

**Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích**

**Pedagogická fakulta – Katedra pedagogiky a psychologie**

# **DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**2012**

**Kateřina Štorková**

**Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích**

Pedagogická fakulta – Katedra pedagogiky a psychologie

## **DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Možnosti využití metod pedagogicko-psychologické diagnostiky na 1. stupni ZŠ**

**The Ways of the pedago-psychological diagnostic Methods at primary School**

**Autor diplomové práce:** Kateřina Štorková

**Vedoucí práce:** Mgr. Renata Jandová

**Datum odevzdání:** 19. 7. 2012

Prohlašuji, že předloženou práci jsem vypracovala samostatně, pouze s použitím uvedené (citované) literatury. Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě - elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum: 19. 7. 2012

Podpis studenta

**Touto formou děkuji: vedoucí své diplomové práce Mgr. Renatě Jandové za vedení, cenné rady a věcné připomínky k vypracování této práce.**



Kateřina Štorková.....19. 07. 2012

Vedoucí práce.....Mgr. Renata Jandová

## Možnosti využití metod pedagogicko-psychologické diagnostiky na 1. stupni ZŠ

### **Anotace**

Diplomová práce se zabývá praktickým využitím metod pedagogicko-psychologické diagnostiky na prvním stupni. Teoretická část přibližuje pedagogickou diagnostiku z pohledu důležitosti ve školní praxi, pohled učitele na smysluplnost diagnostikování v závislosti na odučených letech ve škole a názory na osobnost dítěte při zvládnání role žáka v závislosti na jeho fyzickém, psychickém a sociálním vývoji. V praktické části se zabývám rozhovorem s učiteli o praktičnosti a možnostech využití metod pedagogicko-psychologické diagnostiky v běžném prostředí školy. Následně uvádím okrajově rozbor kresebné projekční metody a didaktických nestandardních testů. V závěru se zaměřuji na vyhodnocování sociálního klimatu třídy. Výzkumný vzorek je zaměřen na učitele a žáky prvního stupně základní školy v Českých Budějovicích.

### **Annotation**

This thesis is focused on a practical utilisation of methods of pedagogical-psychological diagnostics in a primary school. The theoretical part explores the role and importance of pedagogical diagnostics in a school, the view of a teacher on a meaningfulness of diagnosis in dependence on the years of his/her teaching experience, and positions on the personality of a pupil in dependence of his/her physical, psychical and social development. The practical part consists of interviews with teachers where I asked about the practicality and possible ways of use of the methods of pedagogical-psychological diagnostics in the usual school environment. This is followed by an analysis of the drawing-projection method and didactic non-standard tests. This paper is concluded with an assessment of social climate in a class. The research has been conducted with the teachers and the pupils of the primary school in Ceske Budejovice.

**Klíčová slova**

- Pedagogicko-psychologická diagnostika
- Charakteristika metod pedagogicko-psychologické diagnostiky
- Role žáka
- Somatický, fyzický a sociální vývoj dítěte
- Role učitele
- Pedagogické a diagnostické kompetence učitele
- Pedagogická praxe

**Keywords**

- Pedagogical-psychological diagnostics
- Characteristics of methods of pedagogical-psychological diagnostics
- Role of a pupil
- Somatic, physical and social evolution of a child
- Role of a teacher
- Pedagogical and diagnostic competence of a teacher
- Pedagogical practice

# OBSAH

ÚVOD .....	7
1 DIAGNOSTIKA .....	9
1.1 Úvod do problematiky .....	9
1.2 Základní terminologie .....	9
1.3 Rozdělení a rozbor diagnostických metod .....	12
1.3.1 Standardizované a nestandardizované metody .....	12
1.3.2 Dělení standardizovaných metod .....	13
1.3.3 Charakteristika a praktické využití diagnostických metod .....	14
1.4 Diagnostické chyby .....	25
1.5 Shrnutí .....	26
2 ROLE ŽÁKA .....	27
2.1 Somatický vývoj .....	28
2.1.1 Kostra .....	28
2.1.2 Svalstvo .....	28
2.1.3 Termoregulace .....	29
2.2 Senzomotorický vývoj .....	29
2.2.1 Motorika .....	29
2.2.2 Smyslové vnímání .....	30
2.3 Kognitivní vývoj .....	31
2.3.1 Změny v dětském uvažování .....	32
2.3.2 Strategie učení .....	32
2.4 Sociální vývoj .....	34
2.4.1 Způsoby sociální reaktivity .....	35
2.4.2 Vývoj sociálních kontrol a hodnotové orientace .....	36
2.4.3 Osvojování sociálních rolí (sebepojetí, sebehodnocení-práce a hra) .....	39
2.5 Shrnutí .....	40
3 UČITEL .....	42
3.1 Pedagogické kompetence .....	43
3.1.1 Kompetence profesionální .....	43
3.2 Diagnostické kompetence .....	44
3.3 Role učitele .....	45
3.3.1 Profesní start učitele .....	45
3.3.2 Expert .....	47
3.4 Přístup k diagnostikování .....	48
3.4.1 Shrnutí .....	50
4 PRAKTICKÁ ČÁST .....	52
4.1 Cíl .....	52
4.2 Předpoklady .....	52
4.3 Charakteristika výzkumného vzorku .....	52
4.4 Metody .....	52
4.4.1 Rozhovor .....	53
4.4.2 Projekční kresebná metoda .....	53
4.4.3 Nestandardizované didaktické testy .....	54
4.4.4 Klima třídy .....	54
4.5 Vlastní šetření .....	55

4.5.1	Rozbor rozhovoru .....	55
4.5.2	Rozbor kresby .....	60
4.5.3	Základní otázky rozboru nestandardních vědomostních testů.....	63
4.5.4	Rozbor didaktického testu z prvouky .....	64
4.5.5	Rozbor didaktického testu z českého jazyka.....	67
4.5.6	Rozbor sociometrického dotazníku - klima třídy .....	68
5	ZÁVĚR.....	98
6	SEZNAM TABULEK .....	101
7	SEZNAM GRAFŮ .....	102
8	SEZNAM PŘÍLOH.....	104
9	LITERATURA .....	105

## ÚVOD

Už při svém studiu na pedagogické fakultě jsem brala vždy za důležité, abych jako budoucí učitel u všech svých žáků, dokázala být při procesu učení nápomocná. Škola už dávno není jen o tom, jak do dětí dostat určité kvantum informací. I školství jde ruku v ruce s psychologií. Každý žák je jedinečná osobnost, která vyrůstá v určitém, originálním prostředí a proto není správnou cestou dívat se na všechny jedním měřítkem. Individuální specifická osobnosti žáků, to je to, co má být pro učitele dobrým vkladem, aby mohla být výuka pestrá a přínosná pro všechny svěřence.

Chce-li učitel docílit toho, aby byla výuka šitá tzv. na míru každému žákovi, měl by se zajímat o možnosti provedení, jak všechny důležité indicie získá. Je důležité zaměřit svou pozornost na to, co je ve výchovně - vzdělávacím procesu opravdu důležité. Nejedná se o vzhled, styl oblékání, výšku, ani váhu žáka.

Na prvním místě stojí školní zralost a zdatnost, udržení pozornosti, míra koncentrace, úroveň rozumových schopností, rozvoj logického uvažování a kognitivních funkcí celkově, úroveň vědomostí, rozvoj řeči a paměti, míra schopnosti komunikovat, přizpůsobit se, přijímat úkoly, řešit problémy v sociální skupině.

Originálnost žáka tvoří charakterové vlastnosti, jeho temperament, směr a zaměření v osobních zálibách a koníčcích, vlastní pohled zkoumání a pokládání si otázek, názory na realitu apod. Výčet není zdaleka celý, ale je v něm nastíněno, že se jedná o vývoj tří oblastí, které jsou vzájemně propojeny. Nejenže se ovlivňují, ale především se doplňují a připravují si dobrou půdu pro celkový vývoj v procesu učení jedince.

Právě touto problematikou se zabývá pedagogicko-psychologická diagnostika. Může být vnímána z mnoha úhlů pohledu. Mě budou zajímat možnosti jejího praktického využití pro učitele, jak se k diagnostice staví učitel profesionál a učitel začátečník a jaká váha věrohodnosti a důležitosti je jí přikládána v celkovém hodnocení.

Diagnostika dítěte školního věku není sice jednoduchou záležitostí, neboť dítě nám málokdy o sobě řekne, jak se cítí, kde je příčina jeho neúspěchu a podobně, ale je velikým přínosem jak pro učitele, tak pro žáka i rodiče. Je zpětnou vazbou a hlavní nití, k níž se může učitel snáz dopracovat k jádru problému a nastolit takové podmínky, aby byl problém zcela odstraněn, nebo přinejmenším eliminován. Výchovně vzdělávací proces by měl sloužit k pozitivnímu rozvoji osobnosti dítěte.

Profese pedagoga primárního vzdělávání nemá v této problematice až tak ruce svázané. Učitel je s žáky v kontaktu dennodenně, má možnost pozorovat je v jejich přirozeném prostředí

a vidět pokroky v řešení jejich různých konfliktů a neúspěchů. Žáci k němu mohou mít důvěru, mají v něm jistotu, že jim pomůže v jejich každodenních neúspěších. Dokáží se mu svěřit.

A tím je učitelům poskytnuto mnoho důležitých diagnostických dat o žákovi, které odkrývají jeho život, vnitřní boje, neúspěchy i pozitivní rozvoj. Díky možnostem zabývat se problematikou dlouhodobě, může učitel nejen sledovat průběh a vývoj změn, ale může dle toho flexibilně obměňovat dílčí cíle při postupu v řešení problémů.

Téma mé diplomové práce se dotýká problematiky využití metod pedagogicko-psychologické diagnostiky na prvním stupni základní školy. Především se zajímám o zjištění, které metody jsou nejčastěji používány a v čem spočívá jejich praktičnost a přínos.

Škola má své specifické prostředí a s ním jde i ruku v ruce snížená možnost využití všech metod pedagogicko-psychologické diagnostiky. Jedná se především o časovou náročnost či neochotu rodičů svěřovat se s momentálním sociálním zázemím dítěte v rodině apod. Zaměřila jsem se proto na takové metody, které jsou v možnostech školy opravdu užitek.

V teoretické části se zaměřuji na vymezení předmětu, oblasti, cíle a činnosti pedagogicko-psychologické diagnostiky. Dále se zabývám přehledem diagnostických metod a jejich rozpracováním. Po té zkoumám zvládání role žáka v zavislosti na jeho somatickém, psychickém a sociálním vývoji. Teoretický základ mé diplomové práce uzavírám problematikou pedagogické profese a její vztah a možnosti v diagnostice v závislosti na délce pedagogické praxe.

V praktické části uvádím a rozebírám vzorek rozhovorů s učiteli prvního stupně základní školy, na téma využití metod pedagogicko-psychologické diagnostiky, uvádím ukázkou projektivní kresebné metody na téma rodina a začarovaná rodina, rozebírám úlohu nestandardizovaných didaktických testů a vyhodnocuji sociální klima třídy. V závěru všechna získaná data shrnuji a doplňuji své postřehy.

# 1 DIAGNOSTIKA

## 1.1 Úvod do problematiky

Pedagogicko-psychologická diagnostika je **důležitou součástí v otázce nahlížení učitelů na žáky jako na komplexní osobnosti**. Často se žák stává spíše klasifikační známkou, dle míry svých dovedností, schopností a předpokladů k zvládnutí látky daného ročníku. „Je zcela na místě hledat odpovědi na otázku, **jaká by měla být vysokoškolská příprava budoucích učitelů**, k jakým změnám by v ní mělo docházet ...těžiště zájmu se v současné době přesouvá od otázek odborné složky přípravy ...k problémům přípravy **pedagogicko-psychologické**.

Je důležité, aby učitel znal mnohem více psychologii a pedagogické postupy a dobře dokázal **posuzovat metody pedagogicko-psychologické diagnostiky**.“ (Dvořáková, 2006, s. 8).

Hrabal. V. ve své knize Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka dodává, „...**poznávání žáka** je významnou a náročnou součástí výchovy a vyučování, pro niž je nutná příprava, a jejíž zdokonalování je předpokladem **růstu učitele**.“ (Hrabal, 1989, s. 12).

## 1.2 Základní terminologie

Chci-li se blíže pedagogicko-psychologickou diagnostikou zabývat, je důležité vysvětlit si nejprve pojmy, které s ní úzce souvisí: **diagnostický princip, diagnostická činnost, diagnostická metoda, pedagogická diagnostika a pedagogicko-psychologická diagnostika**.

**Diagnostický princip**, tím je obecně myšleno, dle knihy: Základy pedagogické diagnostiky od Mojžíška, L. „...dlouhodobé i krátkodobé úsilí o zjišťování, rozpoznávání, posouzení, hodnocení a utřídění jistých jevů skutečnosti podle vlastností a kritérií, které diagnosticky sledujeme a podle systému, který odpovídá dané poznatkové soustavě, dané vědě. Jde současně o **hledání příčin konkrétního vývoje a poznání podmínek vzniku sledovaných jevů**.“ (Mojžíšek, 1986, in Dvořáková, 2006, s. 10).

**Diagnostická činnost** je taková činnost, do níž jsou zahrnuty takové **operace, postupy a techniky, jejichž cílem je stanovit diagnózu** (psychický stav jedince), a to dle konkrétního cíle, jakým je:

1. Určení stupně psychického vývoje jedince.
2. Zjišťování příčin odlišného vývoje od věkové normy.
3. Zjišťování individuálních zvláštností u osobnosti.
4. Zjišťování podstaty, podmínek a základních příčin individuálních rozdílů.
5. Prognóza nebo predikce. (Mojžíšek, 1986).

V psychologii je **diagnostická činnost** brána v širším měřítku, „...jedná se o **poznání úrovně a kvality** individuálních zvláštností poznávaného jedince, a to jak z hlediska současného stavu, tak z hlediska vztahů a vývoje.

Je k tomu využíváno speciálních metod, tedy postupů, které vedou ke stanovení psychologické diagnózy. Tou se rozumí odborně fundované a prakticky využitelné rozpoznání **důležitých znaků, vlastností či stavů** jedince, jejich **úrovně a kvality** s přihlédnutím k jejich podmíněnosti i k prognóze jejich pravděpodobného vývoje.“ (Dvořáková, 2006, s. 17).

**Psychodiagnostická metoda** je „**soustava podnětů** (úkolů, situací, otázek), jimiž **záměrně vyvoláváme chování** nebo vymezujeme podmínky pro sledování chování (úkony, jednání, slovní odpovědi) zkoumané osoby.“ (Mojžíšek, 1986, in Dvořáková, 2006, s. 10)

#### **Dělení předpokladů psychologické diagnostiky podle Hrabala V. (1989):**

- a) „Znalost základních zákonitostí **struktury vývoje a systémových závislostí diagnostikované individuality** a skupiny.
- b) Schopnost **tvorby a využití diagnostických nástrojů** a postupů k získání, zpracování, interpretaci a hodnocení diagnostikovaných dat;
- c) Základní orientace diagnostiky v **teorii i praxi**“ (Hrabal, 1989, s. 14).

**Pedagogická diagnostika** je přirozenou **součástí oboru pedagogiky**, neboť při vzdělávání a výchově stále, dle vědomých i podvědomých kritérií docházíme k určitému **hodnocení průběhu i výsledku činností**, na nichž se podílejí různí činitelé.

Definice v pedagogickém slovníku: „Pedagogická diagnostika: (anglický termín je assessment; ve speciální pedagogice se užívá termín diagnostics) je **vědecká disciplína zabývající se otázkami diagnostikování subjektů v edukačním prostředí** (převážně ve školním prostředí). Pedagogická diagnostika formuluje teorii pedagogického diagnostikování, metody diagnostikování a také způsoby interpretace pedagogických diagnóz.“ (Průcha, 2003, s. 154).



Mojžíšek L. (1986) chápe pedagogickou diagnostiku jako „...teorii a metodickou praxi zjišťování, rozpoznávání, klasifikování, posuzování a hodnocení úrovně **pedagogického rozvoje žákovy osobnosti** nebo skupiny žáků, rozvinuté vlivem pedagogického působení“ (Mojžíšek, 1986, s. 18). Jde o speciální disciplínu, zabývající se **objektivním zjišťováním**, posuzováním a hodnocením vnějších a vnitřních podmínek i průběhu a výsledků výchovně vzdělávacího procesu. (Mojžíšek, 1986).

Zelinková O. (2001) nahlíží na pedagogickou diagnostiku jako na „...**komplexní proces**, jehož cílem je **poznávání, posuzování a hodnocení** vzdělávacího procesu a jeho aktérů.“ (Zelinková, 2001, s. 12).

Pedagogická diagnostika diagnostikuje ze dvou hlavních úhlů pohledu, díky nimž může získat ucelený obraz o zkoumané osobnosti a daných skutečnostech. Jedná se o složku „...**obsahovou**, tj. zjišťování dosažené úrovně vědomostí, dovedností a návyků a **procesuální**, tj. jakým způsobem proces výchovy i vzdělávání probíhá, jak ovlivňuje žáka. Kromě úrovně vědomostí a dovedností zjišťuje i **emocionálně sociální úroveň** žáků.

Při posuzování případných neúspěchů provádí pedagog diagnostiku **úroveň psychických funkcí**, které podmiňují **osvojování vědomostí a dovedností**. Tyto údaje doplňuje anamnestickými údaji o dítěti, údaji o rodině a dalších institucích, v nichž je dítě zapojeno, bere v úvahu vlivy společnosti.

Součástí pedagogické diagnostiky musí být též **diagnostika práce učitele**, použitých metodických postupů. Na základě **analýzy a syntézy získaných poznatků jsou vyvozovány závěry**, které jsou východiskem pro plánování dalších kroků.“ (Zelinková, 2001, s. 12).

V pojetí Vacíka J. (1968, in Zelinková, 2001) má pedagogická diagnostika přínos v možnosti „...exaktně poznávat, správně analyzovat, měnit pedagogické působení a podle konkrétních podmínek **formovat žakovu osobnost**.“ (Vacík, 1968, in Zelinková, 2001, s. 10).

**Pedagogicko-psychologická diagnostika:** Hrabal V., ve své knize Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka vymezuje tuto vědu jako „...**diagnostiku psychologickou**, která je **aplikovaná v pedagogické oblasti**, jejíž specifická tvoří poznávání vychovávaného jako individuality-s využitím všeho, čím k tomu může přispět psychologie.“ (Hrabal, 1989 s. 12-13).

Pro srovnání uvádím autora knihy Základy pedagogické diagnostiky od Mojžíška, L. (1986), který apeluje na to, že **obsah pedagogické diagnostiky byl vždy součástí pedagogické praxe**. „Pedagogická praxe byla, je a zůstane vždy nerozlučně spjata s četnými formami

a způsoby zjišťování a hodnocení úrovně rozvoje vzdělání a výchovy v užším slova smyslu a se **studiem příčin a podmínek výchovy.**“ (Mojžíšek, 1986, s. 11)

**Diagnostika** není cílem, ale **je prostředkem** ke včasnému **odhalení určitých problémů**. Má sloužit k usnadnění žakových povinností a vést ke zkvalitnění jeho dovedností nejen ve školní oblasti. Je důležité, dívat se nejen na vztahy subjekto-objektové, ale i na prostředí (školní, mimoškolní, rodinné) a osobnost žáka s jeho dispozicemi (biologické, psychické i sociopsychické). (Mojžíšek, 1986).

### 1.3 Rozdělení a rozbor diagnostických metod

Diagnostické metody se dají dělit podle postupů na **standardní a nestandardní**.

#### 1.3.1 Standardizované a nestandardizované metody

Za **standardní** metody a postupy jsou brány takové metody, které jsou označeny jako standardizované. Vyznačují se především možností běžného využití, tradiční a **praxí ověřenou a doporučovanou** v příslušných metodikách a učebnicích.

Některé metody mají konkrétní podobu s doslovnými položkami nebo odpověďovými situacemi. „Jedná se o **pozorování, rozhovor, dotazník-motivační, sociometrický a výkonový, didaktické testy, metody analýzy výkonů a výtvorů, sociometrické metody, analýza pedagogické dokumentace anamnestické, retrospektivní metody.**“ (Čáp, 2001, s. 306).

Na rozdíl od metod standardizovaných, metody **nestandardizované** vychází z výsledků a důsledků standardních metod a jsou **individuálně řešeny učitelem**. „Na této úrovni neexistují většinou konkrétní metody.

„Diagnostická činnost učitele je vedena snahou a záměrem **rozvoje určitého aspektu**. Předpokládá se, že učitel **přijme** určitou myšlenku rozvoje, **identifikuje** se s ní, je přesvědčen o její účinnosti a na tomto základě uskutečňuje svůj rozvojetvorný záměr. Většinou jde o tvorbu vybraných postupů často pojímaných jako projekty, které učitel konstruuje na vybraných úsecích učiva.

Tyto metody vychází z **dobré znalosti problému**, který byl ať učitelem nebo výzkumně identifikován na předchozích diagnostických úrovních, potvrzen jako chybějící aspekt, kupříkladu v procesu učení nebo učitelem veden jako určitá indispozice, o které předpokládá, že může být napravena či koordinována. Kupříkladu **jde o postupy, které rozvíjí citlivost na**

**chybu a neporozumění**, nácviky na potlačení rysů impulzivity nebo reflektivity o postupy, které učí **pracovat žáka s textem nebo rozvíjet jeho učební styl.**“ (Čáp, 2001, s. 306).

### 1.3.2 Dělení standardizovaných metod

Rozdělení diagnostických metod je různorodé. Záleží především na kritériích, která se k třídění vztahují. „Pro **každodenní praxi** učitele není znalost různých kategorizací diagnostických metod tím nejpodstatnějším. Mnohem důležitější je umět **vybrat a znát takové, které jsou pro praxi učitele opravdu přínosné.**“ (Dvořáková, 2006 s. 38).

Dvořáková využívá rozdělení pedagogicko-psychologických metod podle (Svobody, 1992, s. 38).

**Metody dělí do tří základních skupin: „klinické, testové a přístrojové metody.“**

#### 1. Klinické metody

- a. Pozorování
- b. Rozhovor
- c. Anamnéza
- d. Analýza spontánních produktů

#### 2. Metody testové

- a. Výkonové testy
  - i. *testy inteligence: jednodimenzionální testy a testy komplexní*
  - ii. *testy speciálních schopností a jednotlivých psychických funkcí*
  - iii. *testy vědomostní*
- b. Testy osobnosti
  - i. *Projektivní testy (vycházející z předpokladu excentralizace chování)*
    1. Verbální
    2. Grafické
    3. Manipulační
  - ii. *Objektivní testy osobnosti (více závisí na vnějším chování a výkonech, které jsou pozorovatelem interpretovány)*
  - iii. *Dotazníky*
    1. jednorozměrné
    2. vícerozměrné

#### *iv. Posuzovací stupnice*

1. sebesposuzovací
2. objektivní posuzovací stupnice

### **3. Přístrojové metody** (Svoboda, 1992 in Dvořáková, 2006 s. 38).

„Diagnostická činnost učitele zahrnuje širší vymezení předmětu poznávání, než je osobnost žáka. Učitel diagnostikuje školní třídu a vztahy v ní, hodnotí svou pedagogickou práci a její účinnost, neobejde se bez zmapování rodinného prostředí žáka i jeho dalších sociálních vazeb.“ (Dvořáková, 2006, s. 38)

Pro srovnání zde uvádím rozdělení dle Ditricha P. (1992) jak je uvedeno v publikaci *Pedagogika pro učitele*. Zaměřuje se právě na **praktičnost a snadnou využitelnost** metod vzhledem k pedagogické činnosti.

1. Pozorování
2. Rozhovor
3. Dotazníky
4. Didaktické testy
5. Metody analýzy výkonu a výtvoru
6. Sociometrické metody
7. Analýza pedagogické dokumentace
8. Anamnestické a retrospektivní metody. (Vališová, Kasíková, 2007, s. 305).

### **1.3.3 Charakteristika a praktické využití diagnostických metod**

#### **1.3.3.1 Pozorování**

Pozorování patří k **nejčastějším přirozeným** diagnostickým metodám a to bez ohledu na typ prostředí. I na ulici se rozhlížíme, pozorujeme bezděčně či za nějakým cílem. Orientujeme se tím v daném prostředí a situacích.

Pozorování je základním **způsobem sledování nějakého děje, situace nebo projevů určitého člověka**. Z hlediska diagnostiky metoda pozorování vychází ze „záměrného, plánovitého vnímání, sledující určitý stanovený cíl.“ (Dvořáková, 2006, s. 39).

## **Kritéria dělení pozorování:**

### **1. Počet pozorovaných objektů**

- i) Individuální - zaměřené na **jednoho žáka** a zvládnání jeho činností v určitých situacích
- ii) Skupinové - zaměřené na kolektiv, dvojici, jejich **společné řešení problému**, jejich vzájemné vztahy apod.

### **2. Systematičnost v pozorování**

- i) **Přirozené** - všímáme si projevů žáka, či určitých jevů ve třídě v přirozených situacích. Pozorovatelova pozornost je upoutána nějakým **jevem, rysem, nápadností jednání** apod. Jedná se o pozorování bezděčné, náhodné, nepodléhá žádným pravidlům, není vymezen předmět pozorování
- ii) **Navozené** - chceme-li zjistit chování v dané situaci, **navodíme pro ni adekvátní podmínky** prostředí a atmosféru.
- iii) **Orientační** - vyplývá z pozorování navozeného, kdy se snažíme v dané situaci **zorientovat dle svého určitého schématu**.
- iv) **Systematické** - patří k neúčinnějším druhům pozorování, kdy si učitel přesně **naplánuje, jak bude v pozorování posupovat**, má připravený určitý daný plán. Je omezeno a řízeno přesně daným schématem, plánem, programem.  
Pozornost je soustředěna na výskyt **jednotlivých hledisek** a neregistruje údaje, které nejsou podstatné pro pozorovací účel. Užívá se často pro výzkum učení a vyučování.

### **3. Zákonitosti v pozorování**

- i) Vymezení úkolů - na co se má pozorovatel zaměřit, co má sledovat a zachycovat.
- ii) Příprava pomůcek - speciální záznamový arch pro zachycení sledovaných projevů učitele a žáků. (Záznamy se provádí do daných rubrik, či smluvenými značkami)
- iii) Pro zmenšení subjektivity je lépe více pozorovatelů téhož jevu.

### **4. Předpoklady pozorovatele pro správné pozorování**

- i) Zdravé a účinné smyslové orgány.
- ii) Schopnost konat přesné odhady bez užití zvláštních nástrojů.

- iii) Schopnost pozorovatele vnímat přesně
- iv) Oproštěnost od různých patických stavů.
- v) Oproštěnost od předsudků, zaujatosti a od návyků interpretace.
- vi) Konání bezprostředních a přesných záznamů

Pozorování je zaměřeno na **projevy, které lze zaznamenat**. Určité chování je vždy reakcí na určité vnitřní psychické projevy. Také pozorování vlastních reakcí na žáka se stává důležitým faktorem pro diagnostiku. Zkušenost a opakované pozorování dovolí diagnostikovi vyvodit správné závěry. (Dvořáková, 2006).

### 1.3.3.2 **Rozhovor**

Rozhovorem jde získat **náhled na vnitřní svět žáka** ve smyslu jeho názorů, postojů, zájmů, osobních zkušeností, prožitků, obav apod. Zároveň je jednou z nejběžnějších, ale i nejobtížnějších diagnostických metod. **Není jednoduché opravdově rozkrýt dané informace**, aniž bychom si do nich nepřidávali vlastní podtext a neutvářeli tím tak struktury a subjektivní závěry toho, co chtěl a kam dotyčný směřoval.

Žáci málokdy dokáží **analyzovat a strukturovat to, co přesně chtějí vyjádřit**. Jejich komunikační kapacita je příliš úzká. Většinou děti, které prožívají častou frustraci v rodině, své pocity, touhy a bolesti dovedou rozkreslit do zajímavých detailů a jejich prožívání z malých radostí a pozitivních zážitků je o to intenzivnější.

Rozhovor je obtížnou diagnostickou metodou i z důvodu **možných změn předem připraveného schématu**. Její hodnota spočívá na tom, **jak se žák sám vnímá**; co o sobě ví, co chce, nebo dovede o sobě říct. (Dvořáková, 2006).

## 1. Rozdělení rozhovoru

### i) Volný

U rozhovoru volného je **základem** jen **téma**, o kterém žák sám hovoří. U rozhovoru řízeného dochází k pomoci učitele, který se ptá a tím rozhovor usměřňuje a řídí jeho směr.

### ii) Standardizovaný

U standardizovaného jsou **stanoveny jak otázky, tak přesný průběh i cíl** a jsou vymezeny jasné možnosti odpovědí.

### iii) U částečně standardizovaného rozhovoru je **směr a průběh** hovoru **volněji**.

## 2. Formy rozhovoru

### i) Diagnostický

ii) Jeho funkce je **orientační** (zjišťuje příčiny daného jevu, např. záškoláctví) a funkci verifikační. **Ověřuje výsledek** získaný jinou diagnostickou metodou, např. žák zdůvodňuje svůj neúspěch v kontrolní práci z českého jazyka.

### iii) Výzkumný

iv) Zkoumá otázky **obecnějšího** rázu. Má především funkci **zjišťovací**. Učitel může např. zkoumat účinnost nové učební metody či diagnostického prostředku, názory žáků na klasifikaci známkami a slovním hodnocením apod.

v) Výchovný rozhovor se týká dosažení **pozitivní změny** v chování žáka či jeho učebních výsledcích. Jeho funkce je především **výchovná**.

## 3. Vedení rozhovoru

Základní problematika se týká **správného pokládání** otázek. „Doporučuje se, aby rozhovor začínal otázkami **obecnějšími** a vzhledem k tématu **neutrálními**. Teprve pak lze přejít k otázkám podrobnějším.“ (Dvořáková, 2006, s. 40).

## 4. Fáze rozhovoru

**Úvodní fáze** - navázání kontaktu, určení tématu a času, zajištění bezpečí zneužití informací.

**Vedení rozhovoru** – kladení připravených otázek, odstup a zároveň zaujetí pro problém.

**Závěr** – shrnutí poznatků, uvolnění atmosféry, doporučení dalšího postupu.

Otázky mohou mít **různou podobu**: rozhodovací; alternativní; doplňovací; vybízející

## 5. Techniky kladení otázek

- i) **Přímé otázky - uzavřené** (ano-ne, jedna odpověď...). Např.: „Cítíš se ve třídě dobře?“
- ii) **Nepřímé otázky – otevřené a polootevřené** (naznačující). Např.: „Jak se cítíš, když jsi přesazený?“
- iii) **Projektivní – otevřené**. Např.: „Jak se asi cítí děti na konci vyučování?“

Otázky lze také dělit na primární (jasně cílené na začátku) a sekundární otázky (vyplývají z rozhovoru).

## 6. Zásady pro vedení rozhovoru

Při vedení rozhovoru je velmi podstatné, aby naše vedení nebylo ani příliš autoritativní, ani příliš přátelské. Dítě potřebuje cítit **jistotu a mít stanoveny hranice**, mezi kterými se může volně pohybovat. Potřebuje mít jistotu, že je tu někdo, kdo mu pomůže orientovat se a hledat podklad k morálním zásadám, které má v sobě zabudovány.

Je potřeba sledovat **emoční projevy a změny**, klást **jednoznačné otázky** a vždy jen jednu otázku a ne vícero najednou, **nespěchat na žákovu odpověď**, popř. otázku položit jinak.

### • Chyby při vedení rozhovoru

K hlavním chybám patří i **špatná formulace** otázek. I když každý byl dítětem a i když víme, jak se dítě vyvíjí, nevidíme mu do hlavy. Proto se může stát, že otázky, které pokládáme, jsou pro nás zcela jasné a výstižné a **nedokážeme pochopit, že až tak abstraktně dítě vůbec nedokáže uvažovat**. Další možností je, že se mu otázka přičí a nechce na ní odpovídat.

Pokládání sugestivních otázek a rychlý sled kladení otázek, z nedostatku času, či z našeho pohledu přílišné jednoduchosti, to vše přisívá **k uzavřenosti dětské osobnosti**. Začínající učitel by měl tyto otázky procvičovat na zcela neutrálních tématech. (Dvořáková, 2006).

## 7. Techniky užívané při rozhovoru

Při rozhovoru se užívá mnoho různých technik, především se jedná o **akceptaci, objasnění, parafrázování**, interpretace, ujištění, mlčení.

K registraci rozhovoru a řízení času, pro co nejefektivnější záznam a vyhodnocení patří papír, **rozhovorový list**, diktafon a videokamera. Díky nim se procento subjektivního náhledu a názoru minimalizuje.



### 1.3.3.3 Dotazník

Na tento typ diagnostické metody se ve školním prostředí **velký důraz neklade**. Její funkce je **orientační a doplňující**.

Jedná se o metodu explorační, která umožňuje získání diagnostických údajů o žákovi z hlediska jeho **názorů, zážitků, postojů, hodnotových orientací, zájmů, jeho sebepojetí, ale také údajů o sociálních vztazích**.

„Obsahuje položky - otázky a předložené varianty odpovědí, z nichž **žák vybírá**. Jde tedy především o formu otázek **uzavřených, či polouzavřených**, kde svou výpověď může dále rozvést.

Doporučuje se přesná a konkrétní formulace otázek se srozumitelnou stylizací s vyloučením otázek sugestivních.“ (Dvořáková, 2006, s. 41).

### 1.3.3.4 Analýza výtvorů, výkonů a výsledku činnosti

Tato metoda je často až podvědomě častým měřítkem celkového nazírání na žáka. Jde o důležitý zdroj diagnostických informací zakomponovaných do **kresby, slohové práce, písemného projevu, tvorby básně** apod. Výtvor se stává určitou výpovědí o svém tvůrci. Odkrývá jeho **vnitřní svět a prožívání**. Kresbou jsou často vyjadřovány určité vnitřní boje. Dítě do ní projektuje své podvědomí, své jáství, vnímání sebe sama. Dochází i k určitému vyrovnání se s daným pocitem či prožitou situací.

Způsob jak dítě vede linku, jak jí zakončuje, je-li ostrá či oblá, velikost klíček, neúspornost místa, sklon písma, to vše má výpovědní hodnotu o **vnitřních nejistotách, obavách, bojích, radostech, bezstarostnosti a celkovém vnitřním rozpoložení**. „V podmínkách školní diagnostiky může tato metoda poskytovat učiteli řadu zajímavých diagnostických poznatků. Lze využít např. písemných prací s osnovou (Naše rodina, Moje budoucí rodina, Můj nejhezčí a nejhorší zážitek.)

Učitel se rovněž setkává s různou kvalitou výkonů žáků a zabývá se **jak výbornými, tak chybnými výkony**. Na základě zjištění jejich příčin, je pak třeba provádět potřebnou korekci výkonů třídy v daném předmětu. Nesourodost a individualita těchto výtvorů činí poměrně značné obtíže při jejich psychometrickém zpracování.“(Dvořáková, 2006, s. 41-42).

### Projektivní metody

Projektivní, nebo také projekční metody mohou být pro učitele **velmi přínosné**. Ač jsou v psychologii využívány vědomě ve větší míře než je tomu v pedagogické praxi, řadu variant těchto metod pedagogové v praxi užívají, aniž by je mezi diagnostické metody řadili. Jedná se

například o **hry, dramatizaci, hru v rolích, kresba, tanec, dokončení neúplného příběhu**. (Koluchová, Morávek, 1990).

„Projektivní metody jsou takové techniky, při nichž se subjektu prezentuje víceznačný, nestrukturovaný podnětový materiál. Při strukturaci a interpretaci těchto podnětů subjekt promítá do odpovědí své **vnitřní stavy, motivy, potřeby a impulsy**.“ (Koluchová, Morávek, 1990, s. 50).

Nejčastěji užívaná klasifikace je podle Lindzeyova kritéria.

**Zaměřuje se na typy odpovědí podle předloženého stimulu:**

1. **Technika asociční** – kdy dítě odpovídá na stimul slovem, představou.
2. **Technika konstruktivní** – dítě má něco vytvořit, zkonstruovat.
3. **Technika doplňovací** – dítě doplňuje nedokončený podnět.
4. **Technika výběrová a řadící** – dítě vybírá nebo řadí podle vlastní preference.
5. **Technika expresivní** – dítě odpovídá volným sebevyjádřením, například zmínit základní aspekty a symboly, které vypovídají o stavu rodiny dítěte. (Koluchová, Morávek, 1990).

