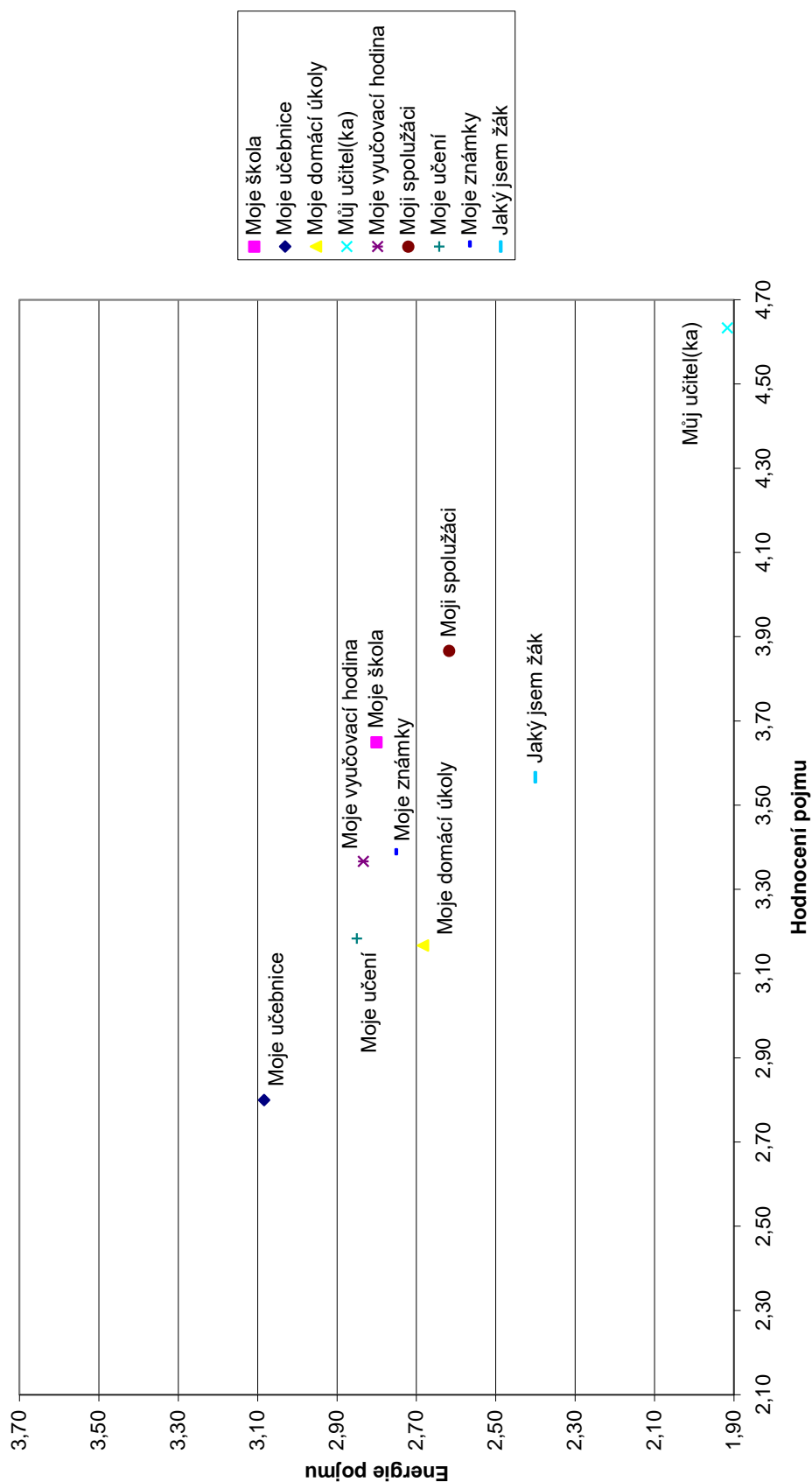


## Škola B: Sémanický prostor pojmů - 6. ročník



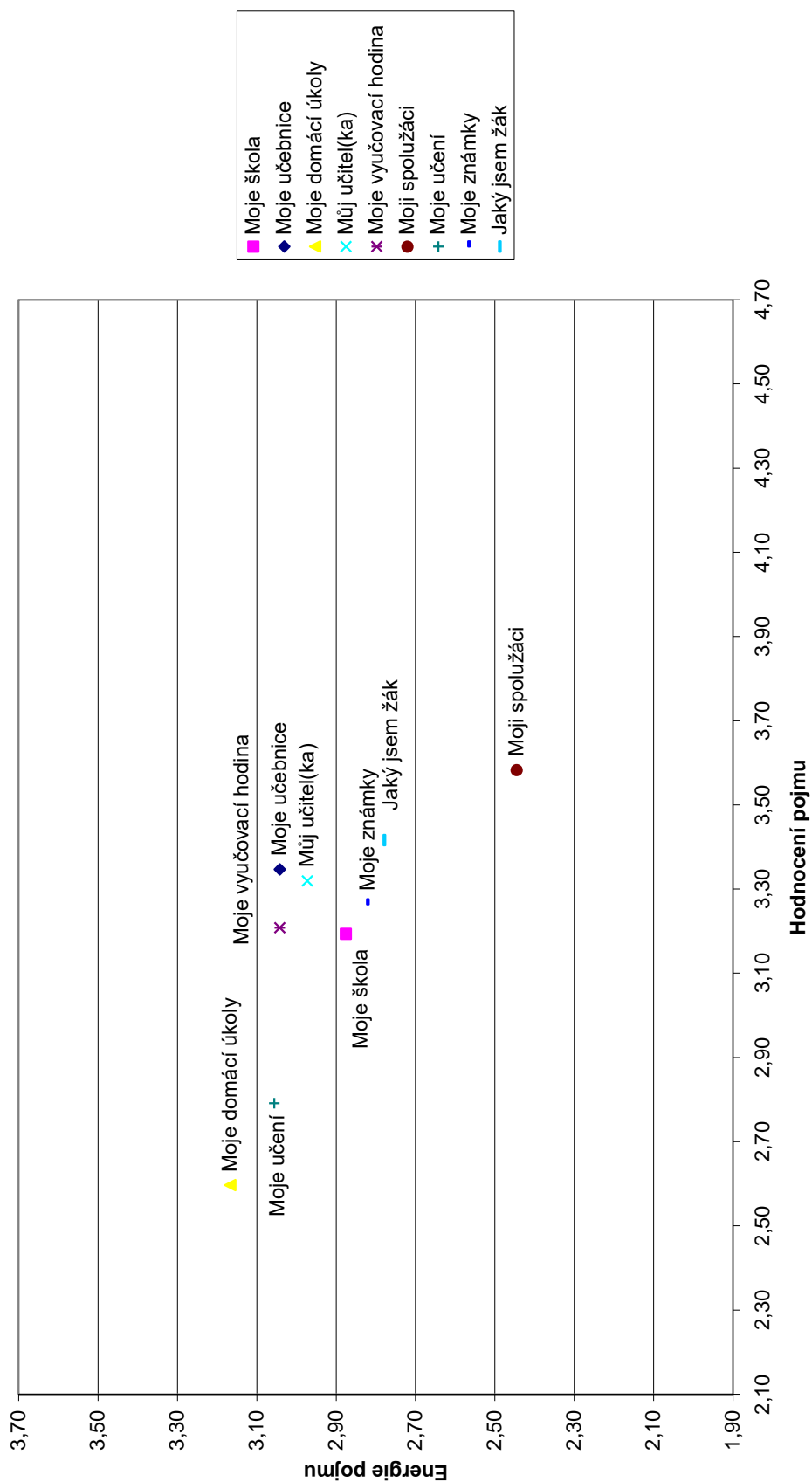


## Škola B: Sémanický prostor pojmů - 7. ročník





## Škola B: Sémanický prostor pojmů - 8. ročník





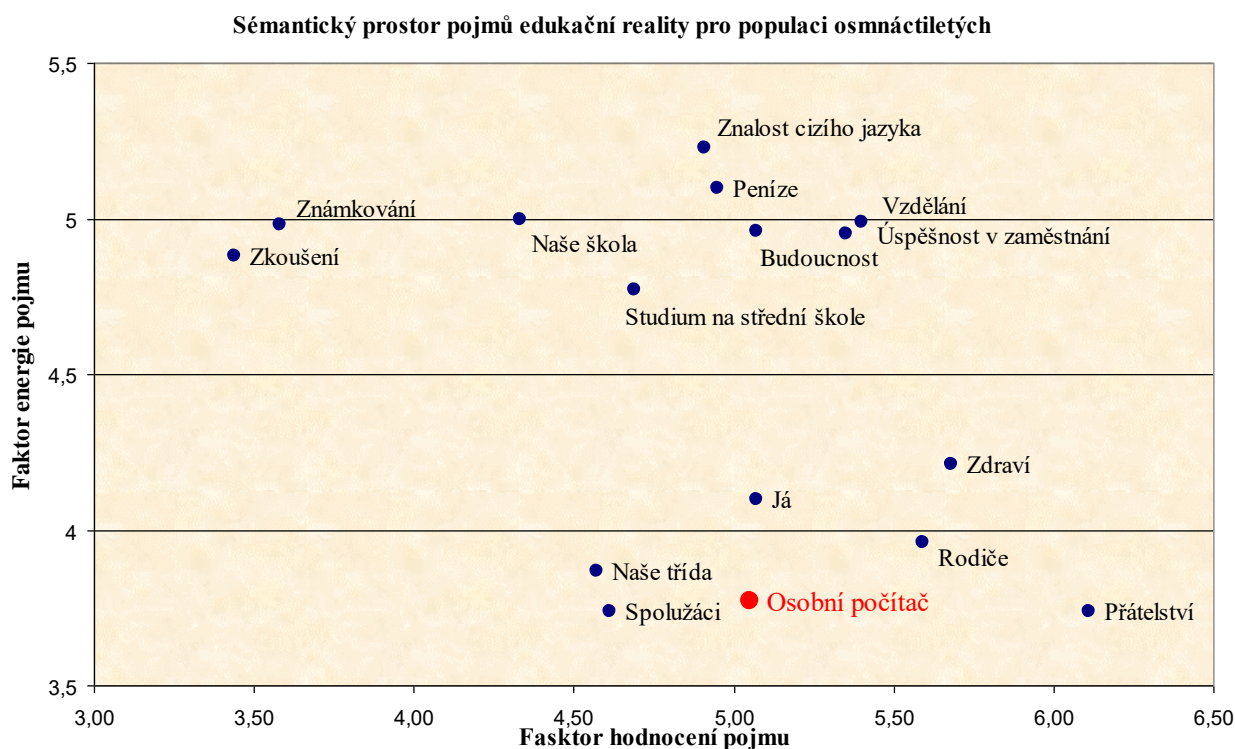


## 2.2 Sémantický diferenciál ATER se sedmistupňovými škálami (9. ročník základní školy a střední škola)

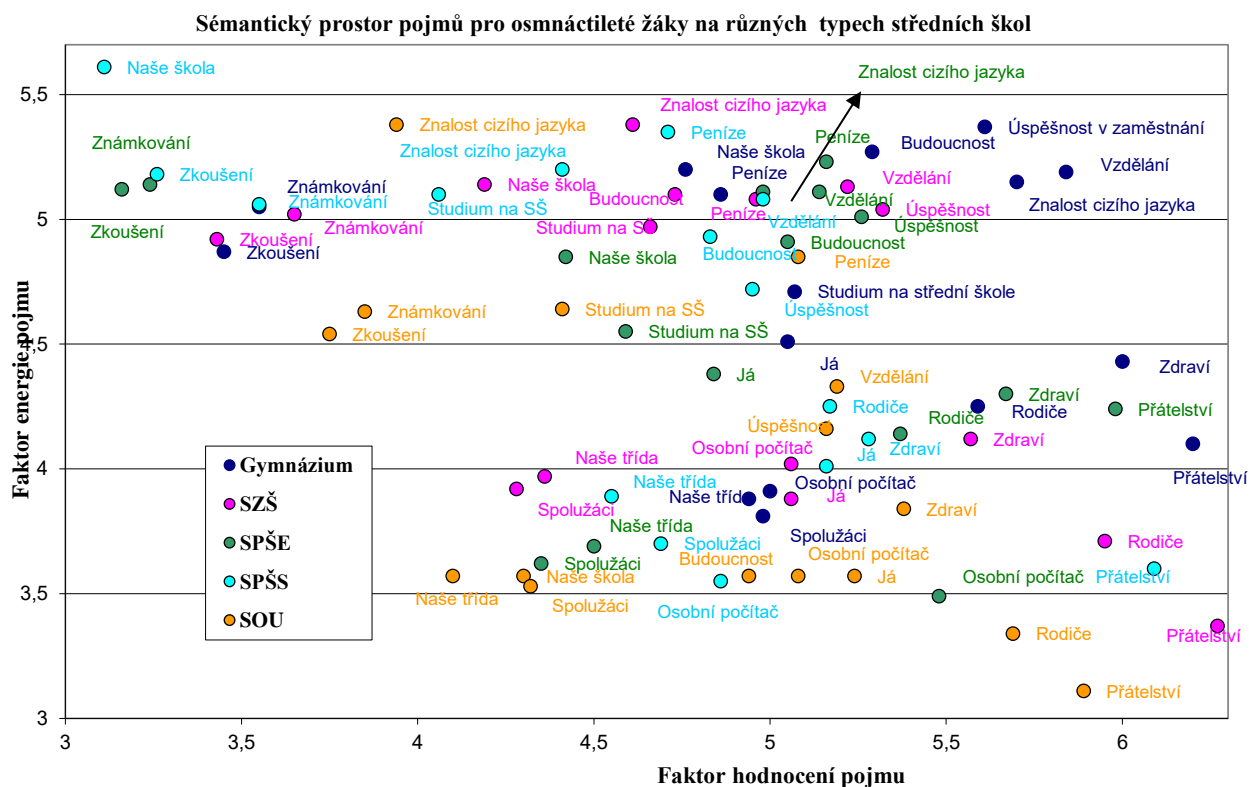
Záznamový list dvoufaktorového sémantického diferenciálu ATER pro pojem „Rodiče“ uvádí příloha 2, včetně určení škál pro měření faktoru hodnocení a energie, (\* označuje reverzní škály). Pro další zkoumané pojmy je možné nástroj adekvátně rozšířit. Vzhledem k tomu, že bylo statisticky zjištěno, že hodnocení pojmů může být na základě provedené faktorové analýzy optimálně určeno vždy ze škál 3 a 7, a energie pojmů potom ze škál 2 a 8, je třeba hodnocení pojmu a energii pojmu počítat **pouze z těchto škál**. Pokud bychom použili pro výpočet všechny hodnotící škály (bez provedení kontrolní faktorové analýzy) nebylo by naše měření dostatečně validní.

Při výpočtu hodnocení a energie pojmů potom bereme do úvahy, že hodnocení na reverzních škálách je třeba do výpočtu zahrnout tak, aby vyššímu hodnocení nebo energii pojmu odpovídala také vyšší hodnota zadání na škále sémantického diferenciálu (1–7).

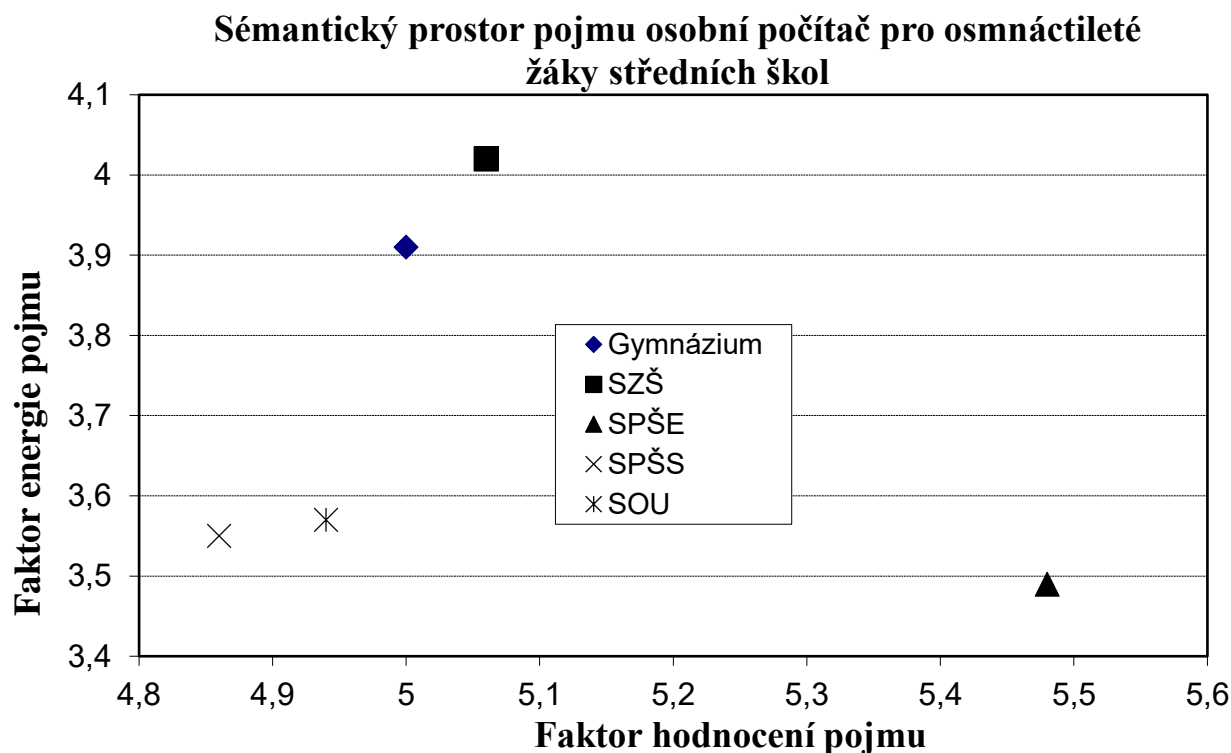
Jako příklad využití sémantického diferenciálu ATER uvedeme výsledky výzkumu, který u žáků různých typů středních škol (Chráska, 2006) zkoumal, jaké mají postoje ke škole. Obr. 7. zobrazuje celkový sémantický prostor všech žáků, obr. 8. potom sémantický prostor pojmů pro žáky na jednotlivých typech středních škol a obr. 9 potom sémantický prostor pojmu „osobní počítač“ na jednotlivých typech středních škol.