Projektivní techniky nabízí celkově řadu výhod a to především při diagnostikování žáků primárního vzdělávání. Touto metodou můžeme **odhalit zcela jiné údaje**, než při užití metod klasických. Nevýhodou však bývá nesnadnost a složitost při interpretaci výsledků. Chybou neodborníka může při interpretaci být vliv subjektivních aspektů. Vyžaduje to od diagnostika velmi dobré zkušenosti.

S ohledem na praktickou část, ve které se zabývám ztvárněním života celé rodiny dětí a rodiny začarované, považuji za důležité především projektivní metodu kresebnou.

### **Rozbor určitých prvků v kresbě s tématem Naše rodina**

Novák T., (2004) velmi přehledně rozčleňuje a popisuje hodnocení a interpretaci kresby: Naše rodina. Uvedu ty aspekty kresby, které jsou **využitelné především pro učitele na prvním stupni**. Jedná se o celkový dojem, znázornění členů rodiny a zakrývání negativních pocitů v kresbě.

#### **1. Celkový dojem z kresby**

Každá kresba v nás **zanechává určitý dojem**, aniž bychom brali ohled, zda se jedná o negativní, či pozitivní pocity z ní. Při interpretaci kresby, by měl být postup podobný. Záleží

na cíli, ke kterému směřujeme. Např. jak moc bychom chtěli v dané rodině žít, jaké sny bychom si chtěli splnit apod.

**Postavy ve statickém postoji**, nakreslené vedle sebe a **dynamický život** na obrázku je určitou indicií, jak se dítě v rodině cítí. Mnoho prozradí umístění postav v prostoru, pojetí a využití celé plochy papíru a vzdálenosti jednotlivých postav od autora kresby. Náš dojem nesmí zakrýt to, co o dítěti a jeho rodině skutečně víme, neboť i zdánlivě harmonická rodina na obrázku může být jen snem dítěte. **Jakým si světem, do kterého by chtělo patřit.** (Novák, 2004).

## 2. Znázornění členů rodiny v kresbě

Důležité je, zda jsou přítomni všichni členové rodiny. **Neexistence bývá vysvětlována projevem citového strádání** dítěte. Dítě mohlo z nějakého důvodu na osobu zapomenout anebo doplnit komentář - tatínek je na služební cestě.

U postav znázorněných kresbě si všímáme důležitých znaků, které nám dokreslují možný pohled dítěte na svou rodinu.

a) **Velikost postav** – velikost postav naznačuje **významnost** nakreslené osoby (velmi zjednodušeně lze říci, že velká osoba má pro dítě větší význam než osoba malá) nebo její míru sebevědomí očima dítěte

b) **Pořadí postav na obrázku** – určité pořadí může značit **pozici** dotyčné osoby v rodině, důležité je samotné pořadí postav od autora obrázku

c) **Způsob zobrazení postav** - nakreslením všech osob na obrázku zcela stejně, značí nedostatečné kreslířské schopnosti dítěte nebo jistotu, že takto umí nakreslit osoby nejlépe. Stejně nemusí být všechny postavy, může se jednat o **vzhlížení**, pro změnu otočením postavy na opačnou stranu od autora obrázku může být **symbolem něčeho negativního**.

d) **Výraz postav, vyobrazení částí těla** – všímáme si výrazů tváře postav, jednotlivých částí těla (hlava, oči, nos, ústa, uši, ruce, nohy), konkrétní orientační příklad – **zobrazení úst může ukazovat na extroverzi** v případě velkého úsměvu či otevřených úst, naopak ústa malá, zavřená mohou poukazovat na introverzi. **Ve všech závěrech musíme být opatrní.**

## 3. Gumování, dodatečné opravy kresby

Tím, co dítě do obrázku neznázorní či co se snaží zamaskovat gumováním, může **napovědět více**, než to, co na obrázku znázorněno je. Především gumování může být známkou

konfliktu s danou osobou, ať se jedná o rodiče, či sourozence. Může být i snahou chránit postavení člena rodiny, které má dítě rádo. V neposlední řadě také touhou po splnění snu, který nechce dítě prozradit, který by rodiče nedovolili. Přílišné gumování se objevuje u dětí **s nejistotou a úzkostmi.**

#### 1.3.3.5 **Zkoušení a hodnocení**

Někteří učitelé své hodnocení berou jako jediné měřítko, do kterého se žák svými výsledky vejde nebo nevejde. Přesto funkce hodnocení není tak obecná, jak je často vnímána a zkreslována. „**Je každodenní součástí učitelovi práce** a tedy i velmi frekventovanou diagnostickou metodou. Diagnostická funkce zkoušení a hodnocení spočívá v tom, že učitel neustále určuje úroveň výkonů a projevů žáka, zjišťuje směr pohybu těchto výkonů a na základě zjištění tvoří pedagogické závěry, směřující k účinným opatřením.“ (Dvořáková, 2006, s. 42).

Hlavní roli hraje **vhodnost volby zkoušení, stylizace a formulace pokládaných otázek.** Kladení otázek je jednou z nejvíce problematických oblastí. Učitel ne vždy ohraničí otázku tak, aby byla odpověď pro žáka srozumitelná. Žák si často není jistý, co se po něm chce, ale neumí specifikovat svůj dotaz směřující k nepochopení určité části otázky, kterou mu učitel položil. Proto raději mlčí, a tím dává učiteli milný podnět k tomu, že není dostatečně připravený.

#### 1.3.3.6 **Nestandardizované didaktické testy**

Jedná se o takový typ testů, které si **učitelé připravují sami** a zohledňují přitom dílčí cíle a individuální přístup ke své třídě. Na prvním stupni se i z důvodu rozvoje vyjadřování žáků dá více mluvit o písemných zkouškách. Dále také proto, že „...nemají stanovené měrné charakteristiky a tím se shodují s tradičními písemnými zkouškami.“ (Kompolt, 1992, s. 71). Nejedná se tedy o testy v pravém slova smyslu.

Dle autorů K. Zehner a H. Meeske (1977, s. 97, 104, aj.) můžeme pomocí písemných zkoušek zjistit

1. celkovou kvalitu výkonu,
2. znalost faktů,
3. schopnost dospět k samostatným závěrům, k hodnocení,
4. znalost postojů, jádra učiva,
5. znalost praktických poznatků.

Písenné zkoušky, jako např. **slohové práce, kompozice**, nám poodhalují řadu cenných informací o žákovi – jeho zájmy, záliby, postoje, rodinné prostředí atd.

Metoda má určitá úskalí, neboť není schopna vzhledem k časové náročnosti obsáhnout **všechny oblasti žákovi osobnosti**, do které spadá i stránka vlastních nápadů a učitel nemůže žáka adekvátně usměrňovat cílenými otázkami. „Učiteli totiž při diagnóze nejde vůbec o to, aby srovnával výkony svých žáků s výkony průměrnými v celospolečenském měřítku. On musí zásadně a povinně srovnat **výkony svých žáků s požadavky normy**, tj. s požadavky učebních osnov, učebnic, s požadavky, které na jeho žáky klade konkrétní spojení školy se životem a s praxí. Toto kritérium je pro diagnostiku zásadní a jiný výklad je v principu nesprávný.“ (Mojžíšek, 1986, s. 181).

Při sestavování didaktického testu je třeba dbát na **hlavní i dílčí cíle**, tedy k tomu, co potřebuje učitel zjistit. Z písemných zkoušek „...lze snadno učinit zkoušky didakticky málo objektivní, není-li výběr otázek a úkolů proveden s didaktickým cítem a se smyslem pro postižení podstaty obsahu.“ (Mojžíšek, 1986, s. 168).

#### 1.3.3.7 Anamnestické metody

Informace se získávají pomocí tzv. řízeného rozhovoru, či pomocí písemného dotazování. „Tyto metody jsou založeny na zjišťování **údajů z minulosti jedince** a objevování těch údajů, které jsou důležité pro poznání osobnosti a pro vysvětlení současného stavu.“ (Dvořáková, 2006, s. 42).

##### **Druhy anamnestických metod podle Dvořákové 2006, s. 42:**

a) Rodinná anamnéza velmi ovlivňuje rozpoložení žáka a úroveň pozornosti, proto se k ní pedagog často přiklání, neboť se jedná o **aktuální stav v sociálním zázemí rodiny**, který především v dnešní době nejistot hraje velkou negativní roli ve vnímání hodnot a důvěře ve světě dětí.

Má tak dopad nejen na **sebehodnocení**, ale **i na úroveň učení**.

Některé děti jsou sledem rodinných změn nuceny dozrát psychicky mnohem dříve, než by tomu bylo za „normálního stavu“. Dvořáková M. (2006) sem zahrnuje především „...významné okolnosti v rodinných poměrech žáka, např. **úplnost - neúplnost rodiny, sourozence a vztah mezi nimi**, výchovné a emocionální klima v rodině, ekonomická situace, hodnotový systém rodiny, event. náznak abnormálních jevů.“ (Dvořáková, 2006, s. 42).

b) Anamnéza žáka se týká dat individuálního vývoje pozorovaného jedince se všemi jeho specifiky a odchylkami. Jedná se např. o **psychomotorický vývoj, vývoj řeči, vyjadřovacích schopností, sociální vztahy**, předchozí prospěch, zájmy a učební návyky. (Dvořáková, 2006).

c) Anamnéza sociálního prostředí - je definována sociálními vazbami ve školním i mimoškolním a rodinném prostředí, jak se chová ke spolužákům a učitelům. Jakou má schopnost spolupracovat, **jaký je cit pro sociální kontakt, chuť pracovat ve skupině**, vyjádřit názor před skupinou spolužáků apod. (Dvořáková, 2006).

### 1.3.3.8 Metody sociometrické

To, jak se žáci k sobě chovají, jak se staví k učení, a jak vnímají své okolí, není jednoduché zachytit tzv. pouhým okem při pozorování či pokládáním otázek v rozhovoru. Slouží k tomu **metody sociometrické**, které se zaměřují na „vnitřní svět“, skryté vazby a vztahy ve třídě. Týkají se sféry mezilidských vztahů, **vzájemné spolupráce, postojů, společných hodnot a cílů** v sociální skupině. (Dvořáková, 2006).

Metody sociometrické jsou pomocníkem pro učitele, neboť tím získává informace o své třídě z hlediska **přitažlivosti, odpudivosti, indiferenci, sociálního postavení a expanzivity**. Na základě toho, může včas **odkrýt začínající šikanu, posílit jednotnost a rozmělnit předsudky** o některých žácích. „Škola je sítí sociálních vztahů, především učitelů a žáků navzájem.“ (Hrabal, 1989, s. 92)

Vztahy nejsou jen mezi učitelem a žákem. Jde o větší možnost **kombinací, ať se jedná vztah učitele a jednoho žáka nebo více žáků**, dvou žáků mezi sebou, či skupinou žáků vztahu k jednomu žákovi.

Diagnostické zpracování, vyhodnocení a následné připravení variant řešících **posílení pozitivních vazeb ve třídě nesmí být opomenuto**. Sociometrické metody mají sloužit jako určitý ukazatel. Mají dávat možnost řídit a regulovat vztahy mezi jedinci a vytvářet tak pozitivní klima, které ovlivňuje i kvalitu učení třídního kolektivu. Díky ní může být lépe odhalen negativní útok a začátky šikany ve třídě. (Dvořáková, 2006).

## 1.4 Diagnostické chyby

Po vymezení hlavních diagnostických kompetencí, je velmi důležité zamyslet se nad možnými **chybami při diagnostikování**.

Při pedagogickém diagnostikování se diagnostik musí snažit vyvarovat chyb ze své strany, jinak by se **ztrácel smysl i účinek** diagnostické činnosti. Zároveň by mohlo dojít i k poškození osoby, která byla diagnostikována.

### V literatuře nejčastěji uváděné chyby při diagnostikování:

- Vymezujeme závěry z neúplných informací.
- Závěrečné formulace nejsou konkrétní, ale obecné.
- Jedná se o pouhý výčet symptomů (příznaků).
- Projevy zaměňujeme za příčiny.
- Urychlené závěry, mohou dítěti ublížit.
- Haló efekt.
- Předsudky.
- Nízká specifičnost dílčího cíle.
- Neadekvátní metoda.
- Předčasné zobecňování jediného, často velmi nápadného projevu žáka.

(Swierkoszová ,2004, s. 25).

Je důležité určit si předem **jasný cíl a opravdu využít takovou metodu, kterou tohoto cíle mohu dosáhnout**. Chci-li u žáka třetí třídy, který má problémy s vyjmenovanými slovy po L a B zjistit, zda látku ovládá, nemohu **pomocí jednoho opakovacího diktátu** očekávat, že budu mít dostatečný podklad pro to, že žák látce porozuměl, nebo **kde je příčina zdroje stále se opakujících chyb**.

Zároveň by bylo neadekvátní, **mám-li jasně stanovený cíl, v průběhu diagnostikování jej měnit**. Například snižovat známku za špatné určení čárek ve vedlejších větách, když se zaměřuji na slova vyjmenovaná.

## 1.5 Shrnutí

**Správná diagnostika sama od sebe fungovat nemůže.** Sebelepší metody bez dobrého pozorovatele nebudou mít takový účinek, jak z nich samo o sobě vyplývá. Musí mít někoho, kdo ji umí používat, chápe ji a umí s ní správně zacházet, pro podchycení příčin určitých problémů daného žáka.

Stejně jako v běžném životě provádíme bezděčně pozorování, abychom se zorientovali v daných situacích, pro větší množství údajů mluvíme s druhými lidmi, tedy, provádíme rozhovory na nestandardizované úrovni, hodnotíme výkony svých nejbližších apod. **Podobně je tomu i ve školství. Učitel nemá diagnostiku vykonávat jako hlavní náplň své práce,** ale přesto musí mít do této problematiky podrobný vhled. Pokud má brát žáky jako jednotlivé osobnosti a přistupovat k nim alespoň z části individuálním přístupem, je pro něj rozkreslení potenciálu každého žáka nezbytnou součástí.

**Hodnocení nemůže probíhat jen podle výkonu.** Žáci nejsou naprogramováni počítačem, díky němuž by dokázali udržet pozornost po celou dobu výuky, neměli stavy únavy a nízké koncentrace, či se stále tázali a vyhledávali nové podněty k debatám. Je proto důležité, blíže se seznámit jak s rolí a kompetencemi učitele, tak s vývojem role žáka a strategiemi učení.



## 2 ROLE ŽÁKA

V pedagogickém slovníku je na prvním místě definice, která bere žáka, jako jednu z rolí dítěte. „Žák je označení pro člověka v roli vyučovaného subjektu, bez ohledu na věk.“ (Průcha, 2003, s. 284). Žáci přicházejí do vyučování s různými představami, které si na základě vlastních zkušeností vytvořili.

Vzhledem k praktické části své práce zaměřuji úhel pohledu na mladší školní věk, pro který je charakteristický dle Langmeiera, J. (1998) „**střízlivý realismus**“, determinovaný pohledem dítěte na svět takový, jaký **skutečně** je. Zajímá se o jeho pochopení a fungování daných principů doopravdy, čímž se velmi liší od pohledu na svět očima předškolního dítěte.

**Z původního naivního realismu**, pro který je charakteristické lpění na tom, co se dozví z knih, od učitele a rodičů, postupem času přechází dítě **na realismus kritický** ohlašující blízký příchod dospívání, kdy vše hodnotí více střízlivě. (Langmeier, 1998).

Vývoj dítěte v období mladšího školního věku, jak uvádí Vágnerová M., je ovlivněn v mnoha oblastech **více kvalitativně, než kvantitativně**. Mladší školní věk se z pohledu snazšího diagnostického zaměření na problém dá rozdělit na 4 vzájemně provázané oblasti.

Zmíním se podrobně o vývoji **somatickém** a z něj vyplývajícím senzomotorickém, neboť s ním jde v ruku v ruce **zvládání zátěže** a dobré předpoklady pro nestresující pokroky ve školních úspěších.

S vývojem fyzickým úzce souvisí vývoj **psychický**. Především ohledně změny pohledu na danou realitu podmiňující proces učení. Je důležitým faktorem např. pro vytváření návyků schopnosti naučit se učit a **podmiňuje růst vnitřní motivace** k vyhledávání nových informací, jejich řazení a následném využití.

Vývoj **sociální** je třetí rovinou, která roviny předchozí prostupuje. Třída i škola vytváří určité specifické prostředí. Žák je důležitou součástí školy minimálně po dobu základní docházky, tedy 9 let svého života. Pro správné fungování, musí být stanoven řád fungování a pevné, jasně dané hranice, které je třeba respektovat, aby se mohlo vytvořit pozitivní klima školy.

Děti se učí např. **komunikovat se spolužáky, respektovat autoritu** učitele, dokázat se vypořádat s neúspěchem, plnit si své povinnosti apod. Proto se stává, že dochází ke střetu hodnot rodiny a školy a je třeba včasná pomoc učitele, který by měl dítěti pomoci najít tzv. pevnou půdu pod nohama a **ukázat správný směr hodnot**.

## 2.1 Somatický vývoj

Oproti předchozímu období **nejsou některé pokroky tak markantně viditelné**. Jak upozorňuje Langmeier, J. (1998), nejedná se o klid před bouří. „Toto období se označuje dobou od 6-7 let, kdy dítě vstupuje do školy, do 11až 12 let, kdy začínají první známky pohlavního dospívání i s průvodními psychickými projevy.“ (Langmeier, 1998, s. 115).

Dítě se vyvíjí **po všech stránkách** a je třeba na to brát zřetel, protože vše se vším souvisí a tak i somatický vývoj ovlivňuje kvalitu učení a jeho výsledky.

### 2.1.1 Kostra

V tomto období dochází k velkým změnám především **kvalitativních rozměrů**. Tělesný vývoj je charakterizován **růstem objemu těla**. Růstové tempo se zpomaluje, dítě vyroste průměrně o 5 cm za rok.

Osifikace kostí pokračuje rychlým tempem a je velmi důležité dodržovat a stále se zaměřovat na **správné držení těla**, neboť zakřivení páteře nemá dosud trvalý charakter a mohlo by dojít k nevratnému vychýlení, způsobující v pozdějším věku zdravotní omezení, či pohybové komplikace. (Havlíčková, 2004).

Stejně tak i rozvíjet **všestranný pohyb** a pohybové dovednosti, aby mohlo docházet k rovnoměrnému vývoji a nedocházelo později ke komplikacím s pohybovým aparátem.

### 2.1.2 Svalstvo

Svalstvo se postupně rozvíjí a je třeba **přírozně ho posilovat** (u dětí mladšího školního věku, obsahuje méně hemoglobinu, bílkovin, tuků a anorganických látek oproti svalstvu dospělých).

Rozvoj je nejintenzivněji na horních končetinách, výrazně slabší je svalstvo zad, proto mohou mít žáci obtíže se snesením váhy svých batohů. Proto by se posilování mělo zaměřit především na **oslabené svalové partie zádových svalů a dolních končetin**, které jsou pro zvládnání fyzické zátěže ve škole nepostradatelné. Ať se jedná o dobré držení těla ve stoje, nebo v sedě, tak i správný nácvik na chůzi, běh a poskoky.

Procento ukládaného tuku v těle se markantně zvyšuje, zároveň hmotnostní složku zabírá nejvíce tělesná voda. Množství je závislé na pohlaví, věku a tělesné hmotnosti. **Tělesná voda u dětí dosahuje až 75 procent** (Havlíčková, 2004).

### 2.1.3 Termoregulace

Díky plynulosti růstu orgánů roste celková odolnost dětského organismu. **Termoregulace dětí se od dospělých liší.** Děti vytvářejí více tepla na kg hmotnosti během činnosti, a také se méně potí. **V horkém prostředí hůře snášejí zátěž.** Proto je důležité nemít ve třídě nepřiměřené teplo, ale čerstvý vzduch pro rychlejší oksličování mozku.

Nastávají situace, kdy je dětský organismus dehydratován a to především v důsledku zapomenutí doplnění tekutin. První projevem je **ztráta pozornosti**, dále zvýšená **únava a bolesti hlavy**. Nejen při sportovních aktivitách nesmí děti zapomínat na pravidelné doplňování tekutin. Nejlepším zdrojem je pitná, neslazená voda. (Máček, Máčková, 1997).

## 2.2 Senzomotorický vývoj

Senzomotorický vývoj obsahuje dvě hlavní složky, které se vzájemně propojují, podporují a ovlivňují konečný efekt dané činnosti. Jedná se o **vývoj pohybových schopností a smyslového vnímání**.

### 2.2.1 Motorika

Díky celkovému somatickému vývoji **není motorika pevně ukotvena**. Dochází k nevyrovnanostem růstu kosterní a svalové složky, a proto dítě často koná nepřesné pohyby. Není tak důležité, zda dochází k přesnému kopírování učitelova vzoru, ale zda se dítě snaží cvik co nejlépe napodobit. **V hodnocení má mít nejsilnější slovo snaha** a ne zprůměrovaný výkon. Nedostatečná vyvinutost centrální nervové soustavy postupným dozráváním umožňuje lepší koordinaci, a tím rychlejší i přesnější zvládnání pohybů. (Máček, Máčková, 1997).

Pro zvýšení úrovně motorických dovedností je potřeba v činnostech **krátkých, intenzivních opakování**. Tím se zvyšuje zájem dítěte o pohybovou činnost, hru i zlepšení sportovních výkonů, které jsou závislé na obratnosti, vytrvalosti a síle. Langmeier, J. (1998) dodává, že se díky dlouhodobému cílenému působení v průběhu celého období markantně zlepšuje jak jemná, tak hrubá motorika. „Pohyby jsou rychlejší, svalová síla je větší a je zejména nápadná zlepšená koordinace pohybů celého těla.“ (Langmeier, 1998, s. 117).

**Na správném posilování senzomotorických dovedností se odvíjí i kvalita výkonů učení.** (Langmeier, 1998).

Čáp, J. dobré motorice a koordinaci pohybu přikládá nejen význam lepší fyzické kondice, ale i lepšímu postoji k sobě samému. „Důležitou součástí zdravého životního stylu je sport

a zvládnutí některých jeho senzomotorických dovedností má značný význam např. pro sebehodnocení a celkový životní pocit dětí, mladých i dospělých.“ (Čáp, 2001, s. 374).

#### **Základní ukazatelé osvojení senzomotorických dovedností:**

- „Kvalita průběhu činnosti a jejích výsledků: správné plnění úkolu, dosahování cíle, zmenšení počtu chyb, zejména hrubých chyb;
- Rychlost, zvýšení výkonu;
- Snížení únavy;
- Dobrá metoda vykonávání činnosti, způsob, stal činnosti; Jádro je v metodě, neboť dobrá metoda vede ke kvalitním výsledkům.“ (Čáp, 2001, s. 374).

### **2.2.2 Smyslové vnímání**

Smyslové vnímání je **složitým aktem**, na kterém se podílí celá osobnost. „Jedná se o postoj, očekávání, soustředěnost, vytrvalost, dřívější zkušenosti, zájem i dosud rozvinuté schopnosti.“ (Langmeier, 1998, s. 118) V procesu učení u žáků mladšího školního věku dochází k zvýšenému **vývoji zraku a sluchu**.

#### **Zrak a sluch**

Obojí úzce souvisí s růstem touhy dětí, vidět svět takový, jaký je. Chtít ho analyzovat, **pochopit určité příčinnosti a naučit se o něm co nejvíce**. „Školní věk podněcuje k rozšiřování abstraktních časových údajů, které dostávají svou konkrétní podobu a význam.“ (Langmeier, 1998, s. 119).

#### **Řeč**

Verbální komunikace se stává velmi silným nástrojem. Slovní zásoba řeči se během pěti let zvyšuje cca o 30 000 slov. **Před vstupem do školy se jedná o 20 000 slov**.

Na konci 5. třídy se slovní zásoba pohybuje **okolo 50 000 slov**. (Langmeier, 1998).

#### **Paměť**

Paměť je nepostradatelnou součástí v oblasti učení, a je třeba ji neustále **v krátkých intervalech posilovat**. Stabilita krátkodobé i dlouhodobé paměti je **celkově větší**, a proto žákům učení nepřijde příliš namáhavé. „Dítě dovede podstatně lépe reprodukovat naučenou

látku a vzestup v tomto směru je od začátku do konce mladšího školního věku podstatný. (Langmeier, 1998, s. 120).

### Učení

Pomocí řeči a paměti je učení **podpořeno, stabilizováno** a stává se i zábavnou činností. „Ve školním věku získává proces učení kvalitu tím, že se mnohem více opírá o řeč a že je daleko častěji plánovitý, jak to ostatně vyplývá ze školních požadavků.“ (Langmeier, 1998, s. 121).

**Učení nemá být pouhým memorováním**, ale žák by měl ve škole dostat určitý nadhled na probíranou látku. Měl by umět analyzovat i následně syntetizovat nové poznatky dle jistých kritérií, a tím se učit určitým strategiím učení. Ty by se mu měly stát pomocníkem pro usnadnění řazení a propojování nových informací s dosavadními, a tím si ucelovat určitý pohled na danou skutečnost.

„Není důležité umět něco nazpaměť, ale **porozumět tomu a dokázat navázat na to, co už umí**, s čímž úzce souvisí umění učit se sám učit. ...Dítě se dovede soustředit současně na více aspektů učební látky, a tak roste složitost učení ...zvláště v současné době, kdy jsou děti zavalovány přemírou různých informací, si dítě musí najít svůj **system třídění a propojování a upřednostňování důležitosti**.“ (Langmeier, 1998, s. 121).

## 2.3 Kognitivní vývoj

V momentě, kdy necháme malé dítě zabývat se určitou problematikou, **podporujeme tak zdravý vývoj myšlení** a možnost utvoření si vlastního názoru.

U dětí mladšího školního věku je tento vývoj podpořen určitými podmíněnými změnami, díky nimž mohou zvládat náročnost učení ve škole. „...Myšlení na této úrovni vždycky nějakým způsobem operuje se skutečností, popřípadě s představami nebo se symboly, které mají **jednoznačný, konkrétní obsah**.“ (Vágnerová, 2000, s 148-149).

Vágnerová, M. 2000 klade důraz na nezanedbatelnou roli učitele a jeho vedení, které je velmi důležitým zdrojem změny myšlení dětí. „Logické operace se rozvíjejí učením, především v rámci výuky, kde se dítě pod vedením učitele učí uvažovat určitým způsobem. Výuka se zaměřuje na chápání souvislostí.“ (Vágnerová, 2000, s. 156). Konkrétní logické myšlení je založeno na **respektování základních zákonů logiky a konkrétní reality**. (Vágnerová, 2000).

### 2.3.1 Změny v dětském uvažování

Dětské poznávání se od poznávání dospělých liší v mnoha ohledech, a proto je důležité to zohlednit a zakomponovat do činností rozvíjejících uvažování. V momentě, kdy škola začne dítě formovat, stává se dětské poznávání více objektivní a přesnější, než bylo v předškolním věku. Pokrok je významně ovlivněn učením. (Vágnerová, 2000).

#### Rozvoj poznávacích procesů

Změny rozděluje Vágnerová, (2000) do několika vzájemně se ovlivňujících složek.

a) **decentrace** – jejím základem je odpoutání se z vázanosti na zjevné nápaditosti a osobně atraktivní vlastnosti reality. Pro pohled na realitu očima dítěte „...to dává možnost **rozvoje a schopnosti vidět svět očima druhého** a hodnotit jej tak, jak se domníváme, že by činil ten druhý. Dítě dovede posuzovat skutečnost podle více hledisek, uvažovat o jejich vzájemných vztazích a dokáže dané poznatky koordinovat.“ (Vágnerová, 2000 s. 145-159).

b) **konzervace** - týkající se pochopení trvalosti podstaty určitého objektu, i přes vnější vzhledové změny. „Dítě si uvědomuje, že změna zjevných znaků, nerovná se změna podstaty. **Tatáž skutečnost může nabývat více podob** (např. voda zmrzne a stane se z ní led).“ (Vágnerová, 2000, s. 150).

c) **reverzibilita** - je významným znakem logického myšlení, týkající se **pochopení trvalosti**, tj. reverzibility různých proměn. Pokud se sní tři bonbony z pěti, už jich je mnohem méně. Školní dítě ví, že ubráním se situace změní a zároveň přidáme-li stejně, jako bylo předtím, nastává situace původní. (Vágnerová, 2000 s. 151).

### 2.3.2 Strategie učení

Strategií učení je myšleno mít svůj **vlastní systém**, kterým získané informace umím protřídit, vybrat si pro mě hodnotné poznatky, uložit je do dlouhodobé paměti a zároveň si je vybavit a umět použít k propojení s poznatky novými. Pro umožnění optimálního a po všech stranách rozvinutého rozvoje potencialit žáka je důležité vědět, jaký učební styl žák upřednostňuje a jak se dá usměrnit.

Dvořáková, M. vyzdvihává základní body definice strategií učení a člení je dle jednotlivých pojetí toho, co je pro žáka důležité a co upřednostňuje. „Učební styl je nejenom

podmíněn zvláštnostmi kognitivního stylu, ale také žakovým **přístupem k učení**, jeho studijní motivaci, studijními záměry, jeho autoregulačními mechanismy i zvláštnostmi sociálního prostředí. „(Dvořáková, 2006, s. 65).

### **Rozlišení stylu**

Rozdělení uvádí Dvořáková podle Mareše (in Strnad, 1998) na **povrchní, utilitistický** a **hluboký** (Strnad, 1998, in Dvořáková, 2006, s. 66-67).

#### **1. „Povrchní**

Je výsledkem celkového přístupu žáka ke svým povinnostem. Často není-li v rodině posilován **pozitivní přístup k plnění svých povinností, dítě není schopné si tyto vazby vytvořit** a do budoucna se může vytvořit silný negativní postoj k učení jako takovému.

Tento styl se vyznačuje „ výraznou snahou „**projít**“, přičemž dominující je potřeba vyhnout se neúspěchu. Přístup nepramení z vlastního zájmu o učivo, ale z tendence **vydat minimální námahu** ke splnění učebních požadavků, protože se zároveň obává špatných známek. Přístup nabývá dvou podob, **pasivní a aktivní**. Pro pasivní je typické pouhé memorování bez vnitřních upevňujících vazeb a vlastního porozumění obsahu látky. Aktivní přístup je podpořen pílí a úsilím, ale znalosti jsou velmi povrchní.“ (Strnad, 1998, in Dvořáková, 2006, s. 66).

#### **2. Utilitistický (vypočítavý)**

Tento přístup je velmi **často preferovaný i na vysoké škole**. Princip spočívá v tendenci **obstát za každou cenu**. Mít nejlepší známky, uspět před spolužáky a konkurencí za každou cenu. Dochází i k nenávisti a poškozování zájmů spolužáků. Jedná se o „**honbu za známkami**.“

Žák je velmi **přizpůsobivý požadavkům** učitele. Stává se „měňavkou.“, často najde „učitelovu slabinu“, odhalí úroveň nároků a využije jich ve svůj prospěch. Odhalení tohoto vypočítavého jednání není otázkou pár hodin. Ač jsou výsledky perfektní, **chybí hlubší porozumění učivu i vzájemná návaznost na daná fakta**. (Strnad, 1998, in Dvořáková, 2006).

#### **3. Hluboký**

Žakovou hlavní motivací je **učení samo**. Jde o proniknutí do určité problematiky, pochopení souvislostí a vlastní nápady z učiva vycházející. „Žák, či spíše student **nachází v učení a učivu svůj osobní smysl**, jsou mu jasné studijní cíle, které obvykle už těsně souvisejí s **profesionálním zaměřením**.“ (Strnad, 1998, in Dvořáková, 2006, s. 67).

Tento styl se dá hledat i na základních školách. Je důležité umět **nechat žákům prostor** a včasné je v jejich myšlenkových pochodech **navést na správnou cestu**. Tím dochází ke zkušenosti, která více podpoří **vnitřní motivaci**, že má o dané téma zvýšený zájem.

Proměna dětského způsobu uvažování se projeví i v úvahách o jiných lidech. Dítě si uvědomí, že stejně jako ono má více rolí, např.: je dítětem, žákem, zpěvákem ve sboru, je ale i spolužákem, tak přesně i jiní lidé mohou mít více rolí, ale jsou to stále tytéž lidé.

Decentrace se projeví i v uvědomění si **odlišnosti potřeb druhých lidí**. Celkově dochází k ústupu egocentrického vidění světa. (Dvořáková, 2006). Je důležité, aby tyto pokroky učitelé dokázali nejen zachytit, ale i je pozitivně posílit.

## 2.4 Sociální vývoj

Sociální vývoj je v úzké spojitosti s **odpoutáním se od egocentrismu**. Škola pro dítě není jen naučit se pracovat s učebními materiály, plnit úkolů, získávat známky a mít nad sebou dohled učitele. Patří sem mnohem více. **Přestávky, pauza na oběd**, společná práce ve skupinách, hry v družině a kroužcích apod. Všem těmto činnostem je společný jeden ekvivalent – **kolektiv**.

Ačkoliv dítě nemá přesný návod na to, jak se v dané situaci v kolektivu i mimo něj chovat, učí se díky sociálnímu vývoji **respektovat taková pravidla, která platí obecně i taková, která se dají použít na určitý druh situace**. Základy tohoto vývoje dostává nejprve v rodině a blízkém okolí, poté v mateřské školce a následně ve škole.

Škola je důležitým místem socializace. Právě zde získává dítě nové lecky rozdílné zkušenosti, než jaké získalo v rodině. Škola ovlivňuje **dětské sebehodnocení**, mnohdy velice zásadním způsobem. Díky němu dochází **k zdravějším a vyrovnanějším vztahům** mezi vrstevníky. „Obtíže vznikají při nedostatečné školní zralosti dítěte, nedostatečné připravenosti dítěte pro školu, při nedostatečném působení rodiny a školy, při nižší úrovni obecné inteligence dítěte, i při jeho dílčích, specifických nedostatcích (poruchy učení, celková neobratnost dítěte).“ (Čáp, 2001, str. 229).

To také podporuje Langmeier, J., který poukazuje na to, že „...školní děti s dobrou emoční kompetencí si jsou dobře vědomy **vlastních pocitů i emocí druhých lidí**, vyjadřují své prožitky přiměřeným způsobem a jsou schopny své pocity kontrolovat a regulovat podle okamžité situace tak, aby to zvládnutí přítomného problému usnadnilo.“ (Langmeier, 1998, s. 129).



Pokud má učitel své žáky dobře diagnostikovat, je důležité znát základní změny, ve všech oblastech rozvoje a vývoje, tedy i v oblasti sociální. **Znalost sociálního vývoje se může stát dobrým vodítkem k objasnění příčin nepřiměřeného chování a jednání žáka.**

Sociální vývoj stejně jako vývoj psychický probíhá v mnoha rovinách souběžně a jedna složka obohacuje i determinuje druhou. Langmeier, J. (1998), sociální vývoj ve své knize Vývojová psychologie pro dětské lékaře na s. 119-128 rozděluje na 3 složky.

**Sociální reaktivita, sociální kontroly a hodnotová orientace- morální vědomí a jednání.**

#### 2.4.1 Způsoby sociální reaktivity

Dítě je ve škole postaveno před dvě hlavní roviny vztahů. Ve třídě vzniká **souřadný** vztah se spolužáky a zároveň **vztah podřazený** mezi žákem a učitelem. Sociální reaktivitou je myšlen **způsob chování dítěte** v těchto rovinách vztahů. Jinak se bude dítě chovat ke spolužákovi a jinak k učiteli.

Dítě je dítěti bližší svými vlastnostmi, zájmy, i postavením mezi lidmi.“ (Langmeier, 1998, s. 119). Ve třídě se může žák lépe učit sociálním reakcím, jako jsou **výpomoc slabšímu spolužákovi, učení se spolupráci**, usměrňování soupeřivosti a probouzení soutěživého ducha. (Langmeier, 1998).

Pro každé dítě je přirozená určitá role, v níž mohou adekvátně přizpůsobit své chování i životní náuru. Některé děti se lépe cítí **v pozici vedoucího** už před vstupem do školy, jiné se cítí stabilněji **v pozici vedeného**.

**Je důležité dát prostor každému žákovi v jeho přirozené roli.** Zároveň je potřeba usměrňovat oba směry, aby se nevyvíjely do extrémů a vytvářet takové prostředí a podmínky, kde si každý může vyzkoušet i **roli opačnou**.

Pro učitele je velmi **důležité umět podchytit přílišnou dominanci** dětí. Včasné reagování je základem pro **zamezení vzniku možné šikany** neprůbojných žáků. „Pozorný učitel může sociální reakce korigovat, je-li si vědom souvislostí, poskytne-li podřidivým dětem více emoční opory a soustavně posiluje jejich nasmělé pokusy o sebeprosazení.“ (Langmeier, 1998, s. 120).