Obrázek 7. Sémantický prostor vybraných pojmů edukační reality pro populaci osmnáctiletých žáků



Obrázek 8. Sémantický prostor vybraných pojmů edukační reality pro populaci osmnáctiletých žáků na jednotlivých typech středních škol



Obrázek 9. Sémantický prostor pojmu osobní počítač pro populaci osmnáctiletých žáků



## 2.3 Sémantický diferenciál R. Pöschla pro žáky 2. stupně základní školy a žáky střední školy

Jak již bylo uvedeno dříve, měřicí nástroj byl vytvořen R. Pöschlem v rámci projektu Cesta ke kvalitě. Podrobná metodika k jeho vyhodnocování je uvedena na webu projektu <http://www.nuov.cz/ae/dotaznik-postoju-zaku>, kde také nalezneme kompletní manuál k jeho zadávání. Vzhledem k tomu, že nástroj byl zadáván pouze elektronicky, je v příloze 3 uvedena jeho ekvivalentní „tištěná“ podoba, včetně upravených pokynů pro zadávání.

Význam pojmů se v tomto nástroji popisuje pomocí sedmibodových škál, které uvozují následující adjektiva:

- 1) užitečná – neužitečná (faktor hodnocení)
- 2) pomalá – rychlá (faktor aktivity)
- 3) silná – slabá (faktor potence)
- 4) jednotvárná – pestrá (faktor hodnocení)
- 5) mladá – stará (faktor aktivity)
- 6) vzdálená – blízká (faktor potence)
- 7) krásná – ošklivá (faktor hodnocení)
- 8) pasivní – aktivní (faktor aktivity)
- 9) hluboká – povrchní (faktor potence)
- 10) nudná – zajímavá (faktor hodnocení)
- 11) pružná – tuhá (faktor aktivity)
- 12) úzká – široká (faktor potence)
- 13) jednoduchá – složitá

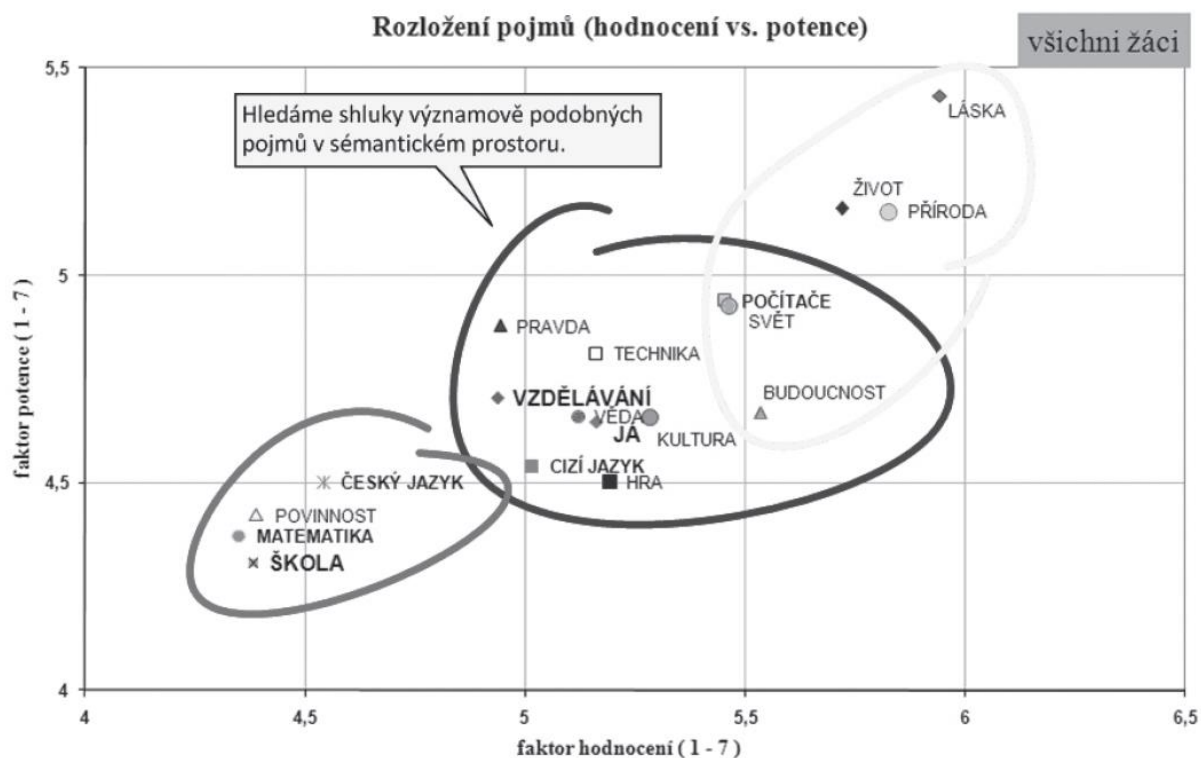
U jednotlivých škál je naznačeno, jaký faktor zastupují. Zařazení třinácté škály má informační charakter a provedená faktorová analýza ji zpravidla identifikuje jako samostatný faktor.

- Průměrné hodnocení pojmu potom počítáme ze škál pro hodnocení (1, 4, 7, 10).
- Průměrnou aktivitu pojmu počítáme ze škál pro aktivitu (2, 5, 8, 11).
- Průměrnou potenci pojmu počítáme ze škál pro potenci (3, 6, 9, 12).