## 2.4.2 Vývoj sociálních kontrol a hodnotové orientace

To jak se má dítě chovat, získává zpočátku pokusem a omylem, nápodobou, kdy od rodiny **získává negativní, či pozitivní reakce na své chování** a tím je mu vštěpováno, co je a není správné.

Vývoj sociálních kontrol a hodnotové orientace se zaměřuje na **kontrolu sociálního chování a tvoření základních společenských norem a hodnot**. „Dítě si ještě před vstupem do školy internalizovalo ve formě „svědomí“ příkazy a zákazy ukládané významnými dospělými, jako představiteli toho společenství, jehož je členem.“ (Langmeier, 1998, s. 120).

Toto „svědomí“ je v období mladšího školního věku stále velmi labilní. **Závisí na dané situaci, konkrétních potřebách a tužbách dítěte a postoji dospělých autorit**. „Hračka, která je úžasně lákavá a po které dítě, jež jí spatřilo ve výkladní skříni, velice touží, může být za chvíli odhozena, jako bezcenná a nehodnotná.“ (Langmeier, 1998, s. 120).

**Vnitřní kontroly musí být posilovány z vnějšku**. I hodnoty jsou velmi nahodilé podle aktuální nálady a chuti. „Teprve během školního věku se začínají sociální normy normálního jednání stabilizovat a s příchodem logického myšlení a s rozšířením časové perspektivy je dítě schopno pochopit na obecné rovině určité věci a jevy, jako trvalé hodnotné cíle vlastního jednání.“ (Langmeier, 1998, s. 120).

### 2.4.2.1 Vývoj morálního vědomí a jednání

Morální vývoj souvisí s vývojem kognitivním, zejména se schopností **poznávat a řídit věci a sled událostí a situací**. (Langmeier, 1989) Z výzkumu Piageta, J., který Langmeier, J. rozepisuje ve své publikaci Vývojová psychologie pro dětské lékaře, byly objasněny **tři základní typy vývoje morálky** u dětí.

#### 1) Dělení dle Piageta

- **Heteronomní morálka**

Heteronomní morálka se zcela odvíjí na **závislosti autorit**, které jsou dítěti blízké. „Je určována druhými, příkazy a zákazy dospělých, zejména rodičů a později učitelů. Jednání vlastní i cizí je dítětem hodnoceno jako „dobré“, pokud je dovoleno nebo výslovně schvalováno rodiči a učiteli, je naproti tomu „zlé“, když je jim zakazováno, event. trestáno.“ (Langmeier, 1989, s. 121).

Záleží tedy, **co dospělí**, kteří dítě vychovávají, **berou za správné a co nesprávné**. Pokud mají rodiče sami pokřivený svět hodnot, dítě je kopíruje. V tomto momentu dochází později ke **střetům hodnot ve škole a v rodině**.

- **Autonomní morálka subjektivní**

Dítě kolem **7-8 roku** přechází na morálku autonomní. Dokáže už samo, podle určitých pravidel, jejichž základy si nese z rodiny, **schvalovat, co je a co není dobré**.

Zpočátku vše závisí na momentálních potřebách, tužbách a náladě.

- **Autonomní morálka objektivní**

Až kolem **11-12 let** začíná **objektivní náhled na danou situaci** a dítě bere v potaz vnější i vnitřní pohnutky a motivy. Dokáže nahlížet na skutečnost nejen z pohledu svých tužeb a přání, ale i toho, co je opravdu správné. (Langmeier, 1989)

## **2) Dělení dle Kohlberga**

Na Piageta navázal Kohlberg, který každé stádium rozpracoval na dva, na sebe navazující **typy úrovně**, v závislosti na míře konvenčnosti v dané společnosti a obecným morálním principům.

Jedná se o **předkonvenční, konvenční a postkonvenční úroveň morálního vývoje**. Toto rozdělení je velmi zásadní, ale vyvstávají z něj nové otázky. Především „...proč děti, mladiství i dospělí vědí, co je správné a co ne a přesto jednají odlišně?“ (Langmeier, 1989, s. 123).

Každé období vývoje je něčím charakteristické. Věk psychický málokdy odpovídá věku biologickému a naopak. Z této nevyrovnanosti se jednání a morální pohled odvíjí často odlišně. **Jak se v jednotlivých situacích zachovat, úzce souvisí s morálním vědomím**, které se vztahuje na jasné překročení daných hranic v momentě, kdy si dítě myslí, že je to tak pro něj nejlepší.

I na objektivní situace každý pohlíží ze **svého subjektivního pohledu**. Proto se může stát, že přes vědomí o tom, co je správné se dá přednost jednání nesprávnému. Člověk má každou situaci provázanou s něčím z minulosti, s nějakým nesplněným snem a touhou, která je hluboko v podvědomí. Pokud ví, že **překročením správného jednání dojde k naplnění jeho touhy** a zároveň nezpůsobí veliké problémy a nepříjemnosti, jde si za tím, co ho láká.

Často se opět naše potřeby dostávají do takové pozice, jako když dítě stojí před výkladní skříní a toužebně se dívá na hračku, která se mu v ten daný moment líbí. A i když podvědomě víme, že se jedná o krátkodobou potřebu, je její naplnění v určitých situacích a ohledech mnohem silnější než obecné morální principy a hodnoty.

Pokud jej k tomu netlačí vlastní já, tedy vnitřní motivy, může **tento tlak přicházet zvenčí**. Jedná se o tlak veřejnosti, kolektivu v práci, či ve škole, konfrontací s hodnotami rodiny a s nimi spojenými vzorci chování. Je-li tento **vzor v dětství pokřivený**, ne vždy je člověk **dostatečně silný** a odpovědný, aby se zachoval vždy tak, jak je správné.

Z rodinného zázemí, které je často rozpadem a následným novým tvořením rodin a manželství poškozeno, dochází především v dětství ke **ztrátě jistot, že je pro co se měnit**. Jinými slovy má-li smysl se o něco snažit. Všechny zmatky dětí se odráží a promítají do **výkonu, sociálního začlenění ve škole i rozvoje vztahů**.

### 3) Rozdělení dle Matějčka

Matějček, Z. se ve své knize Po dobrém nebo po zlém? zaměřuje na jednání a vývoj morálního vědomí na poli forem **odměn a trestů**. Ty korespondují s **psychickou vyzrálostí**, neboť zdravý vývoj po psychické stránce osobnosti by měl reagovat na **stále méně povrchní** a hmatatelné tresty a odměny. Uvádí zde **tři vrstvy trestů**:

#### a) Tělesná - fyziologická vrstva

Vrstva první, nejnižší se zabývá tresty a odměnami, které jsou **hmatatelné tělesně**. Vrstva se týká „... takového myšlení o následcích svého jednání, které se odvíjí od **fyzických trestů a odměn** – jakými může být bonbon, pohlavek, výprask.“ (Matějček, 1993, s. 9). Závislost dostává jiný rozměr na poli **příjemností a nepříjemností**. To se pro dítě stává základním ukazatelem.

#### b) Duševní - psychická vrstva

Druhá vrstva se zaměřuje na takové odměny a tresty, které úzce souvisí s psychikou, kdy se morálka odvíjí na **zájmu a nezájmu vedoucích osob**. Formy trestu a odměn jsou **na rovině citové**, kde převažuje pochvala, ponížení, odnětí uznání. (Matějček, 1993). Tato rovina je mnohem abstraktnější a **u malých dětí ne vždy správně chápána**.

#### c) Duchovní vrstva

Vrstva třetí **přesahuje obě předchozí vrstvy** a ne vždy dospělý člověk, natož dítě doroste psychicky do takové fáze vývoje, aby bylo schopné **brát tyto tresty a odměny za silnější**, než jsou úrovně předchozí.

**Vrstva je založena na pochopení mravních norem, hodnot a připravenosti podle nich jednat, aniž by musel být chválen autoritou**. „Je to porozumění, láska, soucítění odpuštění,

vděčnost a další podivuhodné, ba divotvorné jevy tohoto světa, pro které nemáme ani odborná pojmenování.“ (Matějček, 1993, s. 10).

Celý sociální vývoj stojí především na **komunikaci** v rodině a **zpětné vazbě**, kterou dítě získá. „Tam, kde si lidé mohou v rodině volně a nefalšovaně říci své pocity a svá přání, vyvíjí si dítě samo snáze „autonomní“ morálku vyššího typu.“ (Langmeier, 1998, s. 124). Snáze si následky svého jednání uvědomuje a díky názornosti **může lépe pochopit obecné mravní principy**.

Matějček, Z. komplexnost náhledu na výchovu a tedy i sociální jednání dítěte doplňuje. „Charakteristickým znakem výchovy je **zaměření, které je určováno představou vychovatele**, k jakým změnám v chování dítěte by mělo dojít a v jakých formách by se toto chování mělo ustálit.“ (Matějček, 1993, s. 14).

Je však důležité brát ohled na **stupeň sociálního vývoje**, kterého dítě dosáhlo v závislosti na tom, v jakém prostředí vyrůstá.

#### **2.4.3 Osvojování sociálních rolí (sebepojetí, sebehodnocení-práce a hra)**

Ve škole přijímá dítě **rolí žáka**, u níž se postupem času učí její základní charakteristice. „Dítě si **zvnitřňuje novou roli žáka, ale poznává i komplementární roli učitele**, učí se novým způsobům chování v roli spolužáka, od něhož se očekává pomoc v případě potřeby a nutná solidarita.“ (Langmeier, 1983, s. 124).

S přijetím nové role souvisí i sebehodnocení. Žák se učí nejen ohodnocení a pochvaly druhých žáků, ale především si vytváří **vztah hodnocení k sobě samému**. „Kladné hodnocení je pro duševní zdraví velmi významné. Člověk, který si sám sebe realisticky necení, se buď podceňuje a v ničem si nevěří, nebo se nadměrně přeceňuje - má obvykle problémy i ve styku s druhými lidmi.“ (Langmeier, 1983, s. 126).

**Vztahy ve třídě jsou zpočátku velmi nahodilé**. Každý žák se zaměřuje sám na sebe, a proto je na učiteli, aby **toto kladné hodnocení v žácích podporoval**, aniž by docházelo k negativním postojům a soupeřivosti spolužáků. Právě ve školním prostředí třídy má k tomu mnoho příležitostí.

Učitel učí žáky pracovat, tedy vytvářet určité hodnoty, a to i v situacích, které nevyplývají z aktuálních potřeb a vyžadují určité úsilí a ovládnutí. **Posiluje tím touhu jít za daným cílem a zpětně si uvědomit vynaložené úsilí a následnou odměnu při jeho splnění**. „Dítě dovede stále delší dobu konat činnosti, které vyplývají spíše z vnějších požadavků než z jeho vlastních přání. To je základním charakteristickým znakem stále **větší zralosti dítěte**.“ (Langmeier, 1983, s. 128).

Tato zralost musí být systematicky **posilována i prostorem pro hru**. „Pro zdravý vývoj osobnosti je hra i ve školním věku nezbytná. Projevuje se v ní tendence přiblížit se reálné skutečnosti a výrazně se projevuje snaha po dosažení úspěchu.“ (Langmeier, 1983, s. 128). Dítě se učí **oddělovat práci od hry** a proto je potřeba podpoření **určitého harmonogramu**, který čitelně udává, **kdy je čas pro práci, a kdy pro hru** a vzájemně tyto dvě dimenze nenarušuje. (Langmeier, 1983)

## 2.5 Shrnutí

**Žákovská role může být přijímána dítětem různě.** Někdo se s ní vyrovná a ztotožní v prvních měsících školní docházky, někomu na to nestačí celý rok či čas do puberty, kdy se musí vyrovnávat s dalšími, pro něj mnohdy důležitějšími obtížemi. Faktory, které se na přijetí role podílí, jsou propojeny.

**Dochází k vzájemnému ovlivňování a ulehčování či znesnadnění na poli vývoje fyzického, psychického i sociálního.** Vývoj fyzický a s ním související biologický věk, nemusí korespondovat s věkem psychickým. Často se věk biologický a úroveň, na které by měl žák být po stránce psychické, odlišují. Jednou ze základních příčin může být **přijetí dětské osobnosti rodinou.**

Pokud je v tomto choulostivém období v rodině nový mnohem mladší člen, o který je přílišný zájem, může docházet i k regresi. Dítě tím volá po podpoře a uznání ze zvládnání svých nově nabytých povinností. **Pokud je rodina příliš zaneprázdněna a nevšimne si včas těchto momentů, nevidí dítě v učení smysl a může dojít i celkové nechuti být školákem.**

To se může projevit přílišným vyrušováním, neplněním si svých školních povinností, minimální snahou být dobrým žákem, což souvisí i s morálními hodnotami. Nemá-li dítě prostor a pomoc při řešení vlastních problémů, musí se vypořádávat se vším sám. Tím se stane velmi brzy dospělým nebo naopak upadne do regrese, **kde se cítí v bezpečí, neboť jako úplně malý byl mnohem více respektován a dostávalo se mu více pozornosti.** Je to volání o pomoc, kterého si rodiče častěji všimnou.

**Je-li vývoj dítěte pro rodinu důležitý** a dostává-li dostatečný prostor pro seberealizaci i zpětnou vazbu při porušení či dodržení morálních zásad, **nemusí být vývoj až tak rozdílný.**

Pro dobré plnění své nově nabyté role by měl být **vývoj fyzický, psychický a sociální v určité rovnováze.** **Jakékoliv výkyvy mohou být pro učitele ukazatelem na možné problémy ve školní lavici.** Je-li dítě příliš malé a hravé, stěží zvládne fyzickou a psychickou zátěž, která je běžnou normou pro ostatní žáky. Pokud je jeho logické myšlení nedostatečně

rozvinuto a jeho pohled se nesnaží vnímat skutečnost v jejím reálném obraze, chuť na poznávání světa a zvědavost bude velmi malá.

To je to, co žáků mladšího školního věku jejich roli velmi usnadňuje. **Touha přijít na to, jak svět funguje, jaké zákonitosti jsou pro něj typické.** Stejně tak negativně působí nedostatečná míra sociální reaktivnosti a **stále vidění světa jen svými očima**, tedy co je dobré pro mě, je dobré i pro ostatní. V takovém případě je začlenění do kolektivu obtížné.

Před příchodem do školy je ve velkém oslabení i přijmutí tzv. **nepsaných morálních pravidel**, díky nimž konflikty ve třídě vznikají. Na druhé straně při nevhodném zakročení učitele, při zjištění takových to problémů může dítě reagovat celkovou uzavřeností před ostatními. Dítě se cítí ukřivděno, protože mu nikdo nerozumí a do budoucna se tvoří problém nechuti spolupracovat s ostatními. To vše výuku velmi narušuje.

**Vyrovnaný vývoj dítěte po všech stránkách zaručuje jednodušší zvládnání úkolů, a tím vlastní touhu po seberealizaci a zdravém růstu svého já.** To zaručuje snazší průběh při dalším studiu a stává se dobrým vkladem do budoucna.

### 3 UČITEL

Učitel, stejně jako jiná povolání, se kterými je široká veřejnost v častém kontaktu, má ve společnosti své **zažité „atributy“**. Každý si dovede představit, **jak by učitel měl vypadat i jak by se měl chovat, jakou by měl mít motivaci, talent k povolání i kognitivní vybavenost**. (Průcha, 2002, str. 188) Univerzální definice pro vystižení podstaty učitele neexistuje, neboť rozsah učitelových profesních činností je tak rozmanitý, že učitel nemůže všechny splňovat ve stejné kvalitě a kvantitě. (Průcha, 2002, str. 191).

Pedagogický slovník definuje učitele jako „jeden, ze základních činitelů vzdělávacího procesu. Jde o profesionálně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, spoluzodpovědného za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“ (Průcha, 2003, s. 261).

Kalhous, Z., Obst, O. v knize Školní didaktika tuto definici rozšiřují z **pohledu vztahu k žákům a pedagogickým kompetencím učitele**. „Základ dobrého učitele tvoří dobrý vztah k žákům a pozitivní naladění k úkolům s nimi souvisejícími. Odbornost se bere za samozřejmý fakt. **Důkladná znalost žáků a jejich potřeb i zájmů**, je jistě zásadní podmínkou úspěšné výuky, ale v praxi je třeba ovšem hledat rovnováhu mezi **potřebami jednotlivce a třídy**, dítěte a společnosti – i mezi právy učitele a žáka.“ (Kalhous, Obst s. 92-93).

Má-li učitel dobře znát své žáky, jako jednotlivé osobnosti i jako celek tvořený třídou, musí mít **vztah k pedagogické diagnostice**. „Diagnostická činnost učitele či vychovatele zahrnuje širší vymezení předmětu poznávání, než je osobnost žáka. Učitel diagnostikuje **školní třídu a vztahy v ní**, hodnotí svou **vlastní pedagogickou práci její účinnost**, neobejde se bez zmapování **rodinného prostředí žáka i jeho sociálních vazeb**.

Od učitele se samozřejmě neočekává, že bude diagnostické činnosti provádět u všech žáků a současně. Smyslem učitelské profese není ani poskytování detailnějších specializovaných diagnostických služeb.“(Dvořáková, 2006, s. 38).



## 3.1 Pedagogické kompetence

Míra a vymezení pedagogických kompetencí souvisí s podmínkami, které jsou na ní kladeny. (Piřha, P. Helus, Z. 1994, in Dvořáková, 2006, s. 9.)

- Způsobilost reflektovat účinky své osobnosti, svého záměrného i mimoděčného jednání na žáky: na jejich učení, prožívání, postoje, na klima ve třídě.
- Způsobilost žáky účinně motivovat.
- Způsobilost interpretovat příčiny a souvislosti kázeňských problémů, schopnost realizovat variantní strategie jejich řešení
- Způsobilost pracovat s široce rozrůzněnou žákovskou populací
- Způsobilost praktikovat vůči žákům rozvíjející formy jejich hodnocení.
- Způsobilost spoluvytvářet soudržnost a kooperující pospolitost učitelského sboru; sjednocovat své aktivity se zřetelem k pedagogickým cílům.
- Způsobilost jednat s rodiči, získat je pro spolupráci tam, kde to jde a jak to jde, nevyprovokovat jejich vzdor.

Průcha J. cituje ve své knize Moderní pedagogika (1996, s. 136) Spilkovou, která se zabývá otázkou učitelových pedagogických kompetencí, **vycházejících ze současné reality** naší školy. Důraz je směřován především na **osobnost žáků a na komunikaci s nimi**. Jedná se o zaměření se na to, **jaký by měl ideální učitel, v požadavcích dnešních školy být**.

Kompetence nazývá kompetencemi profesionálními. Je však otázkou, zda je vůbec možné, aby této vzájemné propojenosti učitel ve své běžné učitelské praxi dosáhl.

### 3.1.1 Kompetence profesionální

• **kompetence odborně předmětové** (vědecké základy daných předmětů se stávají stále více *conditio sine qua non*);

• **kompetence psychodidaktické** (vytvářet příznivé podmínky pro učení - motivovat k poznávání, aktivizovat myšlení, vytvářet příznivé sociální, emotivní a pracovní klima, řídit procesy žákova učení-individualizovat je z hlediska času, tempa, hloubky, míry pomoci, interpretovat učivo, základy jednotlivých oborů vzhledem k věkovým zvláštnostem žáků apod.);

- **kompetence komunikativní** (nejen ke vztahu k dětem, ale i k světu dospělých - rodičům, kolegům, nadřízeným a jiným sociálním partnerům školy);

- **kompetence organizační a řídicí** (plánovat a projektovat svou činnost, navozovat a udržovat určitý řád a systém);

- **kompetence diagnostická a intervenční** (jak žák myslí, cítí, jedná a proč, jaké to má příčiny, kde má žák problémy a jak mu pomoci);

- **kompetence poradenská a konzultativní** (zejména ve vztahu k rodičům)

- **kompetence reflexe vlastní činnosti** (já a moje činnost jako předmět analýzy, ze zjištěného umět vyvodit důsledky, např. modifikovat své chování, přístupy a metody).

(Spilková, in Průcha, 2002, s. 136)

### 3.2 Diagnostické kompetence

Diagnostické kompetence můžeme dát jako důležitý **podsubor zapadající do pedagogických kompetencí**. Jde o to, že „...učitel při své diagnostické činnosti vždy vychází z poznávání (a posléze hodnocení) žáka a jeho projevů v pedagogické situaci.

Jeho diagnostická činnost (na rozdíl od činnosti psychodiagnostické) probíhá na základě **neustálého srovnávání žákových výkonů a jiných projevů s určitými pedagogickými požadavky**, tedy s danou pedagogickou normou.

Pro objektivizaci práce, je důležité, aby měl pedagog přehled nejen o typech diagnostických metod, ale i vyhodnocování a o objektivizaci dalších postupů a příčin, které je nutno pozměnit. **Pedagog neustále zvažuje rozdílnost mezi reálným, možným a ideálním cílovým stavem.**“ (Dvořáková, 2006, s. 44).

**Potřebná úroveň a úspěšnost diagnostických kompetencí je podmíněna výslednicí vzájemně propojených procesů:**

- důkladná teoretická příprava a blízké seznámení se s diagnostickými metodami v době studia daného oboru
- pedagogicko-psychologická příprava následná koordinace s předmětově didaktickou problematikou
- postupné a ucelené shromažďování pedagogických zkušeností

#### **Učitel se zajímá o:**

- žákovy schopnosti – tělesné a duševní dispozice výkonů, ovlivňující jeho individuální úspěšnost, či neúspěšnost.
- žákovy motivy – osobní podpora snahy vycházející ze subjektivní motivace
- žákovy postoje – pohotovost v reagování na danou situaci určitým způsobem, intenzitou a silou
- temperament – prožívání a chování nezávisle na obsahu vědomí a osobních sklonů (Dvořáková, 2006, s. 47).

### **3.3 Role učitele**

**Role učitele dostává stále širší záběr, a pro začínajícího učitele jsou některé kompetence v mnoha směrech nedosažitelné, neboť ne vždy jsou absolventi pedagogických fakult připravení na realitu ve školské profesi.**

Učitel ač vykonává své povolání prvním rokem, či rokem dvacátým je v očích veřejnosti brán, jako ten, kdo musí umět naučit., kdo má třídu pod kontrolou, kdo si ví vždy rady a učí tak, aby žáky probírané učivo nejen bavilo, ale aby si látku i dobře zapamatovali a uměli ji využít.

Málokdo si všímá šířky záběru, kterou musí učitel obsáhnout. Učitel není ten, kdo pouze vzdělává, je to ten, kdo **vstupuje a ovlivňuje výchovu a upevňuje morální hodnoty ve svých svěřencích.** „Laickou i odbornou veřejnost zajímá, zda určitá etapa profesní dráhy učitele má vliv na kvalitu jeho práce. Zvláště rodiče zvažují, zda je pro jejich děti ve škole výhodnější mladý, zatím méně zkušený učitel nebo učitel straší, ale zkušenější.

Do ovlivňujících kritérií můžeme zařadit např. věk, kognitivní schopnosti, schopnost umět podchytit atmosféru ve třídě, správně diagnostikovat třídu i žáka. **To vše se může měnit díky profesnímu růstu.** Podle něj se některé schopnosti zkvalitňují a jiné se vytrácí, nebo se nezdají už tak důležitými.

#### **3.3.1 Profesionální start učitele**

V povolání učitele neexistuje pomalý rozjezd, tzv. zaučování. Profesionálním startem se rozumí **minimálně první odučený rok na základní škole.** Jde tedy o tzv. učitele začátečníka.

Pro učitele začátečníka je práce v učitelském oboru něčím zcela novým, proto vystávají dva protichůdné póly. První se týká **očekávání** a chuti zvládnout náročný úkol a druhý **obav**

z reality ve školství daný podmínkami a klimatem celé školy. Hovoří se o tzv. **šoku z reality**, který může vést až k budoucí změně povolání.

Tento šok nastává u takových učitelů, kteří si svou třídu představují dle **postřehů z knih a berou za totožné laboratorní podmínky a ideály s reálným prostředím a lidským faktorem**.

Práce na plný výkon začíná už od prvního dne nástupu na školu, kdy učitel přebírá jak veškerou **odpovědnost za žáky**, tak **organizaci výuky** v hodině. Na tento nápor nejsou budoucí učitelé v přípravě na fakultách zvyklí a mají v této oblasti nízkou frustrační toleranci. Problém je o to silnější, pokud ve škole není pozitivní atmosféra a celkové dobré klima učitelského sboru. (Průcha, 2002, s. 210).

### **Příčiny šoku z reality**

Tyto příčiny, které ovlivňují, zda začínající učitel vytrvá či ze školství odejde, se dají shrnout do tří oblastí, jak je popisuje Průcha, 2002, s. 210-211.

- **„Osobnost učitele ve smyslu jeho psychické vybavenosti**, kdy zvládá nápor stresových situací ve třídě i mimo ni, přijímá odpovědnost za své světence, vede rozhovory s rodiči i nadřízenými.
- **Profesní kompetence** se týkají především tzv. „rutinní práce učitelů“, kam spadá administrativa ve škole, jako je vyplňování třídnice, zaznamenávání neomluvených hodin, výkazů, karty žáků, přijímání omluvenek, psaní vysvědčení apod.
- **Situace ve škole** je spojena např. s nízkou materiální vybaveností učitele, autokratickým vedením a nemožností realizace nových myšlenek, nízkou spoluprací mezi jednotlivými učiteli, či zbytečnou rivalitou a podkopávání autority před žáky. Klima školy se odráží i na klimatu třídy.

K šokům z reality dle studie popisující Průcha, J. v knize Moderní pedagogika respondenti uvedli „...**materiální vybavení školy, neukázněné chování a agresivita žáků, nezájem žáků o učení a školu, špatná organizace, učení neaprobovaných předmětů, zastírání důležitých problémů v organizaci chodu školy**.“ (Průcha, 2002, s. 212).

Učitelské kompetence se často vztahují k tomu, jaký by měl **ideální učitel být**, což může vést k rozporu s tím, čeho můžu jako učitel v praxi vyučováním dosáhnout. Je dobré mít ideály, ale musí být na ně nahlíženo jako **možné mety a ne zcela běžné triviální výkony** a úspěchy.

Porovnáme-li profesionální kompetence s úrovní běžně dosažitelnou u začátečníků, často se setkáme s tím, že některé kompetence, které se zdají být obtížnými, jsou lehce splnitelné a jiné, pro profesionály lehce splnitelné, jsou velkým problémem.

Problémy se týkají mnoha oblastí. Z výsledků výzkumů Šimoníka, o nejčastějších problémech týkajících se osobnosti učitele, profesní kompetence, situace ve školách, se Průcha, J. zmiňuje ve své publikaci Moderní pedagogika:

„Do **osobnosti učitele** můžeme řadit především **motivaci a aktivizaci žáků**, komunikaci se žáky, správné formulování otázek a spolupráci s ostatními pedagogy.

V **profesní kompetenci** se odráží udržení pozornosti žáků, **diagnostika osobnosti žáka**, vedení schůzek s rodiči, hodnocení a klasifikace, organizace samostatné práce žáků.

**Situacemi ve škole** můžeme rozumět práci s neprospívajícími žáky, **udržení kázně v hodině, jednání s rodiči žáků**, adekvátní reakce na neočekávaný vývoj vyučování, řešení kázeňských přestupků.“ (Průcha, 2002, s. 210-211).

### 3.3.2 Expert

V období učitele existuje moment, kdy se může učitel začít nazývat expertem. **Jde o období stabilizace, kdy si je učitel jistý nejen svými metodami a teoretickými znalostmi a metodickou přípravou, ale i vhledem a nutnou diagnostikou svých žáků.**

Faktory souvisejí se **samostatností**, „...kdy učitel není nutno poskytovat soustavnou odbornou pomoc, jakožto „uvádění do praxe“. Jsou zaváděny formy dalšího prohlubování jeho vzdělávání ...počátek období zkušeného učitele může být podkladem k funkčnímu postupu učitelů, k zařazení do vyššího platového stupně. (Průcha, 2002, s. 214).

Vzhledem k dosaženým zkušenostem a znalostem mluvíme o **zkušeném učiteli**. „Většinou se období stabilizace resp. začátku nabyvaní vlastností experta, klade do úseku následujícího **po 5 ti letech učitelovi praxe**.“ Učitel a žák jsou v jistém vztahu, a proto nejde brát profesionalitu jen z ohledu přístupu k učivu a daným metodám, ale i k tomu jak žáci svého učitele poslouchají a jaký respekt u nich má.

**Není nutnou podmínkou, že dobrý vztah k žákům mají jen učitelé, kteří jsou ve školství déle než 10 let.** „Například Kalhous a Horák (1996) vymezují začínající učitele jako „...učitele s převážně jedno-roční až tříletou praxí na škole (Kalhous a Horák, 1996, s. 246) a Huberman 1989 konstatuje, že empirické údaje svědčí o tom, **že časový úsek 3-5 let služby je obdobím profesní stabilizace** a po něm přichází období „učitelského mistrovství.“

Věk a počet odučených let by se neměly stát hlavním měřítkem kompetentnosti učitele pro svou profesí a míry profesního růstu. Kompetence, jak jsem již podrobně zmínila v kapitole 3.1 a 3.2 musí být reálně splnitelné **v každodenních situacích ve škole**. Kompetence se mohou upravit v závislosti na položení základní otázky, týkající se toho, co dnešní učitel opravdu dělá a dělat má.

**Škola nerovná se laboratorní prostředí s ideálními podmínkami** jak ze strany pozornosti, celkové psychické a fyzické připravenosti žáků, tak vybavenosti pedagogického personálu. **Není potřebné vzhlížet k ideálům**, pokud nejsou dosažitelné. Může to vést k negativním dopadům nejen na osobnost učitele, ale i na vedení žáků.

**Tím čím je pro učitele začátečníka šok z reality může být pro experta nabytí nových pedagogických zkušeností a získání určitého pedagogického automatizmu.** Zkušenost může mít dopad charakteru pozitivního i negativního. Negativním dopadem se stává v momentě, kdy **se učitel dostává do stereotypu** a rutinního předávání informací. V tom případě může dojít až k **syndromu vyhoření** a to i u dost mladého učitele. V takovém to stádiu mnohdy učitel mění své povolání, protože v povolání současném vidí jen negativa a nemá sílu ani chuť v něm pokračovat.

**Pokud se stane nabytá zkušenost pozitivní hodnotou**, je jako výtah, díky kterému si učitel ušetří určitou práci a může se zaměřit na **hlubší rozvoj své osobnosti**, se zaměřením na to, na co zatím svou pozornost soustředit nedokázal. Jedná se o **pozorování svých žáků, zdokonalování svých komunikačních schopností**, obměn ve výkladu s použitím nových materiálů a neotřelých pomůcek apod.

Především v době **interaktivních tabulí** spíše učitel zkušený, tedy ten, který má delší praxi a více osvědčených nápadů a metod, využije veškeré možnosti obohacení výuky, než učitel, který právě učit začíná. Pro učitele začátečníka je velmi důležitý přímý kontakt se žáky a s jejich prací, s hlavním učebním a doplňkovým materiálem. (Průcha, 2002).

### 3.4 Přístup k diagnostikování

Diskuze o odučených letech učitelů je na místě, neboť s ní souvisí i **pohled a cit pro diagnostikování a hodnocení** celé osobnosti žáka. Mnoho z pedagogického mistrovství přichází až skrze odučené hodiny nejednoho roku. Jedním ze zásadních rozdílů mezi působením začátečníka v pedagogické dráze a experta, se týká především časové dotace. S ní je úzce propojena **automatizace mnoha činností, jejich organizace a následné hodnocení**, jejichž bravurní zvládnutí přichází skrze stálé opakování a procvičování. To se může tzv. usadit jen postupem času.

Pak by měl vzniknout větší prostor a čas pro diagnostikování dítěte pomocí pozorování, anamnéz, rozboru spontánních výtvorů a pracovních výkonů ve formě ústní i písemné.

**Učitel začátečník** má v tomto směru tzv. ruce svázané i z jiného důvodu. Do diagnostiky se mladý, začínající učitel moc pouštět nemůže, někdy i nesmí. Nemá tzv. **odborný pohled a náhled na danou situaci, neoperuje dostatečně s objektivním posouzením oproštěným**

**od citového zaujetí.** Pokud se nejedná o velmi závažný případ, diagnostikuje záměrně žáky zřídka.

Musí nechat prostor a čas pro vzájemnou **otevřenost a upevnění vztahů** nutnou pro vzájemnou komunikaci a spolupráci. Tento proces je důležitý jak pro vztah učitel žák, tak i mezi žáky navzájem, neboť po prázdninách dochází k automatickým proměnám.

Žáci si zvykají na nové **vedení, způsob podání látky** i na vlastní zpracování nových předchozích znalosti rozvíjejících informací. To vše se odráží na klimatu třídy a rozvoji **vztahové atmosféry kolektivu.**

Pokud učitel začátečník diagnostikuje, **nestačí mu intuice, jeho výroky a zkušenosti** s daným žákem. Měl by přinejmenším celou situaci prodiskutovat s pedagogicko-psychologickým poradcem školy. V momentě, kdy přebírá třídu po jiném učiteli, může se pro něj kolega stát velmi dobrým zdrojem informací týkající se i rodinného zázemí apod.

Málo který rodič je při rozhovoru velmi otevřený a dá možnost nahlédnout do vývoje vztahů v rodině, na nichž vývoj dítěte po všech stránkách závisí a množné komplikace spojené s výkonem ve škole, či vztahy se tu rodí.

**Učitel expert** je v pozici opačné. Díky **delšímu působení ve školství působí automaticky, jako věrohodnější osoba**, ta která si ví rady, zná normu chování svých žáků a má objektivnější postoj k dané problematice. Není tím, kdo má vše naučené z knížek a realita, která je často tak odlišná od situací nastíněných v literatuře a přesto v normě chodu rodinného života se mu zdá alarmující.

**Při doporučení pro pedagogicko-psychologickou poradnu má větší procento úspěšnosti**, že jej rodiče poslechnou a začnou se více starat o vývoj svého dítěte. Ví jak odborně formulovat danou problematiku, umí být diplomatem a vyzná se v administrativních záležitostech. Tyto všechny výhody svého postavení do diagnostikování by měl učitel expert zapojit.

Proto je dobrá **vzájemná spolupráce** obou skupin pedagogických pracovníků, neboť si mohou být pozitivním přínosem. Učitel začátečník se může stát tím, kdo přináší **včasné impulzy** o výkyvech chování, řešení situací a vyjadřování se, které postřehne např. při pedagogickém dozoru na chodbě a učitel expert může být dobrým **usměrňovačem a průvodcem na cestě diagnostikování** v realitě školního a rodinného prostředí a vztahy, které působí na následné chování a jednání žáků.

### 3.4.1 Shrnutí

**Učitel musí být srozuměn s tím, jaký partner před ním stojí a co je pro něj typické.** Je nezbytné, aby věděl, které faktory mohou žákovo chování i přístup k učení ovlivňovat. Jde především o normy, které by si měl žák postupně zvnitřnit a upevnit. **Podílí se nejen na hodnocení dané práce svých žáků, ale také na kvalitě přípravy žáků,** která by se měla kladně odrazit v určitém druhu hodnocení výsledku.

Učitelství není zaměstnáním, ale povoláním. Člověk na ně musí mít tzv. buňky, protože ne vše, co bude v praxi potřebovat, se mu během studia naskytne k zažití a vyzkoušení.

**Začátečník, který si je vědom všech zásadních úkolů, mívá většinou problémy v oblastech, které si do této doby nemohl sám v praxi vyzkoušet.**

Především se jedná o rozhovory s rodiči, vedení třídních schůzek, realizace školního výletu, řešení neobvyklých situací při časové náročnosti, vyřizování organizačních záležitostí v hodině a diagnostika dítěte. Dále pak tzv. papírování, tedy zápisy nejen do třídních knih a výkazů žáka, ale i tvorba vysvědčení, řešení kázeňských přestupků, zápisy do knihy úrazů apod. **V těchto oblastech hraje velikou roli kolegiální učitelů a vzájemná výpomoc v nových úkolech.**

V neposlední řadě se jedná o vybavení materiální, kdy dostatek pomůcek pro zefektivnění posílení zapamatování nové látky je velikým pomocníkem. A celkový zásobník nápadů šitý na míru celé třídě, který by korespondoval s individuálními potřebami úrovně žáků je nedostatkovým zbožím.

**Pro změnu důležitou hnací silou začínajícího učitele je touha předat informace nově, jinak a využít při tom dětský potenciál myšlení po všech stránkách.** Zvědavost žáků je pozitivní zpětnou vazbou a dobře cílený nápad je výpomocí při zajímavém zpracování dané problematiky. **Zároveň mají žáci jistotu, že s nimi učitel počítá, jako s aktivními spoluúčastníky na procesu učení, kdy je využitý jejich potenciál, a tím jejich zájem o studium roste.** To napomáhá k rozvoji vzájemného respektu a pozitivní atmosféře třídy. Tento prostor pro nápady žáků je silným přídavným motorem na dráze pedagogického umění.

Učitel expert má za sebou boj, kterým začátečník teprve prochází. **Nemá problém se zapisováním do třídnice a žákovských knížek, zkoušení a formulaci otázek,** zadávání úkolů, organizací v hodině, flexibilitou ve své přípravě, při vzniku neobvyklých situací, včasné ústní i písemné zpětné vazbě žáků apod.



**Pokud využije svých nově nabytých pedagogických dovedností** pro další rozvoj a zdokonalování své osobnosti, pedagogických kompetencí a lepšímu řešení vzniklých situací ve škole a předcházení jim v zárodku, bude přínosem pro své žáky a **práce jej bude naplňovat**. Schová-li se jen za své povinnosti a povrchní náplň práce, dojde k postupné automatizaci a rutinnímu přístupu a možnosti následného vyhoření.

**Učitel si nesmí říci, že už nejde jít dál.** Touha předat žákům nejen novou látku zajímavým způsobem, tedy fakta, informace poučky, ale i principy jak se naučit učit a vidění drobných krůčků vymizí. **Žáci se po té stávají „obětí“ učitele a jejich potenciál je málokdy využit pro vzájemnou spolupráci**, obohacení a rozvoj vztahů. Svým způsobem by měl učitel expert být zcela otevřený podrobné diagnostice, neboť mu nedělá problém nejen příprava, ale i řešení určitých situací, které jako začátečník nebyl schopen zvládnout tak dobře, jak by potřeboval.

## 4 PRAKTICKÁ ČÁST

### 4.1 Cíl

Cílem je zjišťování používání jednotlivých metod pedagogicko-psychologické diagnostiky na prvním stupni základní školy.

### 4.2 Předpoklady

**P1: Předpokládám, že nejčastěji používanou diagnostickou metodou na prvním stupni je pozorování.**

**P2: Předpokládám, že z hlediska váhy a kladení důrazu při hodnocení žáka je nejvyužívanější metodou didaktický nestandardizovaný test.**

**P3: Předpokládám, že projektivní kresebná metoda není v diagnostice učiteli dostatečně využívána.**

### 4.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Jedná se o Církevní základní školu Rudolfovská. Ukázka diagnostické práce je na vybraném vzorku 23 žáků 3. třídy, v níž jsem pověřena třídnictvím. Část s rozhovory jsem uskutečnila na vzorku sedmi učitelů, odlišujících se různou délkou praxe. Didaktické testy se zaměřují na český jazyk a prvouku a pomocí dotazníku měřím sociální klima třídy.

### 4.4 Metody

Metody, které jsem zvolila pro praktickou část, se týkají **rozhovoru** uskutečněným se dvěma kategoriemi učitelů odlišenými rozmezím odučené praxe, **projekční kresebné metody** rodina a začarovaná rodina, s ohledem na problematiku náhledu na diagnostikování žáků, pokračuji uvedením dvou možných ukázek **nestandardizovaných didaktických testů**, kterými

učitel může žáky hodnotit po více stránkách a **dotazníku** zabývajícím se **sociálním klimatem třídy**, které velmi působí na sociální i psychický vývoj žáků a zvyšuje či snižuje možnost dobrých učebních výsledků ve škole.

#### 4.4.1 Rozhovor

Pomocí metody rozhovoru, kterou jsem, dle rozdělení podle Dvořákové, M. uvedla v teoretické části, v podkapitole **1.3.3.2** (s. 16-18), jsem se snažila o **zachycení cenných postřehů vedoucí k diagnostice dítěte učiteli s různě dlouhou délkou praxe**. Při práci s učiteli jsem používala rozhovorový list s připravenými otázkami, do kterých jsem záznam sama prováděla, jak uvádím všechny vyplněné alternativy v příloze **A – Rozhovory s učiteli**.

Rozhovor trval 15 min a snažila jsem se **nenásilnou formou získat informace o metodách jejich smyslu a praktičnosti z pohledu pedagogů ve využití pro diagnostikování žáka**.

#### 4.4.2 Projekční kresebná metoda

Projekční kresebná metoda, téma: Kresba rodiny je podrobně popsána v podkapitole **1.3.3.4** (s. 19-22) Ve vlastním šetření nastiňuji tuto techniku např. z důvodu **problematické komunikace s rodiči**.

Dítě pomocí projekční techniky kresba rodiny projektuje do kresby i to, co o své rodině nechce říci nahlas, to co není na příklad příliš pozitivní a nechce proto svou rodinu špinit. **Ne vždy jsou rodiče v komunikaci s třídním učitelem tak otevření**, aby mohli informovat o svých rodinných záležitostech a choulostivých tématech, jakým je tak časté a do života dítěte zasahující rozvodové řízení.

Některé děti události z domova ventilují ve třídě i před učitelem, některé si vše nechává pro sebe. Především mladý, nezkušený učitel, může z obrázku načerpat důležité informace. **Jedná se o informace okrajové**, neboť nejde o profesionální rozbor kresby, z důvodu absence psychologického zaměření.

V hodině měli žáci za úkol nakreslit dva obrázky. **Oba se týkaly rodiny, ve které žijí**. **První kresba** měla postihovat **reálné vyobrazení** všech členů rodiny včetně autora kresby. **V druhém výtvoru** se jednalo o vyobrazení rodiny **začarované do zvířat**, dle toho, kdo jim koho z rodiny připomíná.

Někteří žáci měli problém s pochopením zadání druhého úkolu a neustále se dotazovali, zda to, či ono vyobrazení je správné, či podle čeho se mají orientovat. Odpověď na otázky zněla vždy podobně a dávala důraz na **individuální přístup k zadanému úkolu**. Kresby jsem

rozdělila na kresby harmonické a disharmonické rodiny. V příloze **B - Ukázka projektivní kresebné metody** obojí pojetí dokládám.

#### 4.4.3 Nestandardizované didaktické testy

Učitel ve své praxi didaktické testy využívá poměrně často. Jedná se o testy nestandardizované. Tyto **neformální testy si učitel vytváří sám, pro své vlastní potřeby, ve snaze získat o žákovi další diagnostické údaje**. Díky testům může hodnotit více objektivně a dále se inspirovat výsledky pro další proces výchovy a vzdělávání. Zároveň slouží k porovnání výkonům žáků mezi sebou a stanovují tak určitý učební průměr. Nestandardizované testy jsou **ověřovány na menším počtu osob**, nejde o srovnávací testy v 5 třídě. Podrobně se jimi zabývám v podkapitole **1.3.3.6** (s. 22-23).

Stejně jako u jiných diagnostických metod tak i u didaktických testů se setkáme s určitými nevýhodami. Jedno z často uváděných negativ je úzké zaměření orientující se pouze na **vědomosti a fakta a nedostatečným rozvíjením tvořivosti žáka**. Didaktické testy jsou náročnější pro slabší žáky i pro žáky se specifickými poruchami učení.

Avšak pro větší procento výhod, jsou didaktické testy často vyhledávány. Jedná se především o **vysokou objektivitu**. Didaktické testy jsou jednou z rychlých možností získání zpětné vazby jak pro učitele, tak pro žáky. Jedná se o zpětnou vazbu týkající se stavu vědomostí, dovedností a výkonů žáka. Učiteli se naskýtá dobrá příležitost jak porovnat výkony žáka s požadavky normy, s vytyčenými cíli. V příloze **C – Nestandardizované didaktické testy** jsou nejen didaktické testy, které následně v **kapitole 4.5** podrobně rozebírám, ale příkládám i ukázky **jiných didaktických testů** učitelem vytvořených, spolu s různou úrovní jejich řešení.

#### 4.4.4 Klima třídy

Dotazník pro děti, **speciálně upravený pro první stupeň**, je dělaný i pro pedagogy, aby jej mohli použít bez přítomnosti psychologa. Jedná se o zkrácenou verzi dotazníku My Class Inventory (MCI). Podrobně se zabývám touto problematikou v **podkapitole 1.3.3.8** (s. 24).

Učitel sleduje vztahy ve třídě v různých situacích, ať se jedná o samostatnou práci, práci ve skupině, či hrách o přestávce. Jde o chování mezi žáky, stupeň empatie celé třídy, vzájemnou pomoc, míru nevráživosti apod. **Tento test zachycující sociální klima třídy byl rozdělen na pět hledisek zabývajících se jak zvládnutím učiva, tak poukázáním na vztahy ve třídě**. Přesně

řečeno, jedná se o *spokojenost a soudržnost ve třídě, třenice a soutěživost ve třídě a obtížnost učení*.

Tabulky ukazují míru kladných a záporných hodnot a pozitivních a negativních odpovědí u jednotlivých otázek, tak i souhrnné výsledky jednotlivých hledisek. Jednalo se o 23 žáků. Dá se na ně dívat z pohledu vztahů mezi chlapci, vztahy mezi dívkami a vztahy chlapců a dívek. Kdo vytváří pozitivnější klima, zda chlapci, či dívky a v jakých oblastech a zda je pohlaví učitele důležitým faktorem. V příloze **D – Sociometrický dotazník** dávám k nahlédnutí vzorku tří vyplněných dotazníků chlapců a dívek.

## 4.5 Vlastní šetření

Mé vlastní šetření zahrnuje vícero oblastí. Uspořádání jsem pojala s důrazem na individuální přístup k osobnosti žáka, po té jsem se zabývala názory učitelů a po té třídou jako celkem. Na první místo dávám **rozhovor s učiteli** (je koncipovaný tak, aby obsáhl všechny důležité komponenty diagnostikování), po té se zabývám ukázkou **projekční metody zaměřené na kresbu rodina a začarované rodiny**. V ní se okrajově zabývám základními prvky poukazujícími na rodinu harmonickou a disharmonickou, následuje **rozběr didaktických testů zaměřených na Český jazyk a Prvouku a dotazníkem zjišťující sociální klima třídy** z pěti na sebe navazujících hledisek.

### 4.5.1 Rozbor rozhovoru

Rozhovor je pojat strukturovanou formou s přesně formulovanými otázkami, které na sebe navazují a vzájemně odpovědi rozvíjejí. Rozhovor se skládá z šesti otázek. Vše je doloženo v příloze **A – Rozhovory s učiteli**.

#### A. Vyhodnocení bez ohledu na délku praxe

- **Otázka č. 1**

*Používáte metody pedagogicko-psychologické diagnostiky při práci s dětmi?*

První otázka týkající se zjištění četnosti využití pedagogicko-psychologických metod **musela být ve všech případech dovysvětlena příklady z otázky č. 2**. Po vysvětlení s uvedením příkladů zněla **kladná odpověď** u všech respondentů.

- **Otázka č. 2**

*Jak byste podle důležitosti pro Vaši práci seřadila metody pedagogicko-psychologické diagnostiky? (Hodnocení je bráno jako ve škole: 1- nejdůležitější, 5 – nejméně důležité.)*

**pozorování, rozhovor, dotazník, didaktické testy, metody analýzy výkonu a výtvoru**

V prioritách druhé otázky se učitelé, při uvedení metody, kterou by dali první místo, různili v poměru **6:1**.

Metoda pozorování vyšla jako **nejčastěji používaná metoda**. Především svými pozitivy, jakými jsou **praktičnost, časová nenáročnost, možnost využití v každé situaci, nenarušení přirozeného prostředí žáků** a jejich adekvátních reakcí na dané podněty a řešení vzniklých situací.

Druhé místo zaujímala **u tří učitelek**, nezávisle na délce praxe, analýza výtvoru a výkonu, **u dalších tří** rozhovor a **jedna** dala na druhou pozici pozorování.

**Jedny se uchýlovaly k spontánní činnosti**, která následovala po pozorování a zaznamenávání určitého problému, **jiné daly přednost rozhovoru a možnému dovysvětlení** a obhájení se žákem při svém jednání či chování v dané situaci.

**Didaktické testy** zaujímaly hodnoty **třetího a čtvrtého** místa. Tedy jsou důležité, ale nejsou hlavními hodnotícími faktory. Váha didaktických testů rostla s výškou ročníku dané třídy. U učitelek, učící děti v prvních a druhých třídách mají didaktické testy zanedbatelný význam.

**Všichni učitelé se shodli na tom, že dotazníky na první stupeň nepatří**, nebo spíše, že nejsou pro práci s dětmi na prvním stupni nepostradatelné. Závěry byli u všech respondentů velmi obohacující.

- **Otázka č. 3**

*Využíváte ve své praxi projektové metody? (např. kresbu, rozbor výsledků jiných činností – sloh, modelování apod.)*

**Pod pojmem projektivní metoda u otázky číslo tři došlo k určitému rozrůznění a bylo dobré rozvést definici, následně uvést určité příklady** i s nástinem možných technik, které s metodou souvisely.

**Odpověď byla kladná.** Někdo pojímal metody náplně a prostředků úzce, někdo obšírně. Usměrnění a doplnění významu otázky přineslo velmi zajímavé výpovědi, které byly náplní otázky číslo čtyři.

- **Otázka č. 4**

*Pokud ano, uveďte prosím konkrétně, které nejčastěji.*

Zde byly většinou uvedeny rovnou příklady bez rozdělení do určitých skupin a druhů, dle zaměření. **Ve směs se jednalo o výtvarnou a dramatickou výchovu a slohové práce na různé téma.**

Nedokončené věty a kresba např. začarované rodiny byla uvedena jen u dvou případů. V jednom případě učitelky s pětiletou praxí byly jmenovány i projektové a problémové techniky.

- **Otázka č. 5**

*V čem Vám tyto techniky pomáhají v hodnocení dítěte?*

Odpovědi na otázku číslo pět byly prezentovány různě, ale **smysl byl jednotný.** Každá z učitelek řešila metody vzhledem **k možnostem individuálního přístupu, seznámení se s rodinným zázemím s provázaností na sociální adaptabilitu.**

To vše může při hodnocení konkrétních žáků, být velmi nápomocno.

Laťka normy učební může být právě z těchto důvodů pro někoho nedosažitelným cílem. Je důležité, **nastavit úroveň individuálních úkolů tak, aby se zvýšilo i procento možnosti zakusit úspěch,** který by se při běžných nárocích dostavil jen s nemalými obtížemi, což se na hodnocení vždy projeví.

- **Otázka č. 6**

*Jakou výpovědní hodnotu mají pro Vás při hodnocení didaktické testy?*

*Rozmezí stupnice od 1 do 10: 1 = nejnižší důležitost, 10 = nejvyšší důležitost*

V poslední otázce, zabývající se četností použití **didaktických testů a příkládání jejich důrazu při celkovém hodnocení žáků, bylo nutné doplňující informace, které testy specifikovaly.**

Šlo o fakt, že se jedná o nestandardizované testy, které zjišťují žákovy znalosti buď v komplexním měřítku v závislosti na celé třídě, či zaměřující se na určitou výseč daného

předmětu, mnohé odpovědi pozměnil. Nejednalo se o standardizované testy typu Klokan a Běloun.

**Škála v rozmezí od 1 do 10 byla hodnocena celkově od 3 – 8 bodů.** Pro každého nestandardizované didaktické testy mají hodnotu odlišnou, přesto pro nikoho nejsou hlavním měřítkem. **Záleželo na tom, zda se jedná o první, či pátou třídu.**

## **B. Vyhodnocení s ohledem na délku praxe**

Druhou možnou klasifikací bylo **porovnání odpovědí s podobnou délkou praxe. Experti**-spadající do rozmezí od 10- let výše a **začátečníci** s praxí mezi 1 a 5 tím rokem.

**I zde se některé otázky odlišovaly.** Uvádím příklady možných odpovědí a pro lepší představu zároveň odkazuji na ukázky přílohy **A – Rozhovory s učiteli.**

- **Otázka č. 1**

*Používáte metody pedagogicko-psychologické diagnostiky při práci s dětmi?*

**Učitelky začátečnice se v první otázce neshodly.** Jedna využívá metody pedagogicko-psychologické diagnostiky velmi často, druhá často. Mezi odpovědi nebyl markantní rozdíl.

**Učitelky experti se taktéž jednomyslně neshodly.** Přesto se odpovědi pohybovaly v rozmezí velmi často a často.

- **Otázka č. 2**

*Jak byste podle důležitosti pro Vaši práci seřadila metody pedagogicko-psychologické diagnostiky? (Hodnocení je bráno jako ve škole: 1- nejdůležitější, 5 – nejméně důležité.)*

**pozorování, rozhovor, dotazník, didaktické testy, metody analýzy výkonu a výtvoru**

**Učitelky začátečnice se jednomyslně shodly. 1. pozorování; 2. rozhovor; 3. metody analýzy výkonu a výtvoru; 4 didaktické testy; 5. dotazník.**

**Učitelky experti s praxí 10 let a výš, v našem případě- 13, 15, 26,35 a 36 let se nejvíce různily v prioritách pro svou práci v bodech 3 a 4.** Tuto pozici střídavě obsazovaly metody **analýzy výkonu a výtvoru, rozhovor a didaktický test.**

Předpoklad, že se zvyšující se praxí budou učitelky za jedno, by byl zavádějící. Každá se dívá na výuku ze svého pohledu a občas se názory mladších učitelek s učitelkami staršími shodují, zatím co názory skoro vrstevnic se různí.



- **Otázka č. 3**

*Využíváte ve své praxi projektové metody? (např. kresbu, rozbor výsledků jiných činností – sloh, modelování apod.)*

**U třetí otázky byla odpověď jednomyslně ano**, pro využívání projektových metod při práci s žáky.

- **Otázka č. 4**

*Pokud ano, uveďte prosím konkrétně, které nejčastěji.*

**U učitelů začátečníků byl výběr rozmanitý, stejně jako u učitelů expertů.** Zazněla jak kresebná technika, tak projektové vyučování, nedokončené věty a příběhy, dramatizace. Bylo jasně zřetelné, že **každá z učitelů využívá širokou škálu technik projekční metody.**

- **Otázka č. 5**

*V čem Vám tyto techniky pomáhají v hodnocení dítěte?*

I v otázce číslo pět se obsah odpovědi všech dotazovaných nelišil. Jednalo se o lepší **náhled na individuální potřeby žáka** pro pozitivní rozvoj po všech stránkách vývoje.

- **Otázka č. 6**

*Jakou výpovědní hodnotu mají pro Vás při hodnocení didaktické testy?*

*Rozmezí stupnice od 1 do 10: 1 = nejnižší důležitost, 10 = nejvyšší důležitost*

Otázka číslo šest přinesla velmi **zajímavé výsledky, které se různily** s ohledem na učící třídu na prvním stupni základní školy.

**Učitelky začátečnice**, které učí děti od třetí do páté třídy, přikládaly **didaktickým testům vyšší hodnotu**. Ta se pohybovala, v **rozmezí škály na místě 7. - 8.** Žáci se už dokáží nejen písemně vyjádřit, ale i číst s porozuměním, což jsou dva nezastupitelné faktory, díky kterým jsou výsledky, především z časové náročnosti omezeny.

**Učitelky experti** učící převážně první a druhou třídu **se pohybovaly na škále mezi hodnotou 3. - 6.**

Přesto ani jedna z učitelů nepřikládá didaktickým testům nejvyšší váhu a výpovědní hodnotu o výsledcích žáka.

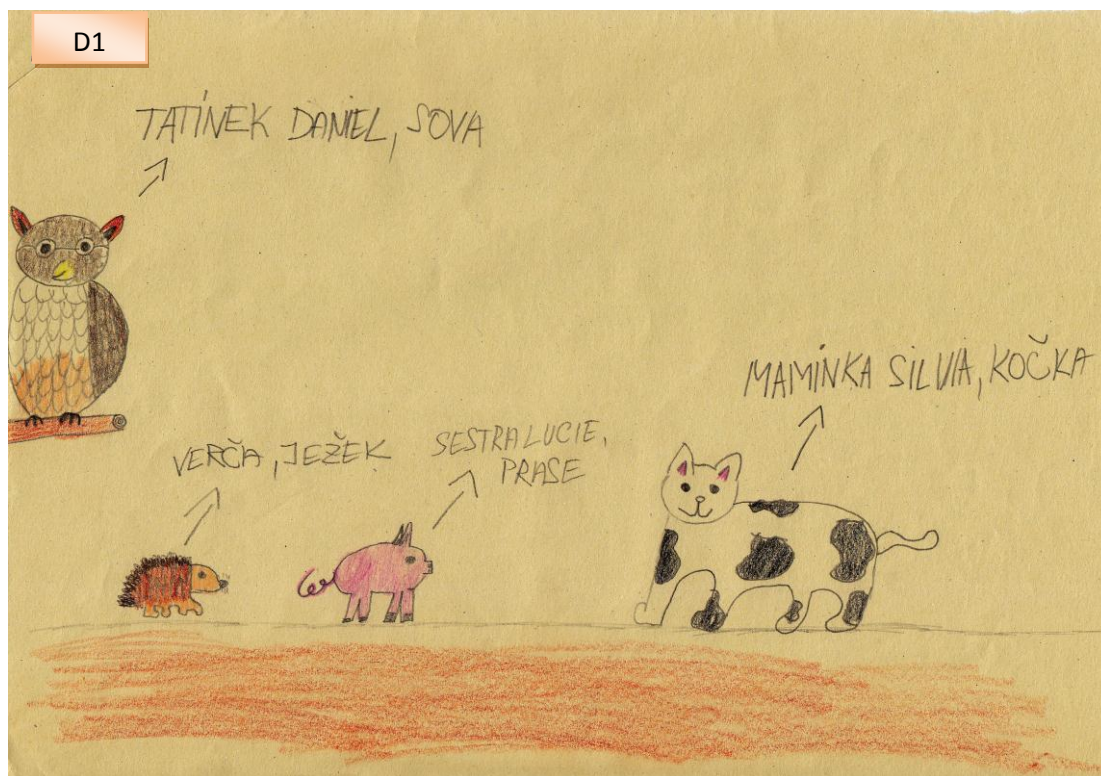
## 4.5.2 Rozbor kresby

### *Harmonická rodina*



Na tomto obrázku máme znázorněny oba rodiče, kteří stojí po obou stranách svých dětí. To symbolizuje harmonii v rodině. Otec je znázorněn s větším odstupem než matka, může to naznačovat, že je matka dcerám blíží a otec je ten, který na celou rodinu dohlíží. Dívka D1 svou sestru má ráda a nepovyšuje se na ní, což napovídá jejímu celkovému znázornění. Přijímá svou roli mladší sestry a patrně, se ve své sestře trochu vzhlíží, jak celkový postoj a výraz postav napovídá.

### Harmonická rodina začarovaná



Stylizace rodiny do zvířat působí vyrovnaně, bez velkých výkyvů. Otec jako sova pravděpodobně na rodinu dohlíží ze shora a má o všem přehled. Dívka D1 jej vnímá jako moudrého a spravedlivého. Maminka jako domácí kočka působí starostlivě a všímá si potřeb své rodiny. Na sestře vidí nemalé chyby, ale respektuje ji. Sebe, ve stylizaci ježka může brát, jako někoho, kdo si vše vydupe a je často středem pozornosti.

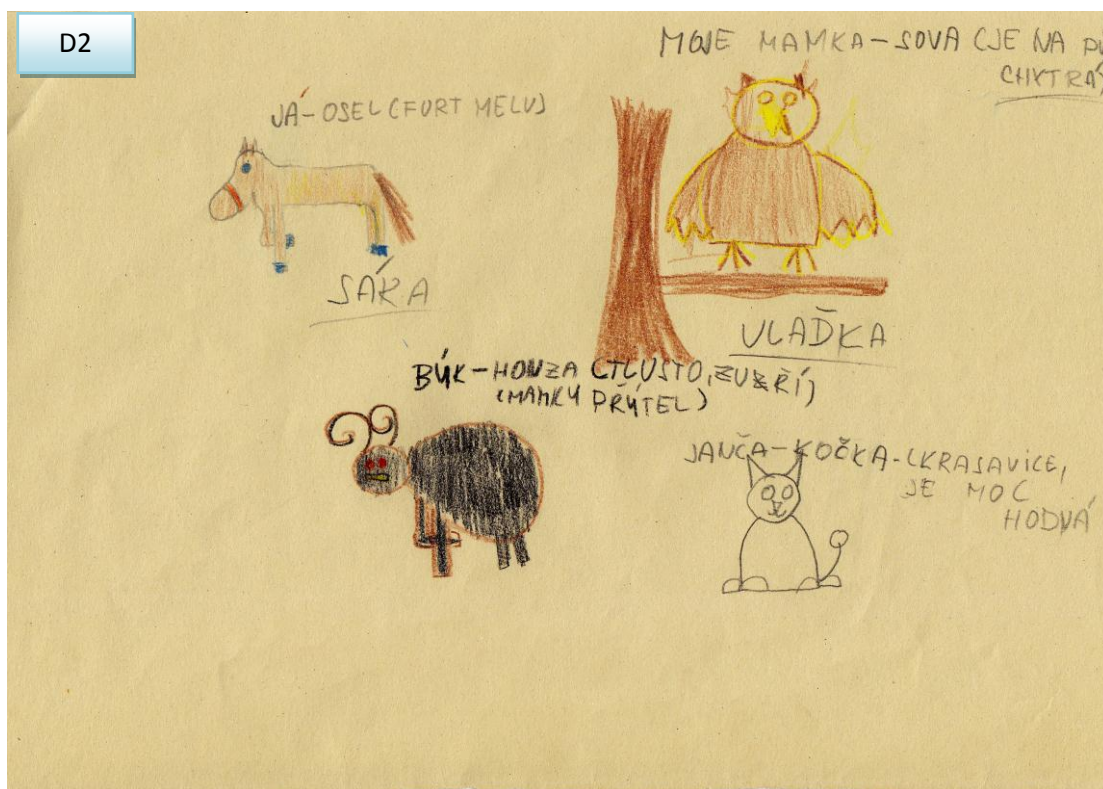
### Disharmonická rodina



Na kresbě dívky D2 jsou v rodině patrné výkyvy a určitý odstup. Dle postavení dospělých je snaha o harmonizaci a zájem z obou stran. Rodina plní své funkce. Dívka D2 znázornila nové partnery obou rodičů, a tedy je v jádru přijímá. Sama se cítí oběma stranami přijímána.



### Disharmonická rodina začarovaná



V kresbě začarované rodiny jsou některé výkyvy podtrhnuty. V kresbě jeden člen rodiny chybí. Jde o otce. Dívka D2 více přilnula k jeho přítelkyni. Svou matku má velmi ráda a vidí ji jako chytrou, jak sama v kresbě popisuje. Jejího přítele posuzuje jako býka, tedy někoho, kdo je vznětlivý a z jejího pohledu zbytečně dominantní. Sama se vnímá jako trochu odstrčená a možná se posuzuje příliš kriticky.

#### 4.5.3 Základní otázky rozboru nestandardních vědomostních testů

Didaktické testy tvoří důležitou součást při získávání informací o žákových pokrocích v procesu učení. Každý didaktický test, který si dělá učitel sám, by měl být totožný s tím, jak učitel s žáky komunikuje a jaké druhy otázek pokládá, při běžné komunikaci.

Žáci na prvním stupni nemají slovní zásobu na tolik bohatou, aby pod jinak položenou formulací otázky včas pochopili, na co mají přesně odpovídat, aniž by jim byla otázka dobře

dovysvětlena. Tím jak je otázka položena i tím, jak na ní žák odpovídá, může učitel tzv. mezi řádky vidět mnoho důležitých skrytých informací.

Pro oživení, využívají učitelé i nápadů svých kolegů a dávají jim k vypracování testy, u kterých nejsou sami autory, jako jsou např. testy na Metodickém portálu [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz). V tom případě je dobré, pokud žáci v zadání tápou a nejsou si jistí, zda se vydali správnou cestou, pomocí návodných otázek žáky navést.

#### **Možné otázky, které mohou být pomocí testu zkoumány**

- Umí žáci číst s porozuměním?
- Dokáží rozpoznat i ne přesně řečený – skrytější význam v otázce?
- Na jaké úrovni mají logické uvažování?
- Umí si sami otázku utřídit a více si ji upřesnit?
- Jak moc velikou roli v tuto chvíli hraje nervozita – pokud se jich pak zeptám v klidu, ví to?
- Dokáží systematicky postupovat? Má jejich práce určitý systém?
- Umí členit přehledně, dle toho, jaké systémy jsme se učili? Umí si látku zjednodušit?
- Dokáží vyhledat nápovědy, které jsou v testových otázkách ukryty?
- Umí si vybavit návaznosti, orientovat se v učebním materiálu? Aneb kde se to učili, jak ta strana vypadala, kde to přesně bylo?
- Umí si propojit vícero oblastí učení, smyslové vnímání jako podpůrnou složku při učení?

#### **4.5.4 Rozbor didaktického testu z prvouky**

Prvouka je jakým si úvodem do světa přírodovědy a vlastivědy, a proto je důležité, zda žáci umí spíše znalosti propojovat, než aby šlo o přesné výčty informací. Cílem bylo globální porozumění a schopnost návaznosti na předchozí látku.

Téma se týkalo živé přírody, se zaměřením na živočichy. Test byl rozdělen do osmi otázek, které byly vzájemně propojeny. Vypracované testy uvádím v **příloze C**.

Následně uvádím rozbor jednotlivých otázek.

#### 4.5.4.1 Rozbor otázek

U celého písemného testu je velmi důležité, zda žáci umí **číst s porozuměním**, umí hledat **podstatné části s úkoly** a umí-li je **správně řešit**. Tyto obecné dovednosti zmiňuji na začátku testu, s tím, že se u rozboru dalších otázek zaměřuji na problematiku, kterou mají postihovat. Prázdný test i doplněné možnosti odpovědí v testech jsou **v příloze C**. Příloha je pro lepší náhled doplněna o další možnosti didaktických testů, z předmětů Prvouka a Český jazyk.

- **Úkol č. 1.**

*Podle typů výživy živočichů, rozděľ živočichy do 3 skupin.*

Je důležité, zda si žáci přečtou základní myšlenku. Za smyslu úkolů porozumí. Nejpodstatnějším slovem je výživa. Poté je potřeba, aby si vzpomněli – tedy vybavili:

- A- **Čím** vším se živočichové živí?
- B- Který zástupce **kam** patří?
- C- Co se myslí pod **pojmem** živočichů?

Provedou-li tuto analýzu, měly by dojít ke správnému výsledku

- **Úkol č. 2**

*Přiřad' zástupce do správné skupiny.*

V této otázce šlo především o **propojení učiva s více smysly**. Pro lepší upevnění si látky, jsme hráli v předešlých hodinách různé hry, které jasně ukazovaly na charakteristiku i zástupce jednotlivých skupin masožravců.

Zároveň si žáci museli pro základní výčet najít **jedno pojítko** a z něj vycházet. Správným zodpovězením otázky se i potvrdilo, zda umí **využívat nápovědy**, kterou si vyřešením prvního úkolu sami dali. (Jedná se o to, zda žák umí používat všechny informace v textu, jak se to celý rok snažíme naučit.)

- **Úkol č. 3**

*Nakresli a popiš stavbu ryby a ptáka.*

Úkol rozvíjí **představivost a úroveň logického myšlení** – schopnost propojit. Pokud žáci stále využívají jen zrak, často se stane, že při vlastním ztvárnění si nejenže nejsou jistí svými kreslířskými schopnostmi, ale ztrácí jistotu i v tom, zda ví, **z jakých částí těla se objekt skládá**. V našem případě se jedná o části **těla ryb a ptáků**.

Jedná se o schopnost analýzy a následné syntézy. Tato činnost byla procvičována v předešlých hodinách.

Tím si měli uvědomit, i jaké části těla živočichů má a jak na sebe navazují. Náповěda byla i v obrázcích, které byly do tesu zakomponovány.

- **Úkol č. 4**

***Jak dělíme živočichy podle stavby těla?***

Úkol opět navazuje na **znalosti předchozího učiva**. Je v něm zahrnuto pochopení určitých struktur, díky nimž dochází k analýze a třídění dle stejných spojovacích znaků. V testu mají žáci, **jakoby náhodně rozděleny obrázky některých živočichů**. I ty mohou sloužit pro ujištění, zda otázku dobře pochopily.

- **Úkol č. 5**

***Napiš alespoň 3 společné znaky živočichů.***

*(Napovím ti: př. Reagují na změnu v přírodě. Stále nevíš? Vzpomeň si na naši hru s lístečky a slovesy (pantomima). K jakým cedulím si se měl připojit?)*

Úkol je zaměřen i na úroveň **fotografické paměti**. Žáci si měli vybavit, kde se v učebnici probíraná látka nachází, opět se jedná o třídění dle určitých kritérií. **Učebnice je jejich důležitým učebním materiálem**. Měli by se proto s ní naučit dobře pracovat a vyhledávat důležitá fakta.

Jak je řečeno v náповědě, byla tato problematika posílena upevněním pomocí her, kde se propojovalo více smyslů naráz.

- **Úkol č. 6**

***Bonus otázka: Kolik máme smyslů? Vyjmenuj je.***

Tento bonusový úkol, mohl **nahradit jakoukoli neadekvátní odpověď** v předešlých úkolech. Podmínkou bylo její **bezchybné vyřešení**, tzn. správná číslice i výčet. Pokud bylo řešení chybné nebo neúplné odpověď ztrácela hodnotu.



#### 4.5.5 Rozbor didaktického testu z českého jazyka

Didaktický test, který jsem použila z Metodického portálu [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz) byl zaměřený na **procvičování mluvnických kategorií slovesných**. Test byl rozpracován do tří dílčích úkolů, které na sebe navazovaly. Jednalo se o podrobné rozpracování týkající se **slovesných kategorií, jakými jsou osoba, číslo a čas**.

Žáci si měli pomoci jednotlivých úkolů upevňovat své znalosti a **využít jich k propojení s předešlou látkou**. Některé úkoly nebyly striktně zadány, pro případ více možností řešení.

Přesto se už **více jak polovina žáků** nechala zmást první možnou variantou řešení a nezajímali se o úkol jako celek. Následně rozeberu jednotlivé úkoly a nastíním jejich řešení.

V **příloze C** je přiložena forma čistého i vypracovaného testu.

- **Úkol č. 1**

*Podle čísel slož ze slabik slovesné tvary.*

**Žáci měli sami přijít na systém**, který je v celém úkolu zakomponovaný. Slovesa byla rozdělena na jednotlivé části dle slabik. V základním pořadí 1 – 18. nebylo řečeno, kolika slabičné sloveso se v úkolu skrývá. Mállokterý žák se nad řešením více zamýšlel.

Slovesa skládali vždy po dvou slabikách, **první 2 slovesa se daly lehce složit**. Vycházelo 1. sloveso - **padá**, 2. sloveso - **mele** avšak u třetího slovesa by při tomto systému byl třetím sloveso **tíbo**, což nedává smysl.

**V tomto momentu** se žáci dožadovali učitelovy pomoci. Nebo označili, že je v zadání někde chyba. Mállokdy je napadlo, že oni samy zvolili **chybný postup**.

Učitel, nastínil, že **nikde není psáno, že se slovesa skládají pouze ze dvou slabik**. Některým tato informace bohatě stačila. Někteří potřebovali podrobnější nápovědu a jiní si tvořili vlastní slovesné tvary. V tom případě měly problém u druhého úkolu.

- **Úkol č. 2**

*U sloves urči osobu, číslo a čas*

Šlo opět pouze o **šest slovesných tvaru**. Ty žáci získali ze **správného vyřešení prvního úkolu**. Největší problém dělala většinou kolonka časová.

Použít **správné zkratky** pro jednotlivé časy, bylo nelehkým úkolem skoro pro všechny. Většinou místo přít, č. psali přítomný, či současný čas, místo min. č. - minulý čas

a bud. č. - budoucí čas. Někteří měli potíže i se správným přiřazením čísla a **vymýšleli si** pro ulehčení **vlastní tvary sloves**, které se jim dobře určovaly.

- **Úkol č 3**

***Doplň řady slovesných tvarů.***

Třetí úkol měl už vlastní zadání a **nebyl propojen s předchozíma dvěma úkoly**. Žáci měli v jednotlivých kolonách vždy jeden tvar slovesa a měli doplnit tvary zbývající **viz. příloha C**. I když náповěda jasně říkala, **kam má být tvar napsaný**, pro některé bylo správné řešení nepřekonatelnou překážkou.