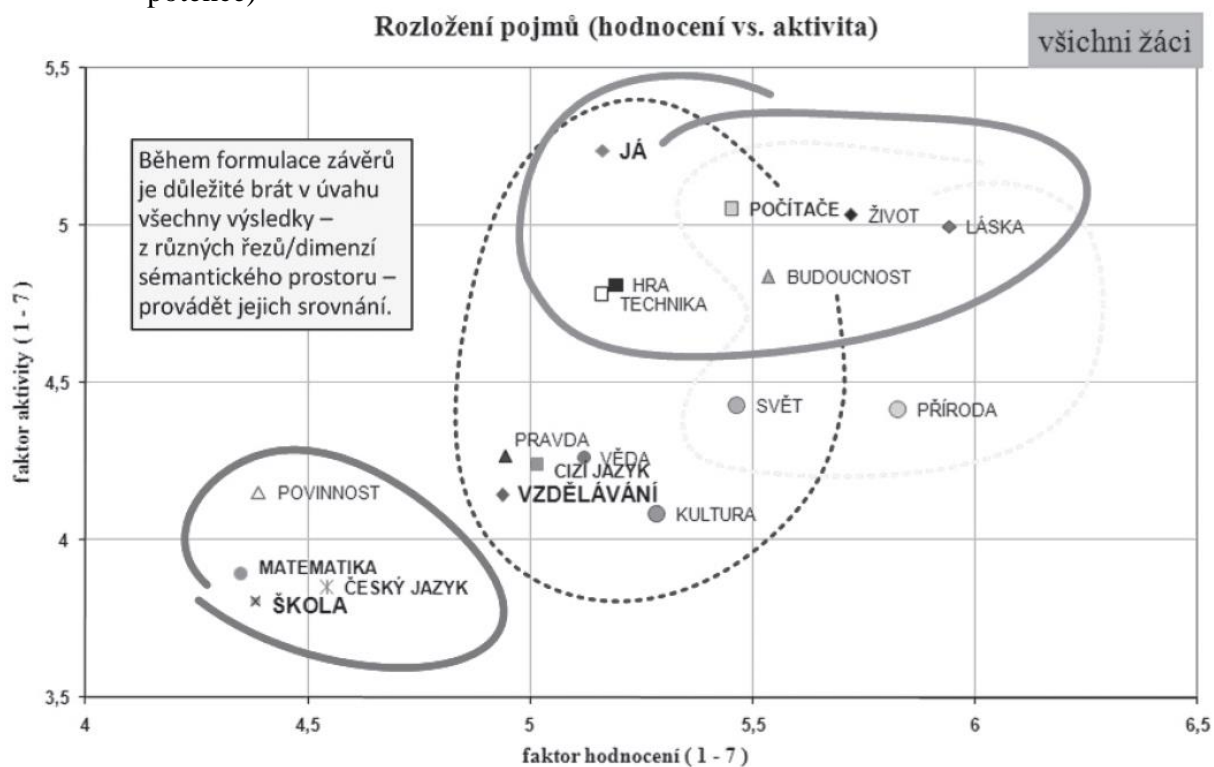
Při výpočtu hodnocení, aktivity a potence pojmů potom opět bereme do úvahy, že hodnocení na reverzních škálách je třeba do výpočtu zahrnout tak, aby vyššímu hodnocení (aktivitě, potenci) odpovídala také vyšší hodnota zadání na škále sémantického diferenciálu (1–7).

V rámci zadávání sémantického diferenciálu jsou pojmy seřazeny v tomto pořadí: HRA – BUDOUCNOST – PŘÍRODA – ČESKÝ JAZYK – KULTURA – LÁSKA – VZDĚLÁVÁNÍ – TECHNIKA – PRAVDA – MATEMATIKA – ŽIVOT – ŠKOLA – POČÍTAČE – POVINNOST – JÁ – CIZÍ JAZYK – VĚDA – SVĚT.

Při vyhodnocování této verze sémantického diferenciálu vycházíme z manuálu na výše uvedených www stránkách. Jako příklad možného zpracování výsledků uvedeme sémantické prostory zkoumaných pojmů (Pöschl, 2011) v dimenzích hodnocení – potence a hodnocení – aktivita. Autor navíc doporučuje vyhodnocování i jinak než klasickým způsobem pomocí sémantického prostoru pojmů – viz obr. 12 a 13.

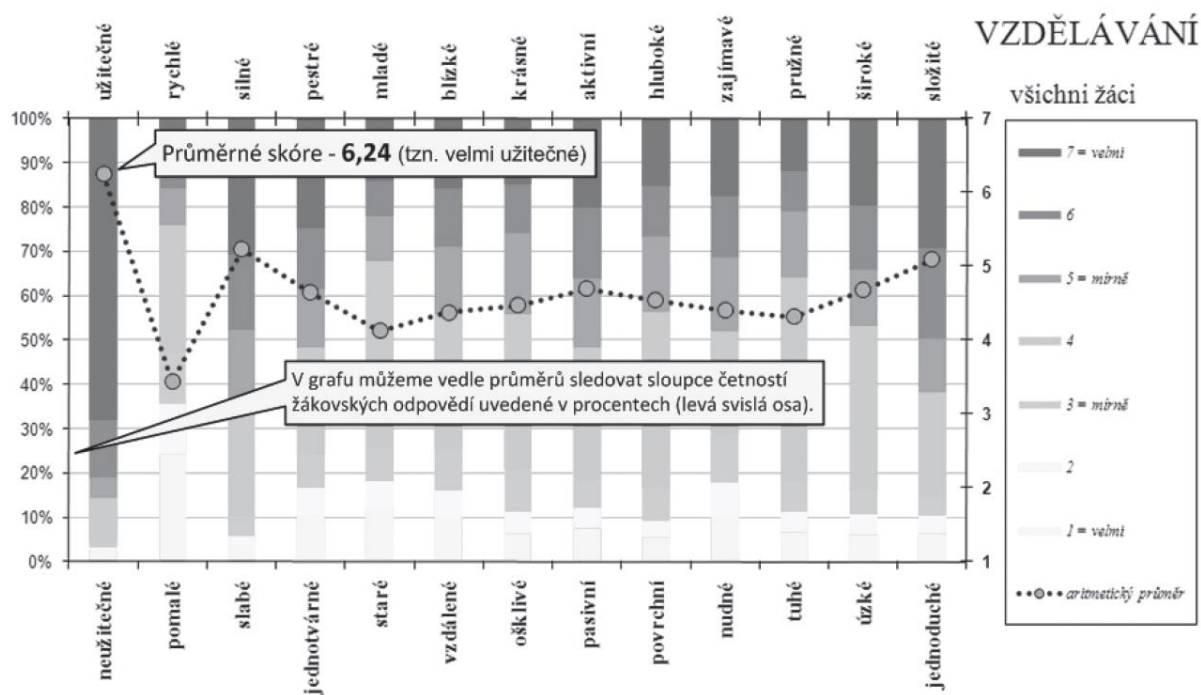


Obrázek 10. Sémantický prostor (Pöschl, 2011) zkoumaných pojmů (dimenze hodnocení – potence)