Stávalo se, že uváděli např. k tvaru myslí (on, ona, ono): jí, mluví. Přitom měli doplnit: **já myslím, ty myslíš, my myslíme, vy myslíte, oni, ony, ona myslí.**

Test převzatý z Metodického portálu [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz) měl být ujištěním, že **žáci látku, která se jim jevila jako velmi snadná, mají dodatečně upevněnou**.

Přesto se stala dobrým **indikátorem chyb** a nesprávného pochopení souvislosti. Na odstranění chyb bylo následně **dostatečně pracováno**.

Test byl později použit znovu, aby si žáci své „skóre“ znalostí slovesných kategorií zlepšili. **Výsledky odpovídaly následně časové dotaci věnované této problematice.**

#### **4.5.6 Rozbor sociometrického dotazníku - klima třídy**

Dotazník byl žáky přijímán pozitivně, dokonce se na jeho vyplňování těšili. Problémy nastávaly i po důkladném vysvětlení postupu.

Některé položky se **zdály být dvouznačné**, především takové, ve kterých se dalo odpovědět kladně ano i ne. Další z komplikací tvořily příslovce a zájmena typu, často, někdo, stále, občas pořád apod. Takové to otázky si žáci vykládali po svém a nebylo možné přesně sledovat a opravovat každého zvlášť.

Z následného rozboru jsem vyvodila mnoho užitečných dat, ze kterých následně vyvstávají otázky. Ty se týkají jak chlapců a dívek zvlášť, tak i třídy jako celku.

**Podrobně se zabývám rozbohem dotazníku celé třídy** na následujících stránkách. Rozbor klimatu mezi dívkami a chlapci uvádím už jen jako možné dokreslení situace.

Vyhodnocování bylo na základě **bodového systému**. Pokud žák s výrokem souhlasil, zaškrtnul ano. **Nebyla-li položka označena písmenem R**, měla odpověď ANO hodnotu tří bodů. Pokud žák zakroužkoval obě varianty, tedy ANO i NE nebo nezakroužkoval žádnou

odpověď, měla odpověď hodnotu dvou bodů. U odpovědi NE byla výpovědní hodnota jednobodová.

U **položek označeným písmenem R**, kterých bylo dohromady pět, byla výpovědní hodnota obrácená. Jednalo se o výroky číslo **6, 9, 10, 11, 24**. U odpovědi ANO se přičítal jeden bod, u NE, tři body.

Po té se sečetly body ANO u jednotlivých otázek, a vyšla celková hodnota dané kvality, například spokojenosti ve třídě. Stejně se pokračovalo u hodnot s odpovědi NE. Tyto celkové hodnoty se porovnály.

Pouhé vyvození počtu ano a ne nám neříká to, co vyvození **maximálního a skutečného počtu pozitivních a negativních odpovědí**. Reálně naměřené hodnoty počtu pozitivních a negativních odpovědí jsou pro lepší porovnání zaznamenány s hodnotami maximálně možně naměřitelnými. Díky nim můžeme dojít k velmi zajímavým srovnáním.

Prvních 5 tabulek se týká vyhodnocení jednotlivých výroků celého třídního kolektivu. Tabulky jdou za sebou podle kvalit, které spolu korespondují. Proto je na prvním místě spokojenost a na druhém soudržnost. Poté následují kvality třenic a soupeřivost. Jako poslední je obtížnost v učení. Jednotlivé výroky v. 1 - v. 25, jsou v ukázkách přílohy **D – Sociometrický dotazník**.

Otázky jsou rozepsány a následně je k nim připojena možná interpretace, s odkazem na graf, který vyhodnocení dokresluje, a tím lépe nastiňuje situaci ve třídě. Ukázky vyplněných dotazníků chlapců a dívek jsou v příloze **D – Sociometrický dotazník**.

**Je důležité se dívat na hodnoty s určitým odstupem.** Každá výpověď může být brána jako ta, kdy se samo dítě angažuje a proto se k odpovědi přiklání, nebo vidí angažovanost u druhých a proto bere výrok za kladný apod. Angažovanost jak při třenicích a soutěživosti, tak i v oblasti obtíží při učení...

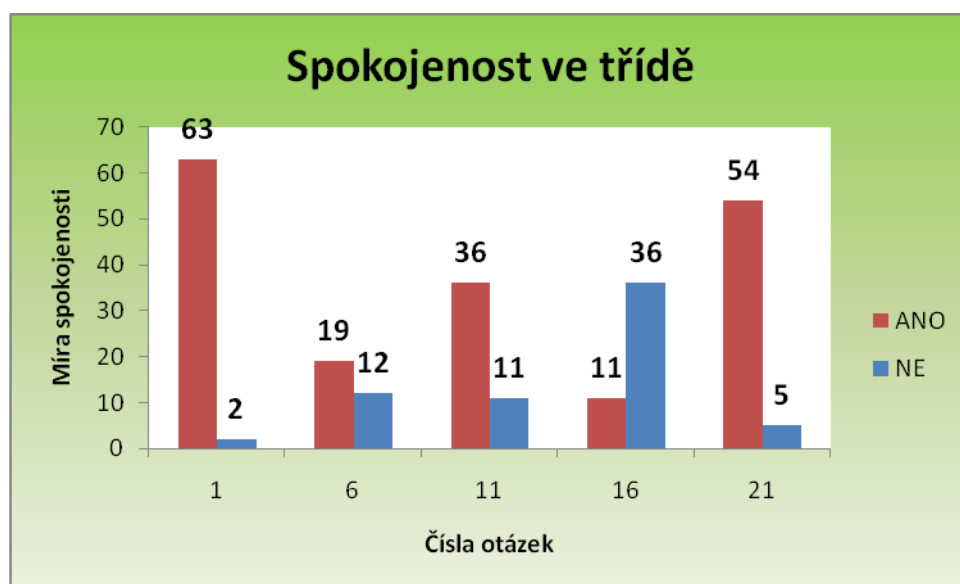
#### 4.5.6.1 Vyhodnocování výroků

### ROZBOR SOCIÁLNÍHO KLIMATU TŘÍDY

Tabulka č. 1. Spokojenost ve třídě.

Spokojenost		
Otázka	ANO	NE
1	63	2
6	19	12
11	36	11
16	11	36
21	54	5

Graf č. 1. Spokojenost ve třídě



Dle hodnot bodů položek ANO a NE je celkově míra spokojenosti **poměrně vysoká**. Zajímavé však jsou **určité výkyvy u některých, na sebe navazujících výroků**. Jedná se hodnotový rozdíl mezi výroky (v. 1) a (v. 11).

**Výrok (v. 1):** *V naší třídě baví děti práce ve škole.* Poměr ANO – 63 bodů; NE – 2 bodů.

**Výrok (v. 11):** *Děti z naší třídy mají svou třídu rády.* Poměr ANO – 36 bodů; NE – 11 bodů.

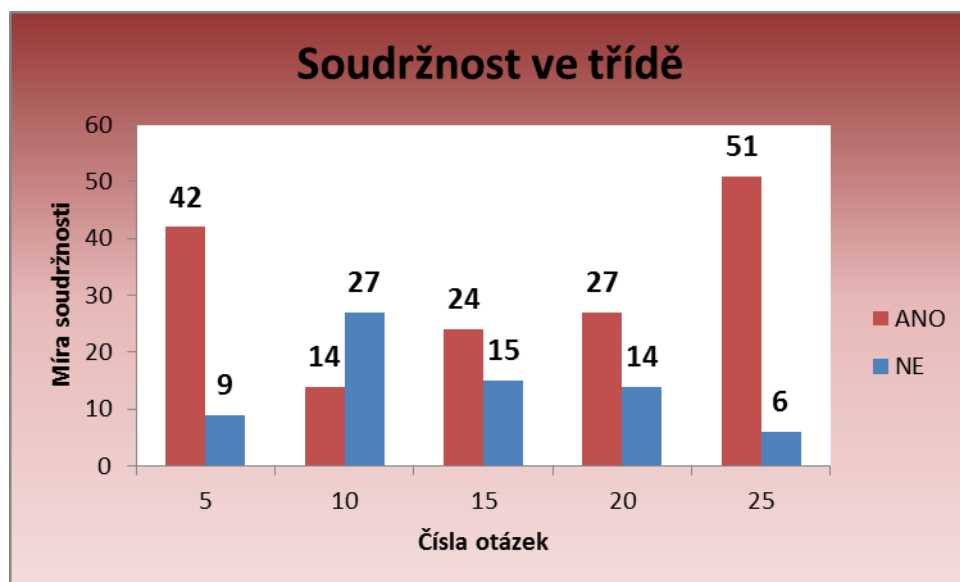
Je vidět mnohem **větší rozdíl v sympatiích v kolektivu třídy (v. 11)**, než v náplni práce učebních hodin (v. 1). To je potvrzeno rozdílem hodnot bodů u výroku (v. 21).

**Výrok (v. 21):** *V naší třídě je legrace.* Přitom **bez dobré spolupráce mezi spolužáky**, není ani možné pozitivní atmosféru při práci v hodině vytvořit, natož **okořenit legrací a patřičnou zábavou.**

**Tabulka č. 2. Soudržnost ve třídě.**

Soudržnost		
Otázka	ANO	NE
5	42	9
10	14	27
15	24	15
20	27	14
25	51	6

**Graf č. 2. Soudržnost ve třídě.**



Dle hodnot bodů položek ANO a NE je celkově míra soudržnosti vysoká. Opět zde najdeme až **zarážející výkyvy**, vedoucí k zamyšlení, zda **žáci** dobře chápou **pojem kamarád a přítel**, zda zájmena **každý a některý** mají pro ně **správný význam**.

Jedná se hodnotový rozdíl mezi **výroky (v. 5) a (v. 10)**. Výrok **(v. 10)** je výrok s **obráceným** bodováním, jde o R otázku.

**Výrok (v. 5):** *V naší třídě je každý mým kamarádem.* Poměr ANO – 42bodů; NE – 9 bodů.

**Výrok (v. 10):** *Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády.* Poměr ANO – 14 bodů; NE – 27 bodů.

Na výrok (v. 5.) odpovědělo **kladně 14 žáků** avšak na výrok (v. 10), kde je odpověď NE pozitivnější, **pouze 9 žáků**. Za zmínku stojí i výsledek výroku (v. 15), kde by se předpokládalo, že **přátelství, kamarádství a míra důvěry v nich budou jasně rozlišeny**.

**Výrok č. 15:** *Všechny děti v naší třídě jsou mi důvěrní přátelé.* Poměr ANO – 24 bodů; NE – 15 bodů.

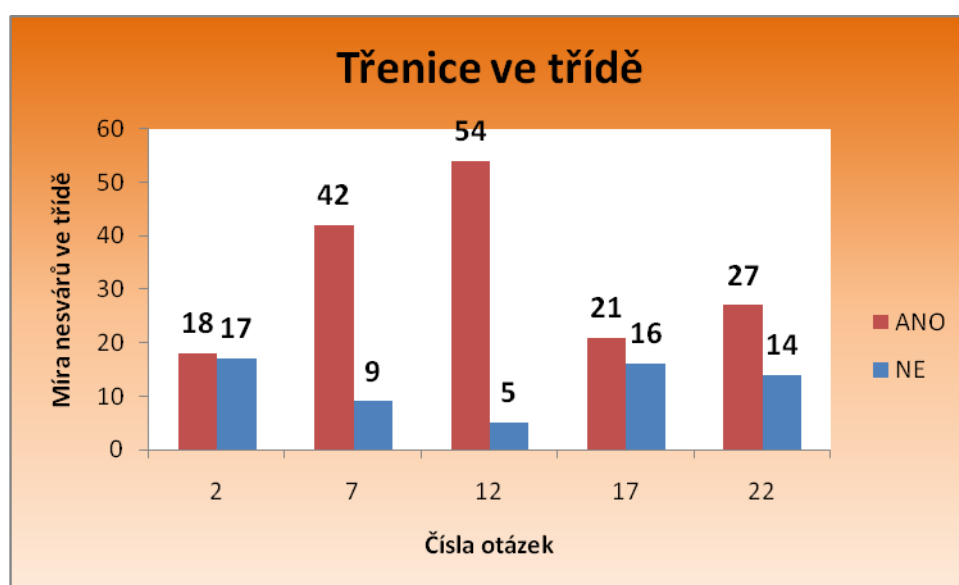
**Pouze 15 žáků z celkového počtu 23** přikládají přátelství a důvěře **vysokou hodnotu**. Poslední výrok spjatý s otázkou míry soudržnosti, (v. 25) zjištění z výroku (v. 15) potvrzuje, viz. příloha D.

**Výrok (v. 25):** *Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé.* Poměr ANO – 51 bodů; NE – 6 bodů.

Tabulka č. 3. Třenice ve třídě.

Třenice		
Otázka	ANO	NE
2	18	17
7	42	9
12	54	5
17	21	16
22	27	14

Graf č. 3. Třenice ve třídě.



Dle hodnot položek ANO a NE je celkově míra třenic celkem **nízká**. Problematické nejsou ani tak výroky (v. 2) a (v. 22), který se týkají **sporů** a (v. 17) **vůdcovství**, viz. příloha D, ale hodnoty výroků (v. 7) a (v. 12).

**Výrok (v. 7):** *Některé děti v naší třídě jsou lakomé.* Poměr ANO – 42 bodů; NE – 9 bodů.

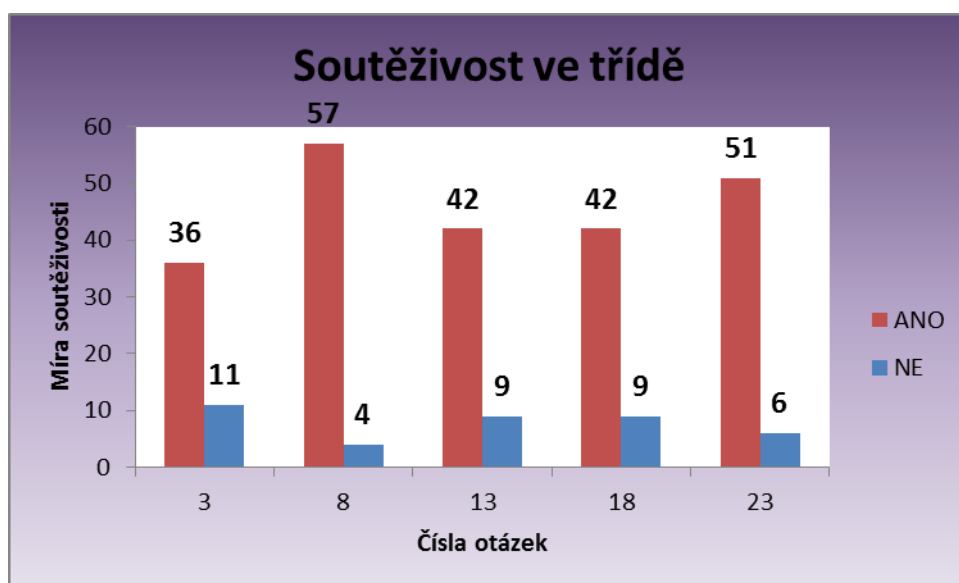
**Výrok (v. 12):** *Mnoho dětí z naší třídy dělá žákům naschvály.* Poměr ANO – 54 bodů; NE – 5 bodů.

Tyto dva výroky dokládají, že **sobeckost a neustálé domáhání se pozorností pozitivní atmosféru nepodpoří**. Zároveň je zajímavé, že nejsou podpořeny většinou výroky (v. 17) a (v. 22) týkající se i domáhání se vůdcovství a neustoupením si ze své pozice, z čehož vyplývají i následné hádky.

Tabulka č. 4. Soutěživost ve třídě.

Soutěživost		
Otázka	ANO	NE
3	36	11
8	57	4
13	42	9
18	42	9
23	51	6

Graf č. 4. Soutěživost ve třídě.



Dle hodnot položek ANO a NE je celkově míra soutěživosti velmi **vysoká**. V dopadu následků na atmosféru třídního kolektivu to naznačuje možnou touhou být ten nejlepší, občas i **za každou cenu**.

Ač výroky na sebe navazují a jedná se čistě **o otázku soutěživosti a skrytého soupeření**, z prvního výroku (**v. 3**) vyplývá, že soutěživost **není ve třídě oblíbenou aktivitou**. Přesto ostatní výroky vypovídají počtem bodů přesně opačně.

Jedná se především o výrok (**v. 8**), který zachycuje, **jak moc si ostatní děti všimají výsledků spíše práce ostatních** než vlastní a výroku (**v. 23**), který poukazuje, že někteří žáci se chtějí pokaždé **vymykat z normy** a být stále nejlepší, jako sportovci běžící si pokaždé pro zlatou medaili.



**Výrok (v. 3):** *V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděly, kdo je lepší.* Poměr ANO – 36 bodů; NE – 11 bodů.

**Výrok (v. 8):** *Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků.* Poměr ANO – 57bodů; NE – 4 bodů

**Výrok (v. 23):** *Několik dětí z naší třídy chce být pořád nejlepší.* Poměr ANO - 51 bodů; NE - 6 bodů.

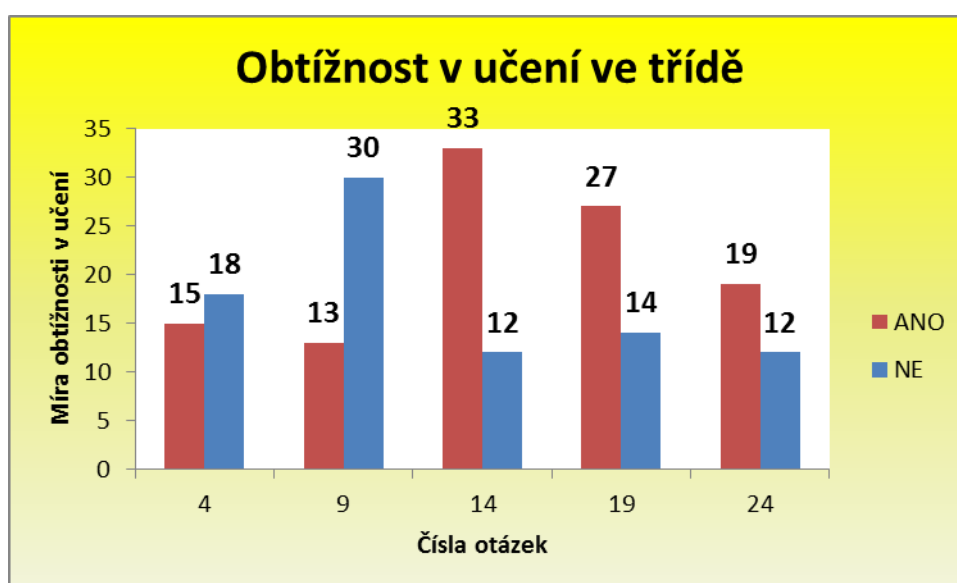
Výroky (v. 13) a (v. 18) se zároveň ukazuje, **jak se cítí žáci, kteří nemají na to, být stále nejlepší.** Je to dobrý impuls pro učitele, aby **citlivou formou nasadil laťku učení každému tak, aby si své vítězství mohl opravdu vychutnat** a zároveň žák „neusnul na vavřínech“ a měl touhu postupovat v individuálním rozvoji dál.

Zároveň by učitel neměl nadanějším dovolit, **aby se na ostatní vytahovali** a tím narušovali pozitivní klima třídy, ale aby jejich **učební talent rozvíjel tím směrem, kdy se snaží sami svým slabším spolužákům látku vysvětlit.** Tím si zakusí, jaké to je, když někdo něčemu nerozumí, což **dopomáhá k rozvoji empatie.** A poté zvyšuje **společnou radost z úspěchu druhých,** na kterém se i oni mohli podílet.

Tabulka č. 5. Obtížnost v učení ve třídě.

Obtížnost v učení		
Otázka	ANO	NE
4	15	18
9	13	30
14	33	12
19	27	14
24	19	12

Graf č. 5. Obtížnost v učení ve třídě.



Dle hodnot položek ANO a NE je celkově míra obtížnosti v učení **nízká**. Z výroku (**v. 14**) vyvstává zajímavá otázka, zda se většina žáků bere za ty, kteří **nejsou bystří**, či zda tím potvrzují, že **oni učivo zvládají, protože jsou bystří**. Opět zde najdeme mezi jednotlivými výroky nemalé výkyvy.

Na první pohled je u výroků (**v. 14**) a (**v. 19**) nejvyšší bodové ohodnocení u ANO odpovědi. Přesto je počet žáků, kteří dali ano a kteří dali ne velmi vyrovnaný.

**Výrok (v. 14):** *V naší třídě umějí dobře pracovat jen bystré děti.* Poměr ANO - 33 bodů; NE – 12 bodů.

**Výrok (v. 19):** *Práce ve škole je namáhavá.* Poměr ANO – 27 bodů; NE – 14 bodů.

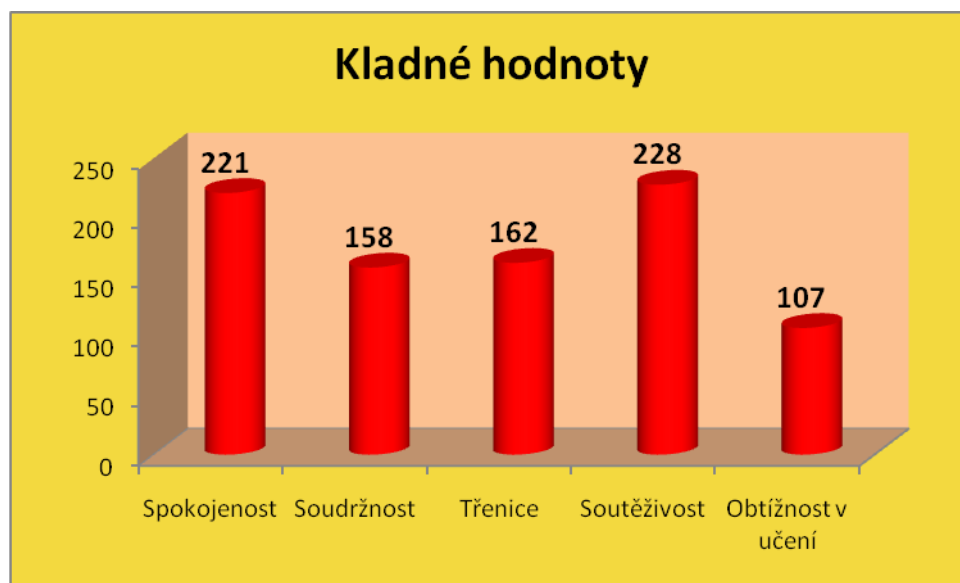
Výrokem (**v. 4**) by měl být výrok (**v. 19**) podpořen. Není tomu tak. Práce ve třídě se osmnácti žákům z dvaceti tří až tak obtížná **nejeví**. **To je pro učitele pozitivní ohlas**. Je v něm zakomponováno i to, jak **žáci látku chápou**, tedy zda je jim předkládána **srozumitelně**.

Na druhou stranu podpora výroku (v. 14) je ve výroku (v. 9). Kde je potvrzeno, že žáci **umí pracovat podle zadání úkolu**, protože jsou bystré a dokáží si poradit sami.

**Tabulka č. 6. Sociální klima třídy.**

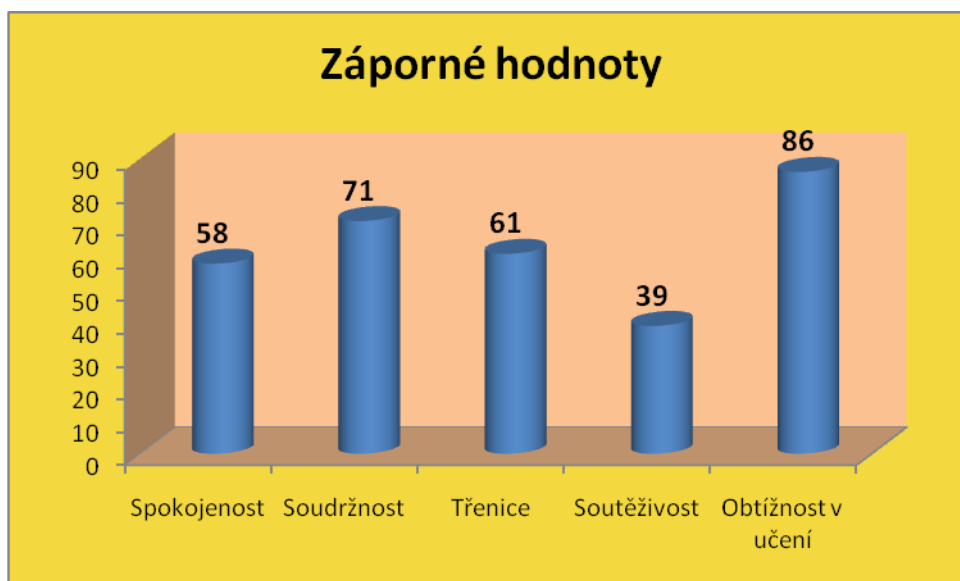
Sociální klima třídy	ANO	NE
Spokojenost	221	58
Soudržnost	158	71
Třenice	162	61
Soutěživost	228	39
Obtížnost v učení	107	86

**Graf č. 6. Sociální klima třídy – Kladné hodnoty.**



Kladnými hodnotami je myšlena celková hodnota počtu bodů ANO na dané výroky. Je důležité brát v **potaz R otázky**, u kterých je hodnocení obrácené. Jinak dojde ke zkreslení výsledných hodnot.

Graf č. 7. Sociální klima třídy – Záporné hodnoty.

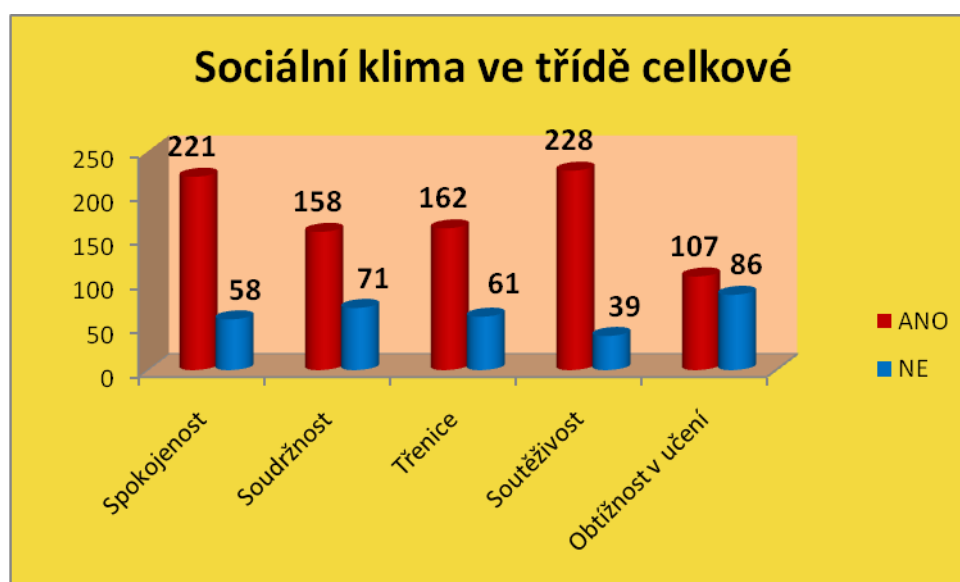


Zápornými hodnotami je myšlena celková hodnota počtu bodů NE a dané výroky. Je důležité brát v **potaz R otázky**, u kterých je hodnocení obrácené. Jinak dojde ke zkreslení výsledných hodnot.

Tabulka č. 7. Sociální klima třídy - Celkové

Sociální klima třídy	ANO	NE
Spokojenost	221	58
Soudržnost	158	71
Třenice	162	61
Soutěživost	228	39
Obtížnost v učení	107	86

Graf č. 8. Sociální klima třídy - Celkové.



Graf porovnává celkové hodnoty bodů ANO a NE u jednotlivých kvalit třídy. Je velmi zajímavé, že ač vyšla kvalita **spokojenosti** velmi uspokojivě, předhání **ji pozitivní sloupec s kvalitou soutěživosti**, což je velmi důležitým zjištěním.

Zároveň **soudržnost a třenice** jsou si hodnotami taktéž velmi blízké. Tedy můžeme konstatovat, že žáci třídu rádi mají, ale zároveň si **budují své postavení, jak po stránce být tím velmi dobrým v učení, tak i tím mít nejlepší postavení ve třídě.**

Z vlastní zkušenosti, jako třídi mohu říci, že při všech krizích vždy stojí třída **stmelená po hromadě** a žáci si velmi rádi **vzájemně pomáhají**. Ať se jedná o problémy v učení, jako je půjčení sešitu, nepochopení látky, či kárání se, za nedostatečnou přípravu, tak i v oblasti sociální, kdy se vzájemně při neúspěchu utěšují a snaží si udělat radost.

Následující tabulky a grafy se zaměřují nejprve na počet ANO a NE bodů u dívek poté u chlapců. K nim nebudu rozepisovat své poznámky, jen naznačím určité výkyvy, zbytek

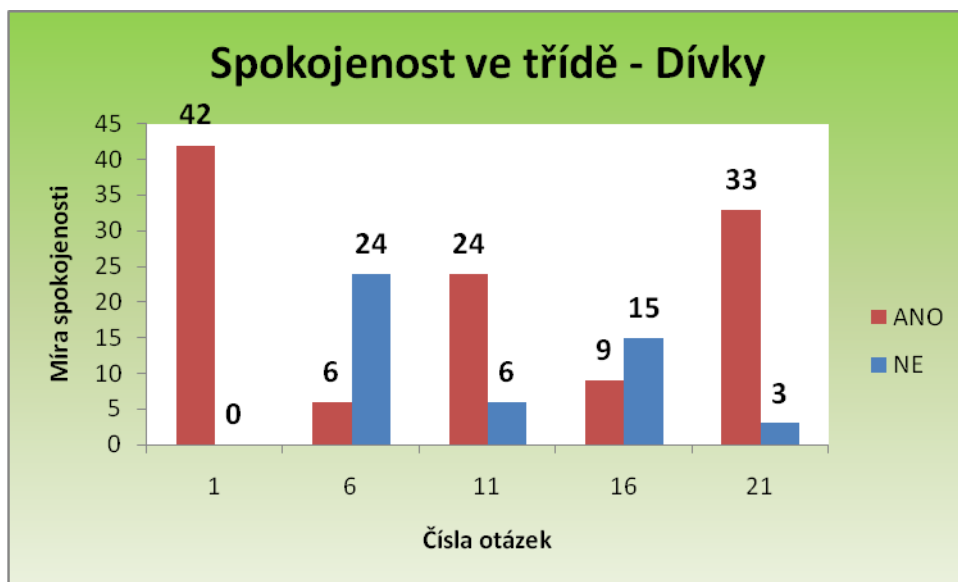
nechám k posouzení každému zvlášť. **Počet dívek ve třídě je 14, chlapců 9.** Vše hodnotím na cekových grafech na konci obou kapitol.

## ROZBOR SOCIÁLNÍHO KLIMATU DÍVKY

Tabulka č. 8. Spokojenost ve třídě - Dívky.

Spokojenost - Dívky		
Otázka	ANO	NE
1	42	0
6	6	24
11	24	6
16	9	15
21	33	3

Graf č. 9. Spokojenost ve třídě - Dívky.

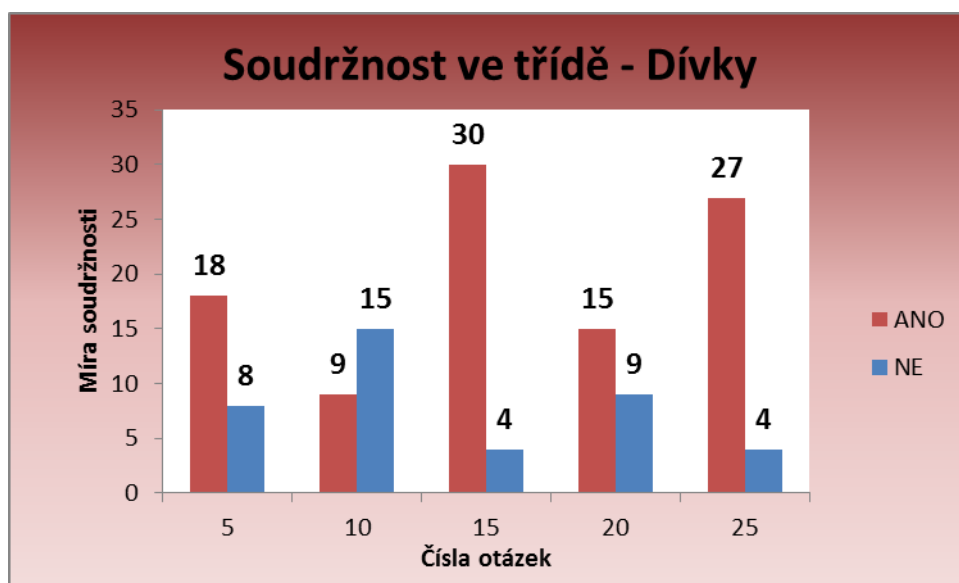


**Výrok (v. 1)** má nulovou negativní hodnotu. Všechny dívky jsou s náplní práce spokojeny.

Tabulka č. 9. Soudržnost ve třídě - Dívky.

Soudržnost - Dívky		
Otázka	ANO	NE
5	18	8
10	9	15
15	30	4
20	15	9
25	27	4

Graf č. 10. Soudržnost ve třídě - Dívky.

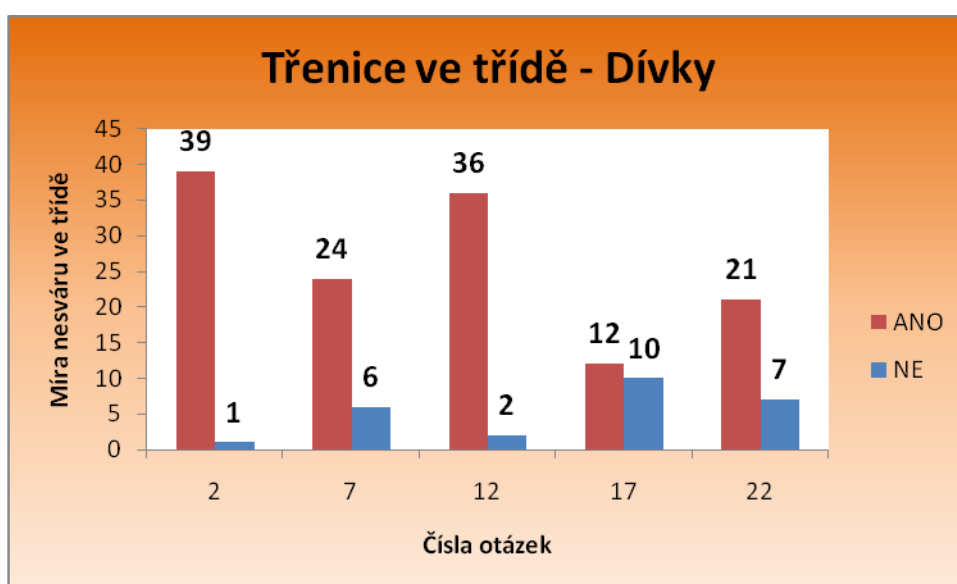


Díky **výroku (v. 15)** můžeme odušit, kde kolísá **pochopení hranice** přátelství a kamarádství.

Tabulka č. 10. Třenice ve třídě - Dívky.

Třenice - Dívky		
Otázka	ANO	NE
2	39	1
7	24	6
12	36	2
17	12	10
22	21	7

Graf č. 11. Třenice ve třídě - Dívky.



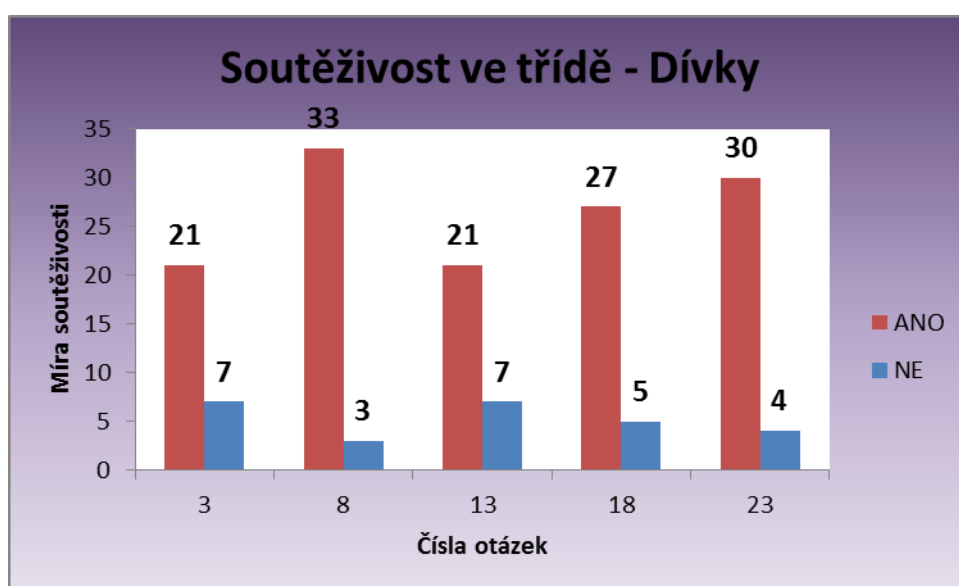
Výrok (v.2) dává jasně na jevo, že dívky chápou škádlení chlapců mezi sebou, které často probíhá i před očima učitele o přestávkách jako zbytečné rvačky.



Tabulka č. 11. Soutěživost ve třídě - Dívky.

Soutěživost - Dívky		
Otázka	ANO	NE
3	21	7
8	33	3
13	21	7
18	27	5
23	30	4

Graf č. 12. Soutěživost ve třídě - Dívky.

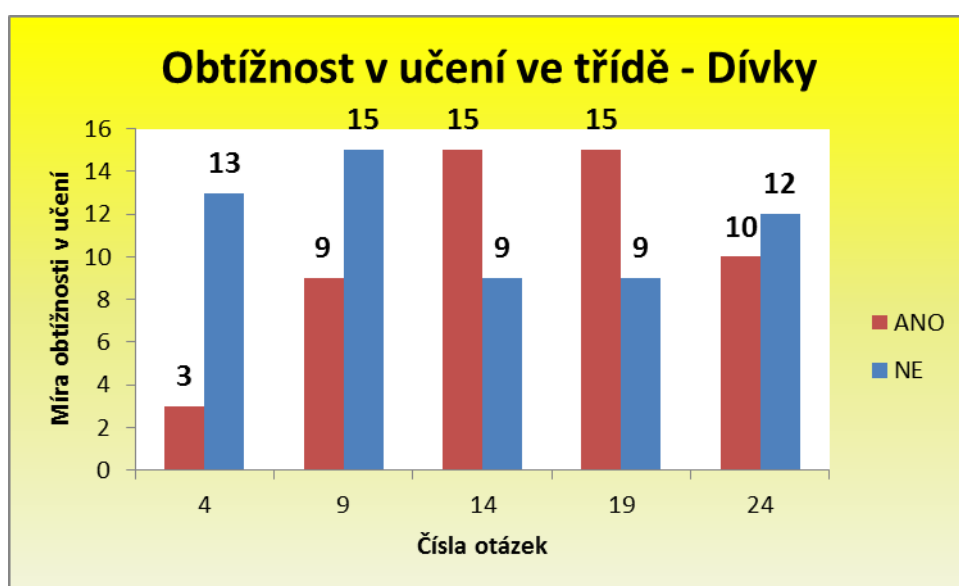


Některé dívky ve třídě jsou opravdu velmi abciovní a přejí si, jak dokládá **výrok (v. 8)**, aby vynikaly nad ostatní za každé situace.

Tabulka č. 12. Obtížnost v učení ve třídě - Dívky.

Obtížnost v učení - Dívky		
Otázka	ANO	NE
4	3	13
9	9	15
14	15	9
19	15	9
24	10	12

Graf č. 13. Obtížnost v učení ve třídě - Dívky.

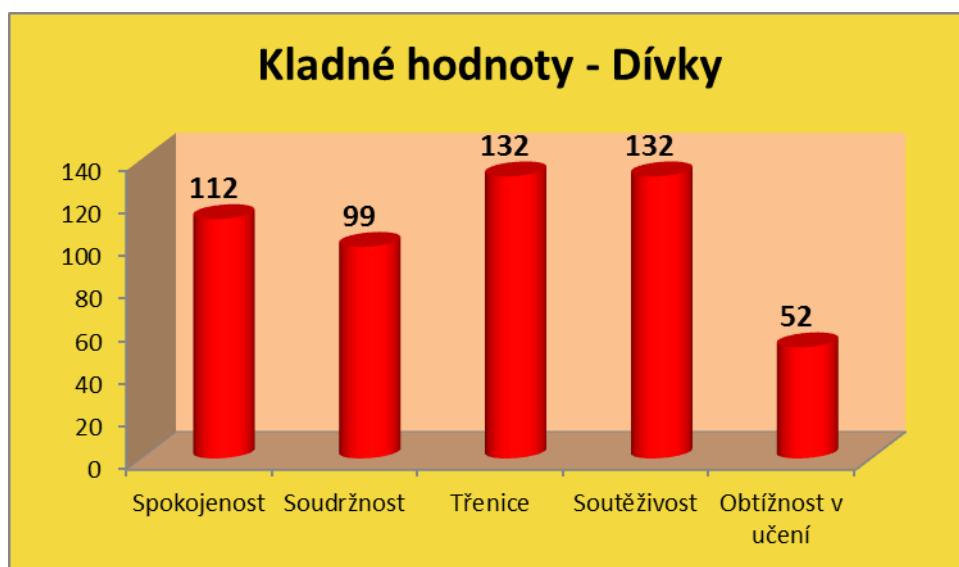


Výrok (v.4) potvrzuje tvrzení z předchozího grafu. Dívkám se učení nejeví jako příliš obtížná záležitost.

Tabulka č. 13. Sociální klima ve třídě - Dívky.

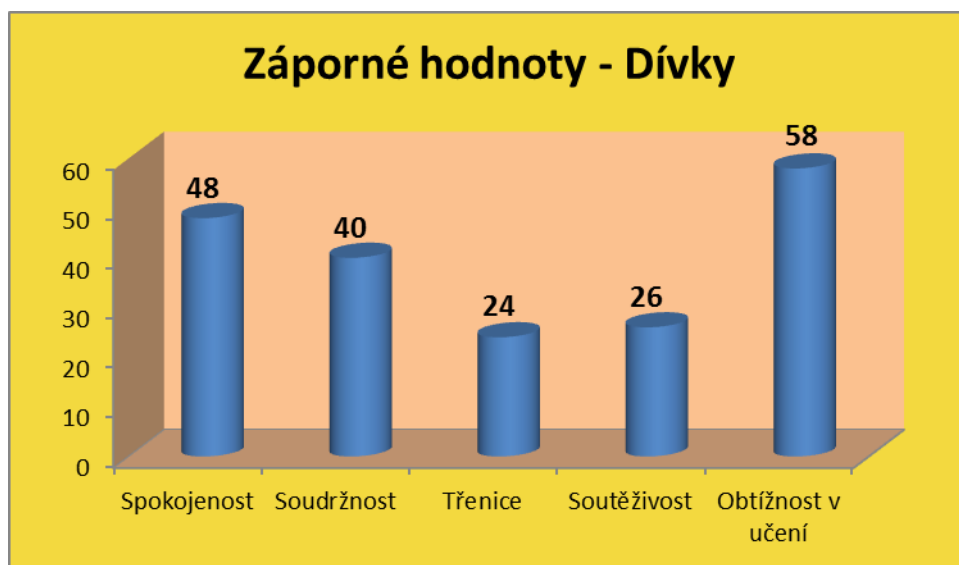
Sociální klima třídy - Dívky	ANO	NE
Spokojenost	112	48
Soudržnost	99	40
Třenice	132	24
Soutěživost	132	26
Obtížnost v učení	52	58

Graf č. 14. Sociální klima ve třídě – Dívky – Kladné hodnoty.



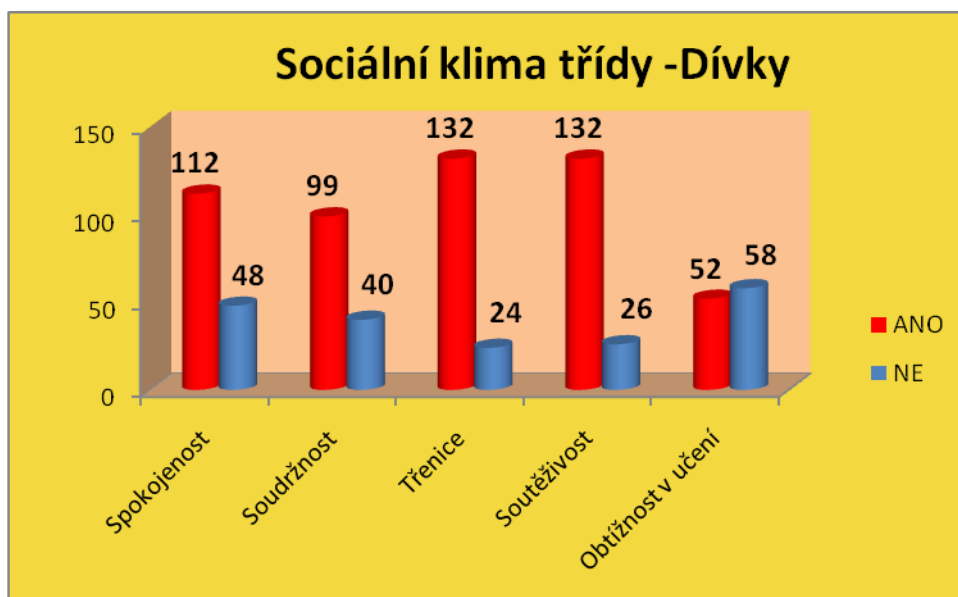
V porovnání z grafu kladných hodnot celé třídy a grafu kladných hodnot dívek, se nám nastiňuje, kdo je angažovaný svým způsobem do **třenic a soutěživosti**, ale zároveň v pravou chvíli drží při sobě a je **ochoten vždy pomoci**.

Graf č. 15. Sociální klima ve třídě – Dívky – Záporné hodnoty.



Dívky jsou ve třídě spokojené spíše s **náplní práce** i když se jim skrytě zdá občas náročná, nedají to znát. Zároveň pro ně není problém **obhájit si svůj názor, v mezích slušnosti** před ostatními.

Graf č. 16. Sociální klima ve třídě – Dívky - Celkové.



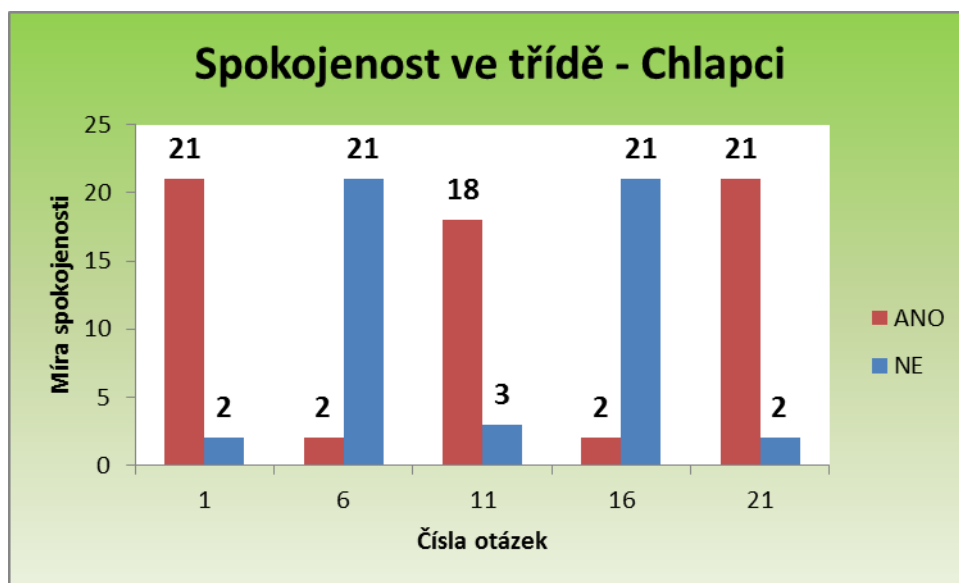
Opět se nám potvrzuje, jak bylo nastíněno u grafů kladných a záporných hodnot zvlášť, že při tak **vysoké spokojenosti a soudržnosti** dívek ve třídě, nabývají pro srovnání i **třenice a soutěživost vysokých hodnot**. Záleží na úhlu pohledu a způsobu interpretace, zda se v třenicích dívky samy angažují, či kritizují přílišnou energii chalpců.

## ROZBOR SOCIÁLNÍHO KLIMATU DÍVKY

Tabulka č. 14. Spokojenost ve třídě - Chlapci.

Spokojenost - Chlapci		
Otázka	ANO	NE
1	21	2
6	2	21
11	18	3
16	2	21
21	21	2

Graf č. 17. Spokojenost ve třídě - Chlapci.



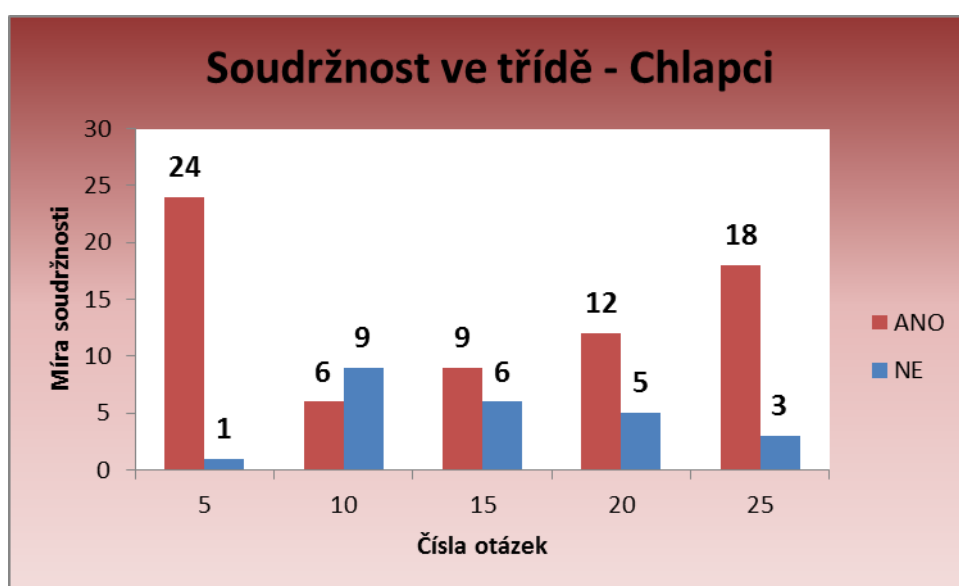
Chlapci ve třídě jsou **více hraví**, než dívky, proto je pozitivním zjištěním, hodnota výroku (v. 21). **Neboť ne vždy učitelka, jako žena dokáže nabídnout takovou zábavu, která zaujme i chlapce.**

Každý má smysl her v něčem jiném, ženské a mužské myšlení a pohled na skutečnost je odlišný a proto je pro učitelku jednodušší zabavit dívky než chlapce.

Tabulka č. 15. Soudržnost ve třídě - Chlapci.

Soudržnost – Chlapci		
Otázka	ANO	NE
5	24	1
10	6	9
15	9	6
20	12	5
25	18	3

Graf č. 18. Soudržnost ve třídě - Chlapci.

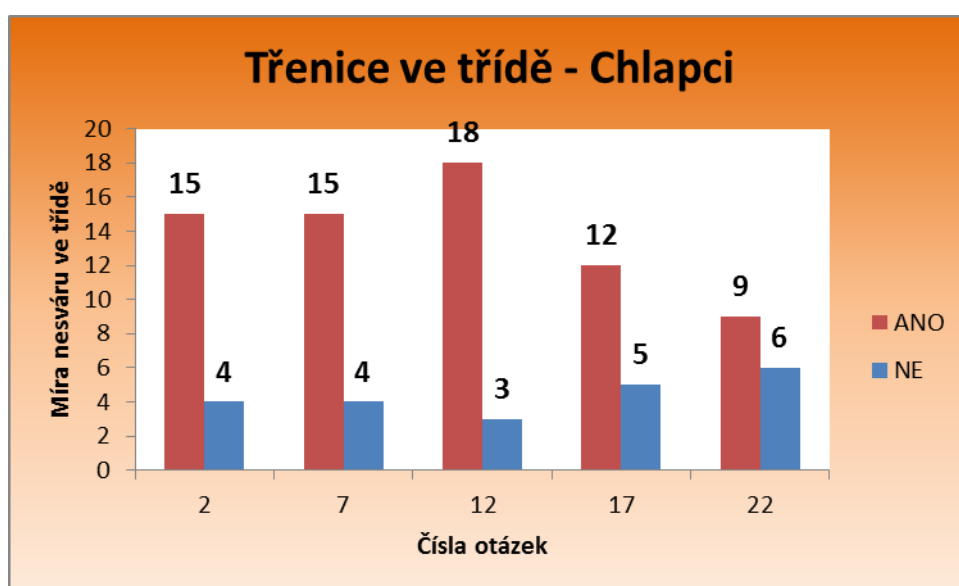


Pro chlapce není problém se s někým **kamarádit** a zahrát si Na babu, jak vypovídá **výrok (v. 5)**. **Přátelství** je pro ně jinou dimenzí a **jen tak se někomu nesvěří**, což dokládá **výrok (v. 15)**.

Tabulka č. 16. Třenice ve třídě - Chlapci.

Třenice Chlapci		
Otázka	ANO	NE
2	15	4
7	15	4
12	18	3
17	12	5
22	9	6

Graf č. 19. Třenice ve třídě - Chlapci.



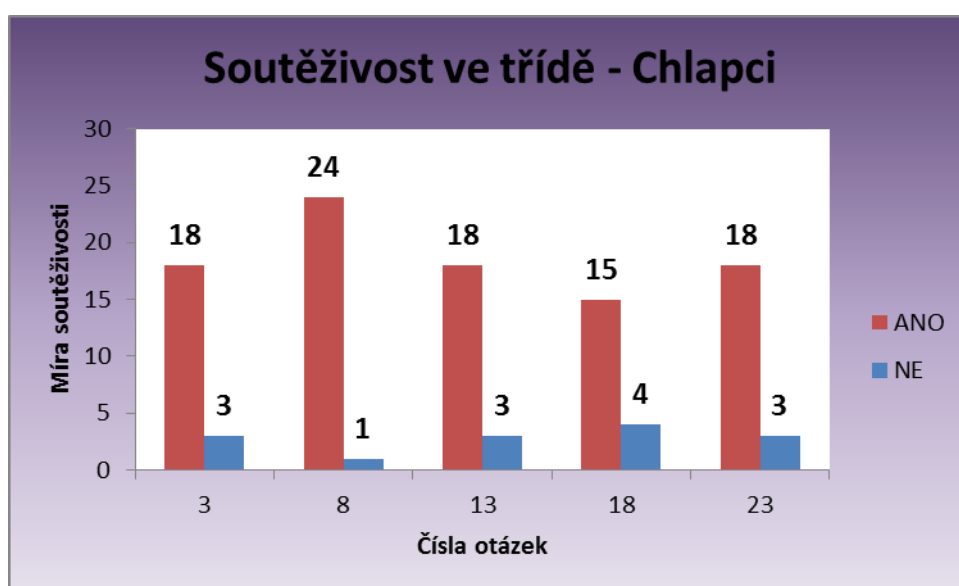
Je pravdou, že kluci se mezi sebou perou, nebo spíše škádlí, chtějí si tím upevnit své postavení, ale zároveň je vidět z výroku (v. 12), že **ne každému je příjemné**, když se někdo nudí a jen tak pro nic za nic **spory vyvolává**.



Tabulka č. 17. Soutěživost ve třídě - Chlapci.

Soutěživost - Chlapci		
Otázka	ANO	NE
3	18	3
8	24	1
13	18	3
18	15	4
23	18	3

Graf č. 20. Soutěživost ve třídě - Chlapci.

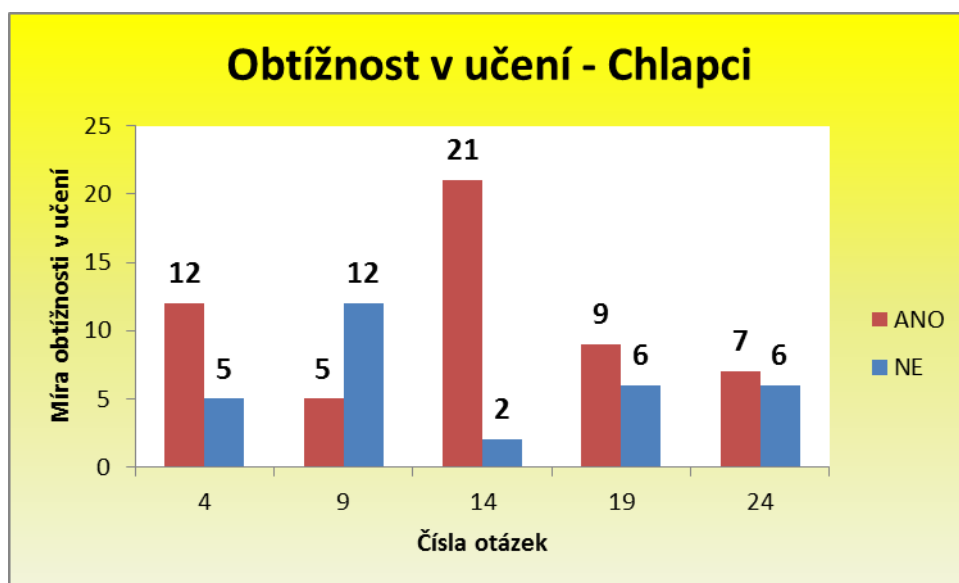


Ač jsou dívky ambiciozni, chlapci nejsou pozadu. Spíše naopak, jak dokládá opět **výrok (v.8)**. Nebo spíše cítí, že **soutěživost ve třídě je velmi citelná** a udělá kolikrát tzv. hustou atmosféru.

Tabulka č. 18. Obtížnost v učení ve třídě - Chlapci.

Obtížnost v učení - Chlapci		
Otázka	ANO	NE
4	12	5
9	5	12
14	21	2
19	9	6
24	7	6

Graf č. 21. Obtížnost v učení ve třídě - Chlapci.

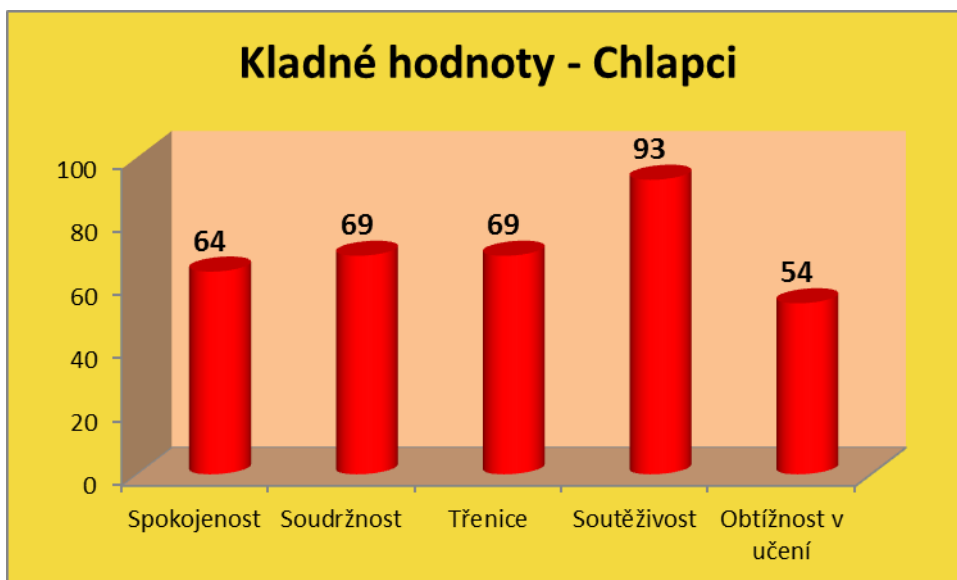


Dle výroku (v. 19) se chlapcům práce namáhavá **nezdá**. Je pravdou, že se kolikrát více ptají, než dívky, ale o to lépe úkol vyřeší.

**Tabulka č. 19. Sociální klima ve třídě - Chlapci.**

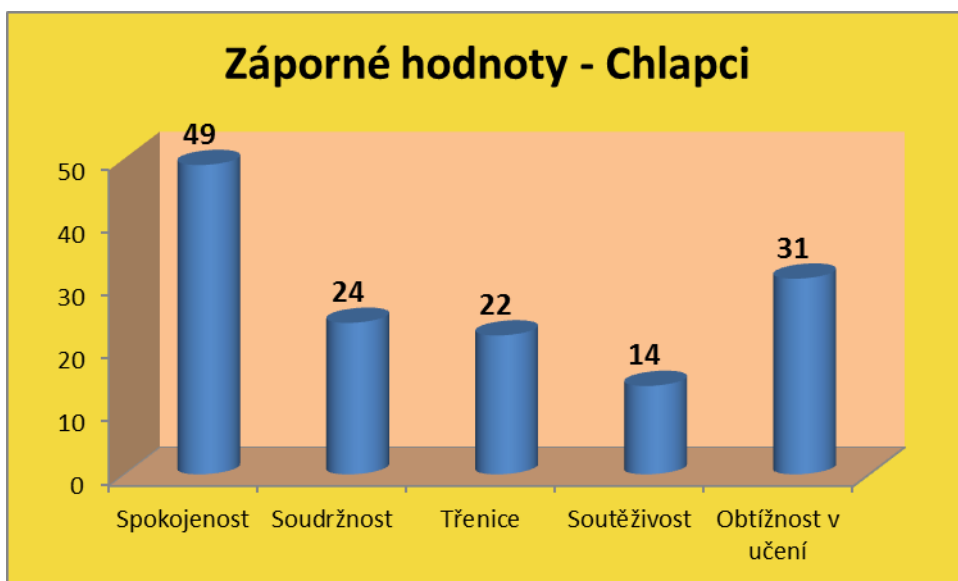
Sociální klima třídy – Chlapci	ANO	NE
Spokojenost	64	49
Soudržnost	69	24
Třenice	69	22
Soutěživost	93	14
Obtížnost v učení	54	31

**Graf č. 22. Sociální klima ve třídě – Chlapci – Kladné hodnoty.**



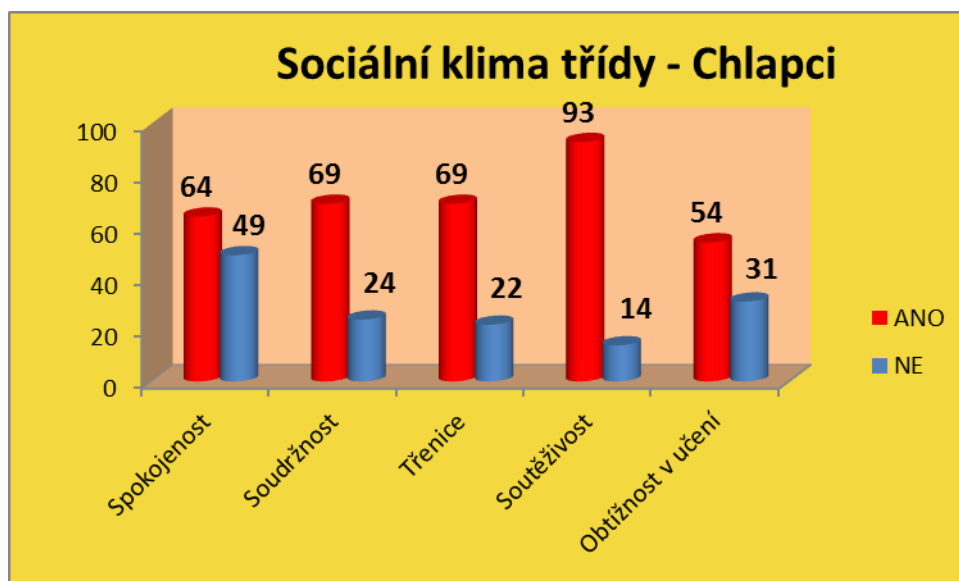
Z kladných hodnot vystoupal nejvýše sloupec se **soutěživostí**. Zároveň třenice a soudržnost si získaly stejný počet bodů. Opět se spotvrzuje, že **vnitřní pouta jsou silnější**, než povrchní hádky o lepším výkonu a vzájemné pošťuchování.

Graf č. 23. Sociální klima ve třídě – Chlapci – Záporné hodnoty.



Docela vysoký počet bodů získala **obtížnost v učení**. Ve třídě je více chlapců, kteří mají problémy s učivem, než dívky, přesto kolikrát mají mnohem lepší **dlouhodobou paměť**, **logické uvažování** a **umějí učivo zakomponovat do her**.

Graf č. 24. Sociální klima ve třídě - Chlapci - Celkové

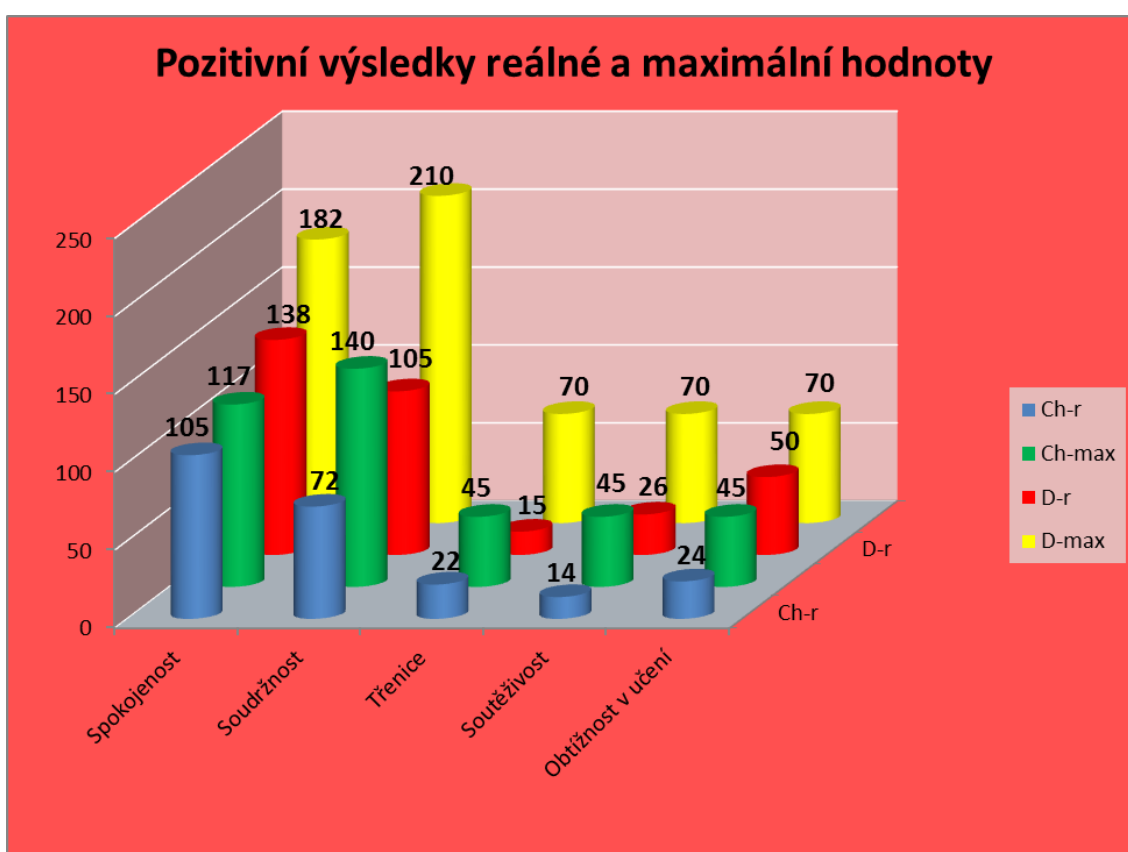


Stejně jako u celkového grafu hodnot dívek, i chlapci mají podobné výsledky. Spokojenost ze strany chlapců je celkově nižší než u dívek.

Tabulka č. 20. Pozitivní výsledky - reálné a maximální hodnoty

Pozitivní výsledky - reálné a maximální hodnoty	Ch-r	Ch-max	D-r	D-max
Spokojenost	105	117	138	182
Soudržnost	72	140	105	210
Třenice	22	45	15	70
Soutěživost	14	45	26	70
Obtížnost v učení	24	45	50	70

Graf č. 25. Pozitivní výsledky - reálné a maximální hodnoty



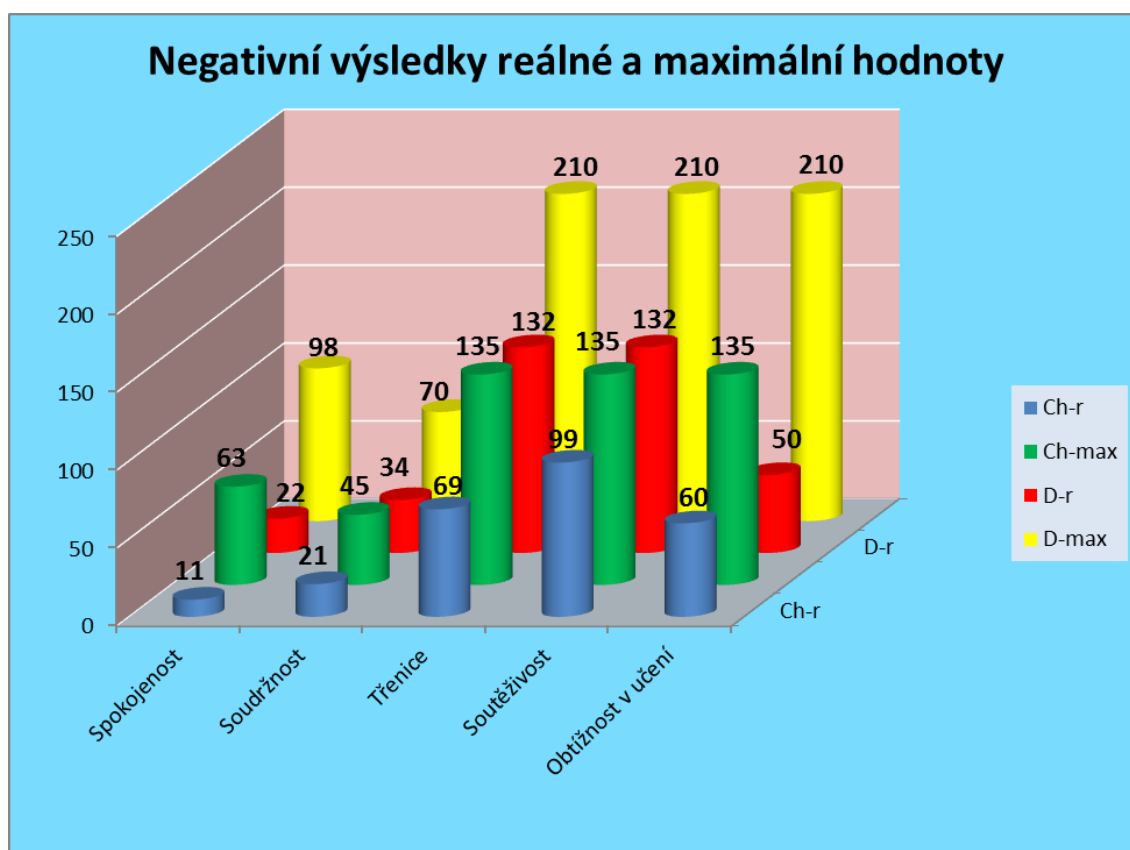
V těchto grafech jsem se snažila zachytit ne počet ANO a NE dohromady, ale jak jsem uvedla dříve, že kolikrát hodnota **NE má pro klima třídy pozitivnější hodnotu a ANO zase negativnější**. Od toho jsou odvozeny hodnoty v tabulkách i v grafu.

Jak je vidět v pozitivním grafu opravdu **soutěživost zas tak vysoká není** a můžeme říci, že se jedná o zdravé zvyšování si vlastních limitů, než škodolibé soupeření a přání si, aby ostatní byli špatní. Což podporuje i hodnoty **spokojenosti**.