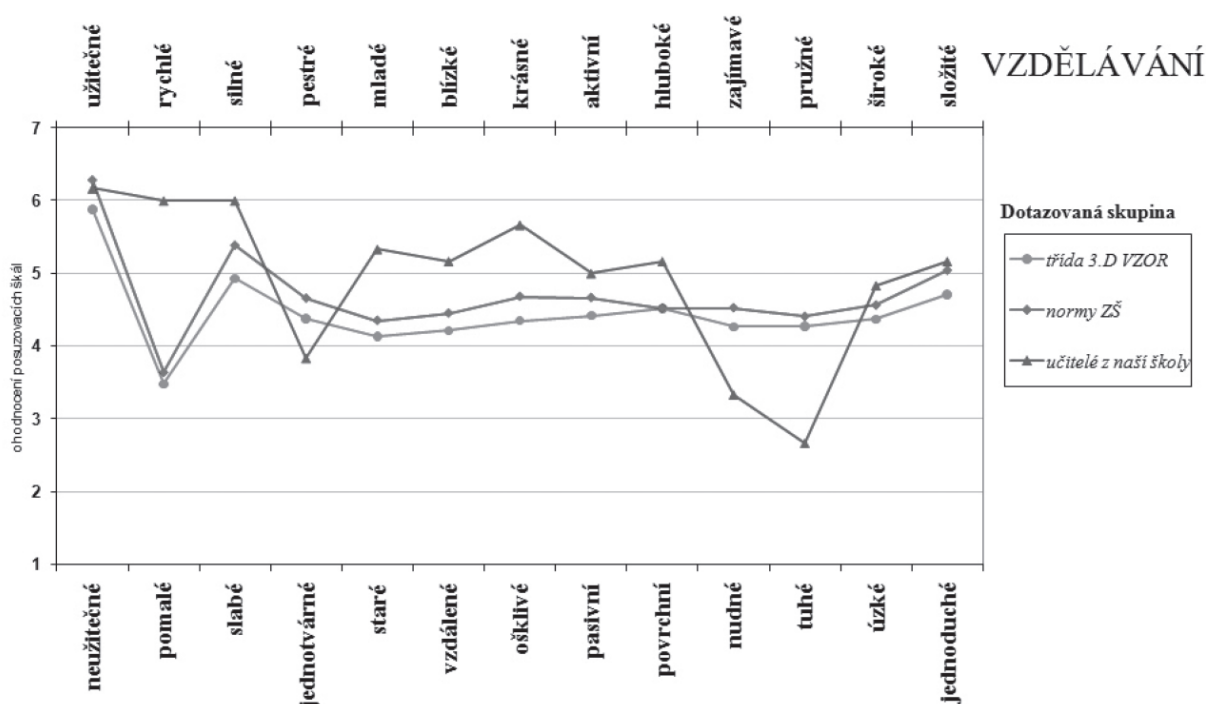


Obrázek 11. Sémantický prostor (Pöschl, 2011) zkoumaných pojmů (dimenze hodnocení – aktivita)

Projekt **Podpora společenství praxe jako nástroj rozvoje klíčových kompetencí**  
reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16\_011/0000660



Obrázek 12. Vnímání pojmu vzdělávání (Pöschl, 2011)



Obrázek 13. Vnímání pojmu vzdělávání u různých skupin respondentů (Pöschl, 2011)





## Použitá literatura

1. AMIR, O., LEVINE-YUNDOF, Reut. Listeners' Attitude Toward People With Dysphonia. *JOURNAL OF VOICE*. 2013. Volume: 27, Issue: 4.
2. BLAHUŠ, P. *Základní metody faktorové analýzy v antropometrice*. Praha: Univerzita Karlova, 1971. Bez ISBN.
3. CAKIRPALOGLU, P. *Psychologie hodnot*. Praha: Votobia, 2004. 427 s. ISBN 80-7220-195-6.
4. CAPACCHIONE, L. *Tvořivý deník pro děti. Společník pro rodiče, učitele a vychovatele*. Praha: Pragma, 1992. 134 s. ISBN 80-7205-912-2.
5. ČÁP, J. – MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
6. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Vydavatelství UK, 1997. 345 s. ISBN 80-7066-534-3.
7. FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: Jak zkoumat lidskou duši* (P. Bakalář, Trans.). Praha: Portál, 2000. 255 s. ISBN 8071783676.
8. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele*. Praha: Portál, 2003. 383 s. ISBN 80-7178-626-8.
9. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1.vyd. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-76-6.
10. GELDARD, K. – GELDARD, D. *Dětská psychoterapie a poradenství*. Praha: Portál, 2008. 328 s. ISBN 978-80-7367-476-2.
11. HARTL, P. – HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.
12. HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat: analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál, 2004. 583 s. ISBN 8071788201.
13. HRABAL, V. st. – HRABAL, V. ml. *Diagnostika. Pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha: Karolinum, 2002. 199 s. ISBN 80-246-0319-5.
14. CHRÁSKA, M. st. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
15. CHRÁSKA, M. ml. a kol. *Měnící se role učitele a žáka v nastupující informační společnosti ve vztahu k požadavkům státní koncepce informační politiky*. Olomouc: Votobia, 2006. 213 s. ISBN 80-7220-250-X.
16. CHRÁSKA, M. ml. – CHRÁSKOVÁ, M. Semantic Differential and its Risks in the Measurement of Students' Attitudes. In Minas, M. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Amsterdam: Elsevier (NL), 2016.
17. CHRÁSKOVÁ, M. Posun ve vnímání pojmů sociálního a edukačního prostředí adolescenty. In *Trendy technického vzdělávání 2005 (dodatky)*. Olomouc: Votobia Praha, 2005, s. 17-20. ISBN 80-7220-227-8.
18. CHRÁSKOVÁ, M. Sémantický diferenciál a jeho rizika při měření mezikulturních rozdílů v postojích studentů. *EDUKACJA – TECHNIKA – INFORMATYKA*. 2016, č. 1, roč. 5.