Tabulka č. 21. Negativní výsledky - reálné a maximální hodnoty

Negativní výsledky - reálné a maximální hodnoty	Ch-r	Ch-max	D-r	D-max
Spokojenost	11	63	22	98
Soudržnost	21	45	34	70
Třenice	69	135	132	210
Soutěživost	99	135	132	210
Obtížnost v učení	60	135	50	210

Graf č. 26. Negativní výsledky - reálné a maximální hodnoty



Jak je vidět, nedá se konstatovat, že by jednu část klimatu tvořili spíše dívky a jinou část spíše chlapci. Maximálním hodnotám reálné hodnoty si nekonkurují v žádné oblasti. V obou skupinách se najdou jak rušivé elementy, tak i tahouni, kteří dávají vše do pořádku a tím sociální klima třídy vyrovnávají.

## 5 ZÁVĚR

Závěr věnuji shrnutí výsledku své práce. Na začátku praktické části se zabývám třemi předpoklady.

**P1: Předpokládám, že nejčastěji používanou diagnostickou metodou na prvním stupni je pozorování.**

**P2: Předpokládám, že z hlediska váhy a kladení důrazu při hodnocení žáka je nejvyužívanější metodou didaktický nestandardizovaný test.**

**P3: Předpokládám, že projektivní kresebná metoda není v diagnostice učiteli dostatečně využívána.**

**Předpoklad P1 se potvrdil.** Opravdu nejčastější metodou pedagogicko-psychologické diagnostiky na prvním stupni základní školy, je **pozorování**

Naplňuje velkou část učitelské praxe. Učitel provádí pozorování takřka neustále ať v hodině či o přestávkách. Dle toho, na co se zaměřuje. Zároveň může dílejší cíle během pozorování flexibilně měnit, dle průběhu vzniklých, **především nečekaných situací.**

**Druhý předpoklad P2 se nepotvrdil.**

Didaktické nestandardizované testy jsou pro pojetí žákových schopností nekomplexní metodou. **Postihují jen určitou část žákovi osobnosti,** z hlediska daného učiva a časového omezení. Proto se při hodnocení kombinují s ústním projevem, komunikativními schopnostmi, zájmem o učivo, pozorností žáka, aktivní přístup k plnění si svých povinností a spolupráci v hodinách.

Především **v prvním a druhém ročníku je jejich hodnota brána jako minimální.** Od třetí do páté třídy je na jejich výsledky kladen větší důraz, ale nejvyšší výpovědní hodnotu mají na druhém stupni. Zde se kolikrát stávají bohužel jedinou motivací, vlivem puberty, k zájmu o učivo.

**Třetí předpoklad P3 se nepotvrdil.** Učitelé využívají projektivních metod celkově velmi často. Především v oblasti náhledu na **vztahy v rodině a celkového sociálního zázemí** se jedná o **metodu kresebnou.** Jsou pro ně dobrým vodítkem v oblasti individuálního náhledu na žáka.

Ač předpoklady P2 a P3 vyšli jako **negativním,** pro působení ve školství se jedná o pozitivní zjištění. Potvrzuje se tím tak, že na prvním místě nestojí pouhý výčet informací,



kteřé se řák naučí a reprodukuje, ale dává se prostor pro komplexní pozitivní rozvoj řáka ve všech oblastech vývoje.

Dále jsem se zabývala náhledem na **projektivní kresebnou metodu**, kde jsem se snařila poukázat na to, ře i pro pedagoga muře kresba nabývat **důležitě výpovědní hodnoty**. Především je-li učitel v kontaktu s řákem a ví, jak se chová, jedna, jeho temperament mu není cizí a přesto kresba nabývá zcela odlišných rozměru, než jak se sám projevuje.

**Kresba se může stát hodnotným impulzem pro zachycení výkyvů v chování** a následným nastolením dílčích úkolů, při pozorování, jak se situace vyvíjí.

**Didaktické nestandardizované testy** si učitel připravuje sám. Jak jsem uvedla již v rozboru, zároveň může vyuřivat technik sestavování i u svých kolegů či brát inspiraci na osvědčených portálech, jakými je např. Metodický portál na [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz).

Na testy a jejich formulaci otázek může nahlížet z mnoha úhlů pohledu. Je důležité stanovit si, **co vše chce učitel hodnotit, jakou výpovědní hodnotu pro něj mají, co do výsledků očekává a držet se toho i při následném klasifikování**.

Při vyhodnocování závěrů u **dotazníku sociálního klimatu třídy**, mě zajímaly nejen **celkové vztahy** ve třídě, **ale i drobné výkyvy**, především v těch oblastech, které ve své třídě shledávám buď u dívek, nebo chlapců jako závažnější.

Jednotlivé oblasti jsem propojila. Proto po spokojenosti následuje soudržnost a obtížnost v učení je a posledním místě. **Pozitivně laděné výroky buď spolu úzce souvisí a jeden vychází z druhého**, či jde o vzájemnou podporu. Prvních pět tabulek se týká klimatu třídy celkově.

Po té však vyvstává určitá otázka, díky níž vzniklo i podrobné rozpracování do tabulek a grafů výroků **chlapců a dívek zvlášť**. Zda chlapci tvoří určitou kvalitu víc než dívky a naopak. Pro subjektivní posouzení nejsou doplněny podrobné komentáře. Jedná se o pouhý nástin možné interpretace.

Poslední dvě tabulky jsou zaměřeny přímo na **reálné a maximální hodnoty pozitivních a negativních odpovědí**. V nichž se v určitých položkách sčítají jako pozitivní ano i ne a, proto jsou výsledky rozdílné od předešlých řetření. Jedná se o kvality **spokojenosti soudržnosti a obtížnosti v učení**. Je velmi zajímavé, ře v některých oblastech např. soutěživosti a třenicích negativní atmosféru vytváří dívky stejně jako chlapci. A zároveň chlapci i dívky mají vysoké hodnoty spokojenosti a soudržnosti ve třídě.

Tím se dokazuje, že třída funguje **jak po stránce individualit osobností**, kdy si každý dokáže jít vlastní cestou tak je **vnitřně stmelená** a dokáže se za svou třídu postavit

Klima třídy je celkově vyrovnané, což je i určitou zásluhou učitele, který má podporovat pozitivní jednání a vztahy mezi spolužáky a zároveň rozvoj každého žáka zvlášť.

Diplomová práce byla pro mě velmi obohacující, neboť většinu poznatků, jak teoretických, tak praktických zjištění mohu následně využít ve své pedagogické praxi, kde se zatím řadím do kategorie učitel začátečník.

## 6 SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1.	Spokojenost ve třídě.....	70
Tabulka č. 2.	Soudržnost ve třídě.....	71
Tabulka č. 3.	Třenice ve třídě. ....	73
Tabulka č. 4.	Soutěživost ve třídě.....	74
Tabulka č. 5.	Obtížnost v učení ve třídě. ....	76
Tabulka č. 6.	Sociální klima třídy.....	77
Tabulka č. 7.	Sociální klima třídy - Celkové .....	79
Tabulka č. 8.	Spokojenost ve třídě - Dívky. ....	80
Tabulka č. 9.	Soudržnost ve třídě - Dívky. ....	81
Tabulka č. 10.	Třenice ve třídě - Dívky. ....	82
Tabulka č. 11.	Soutěživost ve třídě - Dívky.....	83
Tabulka č. 12.	Obtížnost v učení ve třídě - Dívky. ....	84
Tabulka č. 13.	Sociální klima ve třídě - Dívky. ....	85
Tabulka č. 14.	Spokojenost ve třídě - Chlapci. ....	88
Tabulka č. 15.	Soudržnost ve třídě - Chlapci.....	89
Tabulka č. 16.	Třenice ve třídě - Chlapci.....	90
Tabulka č. 17.	Soutěživost ve třídě - Chlapci. ....	91
Tabulka č. 18.	Obtížnost v učení ve třídě - Chlapci.....	92
Tabulka č. 19.	Sociální klima ve třídě - Chlapci.....	93
Tabulka č. 20.	Pozitivní výsledky - reálné a maximální hodnoty .....	96
Tabulka č. 21.	Negativní výsledky - reálné a maximální hodnoty .....	97

## 7 SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1.	Spokojenost ve třídě.....	70
Graf č. 2.	Soudržnost ve třídě.....	71
Graf č. 3.	Třenice ve třídě. ....	73
Graf č. 4.	Soutěživost ve třídě. ....	74
Graf č. 5.	Obtížnost v učení ve třídě. ....	76
Graf č. 6.	Sociální klima třídy – Kladné hodnoty. ....	77
Graf č. 7.	Sociální klima třídy – Záporné hodnoty.....	78
Graf č. 8.	Sociální klima třídy - Celkové. ....	79
Graf č. 9.	Spokojenost ve třídě - Dívky. ....	80
Graf č. 10.	Soudržnost ve třídě - Dívky. ....	81
Graf č. 11.	Třenice ve třídě - Dívky. ....	82
Graf č. 12.	Soutěživost ve třídě - Dívky.....	83
Graf č. 13.	Obtížnost v učení ve třídě - Dívky. ....	84
Graf č. 14.	Sociální klima ve třídě – Dívky – Kladné hodnoty. ....	85
Graf č. 15.	Sociální klima ve třídě – Dívky – Záporné hodnoty. ....	86
Graf č. 16.	Sociální klima ve třídě – Dívky - Celkové.....	87
Graf č. 17.	Spokojenost ve třídě - Chlapci. ....	88
Graf č. 18.	Soudržnost ve třídě - Chlapci.....	89
Graf č. 19.	Třenice ve třídě - Chlapci.....	90
Graf č. 20.	Soutěživost ve třídě - Chlapci. ....	91
Graf č. 21.	Obtížnost v učení ve třídě - Chlapci.....	92
Graf č. 22.	Sociální klima ve třídě – Chlapci – Kladné hodnoty. ....	93
Graf č. 23.	Sociální klima ve třídě – Chlapci – Záporné hodnoty.....	94

Graf č. 24.	Sociální klima ve třídě - Chlapci - Celkové .....	95
Graf č. 25.	Pozitivní výsledky - reálné a maximální hodnoty .....	96
Graf č. 26.	Negativní výsledky - reálné a maximální hodnoty .....	97

## **8 SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha A – Rozhovory s učiteli**

**Příloha B – Ukázka projektivní kresebné metody**

**Příloha C – Nestandardizované didaktické testy**

**Příloha D – Sociometrický dotazník**

## 9 LITERATURA

1. BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 247 s. ISBN 80-7178-216-5.
2. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2.vyd. Praha: Portál, 2001. 665 s. ISBN 80-7178-463-X.
3. DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko-psychologická diagnostika I., II.* 1.vyd. České Budějovice: JČU - Pedagogická fakulta, 1995. 145 s. ISBN 80-7040-402-7.
4. DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko-psychologická diagnostika. I., II.* České Budějovice: JČU – Pedagogická fakulta, 2006. 192 s. ISBN 80-7040-402-7
5. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 1.vyd. Praha: Portál, 1997. 384 s. ISBN 80-7178-063-4.
6. FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 176 s. ISBN 80-7178-120-7.
7. GAVORA, P. *Akí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žáka*, 2. vyd. Nitra: Enigma, 2010. 180 s. ISBN 80-7178-132-X.
8. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. 1.vyd. Brno: Paido, 2005. 165 s. ISBN 80-7178-104-X.
9. GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice*. 1.vyd. Brno: Paido, 1996. 130 s. ISBN 80-7178-103-X.
10. HARTL, P., HARLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.
11. HAVLÍČKOVÁ, L. a kol. *Fyziologie tělesné zátěže I.* 2. vyd. Praha: Karolinum, 2004. 203 s. ISBN 80-7184-875-1.
12. HEJNÝ, M., KUŘINA, F. *Dítě, škola a matematika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 192 s. ISBN 80-7178-581-4.
13. HELUS, Z. *Dítě v osobním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 1.vyd. Praha: Portál, 2004. 286 s. ISBN 987-80-7367-628-5-X.
14. HELUS, Z. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti.*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982. 196 s. ISBN nemá.
15. HRABAL, V. *Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka*. 1. vyd. Praha: SPN, 1989. 198 s. ISBN 80-04-22149-1.

16. HRABAL, V. st., HRABAL, V. ml. *Diagnostika. Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. 199 s. ISBN 80-246-0319-5.
17. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 272 s. ISBN 987-80-247-1369-4.
18. KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.
19. KOLUCHOVÁ J., MORÁVEK S. *Psychologická diagnostika dětí a mládeže*. 1 vyd. Olomouc: UP, 1990. 175 s. ISBN nemá.
20. KOMPOLT, P. *Pedagogická diagnostika, vybrané problémy*. 1. vyd. Nitra: Un. Komenského, 1992. 99 s. ISBN 80-7178-311.
21. KŘIVOHLAVÝ, J. *Povídej naslouchám*. 1. vyd. Praha: Návrat, 1993. 103 s. ISBN 80-85495-18-X.
22. KARNSOVÁ M. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. 151 s. ISBN 80-7178-032-4.
23. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. 154.s. ISBN 80-7178-022-7.
24. LOKŠA, J., LOKŠOVÁ, I. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. 208 s. ISBN 80-6367-176-X.
25. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1998. 320 s. ISBN 80 7169-195-X.
26. MÁČEK, M., MÁČKOVÁ, J. *Fyziologie tělesných cvičení*. 1.vyd. Brno: vydala MU, 1997. 112 s. ISBN 80-210-1604-3.
27. MATĚJČEK, Z., POKORNÁ, M. *Radosti a strasti*. 1.vyd. Jinočany: H+H, 1998. 205 s. ISBN 80-86022-21-8.
28. MATĚJČEK, Z. *Po dobrém nebo po zlém?* 2. vyd. Praha: Portál, 1993 109 s. ISBN 80-85282-78-X.
29. MÍKOVÁ, Š., STANG, J. *Typologie osobnosti u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 208 s. ISBN 978-80-7367-587-5.
30. NOVÁK, T. *Co dítě sděluje, když nakreslí svou rodinu*, 1. vyd. Olomouc: Rubico, 2004. 48 s. ISBN 80-7178-652.
31. PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970. 115 s. ISBN nemá.
32. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a kol. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. 22 s. ISBN 80-7178-772-8.



33. SKULIL, M. a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. 256 s. ISBN 978-80-7367-778-7.
34. SVOBODOVÁ, M. a kol.: *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 792. s ISBN 80-7178-545-8.
35. SWIERKOSZOVÁ, J. *Pedagogická diagnostika dětského vývoje pro učitele primárního vzdělávání*. Ostrava: OU, 2004. 78 s. ISBN 80-7368-018-1.
36. ŠVANCARA, J. a kol. *Diagnostika psychického vývoje*. Praha: Avicenum, 1980. 280 s.
37. VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. Praha: UK, 1997 HTS.
38. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 1999. 528 s. ISBN 80-7178-308-0.
39. VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogiky pro učitele*. 1.vyd. Havlíčkův Brod: Grada, 2007. 456 s. ISBN 978-80-247-1734-0.
40. ZEHNER, K., MEESKE, H. *Stav, postavení a problémy pedagogicko-psychologické osobnosti žáka*. Praha: Pedagogika, 1977. 712 s. ISBN nemá.
41. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha, Portál, 2001. 208 s. ISBN 80-7178-544-X.

## PŘÍLOHY

### Příloha A – Rozhovory s učiteli

#### Rozhovor č. 1

Rozhovor

Praxe (počet odučených let):

1. Používáte metody pedagogicko-psychologické diagnostiky při práci s dětmi?

velmi často	<input checked="" type="checkbox"/>	často	<input type="checkbox"/>	občas	<input type="checkbox"/>	zřídka kdy	<input type="checkbox"/>	vůbec	<input type="checkbox"/>
-------------	-------------------------------------	-------	--------------------------	-------	--------------------------	------------	--------------------------	-------	--------------------------

2. Jak byste podle důležitosti pro Vaši práci seřadila metody pedagogicko-psychologické diagnostiky? (Hodnocení je bráno jako ve škole: 1- nejdůležitější, 5 – nejméně důležité.)

pozorování, rozhovor, dotazník, didaktické testy, metody analýzy výkonu a výtvoru,

- 1 POZOROVÁNÍ
- 2 ROZHOVOR
- 3 METODY ANALÝZY VÝKONU A VÝTVORU
- 4 DIDAKTICKÉ TESTY
- 5 DOTAZNÍK

3. Využíváte ve své praxi projektové metody? (např. kresbu, rozbor výsledků jiných činností – sloh, modelování apod.)

- a)  ano  
b)  ne

4. Pokud ano, uveďte prosím konkrétně, které nejčastěji.

neokonečné příběhy, neokonečné věty, kresba

5. V čem Vám tyto techniky pomáhají v hodnocení dítěte?

Individuelní příběhy při hodnocení i sadami úkolů

6. Jakou výpovědní hodnotu mají pro Vás při hodnocení didaktické testy?

Rozmezí stupnice od 1 do 10: 1 = nejnižší důležitost, 10 = nejvyšší důležitost

1 2 3 4 5 6 7  8 9 10

## Rozhovor č. 2

Rozhovor

Praxe (počet odučených let):

1. Používáte metody pedagogicko-psychologické diagnostiky při práci s dětmi?

velmi často	často	<input checked="" type="checkbox"/>	občas	zřídka kdy	vůbec
-------------	-------	-------------------------------------	-------	------------	-------

2. Jak byste podle důležitosti pro Vaši práci seřadila metody pedagogicko-psychologické diagnostiky? (Hodnocení je bráno jako ve škole: 1- nejdůležitější, 5 – nejméně důležité.)

pozorování, rozhovor, dotazník, didaktické testy, metody analýzy výkonu a výtvoru,

- 1 ROZHOVOR
- 2 POZOROVÁNÍ
- 3 METODY ANALÝZY VÝKONU A VÝTVORU
- 4 DIDAKTICKÉ TESTY
- 5 DOTAZNÍK

3. Využíváte ve své praxi projektové metody? (např. kresbu, rozbor výsledků jiných činností – sloh, modelování apod.)

- a)  ano  
b)  ne

4. Pokud ano, uveďte prosím konkrétně, které nejčastěji.

kresba, sloh, projekty, tabulimona a projekční metoda - popojíme se  
fidruky např. křídlovka - vlasťovka - čj - VV

5. V čem Vám tyto techniky pomáhají v hodnocení dítěte?

individuální přístup k hodnocení, pozorování "pokroku" dítěte,  
zapojení dětí do skupinové práce, motivace k činnosti

6. Jakou výpovědní hodnotu mají pro Vás při hodnocení didaktické testy?

Rozmezí stupnice od 1 do 10: 1 = nejnižší důležitost, 10 = nejvyšší důležitost

1 2 3 4 5 6  7 8 9 10

### Rozhovor č. 3

Rozhovor

Praxe (počet odučených let):

1. Používáte metody pedagogicko-psychologické diagnostiky při práci s dětmi?

velmi často	<input checked="" type="checkbox"/>	často	<input type="checkbox"/>	občas	<input type="checkbox"/>	zřídka kdy	<input type="checkbox"/>	vůbec	<input type="checkbox"/>
-------------	-------------------------------------	-------	--------------------------	-------	--------------------------	------------	--------------------------	-------	--------------------------

2. Jak byste podle důležitosti pro Vaši práci seřadila metody pedagogicko-psychologické diagnostiky? (Hodnocení je bráno jako ve škole: 1- nejdůležitější, 5 – nejméně důležité.)

pozorování, rozhovor, dotazník, didaktické testy, metody analýzy výkonu a výtvoru,

- 1 POZOROVÁNÍ
- 2 METODY ANALÝZY VÝKONU A VÝTVORU
- 3 ROZHOVOR
- 4 DIDAKTICKÉ TESTY
- 5 DOTAZNÍK

3. Využíváte ve své praxi projektové metody? (např. kresbu, rozbor výsledků jiných činností – sloh, modelování apod.)

- a)  ano  
b)  ne

4. Pokud ano, uveďte prosím konkrétně, které nejčastěji.

*Rozbor výsledků jiných činností - sloh*

5. V čem Vám tyto techniky pomáhají v hodnocení dítěte?

*Umožní stejné měřítko na všechny.  
Zohlednit sociální situaci a rodinné složení.*

6. Jakou výpovědní hodnotu mají pro Vás při hodnocení didaktické testy?

Rozmezí stupnice od 1 do 10: 1 = nejnižší důležitost, 10 = nejvyšší důležitost

1   2   3   4   5    6   7   8   9   10

## Rozhovor č. 4

Rozhovor

Praxe (počet odučených let):

15

1. Používáte metody pedagogicko-psychologické diagnostiky při práci s dětmi?

velmi často	často	<input checked="" type="checkbox"/>	občas	zřídka kdy	vůbec
-------------	-------	-------------------------------------	-------	------------	-------

2. Jak byste podle důležitosti pro Vaši práci seřadila metody pedagogicko-psychologické diagnostiky? (Hodnocení je bráno jako ve škole: 1- nejdůležitější, 5 – nejméně důležité.)

pozorování, rozhovor, dotazník, didaktické testy, metody analýzy výkonu a výtvoru,

- 1 POZOROVÁNÍ
- 2 ROZHOVOR
- 3 DIDAKTICKÉ TESTY
- 4 METODY ANALÝZY VÝKONU A VÝTVORU
- 5 DOTAZNÍK

3. Využíváte ve své praxi projektové metody? (např. kresbu, rozbor výsledků jiných činností – sloh, modelování apod.)

- a) ano  
 b) ne

4. Pokud ano, uveďte prosím konkrétně, které nejčastěji.

kresba, nedokončené věty

5. V čem Vám tyto techniky pomáhají v hodnocení dítěte?

Při navolení individuálního přístupu vzhledem k  
našlaku, jeho pohyby.

6. Jakou výpovědní hodnotu mají pro Vás při hodnocení didaktické testy?

Rozmezí stupnice od 1 do 10: 1 = nejnižší důležitost, 10 = nejvyšší důležitost

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

## Rozhovor č. 5

Rozhovor

Praxe (počet odučených let): 26

1. Používáte metody pedagogicko-psychologické diagnostiky při práci s dětmi?

velmi často	často	X	občas	zřídka kdy	vůbec
-------------	-------	---	-------	------------	-------

2. Jak byste podle důležitosti pro Vaši práci seřadila metody pedagogicko-psychologické diagnostiky? (Hodnocení je bráno jako ve škole: 1- nejdůležitější, 5 – nejméně důležité.)

pozorování, rozhovor, dotazník, didaktické testy, metody analýzy výkonu a výtvoru,

- 1 POZOROVÁNÍ
- 2 ROZHOVOR
- 3 DIDAKTICKÉ TESTY
- 4 METODY ANALÝZY VÝKONU A VÝTVORU
- 5 DOTAZNÍK

3. Využíváte ve své praxi projektové metody? (např. kresbu, rozbor výsledků jiných činností – sloh, modelování apod.)

- a) ano  
 b) ne

4. Pokud ano, uveďte prosím konkrétně, které nejčastěji.

Dramatické rezhovory - řešení různých modelových situací

5. V čem Vám tyto techniky pomáhají v hodnocení dítěte?

hlubšími osobnostní stránka a více hledisek (stránek), možnost jeho posouzení, které je pak komplexnější

6. Jakou výpovědní hodnotu mají pro Vás při hodnocení didaktické testy?

Rozmezí stupnice od 1 do 10: 1 = nejnižší důležitost, 10 = nejvyšší důležitost

1    2    3    4    5    6    7    8    9    10



## Rozhovor č. 6

Rozhovor

Praxe (počet odučených let):

1. Používáte metody pedagogicko-psychologické diagnostiky při práci s dětmi?

velmi často	<input checked="" type="checkbox"/>	často	<input type="checkbox"/>	občas	<input type="checkbox"/>	zřídka kdy	<input type="checkbox"/>	vůbec	<input type="checkbox"/>
-------------	-------------------------------------	-------	--------------------------	-------	--------------------------	------------	--------------------------	-------	--------------------------

2. Jak byste podle důležitosti pro Vaši práci seřadila metody pedagogicko-psychologické diagnostiky? (Hodnocení je bráno jako ve škole: 1- nejdůležitější, 5 – nejméně důležité.)

pozorování, rozhovor, dotazník, didaktické testy, metody analýzy výkonu a výtvoru,

- 1 POZOROVÁNÍ
- 2 METODA ANALÝZY VÝKONU A VÝTVORU
- 3 ROZHOVOR
- 4 DIDAKTICKÉ TESTY
- 5 DOTAZNÍK

3. Využíváte ve své praxi projektové metody? (např. kresbu, rozbor výsledků jiných činností – sloh, modelování apod.)

- a) ano  
 b) ne

4. Pokud ano, uveďte prosím konkrétně, které nejčastěji.

vytvorová a pracovní činnosti, hudební a tělesná dovednosti

5. V čem Vám tyto techniky pomáhají v hodnocení dítěte?

Pomáhají k lepšímu přehlednosti konkrétním a individuálním zájmům  
ochota respektovat návrhy, učít se novým projektům.  
Přijímání nových technik, akceptace kritického kolektivu.

6. Jakou výpovědní hodnotu mají pro Vás při hodnocení didaktické testy?

Rozmezí stupnice od 1 do 10: 1 = nejnižší důležitost, 10 = nejvyšší důležitost

1 2  3 4 5 6 7 8 9 10

neberu je jako samostatně!

## Rozhovor č. 7

Rozhovor

Praxe (počet odučených let):

1. Používáte metody pedagogicko-psychologické diagnostiky při práci s dětmi?

velmi často	často	<input checked="" type="checkbox"/>	občas	zřídka kdy	vůbec
-------------	-------	-------------------------------------	-------	------------	-------

2. Jak byste podle důležitosti pro Vaši práci seřadila metody pedagogicko-psychologické diagnostiky? (Hodnocení je bráno jako ve škole: 1- nejdůležitější, 5 – nejméně důležité.)

pozorování, rozhovor, dotazník, didaktické testy, metody analýzy výkonu a výtvaru,

- 1 POZOROVÁNÍ
- 2 METODY ANALÝZY VÝKONU A VÝTVORU
- 3 ROZHOVOR
- 4 DIDAKTICKÉ TESTY
- 5 DOTAZNÍK

3. Využíváte ve své praxi projektové metody? (např. kresbu, rozbor výsledků jiných činností – sloh, modelování apod.)

- a) ano  
 b) ne

4. Pokud ano, uveďte prosím konkrétně, které nejčastěji.

*Příběhy a příběhy nedokončené*

5. V čem Vám tyto techniky pomáhají v hodnocení dítěte?

*Individuálním přístupem k dítěti.*

6. Jakou výpovědní hodnotu mají pro Vás při hodnocení didaktické testy?

Rozmezí stupnice od 1 do 10: 1 = nejnižší důležitost, 10 = nejvyšší důležitost

1    2    3    4    5     6    7    8    9    10



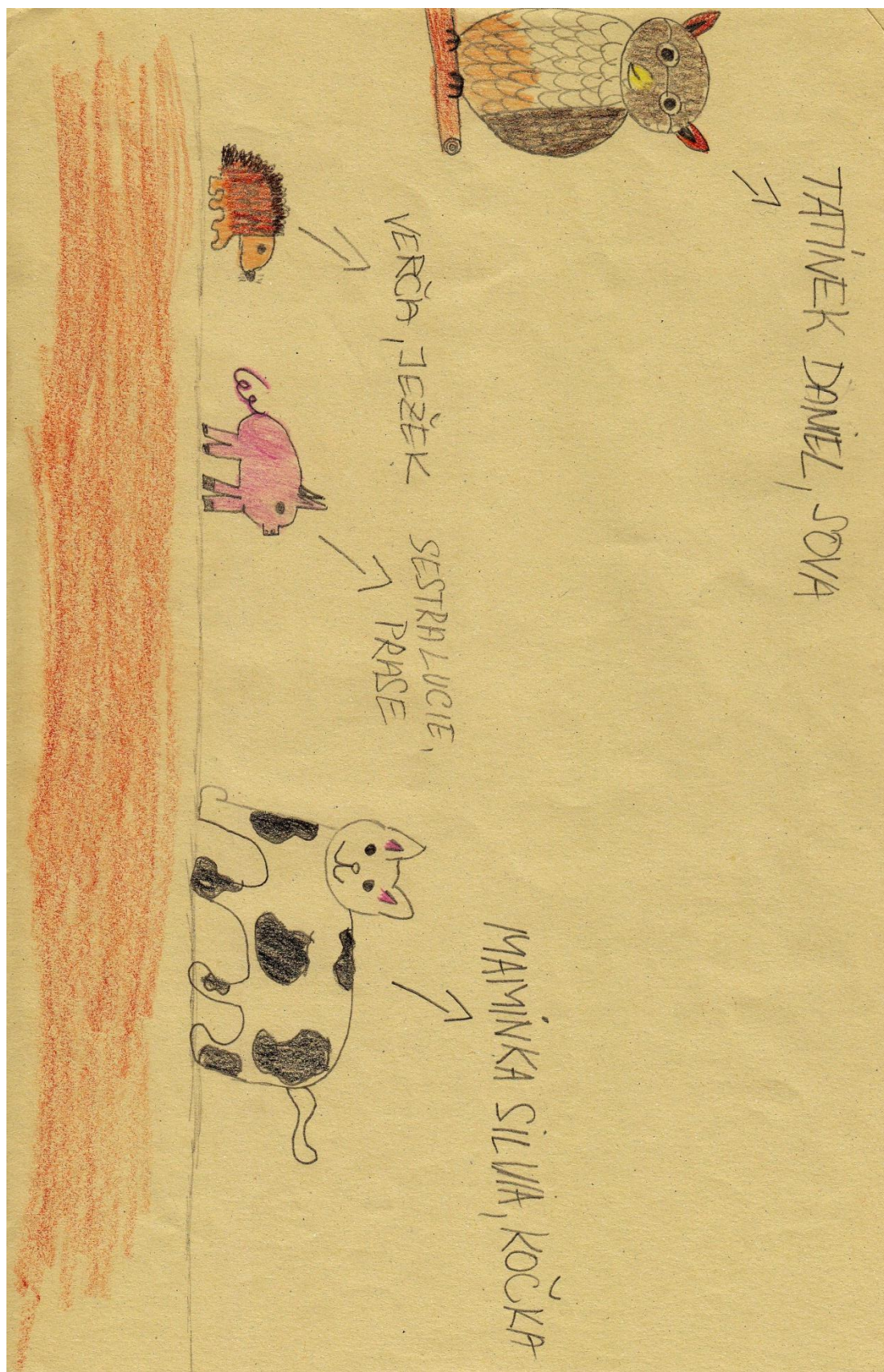
**Příloha B – Ukázka projektivní kresebné metody**

*Téma rodina – Harmonická rodina*





Téma rodina – Harmonická rodina začarovaná





Téma rodina – Disharmonická rodina





Téma rodina – Disharmonická rodina začarovaná



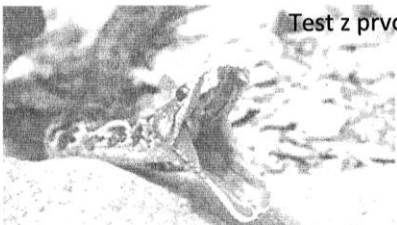
## Příloha C – Nestandardizované didaktické testy

### Vzor testu z Prvouky – první strana

Test z prvouky

Jméno:.....

Datum:.....



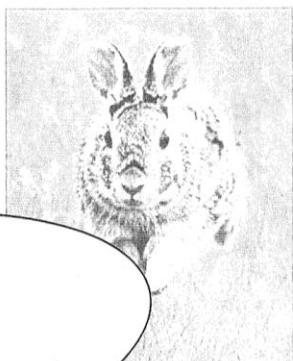
1. Podle typů výživy živočichů, rozděl živočichy do 3 skupin.

- 
- 
- 

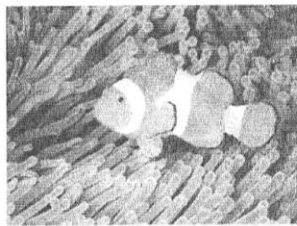
2. Přiřaď zástupce do správné skupiny

Dravci  
Dravé ryby  
Šelmy

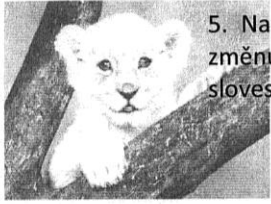
**tygr obecný, káň lesní,  
lev africký, sumec velký, štika  
obecná, orel skalní,**



3. Nakresli a popiš stavbu těla u ryb a ptáků.



4. Jak dělíme živočichy podle stavby těla.



5. Napiš aspoň 3 společné znaky živočichů. (Napovím ti: př. Reaguj na změnu v přírodě. Stále nevíš? Vzpomeň si na naši hru s lístečky a slovesy (pantomima). K jakým cedulím jsi se měl připojit.)

Vzor testu z Prvouky – druhá strana



6. Bonus otázka: kolik máme smyslů? Vyjmenuj je.





Test z prvouky

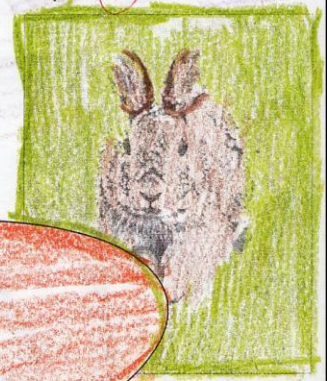
Jméno: **1. Ž.**

Datum: 14. únor 2019



1. Podle typů výživy živočichů, rozděl živočichy do 3 skupin. (1)

- Byložravci
- Masožravci
- Všežravci



2. Přiřaď zástupce do správné skupiny (1)

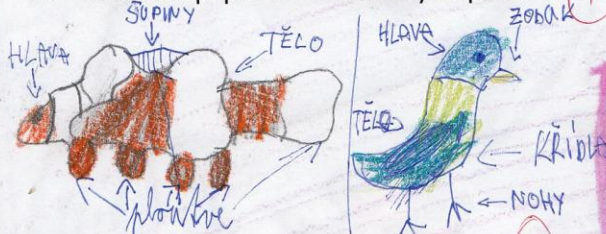
Dravci

Dravé ryby

Šelmy

tygr obecný, káň lesní,  
lev africký, sumec velký, štika  
obecná, orl skalní

3. Nakresli a popiš stavbu těla u ryb a ptáků. (1)



4. Jak dělíme živočichy podle stavby těla. (1)

Ryby, plazi, obojživelníci, savci,  
ptáci.

5. Napiš aspoň 3 společné znaky živočichů. (Napovím ti: př. Reagují na změnu v přírodě. Stále nevíš? Vzpomeň si na naši hru s lístečky a slovesy (pantomima). K jakým cedulím jsi se měl připojit.) (1)



Činnosti vodu, potravu a vydechují. Dýchají. Reagují na změny v přírodě. Tygr se chová a vyvíjí. Rozmnožují. POHYBUJÍ SE.



První žák – druhá strana







Test z prvouky

Jméno: 2. ž.

Datum: 14. červen

1. Podle typů výživy živočichů, rozděl živočichy do 3 skupin. ①

- Byložravci
- Masožravci
- Všežravci



2. Přiřaď zástupce do správné skupiny ①

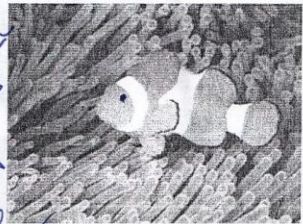
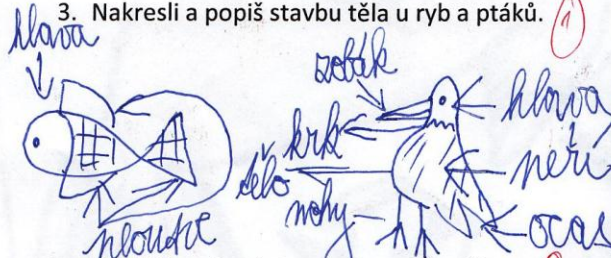
Dravci

Dravé ryby

Selmy

tygr obecný, káň lesní,  
lev africký, sumec velký, štika  
obecná, orl skáňní,

3. Nakresli a popiš stavbu těla u ryb a ptáků. ①



4. Jak dělíme živočichy podle stavby těla. ①

Plazi, ptáky, ryby, savci, obojživelníci.