19. CHRÁSKOVÁ, M. Žáci střední školy a jejich postoje. In *Trendy technického vzdělávání (dodatky)*. Olomouc: Votobia Praha, 2004, s. 24-27. ISBN 80-7220-182-4.
20. JANOUŠEK, J. aj. *Metody sociální psychologie*. Praha: SPN, 1986. Bez ISBN.
21. JANOUŠEK, J. *Sociální psychologie*. Praha: SPN, 1988. Bez ISBN.
22. JUSZCZYK, S. *Metodológia empirických výskumov v spoločenských vedách*. Bratislava: Vydavateľstvo IRIS, 2003. ISBN 80-89018-13-0.
23. KERLINGER, F. N. *Základy výzkumu chování*. 1. vyd. Praha: Academia 1972. 705 s. Bez ISBN.
24. KOLUCHOVÁ, J. – MORÁVEK, S. *Psychologická diagnostika dětí a mládeže*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého, 1990. 175 s. Bez ISBN.
25. KOSCHIN, F. *Statgraphics aneb statistika pro každého*. 1. vyd. Praha: Grada, 1992. 360 s. ISBN 80-85424-70-3.
26. KOVAŘÍK, Z. – KVAPIL, J. – VLACH, P. *Úvod do počítačové analýzy vícerozměrných úloh z policejní praxe*. Praha: Policejní akademie ČR, 2006. 208 s. ISBN 80-7251-228-5.
27. LILIENFELD, S. O. – WOOD, J. M. – GARB, N. The scientific status of projective techniques. In *Psychological science in the public interest*. doi: [10.1177/1529100610390863](https://doi.org/10.1177/1529100610390863), 2000, Vol. 1, No. 2, s. 27-66.
28. LUKASOVÁ, A. – ŠARMANOVÁ, J. *Metody shlukové analýzy*. Praha: SNTL, 1985. Bez ISBN.
29. MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Nakladatelství Portál, 1998. 294 s. ISBN 80-7178-246-7.
30. MCDONALD, R. P. *Faktorová analýza a příbuzné metody v psychologii*. 1. vyd. Praha: Academia 1991. 252 s. ISBN 80-200-0081-X.
31. MEDVEDSKAYA, E. I. Semantic space for school children with different levels of academic success in the pedagogical mind. *Voprosy psichologii*. 2007. Issue 5.
32. MELOUN, M. – MILITKÝ, J. – HILL, M. *Počítačová analýza vícerozměrných dat v příkladech*. Praha: Academia, 2005. 450 s. ISBN 80-200-1335-0.
33. MELOUN, M. – MILITKÝ, J. *Kompendium statistického zpracování dat*. Praha: Academia, 2006. 983 s. ISBN 80-200-1396-0.
34. MERTIN, V. a kol. *Pedagogická a psychologická diagnostika pro učitele na ZŠ*. 1. díl. Praha: RAABE, 2009. ISSN 1801-8416.
35. MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
36. PECINOVSKÝ, J. *Office 2007. Podrobný průvodce*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 400 s. ISBN 978-80-247-1962-7.
37. PETLÁK, E. *Pedagogicko-didaktická práce učitele*. 1. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo IRIS, 2000. 118 s. ISBN 80-89018-05-X.
38. PÖSCHL, R. *Postoje žáků ke škole. Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011.
39. PROKEŠ, J. *Vývojová a sociální psychologie pro učitele (2. část)*. Brno: MU, 2003. Učební text pro studenty. Bez ISBN.



40. PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. rozšíř. aktualiz. vyd. Praha: PORTÁL, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.
41. SPÁČILOVÁ, H. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Olomouc: Vydavatelství UP, 2009. 119 s. ISBN 978-80-244-2264-0.
42. SVOBODA, M. (ed.) – KREJČÍŘOVÁ, D. – VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. 791 s. ISBN 80-7178-545-8.
43. SVOBODA, M. Metodologické otázky. In SVOBODA, M. (ed.) – KREJČÍŘOVÁ, D. – VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001a. ISBN 80-7178-545-8. s. 13–30.
44. SVOBODA, M. Projektivní metody. In SVOBODA, M. (ed.) – KREJČÍŘOVÁ, D. – VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001b. ISBN 80-7178-545-8. s. 236–270.
45. ŠÍPEK, J. *Projektivní metody*. Praha: ISV nakladatelství, 2000. 114 s. ISBN 80-8586-653-6.
46. TAXOVÁ, J. *Pedagogicko-psychologické zvláštnosti dospívání*. Praha: SPN, 1987. Bez ISBN.
47. URBÁNEK, T. – ŠKÁRKA, J. *Excel 97 pro vědce a inženýry*. Praha: Computer Press, 1998. 434 s. ISBN 80-7226-099-5.
48. VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků. Metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008. 126 s. ISBN 978-80-7367-386-4.
49. VÁGNEROVÁ, M. – KLÉGRVÁ, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum, 2008. 538 s. ISBN 978-80-246-1538-7.
50. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7178-308-0.
51. VALA, J. Exact research on the reception of poetry. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2011, p. 25.
52. VAŠTATKOVÁ, J. – CHVÁL, M. K využití sémantického diferenciálu při autoevaluaci školy. *ORBIS SCHOLAE*, 2010. roč. 4, č. 1.
53. VÝROST, J. – SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. 404 s. ISBN 978-80-247-1428-8.
54. VÝROST, J. *Sociálno - psychologický výzkum postojov*. Bratislava: VEDA, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1989. 337 s. ISBN 80-2240-054-8.
55. [www.statsoft.cz](http://www.statsoft.cz) [online]. [cit. 2011-04-01]. Dostupné z: <http://www.statsoft.cz>.
56. ZASTOUPILOVÁ, L. *Vliv zdravotní gramotnosti žáků základních škol na jejich postoje ke zdravému životnímu stylu. Diplomová práce*. Olomouc: PdF UP, 2016. Vedoucí diplomové práce: M. Chrásková.



## Přílohy

### Příloha 1 Sémantický diferenciál pro žáky 4.– 7(8). ročníku ZŠ

#### Moje škola

Dobrá	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Špatná
Lehká	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Těžká
Ošklivá	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Krásná
Snadná	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Obtížná
Nepříjemná	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Příjemná
Přísná	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Mírná

#### Moje učebnice

Dobré	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Špatné
Lehké	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Těžké
Ošklivé	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Krásné
Snadné	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Obtížné
Nepříjemné	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Příjemné
Přísné	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Mírné

#### Moje domácí úkoly

Dobré	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Špatné
Lehké	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Těžké
Ošklivé	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Krásné
Snadné	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Obtížné
Nepříjemné	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Příjemné
Přísné	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Mírné



## Příloha 2 Sémantický diferenciál pro žáky 9. ročníku ZŠ a starší žáky

RODIČE					
1	dobří	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	špatní		h
2	nenároční	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	nároční		e*
3	nepříjemní	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	příjemní		h*
4	problémoví	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	bezproblémoví		e
5	světlí	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	tmaví		h
6	lehčí	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	těžcí		e*
7	oškliví	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	krásní		h
8	snadní	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	obtížní		e*
9	sladcí	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	kyselí		h
10	přísní	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	mírní		e

Záznamový list dvoufaktorového sémantického diferenciálu ATER pro pojem „Rodiče“



### **Příloha 3 Dotazník postojů žáků R. Pöschla, konstruovaný na principu metody sémantického diferenciálu pro žáky 2. stupně ZŠ a SŠ**

V rámci dotazníku jsou pojmy seřazeny v tomto pořadí: HRA – BUDOUCNOST – PŘÍRODA – ČESKÝ JAZYK – KULTURA – LÁSKA – VZDĚLÁVÁNÍ – TECHNIKA – PRAVDA – MATEMATIKA – ŽIVOT – ŠKOLA – POČÍTAČE – POVINNOST – JÁ – CIZÍ JAZYK – VĚDA – SVĚT

#### **Pokyny pro zadávání**

Dříve než žáci začnou samostatně pracovat (tj. spustíte vlastní dotazování), seznámte je s následujícími informacemi:

- **Krátce představte záměr dotazování.** Řekněte, že cílem šetření je zmapovat, jak žáci vnímají význam vybraných pojmů. Více informací není v tuto chvíli třeba sdělovat. Konkrétní zkoumané pojmy žáci poznají až během vlastního dotazování. Vyvarujte se bližšího vysvětlování toho, že ve skutečnosti zkoumáte postoje žáků ke vzdělávání, ke škole apod.
- **Zdůrazněte, že se nejedná o žádné testování znalostí a vědomostí.** V tomto dotazování neexistují „správné a špatné odpovědi“. Jedinou správnou odpovědí je odpověď upřímná – taková, která vypovídá o tom, co si žáci o daném pojmu skutečně myslí, jak jej opravdu vnímají. Cílem tohoto dotazování není žáky klasifikovat, ale zmapovat jejich postoje.
- **Seznamte žáky se základními pokyny pro práci s dotazníkem**
- **Předved'te postup pro dotazování na názorné ukázce.** Na tabuli napište pojem HUDBA a pod něj nakreslete sedmibodovou stupnici: nudná \_\_: \_\_: \_\_: \_\_: \_\_: \_\_: \_\_ zajímavá. Vyzvěte jednoho žáka k odpovědi (jeho úkolem je na dané škále vyznačit křížkem svůj osobní postoj k pojmu HUDBA) a vyznačte společně jeho odpověď. Upozorněte na fakt, že se jedná o odpověď daného žáka – že kdokoli jiný by mohl odpovědět jinak (že neexistuje „správná a špatná odpověď“).
- **Shrňte základní principy pro dotazování.** Úkolem žáků bude ohodnotit 18 různých pojmů, vždy pomocí stejné sady 13 hodnotících stupnic. Na každé stupnici je možné umístit právě jedno označení. Odpověď je možné změnit (kliknutím na jinou pozici na stupnici). Nejlépe je odpovědět tak, co žáky napadne jako první. Není dobré nad vyplňováním příliš dlouho přemýšlet, ani být příliš ledabylý. Ideálním cílem je ohodnotit všechny pojmy na všech stupnicích.
- **Vyzvěte žáky, aby pracovali samostatně.** Mají odpovídat upřímně sami za sebe a nerušit během dotazování ostatní. Pokud nebude někomu během dotazování něco jasné, ať zvedne ruku na znamení. Přijďte mu na pomoc. Během dotazování je možné poslouchat hudbu z osobního hudebního přehrávače.
- **Podotkněte, že dotazování není časově omezeno.** Samotná práce s dotazníkem obvykle trvá 15 až 20 minut.
- **Dejte prostor pro dotazy.** Zaměřte se na dotazy, které se týkají práce s dotazníkem. Ostatní dotazy (které se týkají účelu samotné evaluace aj.) před samotným dotazováním nezodpovídejte, poděkujte za ně a věnujte jim pozornost až po skončení dotazování.
- **Odstartujte dotazování.** Vyzvěte žáky k práci – necht' si zopakují potřebné pokyny tak, že si je v úvodu dotazníku pozorně sami přečtou. Nechte žáky v klidu pracovat.

Projekt Podpora společenství praxe jako nástroj rozvoje klíčových kompetencí  
reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16\_011/0000660



- **Dotazování ukončete** – až v momentě, když jsou všichni hotovi. Je vhodné provést krátký rozbor dotazování (získat zpětnou vazbu, zodpovědět dotazy související s evaluací, zeptat se žáků na jejich vztah ke vzdělávání přímo apod.).

### Záznamový list sémantického diferenciálu pro pojem HRA

#### HRA

užitečná	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	neužitečná
pomalá	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	rychlá
silná	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	slabá
jednotvárná	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	pestrá
mladá	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	stará
vzdálená	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	blízká
krásná	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	ošklivá
pasivní	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	aktivní
hluboká	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	povrchní
nudná	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	zajímavá
pružná	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	tuhá
úzká	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	široká
jednoduchá	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	složitá