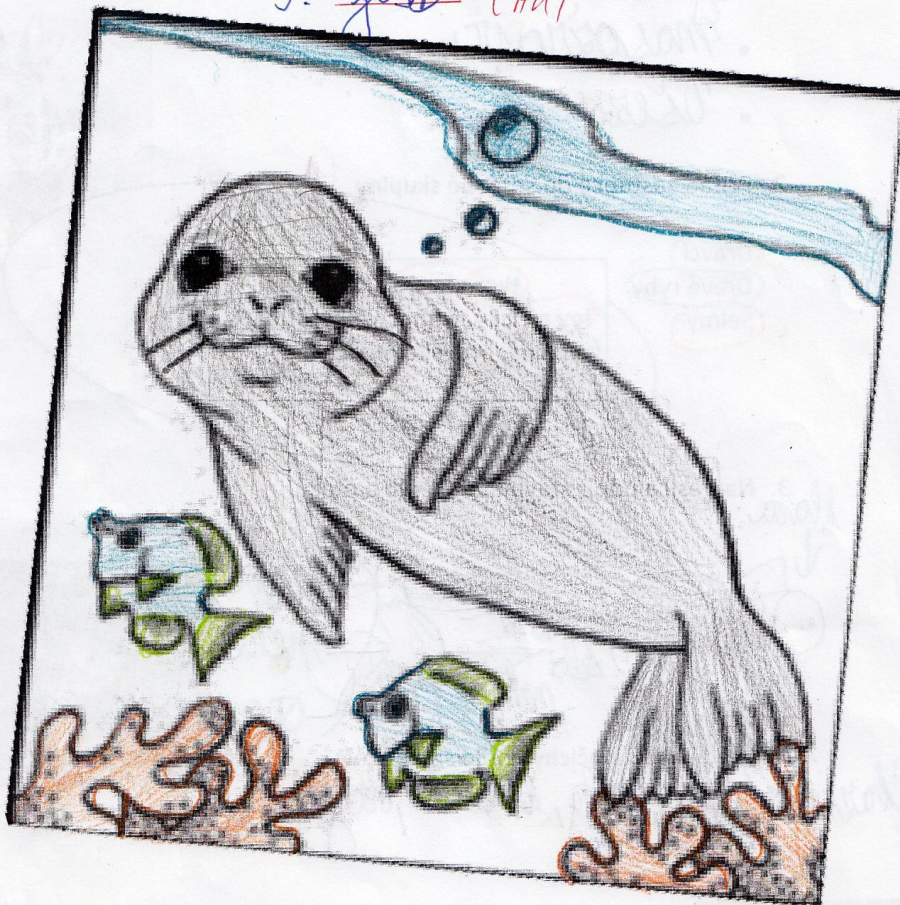
5. Napiš aspoň 3 společné znaky živočichů. (Napovím ti: př. Reagují na změnu v přírodě. Stále nevíš? Vzpomeň si na naši hru s lístečky a slovesy (pantomima). K jakým cedulím jsi se měl připojit.) ①

- 6. Rozmnožování
- 5. Růst a vývoj
- 4. Pohyb a vnitřní smysly



6. Bonus otázka: kolik máme smyslů? Vyjmenuj je. ~~8~~

1. oči - vidět
  2. hmatad - hmat
  3. videt - brak
  4. slyšet - sluch
  5. ~~čich~~ čich
  6. mld
  7. chodit
- (add:)





$$\frac{9}{10} : 5 = 1,8$$

1234



Test z prvouky

Jméno: 3. Ž.

Datum: 14. 6. 2012

1. Podle typů výživy živočichů, rozděl živočichy do 3 skupin. (1)

- masožravci
- všežravci
- býložravci



2. Přiřaď zástupce do správné skupiny (1)

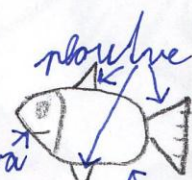
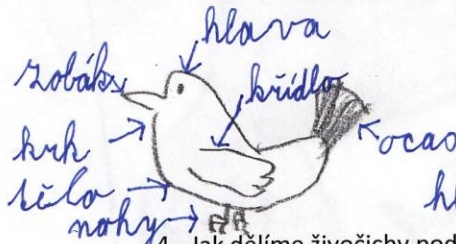
Dravci

Dravé ryby

Šelmy

tygr obecný, káň lesní,  
lev africký, sumec velký, štika  
obecná, orl skalní,

3. Nakresli a popiš stavbu těla u ryb a ptáků. (1)



4. Jak dělíme živočichy podle stavby těla.

podle velikosti, tvaru, výšky a reakce na změny v přírodě.

5. Napíš aspoň 3 společné znaky živočichů. (Napovím ti: př. Reaguj na změnu v přírodě. Stále nevíš? Vzpomeň si na naši hru s lístečky a slovesy (pantomima). K jakým cedulím jsi se měl připojit.) (1)



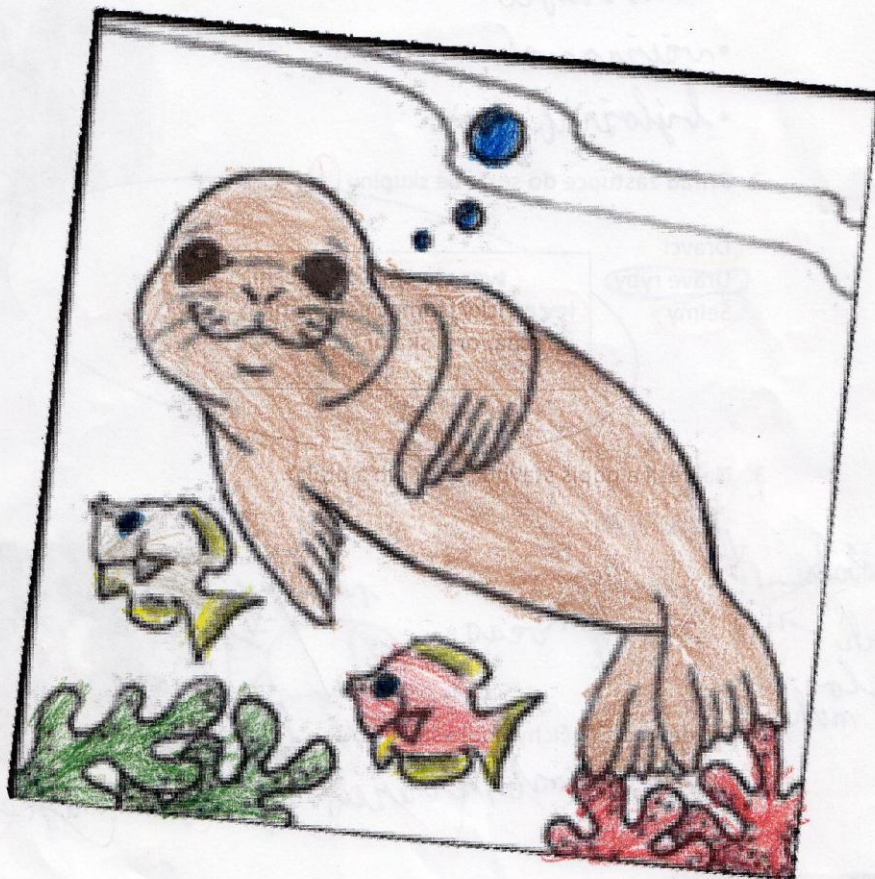
~~reakce na změny v přírodě, pohyblivost, dýchaní, vyživování~~



6. Bonus otázka: kolik máme smyslů? Vyjmenuj je. +

1. čich
2. hmat
3. sluch
4. srak

máme ~~4~~ smysli



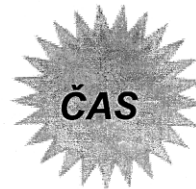
## SLOVESA

Podle čísel slož ze slabik slovesné tvary.

5 tí	12 kl	9 te	16 jí	2 dá	17 vy	13 o	10 u	4 le
8 je	1 pa	18 je	14 pé	6 bo	15 ka	3 me	7 bu	11 te

.....  
.....

U sloves urči osobu, číslo, čas.



.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Doplň řady slovesných tvarů.

Číslo jednotné			Číslo množné		
		myslí			
lepím					
					volají
	jsi				

[cit. 2011-03-14]. Dostupné pod licencí Public domain na WWW: <<http://www.pdclipart.org/displayimage.php?album=151&pos=96>>.

Autorem materiálu a všech jeho částí, není-li uvedeno jinak, je Vladimíra Moravová.  
Dostupné z Metodického portálu [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz), ISSN: 1802-4785, financovaného z ESF a státního rozpočtu ČR.  
Provozováno Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze.



# SLOVESA

4. Ž.

Podle čísel slož ze slabik slovesné tvary.

5 tí	12 kl	9 te	16 jí	2 dá	17 vy	13 o	10 u	4 le
8 je	1 pa	18 je	14 pé	6 bo	15 ka	3 me	7 bu	11 te

*padáme* .....  
*letí* .....  
*bolavíte* .....  
*utekl* .....  
*očekají* .....  
*vysje* .....

U sloves urči osobu, číslo, čas.

OSOBA

ČÍSLO

ČAS

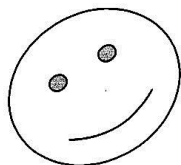
*padáme* ..... 1. os ..... 1. mn ..... přít. ....  
*letí* ..... 3. os ..... 3. j ..... přít. ....  
*bolavíte* ..... 2. os ..... 2. mn ..... přít. ....  
*utekl* ..... 3. os ..... 3. j ..... mn. ....  
*očekají* ..... 3. os ..... 3. mn ..... přít. ....  
*vysje* ..... 3. os ..... 3. j ..... přít. ....

Doplň řady slovesných tvarů.

Číslo jednotné			Číslo množné		
<i>myslím</i>	<i>myslím</i>	<b>myslí</b>	<i>myslíme</i>	<i>myslíte</i>	<i>myslí</i>
<b>lepím</b>	<i>lepíš</i>	<i>lepi'</i>	<i>lepíme</i>	<i>lepíte</i>	<i>lepi'</i>
<i>volá</i>	<i>volá</i>	<i>volá'</i>	<i>voláme</i>	<i>voláte</i>	<b>volají</b>
<i>jsem</i>	<b>jsi</b>	<i>je</i>	<i>jeme</i>	<i>jste</i>	<i>jsou</i>

[cit. 2011-03-14]. Dostupné pod licencí Public domain na WWW: <<http://www.pdclipart.org/displayimage.php?album=151&pos=96>>.

**Čtvrtletní písemná práce z českého jazyka č. 4**



JMÉNO:.....

DATUM:.....

1. Vypiš popořadě všechna **vyjmenovaná slova po V**, jak jsme se je učili i města:

.....  
.....  
.....  
.....

2. **Uveď čtyři příklady sloves s předponou VY:**

.....  
.....  
.....  
.....

3. Doplň: i, í/y, ý

v-s-paný koš, v-soká skříň, divný zv-k, přežv-kující dob-tek, zav-tí, psa, malé  
v-žky kostela, vel-ký v-r, v-šší kluk, vodní v-r, neočekávané v-těžství,  
pov-kování dětí, v-cpaná v-dra, mladé v-no, v-kulená m-š,

4. **Vypiš všechna** podstatná jména z vyjmenovaných slov **po S:**

.....

*Vzor - čtvrtletní práce – druhá strana*

5. Doplň i, í/y, ý,

s-rové těstoviny, s-chravé počasí, hořlavá s-ra, us-chajíc- rostlina, s-t oběd,  
hladové s-korky, nesm-slné s-čkování, s-pavý dech, malý s-novec,  
nebezpečné zas-čení,

6. Doplň chybějící písmena u mluvnických kategorií a urči mluvnické kategorie u  
podstatných jmen:

**(p- -, - - sl- , - -d)**

bez tužky - .....

na prázdniny - .....

s chlebem - .....

o dovolené - .....

7. Doplň chybějící mluvnickou kategorii a urči mluvnické kategorie u sloves:

**(osoba,....., čas)**

píšeš - .....

balíme se - .....

jedl - .....

budeme odpočívát - .....

8. Zkus tvořit věty s podstatnými jmény a slovesy z úkolů 6. a 7. (bonusový úkol)

.....  
.....  
.....  
.....

9. Napiš vyjmenovaná slova **po Z**

.....





První ukázka - čtvrtletní práce – druhá strana

5. Ž.

5. Doplň i, í/y, ý, 1

sýrové těstoviny, suchravé počasí, hořlavá sůra, usychající rostlina, sýť oběd, hladové sýkorky, nesmyslné sýčkování, sýpavý dech, malý sýnovec, nebezpečné zasýčení,

6. Doplň chybějící písmena u mluvnických kategorií a urči mluvnické kategorie u podstatných jmen: 3-

(před, číslo, rod)

bez tužky - ~~1p.č.j.r.ř.měsiv~~.....

na prázdniny - ~~1p.č.j.r.ř.měsiv~~.....

s chlebem - ~~1p.č.j.r.ř.měsiv~~.....

o dovolené - ~~1p.č.j.r.ř.měsiv~~.....

7. Doplň chybějící mluvnickou kategorií a urči mluvnické kategorie u sloves: 1

(osoba, číslo, čas)

píšeš - ~~1os.č.j.čas.přít.~~.....

balíme se - ~~1os.č.m.čas.přít.~~.....

jedl - ~~3os.č.j.čas.min.~~.....

budeme odpočívat - ~~1os.č.m.čas.bud.~~.....

8. Zkus tvořit věty s podstatnými jmény a slovesy z úkolů 6. a 7. (bonusový úkol) 2

Budeme mít k obědu sýrové těstoviny s kuřecími plátky masa.  
Dnes byl ale velmi suchravý den. Pořád jim přišlo ale že ne-  
mohli doplnit kufičky do potřebuj.

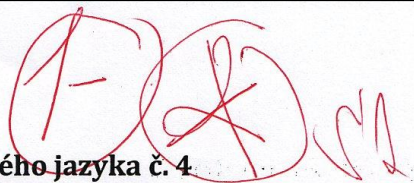
9. Napiš vyjmenovaná slova po Z 1

brzy, jačeh, naryval (se), Ruayni

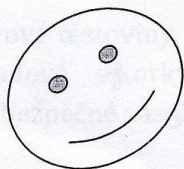


Druhá ukázka - čtvrtletní práce – první strana

$$\begin{array}{r} 13 : 8 = 1,6 \\ 50 \end{array}$$



Čtvrtletní písemná práce z českého jazyka č. 4



JMÉNO: 6. Ž.

DATUM: 4. červen

1. Vypiš popořadě všechna vyjmenovaná slova po V, jak jsme se je učili i města: 1

vy, vyschry, výt, výskok, vyřkat, výřek, výřek, výřek  
výřek, výřek, výřek, výřek, a slova s předponou vy, vý  
výřek, výřek

2. Uveď čtyři příklady sloves s předponou VY: 2

~~vy~~ vyučil  
vyhledal  
vykop  
~~vy~~ vyvýšený, vykoušit

3. Dopln: i, í/y, ý 2-

vyšpaný koš, vysoká skříň, divný zvuk, přežvýkující dobytek, zavazít, psa, malé  
vážky kostela, velký výřek, větší kluk, vodní výřek, neočekávané výřekství,  
povzkování dětí, výřeká výřek, mladé výřek, výřeká výřek

4. Vypiš všechna podstatná jména z vyjmenovaných slov po S: 1-

syn, výřek, výřek, výřek, výřek

Druhá ukázka - čtvrtletní práce – druhá strana

6. Ž.

5. Doplň i, í/y, ý, (1)

střevové těstoviny, sychravé počasí, hořlavá sra, usychající rostlina, střobed,  
hladové skorky, nesmyslné sčkování, spavý dech, malý snovec,  
nebezpečné zasychení,

6. Doplň chybějící písmena u mluvnických kategorií a urči mluvnické kategorie u  
podstatných jmen: (1)

(pád, <sup>012</sup>sl, rod)

bez tužky - 2. p. ě j m n ů

na prázdniny - 4. p. ě j r. k. p m n

s chlebem - 7. p. ě j t. m

o dovolené - 6. p. ě j n ů

7. Doplň chybějící mluvnickou kategorii a urči mluvnické kategorie u sloves: (2)

(osoba, ~~čas~~....., čas)

píšeš - 2. os. ě j čas přít.

balíme se - 1. os. m j čas přít.

jedl - 3. os. ě j čas min.

budeme odpočívát - 1. os. ě j m čas budoucí

8. Zkus tvořit věty s podstatnými jmény a slovesy z úkolů 6. a 7. (bonusový úkol) (1)

Kučka jsem do školy bez kůrky, jedu na  
prázdniny. Dnes jsem měl jablka a chleba.  
O dovolení jsem se dlouho to píješ? Kluci balíme se.  
Já je jsem nejedl! Teď budeme odpočívát.

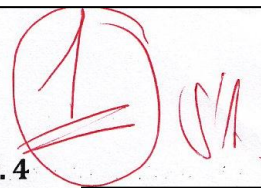
9. Napiš vyjmenovaná slova po Z (1)

brzo, jazyk, masívat se, <sup>ku</sup>rozumně

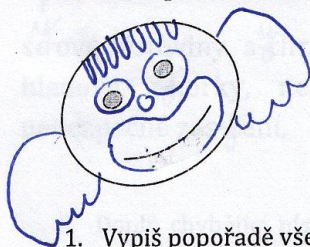


Třetí ukázka - čtvrtletní práce – první strana

$$8:8=1$$



Čtvrtletní písemná práce z českého jazyka č. 4



JMÉNO:.....

7. Ž.

DATUM: 4.6.....

1. Vypiš popořadě všechna vyjmenovaná slova po V, jak jsme se je učili i města: ①

Vy, vysoký, výš, výskak, vykat, výkát, výka, vydra,  
výr, výřle, výřek, výřek, a slova s předponou  
vy- vý-, města: výřek, výřek.

2. Uveď čtyři příklady sloves s předponou VY: ①

vyrvat  
vyčistit  
vyčesat  
vykopat

3. Doplň: i, í/y, ý ①

vyšpaný koš, vysoká skříň, divný zvuk, přežv-kující dob-tek, zav-í, psa, malé  
í-žky kostela, vel-ký výř, věšší kluk, vodní v-r, neočekávané v-tězství,  
pov-kování dětí, vč-paná v-dra, mladé v-í, vy-kulená m-š,

4. Vypiš všechna podstatná jména z vyjmenovaných slov po S: ①

syn, výr, výkora, výček, syseľ,

PERFEKTNÍ! 😊

Třetí ukázka - čtvrtletní práce – druhá strana

7. Ž.

5. Doplni i, í/y, ý, (1)

šedé těstoviny, s chřívé počasí, hořlavá s-ra, usychající rostlina, sýřoběd,  
hladové s-korky, nesmyslné s-řkování, spavý dech, malý s-řnovec,  
nebezpečné zas-ření,

6. Doplni chybějící písmena u mluvnických kategorií a urči mluvnické kategorie u  
podstatných jmen: (1)

(pád, číslo, rod)

bez tužky - 2. p. č. j. rod ž

na prázdniny - 4. p. č. mn. rod ž

s chlebem - 7. p. č. j. rod m.

o dovolené - 6. p. č. j. rod ž

7. Doplni chybějící mluvnickou kategorii a urči mluvnické kategorie u sloves: (1)

(osoba, číslo, čas)

píšeš - 2. os. č. j. čas přít.

balíme se - 1. os. č. mn. čas přít.

jedl - 3. os. č. j. čas min.

budeme odpočívat - 1. os. č. mn. čas bud.

8. Zkus tvořit věty s podstatnými jmény a slovesy z úkolů 6. a 7. (bonusový úkol) (1)

Bez tužky se nedá psát. Těšíme se na  
prázdniny. Dej si máslo s chlebem. O dovolené  
jsme se nárami pobavili. Ty píšeš jako má  
babička. Balíme se k moři. Dříve jsem jedl měkké

9. Napiš vyjmenovaná slova po Z (1)

brzy, jazyk, narážet se, Ruzyně.

**Vzor – dopravní dotazník – skupina A**

A

JMÉNO.....



- 1) Rozděl značky do **skupin**. (dle barvy a tvaru) Kolik těch skupin máme?  
(napiš číslici)
- 2) Seřaď ty **samé skupiny** podle abecedy (dle abecedního pořadí) od **A-Z**
- 3) Uveď ( napiš ) ke každé **skupině** jeden příklad značky a nakresli jeho tvar a obrázek
- 4) Základní vybavení na kole za **NORMÁLNÍ** viditelnosti.  
(vyjmenuj a zakresli do obrázku pod otázkou č.4)





**Vzor – dopravní dotazník – skupina B**

B

JMÉNO.....



- 1) Rozděl značky do **skupin**. (dle barvy a tvaru) Kolik těch skupin máme?  
(napiš číslicí)
- 2) Seřaď **ty samé skupiny** podle abecedy (dle abecedního pořadí) od **Z-A**
- 3) Uveď (napiš) ke každé **skupině** jeden příklad značky a nakresli jeho tvar a obrázek
- 4) Základní vybavení na kole za SNÍŽENÉ viditelnosti.

(vyjmenuj a zakresli do obrázku pod otázkou č.4)





První ukázka – dopravní dotazník

$$\frac{10}{4} = 2,5$$

*1. úk.*

B

JMÉNO..

8. Ž.



- 1) Rozděl značky do skupin. (dle barvy a tvaru) Kolik těch skupin máme? (napíš číslicí) 1
- 2) Seřaď ty samé skupiny podle abecedy (dle abecedního pořadí) od Z-A 1
- 3) Uveď (napíš) ke každé skupině jeden příklad značky a nakresli jeho tvar a obrázek 1
- 4) Základní vybavení na kole za SNÍŽENÉ viditelnosti. 2

(vyjmenuj a zakresli do obrázku pod otázkou č.4)

U.

oranžové odrazky  
na pedálech zadní kolo  
právní kolečka  
barvy.



1. informační, upravující přednost, příkazové, výstražné, zákazové.

2. zákazové, výstražné, příkazové, upravující přednost, informační.

3.



informační  
přechod pro  
chodce



výstražné  
pozor  
děti



zákazové  
zákaz  
vozidel



upravující  
přednost  
hlavní  
silnice



příkazové  
seřka  
pro  
chodce

Druhá ukázka – dopravní dotazník

10 : 4 = 2,5

3 V/A.

B

JMÉNO

8. Ž.



1) Rozděl značky do skupin. (dle barvy a tvaru) Kolik těch skupin máme? (napiš číslici) 2,5

2) Seřaď ty samé skupiny podle abecedy (dle abecedního pořadí) od Z-A 1

3) Uveď (napiš) ke každé skupině jeden příklad značky a nakresli jeho tvar a obrázek 4

4) Základní vybavení na kole za SNÍŽENÉ viditelnosti. 3

(vyjmenuj a zakresli do obrázku pod otázkou č.4)

1) <sup>upravovací přednost</sup> příkazové, zákazové, <sup>informační</sup> informační, <sup>rozkazové</sup> rozkazové, <sup>VÝSTRAHUJE</sup> výstražné



2) <sup>zákazové</sup> zákazové, <sup>upravovací přednost</sup> upravovací přednost, <sup>rozkazové</sup> rozkazové, <sup>příkazové</sup> příkazové, <sup>informační</sup> informační

3) <sup>informační</sup> informační, <sup>upravovací přednost</sup> upravovací přednost



4) černou odrazku na sedlácké, helmu, oranžovou odrazku na kole, <sup>vysbrašni</sup> výstražní



Třetí ukázka – dopravní dotazník

5,5 : 4 = 1,3  
15




1) JMÉNO [ ] 9. Ž.

B

- 1) Rozděl značky do skupin. (dle barvy a tvaru) Kolik těch skupin máme?  $1-$   
(napiš číslici)  $\checkmark$
- 2) Seřaď ty samé skupiny podle abecedy (dle abecedního pořadí) od Z-A  $1$
- 3) Uveď (napiš) ke každé skupině jeden příklad značky a nakresli jeho tvar a obrázek  $2$
- 4) Základní vybavení na kole za SNÍŽENÉ viditelnosti.  $1$


(vyjmenuj a zakresli do obrázku pod otázkou č.4)

INFORMATIVNÍ

ZLUTO-BÍLÝ


U PRÁVUJÍCÍ PŘEDNOST



ZADNÍ SVĚTLOMET S NEBO BÍLÝM ČERVENO-BÍLÝ SVĚTLÝM SVĚTLEM

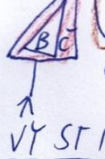
PŘEDNÍ SVĚTLOMET S BÍLÝM SVĚTLEM

SKUPIN MÁME: 5



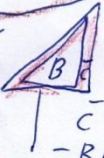
ČERVENO-BÍLÝ

ZÁKAZOVĚ



ČERVENO-BÍLÝ

VÝSTRAŽNĚ




ČERVENO-BÍLÝ

PŘÍKAZOVĚ


---

INFORMATIVNÍ




PŘECHOD PRO CHODCE

U PRÁVUJÍCÍ PŘEDNOST:




HLAVNÍ PŮZEMNÍ KOMUNIKACE VŠECH VOZIDEL

ZÁKAZOVĚ:




ZÁKAZ VJEZDU VŠECH VOZIDEL

VÝSTRAŽNĚ:



DĚTI

PŘÍKAZOVĚ:



STEZKA PRO CYKLISTY

Čtvrtá ukázka – dopravní dotazník

$G = \frac{4}{20} = 1,5$   
2

JMÉNO: 10. Ž.

B






- ✓ 1) Rozděl značky do skupin. (dle barvy a tvaru) Kolik těch skupin máme? (napiš číslici) 1
- ✓ 2) Seřaď ty samé skupiny podle abecedy (dle abecedního pořadí) od Z-A 1
- ✓ 3) Uveď (napiš) ke každé skupině jeden příklad značky a nakresli jeho tvar a obrázek 2
- ✓ 4) Základní vybavení na kole za SNÍŽENÉ viditelnosti. 2

(vyjmenuj a zakresli do obrázku pod otázkou č.4)


1) výstražné, příkazové, zákazové, upravitelci přednost

2) 5 skupin  
 zákazové, výstražné, upravitelci přednost, příkazové, informační

3)
 

 zákazové	 příkazové	 výstražné	 informační	 upravitelci přednost
pro chodce	pro chodce	pro chodce	pro chodce	hlavní silnice

4) červený blikáček? skáče nebo blikající.  
 bílý světlomet bílé barvy.



## Příloha D – Sociometrický dotazník

### Sociometrický dotazník – první dívka

Jméno: *D1* . . . . . Třída: *J.A* . . . . . Škola: *ČKŠ* . . . . .

1. V naší třídě baví děti práce ve škole.  Ano  Ne
2. V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou.  Ano  Ne
3. V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděly, kdo je lepší.  Ano  Ne
4. V naší třídě je učení těžké, máme moc práce.  Ano  Ne
5. V naší třídě je každý mým kamarádem.  Ano  Ne
6. Některé děti nejsou v naší třídě šťastné. (R)  Ano  Ne
7. Některé děti v naší třídě jsou lakomé.  Ano  Ne
8. Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků.  Ano  Ne
9. Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci. (R)  Ano  Ne
10. Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády. (R)  Ano  Ne
11. Děti z naší třídy mají svou třídu rády.  Ano  Ne
12. Mnoho dětí z naší třídy dělá žákům naschvály.  Ano  Ne
13. Některým dětem v naší třídě je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci.  Ano  Ne
14. V naší třídě umějí dobře pracovat jen bystré děti.  Ano  Ne
15. Všechny děti v naší třídě jsou mí důvěrní přátelé.  Ano  Ne
16. Některým dětem se v naší třídě nelíbí. (R)  Ano  Ne
17. Určité děti z naší třídy vždycky chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily.  Ano  Ne
18. Některé děti z naší třídy se vždycky snaží udělat svou práci líp než ostatní.  Ano  Ne
19. Práce ve škole je namáhavá.  Ano  Ne
20. Všechny děti se v naší třídě mezi sebou dobře snášejí.  Ano  Ne
21. V naší třídě je legrace.  Ano  Ne
22. Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají.  Ano  Ne
23. Několik dětí v naší třídě chce být pořád nejlepší.  Ano  Ne
24. Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, umí se učit. (R)  Ano  Ne
25. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé.  Ano  Ne



**Sociometrický dotazník – druhá dívka**

Jméno: *Dz.* . . . . . Třída: *J.A.* . . . . . Škola: *Č.Č.* . . . . .

1. V naší třídě baví děti práce ve škole. Ano  Ne
2. V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou. Ano  Ne
3. V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděly, kdo je lepší. Ano  Ne
4. V naší třídě je učení těžké, máme moc práce. Ano  Ne
5. V naší třídě je každý mým kamarádem. Ano  Ne
6. Některé děti nejsou v naší třídě šťastné. (R) Ano  Ne
7. Některé děti v naší třídě jsou lakomé. Ano  Ne
8. Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků. Ano  Ne
9. Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci. (R) Ano  Ne
10. Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády. (R) Ano  Ne
11. Děti z naší třídy mají svou třídu rády. Ano  Ne
12. Mnoho dětí z naší třídy dělá žákům naschvály. Ano  Ne
13. Některým dětem v naší třídě je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci. Ano  Ne
14. V naší třídě umějí dobře pracovat jen bystré děti. Ano  Ne
15. Všechny děti v naší třídě jsou mí důvěrní přátelé. Ano  Ne
16. Některým dětem se v naší třídě nelíbí. (R) Ano  Ne
17. Určité děti z naší třídy vždycky chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily. Ano  Ne
18. Některé děti z naší třídy se vždycky snaží udělat svou práci líp než ostatní. Ano  Ne
19. Práce ve škole je namáhavá. Ano  Ne
20. Všechny děti se v naší třídě mezi sebou dobře snášejí. Ano  Ne
21. V naší třídě je legrace. Ano  Ne
22. Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají. Ano  Ne
23. Několik dětí v naší třídě chce být pořád nejlepší. Ano  Ne
24. Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, umí se učit. (R) Ano  Ne
25. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé. Ano  Ne

**Sociometrický dotazník – třetí dívka**

Jméno: D3 . . . . . Třída: 3.A . . . . . Škola: AKT . . . . .

1. V naší třídě baví děti práce ve škole.  Ano  Ne
2. V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou. Ano  Ne
3. V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděly, kdo je lepší. Ano  Ne
4. V naší třídě je učení těžké, máme moc práce. Ano  Ne
5. V naší třídě je každý mým kamarádem.  Ano  Ne
6. Některé děti nejsou v naší třídě šťastné. (R)  Ano  Ne
7. Některé děti v naší třídě jsou lakomé. Ano  Ne
8. Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků.  Ano  Ne
9. Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci. (R)  Ano  Ne
10. Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády. (R)  Ano  Ne
11. Děti z naší třídy mají svou třídu rády. Ano  Ne
12. Mnoho dětí z naší třídy dělá žákům naschvály.  Ano  Ne
13. Některým dětem v naší třídě je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci. Ano  Ne
14. V naší třídě umějí dobře pracovat jen bystré děti. Ano  Ne
15. Všechny děti v naší třídě jsou mí důvěrní přátelé. Ano  Ne
16. Některým dětem se v naší třídě nelíbí. (R)  Ano  Ne
17. Určité děti z naší třídy vždycky chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily. Ano  Ne
18. Některé děti z naší třídy se vždycky snaží udělat svou práci líp než ostatní.  Ano  Ne
19. Práce ve škole je namáhavá.  Ano  Ne
20. Všechny děti se v naší třídě mezi sebou dobře snášejí. Ano  Ne
21. V naší třídě je legrace.  Ano  Ne
22. Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají.  Ano  Ne
23. Několik dětí v naší třídě chce být pořád nejlepší. Ano  Ne
24. Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, umí se učit. (R)  Ano  Ne
25. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé.  Ano  Ne

*Sociometrický dotazník – první chlapec*

Jméno: *CH1* . . . . . Třída: *3.A* . . . . . Škola: *ČKŠ* . . . . .

1. V naší třídě baví děti práce ve škole. (Ano) Ne
2. V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou. Ano (Ne)
3. V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděly, kdo je lepší. Ano (Ne)
4. V naší třídě je učení těžké, máme moc práce. Ano (Ne)
5. V naší třídě je každý mým kamarádem. (Ano) Ne
6. Některé děti nejsou v naší třídě šťastné. (R) Ano (Ne)
7. Některé děti v naší třídě jsou lakomé. Ano (Ne)
8. Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáku. (Ano) Ne
9. Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci. (R) (Ano) Ne
10. Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády. (R) Ano (Ne)
11. Děti z naší třídy mají svou třídu rády. (Ano) Ne
12. Mnoho dětí z naší třídy dělá žákům naschvály. Ano (Ne)
13. Některým dětem v naší třídě je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci. (Ano) Ne
14. V naší třídě umějí dobře pracovat jen bystré děti. (Ano) Ne
15. Všechny děti v naší třídě jsou mí důvěrní přátelé. Ano (Ne)
16. Některým dětem se v naší třídě nelíbí. (R) Ano (Ne)
17. Určité děti z naší třídy vždycky chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily. Ano (Ne)
18. Některé děti z naší třídy se vždycky snaží udělat svou práci líp než ostatní. Ano (Ne)
19. Práce ve škole je namáhavá. Ano (Ne)
20. Všechny děti se v naší třídě mezi sebou dobře snášejí. (Ano) Ne
21. V naší třídě je legrace. (Ano) Ne
22. Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají. Ano (Ne)
23. Několik dětí v naší třídě chce být pořád nejlepší. (Ano) Ne
24. Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, umí se učit. (R) Ano (Ne)
25. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé. Ano (Ne)



**Sociometrický dotazník – druhý chlapec**

Jméno: CH2 . . . . . Třída: 3.A . . . . . Škola: ČAŠ . . . . .

1. V naší třídě baví děti práce ve škole. Ano  Ne
2. V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou. Ano  Ne
3. V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděly, kdo je lepší. Ano  Ne
4. V naší třídě je učení těžké, máme moc práce. Ano  Ne
5. V naší třídě je každý mým kamarádem. Ano  Ne
6. Některé děti nejsou v naší třídě šťastné. (R) Ano  Ne
7. Některé děti v naší třídě jsou lakomé. Ano  Ne
8. Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků. Ano  Ne
9. Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci. (R) Ano  Ne
10. Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády. (R) Ano  Ne
11. Děti z naší třídy mají svou třídu rády. Ano  Ne
12. Mnoho dětí z naší třídy dělá žákům naschvály. Ano  Ne
13. Některým dětem v naší třídě je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci. Ano  Ne
14. V naší třídě umějí dobře pracovat jen bystré děti. Ano  Ne
15. Všechny děti v naší třídě jsou mí důvěrní přátelé. Ano  Ne
16. Některým dětem se v naší třídě nelíbí. (R) Ano  Ne
17. Určité děti z naší třídy vždycky chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily. Ano  Ne
18. Některé děti z naší třídy se vždycky snaží udělat svou práci líp než ostatní. Ano  Ne
19. Práce ve škole je namáhavá. Ano  Ne
20. Všechny děti se v naší třídě mezi sebou dobře snášejí. Ano  Ne
21. V naší třídě je legrace. Ano  Ne
22. Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají. Ano  Ne
23. Několik dětí v naší třídě chce být pořád nejlepší. Ano  Ne
24. Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, umí se učit. (R) Ano  Ne
25. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé. Ano  Ne

**Sociometrický dotazník – třetí chlapec**

Jméno: CH3 . . . . . Třída: 3.A . . . . . Škola: ČST . . . . .

1. V naší třídě baví děti práce ve škole.  Ano  Ne
2. V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou.  Ano  Ne
3. V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděly, kdo je lepší.  Ano  Ne
4. V naší třídě je učení těžké, máme moc práce.  Ano  Ne
5. V naší třídě je každý mým kamarádem.  Ano  Ne
6. Některé děti nejsou v naší třídě šťastné. (R)  Ano  Ne
7. Některé děti v naší třídě jsou lakomé.  Ano  Ne
8. Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků.  Ano  Ne
9. Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci. (R)  Ano  Ne
10. Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády. (R)  Ano  Ne
11. Děti z naší třídy mají svou třídu rády. Ano  Ne
12. Mnoho dětí z naší třídy dělá žákům naschvály. Ano  Ne
13. Některým dětem v naší třídě je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci.  Ano  Ne
14. V naší třídě umějí dobře pracovat jen bystré děti.  Ano  Ne
15. Všechny děti v naší třídě jsou mí důvěrní přátelé. Ano  Ne
16. Některým dětem se v naší třídě nelíbí. (R)  Ano  Ne
17. Určité děti z naší třídy vždycky chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily.  Ano  Ne
18. Některé děti z naší třídy se vždycky snaží udělat svou práci líp než ostatní. Ano  Ne
19. Práce ve škole je namáhavá. Ano  Ne
20. Všechny děti se v naší třídě mezi sebou dobře snášejí. Ano  Ne
21. V naší třídě je legrace.  Ano  Ne
22. Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají.  Ano  Ne
23. Několik dětí v naší třídě chce být pořád nejlepší. Ano  Ne
24. Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, umí se učit. (R)  Ano  Ne
25. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé. Ano  Ne