

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie a patopsychologie

Diplomová práce

Veronika Dědková

Učitelství pro první stupeň ZŠ

**VÝHODY A NEVÝHODY FRONTÁLNÍ A SKUPINOVÉ VÝUKY Z
POHLEDU ŽÁKA**

(ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF FRONTAL AND GROUP TEACHING FROM THE PUPIL'S POINT
OF THE VIEW)

Olomouc 2022

Vedoucí práce: Mgr. Veronika Kavková, Ph.D.

ANOTACE

Jméno a příjmení	Veronika Dědková
Katedra nebo ústav	KPS – Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce	Mgr. Veronika Kavková, Ph.D.
Rok obhajoby	2022

Název práce	Výhody a nevýhody frontální a skupinové výuky z pohledu žáka
Title of thesis	Advantages and disadvantages of frontal and group teaching from the pupil's point of the view
Anotace práce	Tato diplomová práce se zabývá výhodami a nevýhodami frontální a skupinové výuky z pohledu žáka. Práce je ozvláštněna rozdělením dětí dle jejich temperamentu. Skládá se z teoretické části a praktické. Cílem bylo zaměřit se na druhy temperamentu a po rozdělení dětí do skupin, buď na bázi stejného typu nebo smíšeného, zjistit, zda se typy shodují ve výhodách a nevýhodách frontální a skupinové výuky a jaká forma výuky vyhovuje více kterému temperamentovému typu. V práci jsou popsány metody, kterými se zjišťovaly výsledky šetření.
Klíčová slova	frontální výuka, skupinová výuka, osobnost, temperament, mladší školní věk, vývoj, rozdělení

Annotation	This diploma thesis deals with the advantages and disadvantages of frontal and group teaching from the pupil's point of view. The work is made special by dividing the children according to their temperament. It consists of a theoretical and a practical part. The aim was to focus on the types of temperament and then dividing children
-------------------	--

	into groups, either on the basis of the same type or mixed, to find out whether the types agree in the advantages and disadvantages of frontal and group teaching and show us which method suits which temperament types. The work describes the methods by which the results of the survey were determined.
Keywords	frontal teaching, group teaching, personality, temperament, younger school age, evolution, division
Přílohy vázané k práci	<p>Příloha I: Dotazník B-JEPI</p> <p>Příloha II: Vyhodnocovací tabulka</p> <p>Příloha III: Upravený test s ponecháním E a N (extraverze a lability)...</p> <p>Příloha IV: Výsledky odpovědí z otázek E a N</p> <p>Příloha V: Eyseneckův kříž</p> <p>Příloha VI: Dotazník skupinové práce</p> <p>Příloha VII: Dotazník na výhody a nevýhody skupinové a frontální výuky</p> <p>Příloha VIII: Materiály do hodiny vlastivědy</p> <p>Příloha IX: Projekty z hodiny vlastivědy</p>
Rozsah práce	95 stran
Jazyk práce	Český jazyk

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury. Souhlasím, aby tato práce byla uložena na Univerzitě Palackého v Olomouci v knihovně Pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům.

V _____ dne _____

..... podpis

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji vedoucí mé diplomové práce Mgr. Veronice Kavkové, Ph.D. za poskytnuté cenné rady a připomínky při tvorbě práce. Také bych chtěla poděkovat učitelkám, které mi umožnily výzkumnou část provést v jejich třídách. Děkuji také dětem za jejich snahu při práci v hodinách i při vyplňování dotazníků. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat své mamince, která měla se mnou trpělivost a snažila se mi kdykoli bylo potřeba pomoci, a také všem ostatním, kteří mi, když jsem potřebovala, dokázali pomoci.

OBSAH

ÚVOD.....	8
1. ORGANIZAČNÍ FORMA VÝUKY	11
1.1 Vývoj organizačních forem.....	13
1.2 Frontální výuka	14
1.2.1 Výhody frontální výuky	16
1.2.2 Nevýhody frontální výuky	17
1.3 SKUPINOVÁ VÝUKA.....	18
1.3.1 Výhody skupinového vyučování	22
1.3.2 Nevýhody skupinového vyučování	22
1.4 Kooperativní výuka.....	23
2. CHARAKTERISTIKA OSOBNOSTI Z HLEDISKA TEMPERAMENTU.....	25
2.1 Osobnost.....	25
2.2 Temperament.....	26
2.3 Typologie temperamentu	28
2.3.1 Typologie osobnosti podle Carla Gustava Junga	29
2.3.2 Hippokratova typologie osobnosti.....	30
2.3.3 Eysenckův model	33
2.3.4 Teorie zabývající se temperamentem u dětí	34
3. VÝVOJ DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	38
3.1 Vývoj osobnosti v mladším školním věku.....	39
3.2 Tělesný vývoj a motorika.....	40
3.2.1 Vývoj základních schopností a dovedností	41
3.3 Kognitivní vývoj	43
3.4 Emoční vývoj	44
3.5 Socializace.....	45
PRAKTICKÁ ČÁST.....	46
4. VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍLE	47
4.1 Výzkumné otázky, hypotézy	48

4.2	Výzkumné metody	50
4.3	Metoda dotazníku	50
4.3.1	Osobnostní dotazník pro děti B-JEPI	50
4.3.2	Dotazník skupinové práce	51
4.3.3	Dotazník na zjišťování výhod a nevýhod skupinové a frontální výuky	51
4.4	Metoda experimentu.....	51
4.5	Metoda pozorování.....	51
4.6	Popis sledovaného vzorku.....	52
4.7	Průběh výzkumu	52
5	VÝSLEDKY VÝZKUMU	53
5.1	Výsledky dotazníkového šetření	53
5.1.1	Dotazník B-JEPI.....	53
5.1.2	Výhody a nevýhody skupinové práce	53
5.1.3	Dotazník skupinové práce	53
5.2	Výsledky experimentu	75
5.3	Výsledky pozorování	77
5.4	Zodpovězení výzkumných otázek a hypotéz.....	82
6	DISKUZE.....	84
7	ZÁVĚR.....	88
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	90
	SEZNAM TABULEK, GRAFŮ A PŘÍLOH	94
	PŘÍLOHY	CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.

ÚVOD

Při hledání tématu své diplomové práce jsem se zaměřila na dvě hlediska. Chtěla jsem, aby práce při zpracovávání daného tématu zaujala a bavila mě osobně a zároveň, aby mohla být zajímavá a možná i užitečná pro ostatní. Rozhodla jsem se zabývat se psychologií ve školním prostředí, tedy nahlédnout i do oboru psychologie i do pedagogiky. Oba tyto vědní obory mám totiž ráda. Téma mé diplomové práce zní „Výhody a nevýhody frontální a skupinové výuky z pohledu žáka“. Na toto téma by se dalo nahlížet různými způsoby. Zvolila jsem si metodu zkoumání, a sice zkoumání chování žáků ve školním prostředí za daných podmínek. Za tyto podmínky jsem zvolila dva typy organizačních forem výuky z pedagogického hlediska, výuku frontální a skupinovou. Zároveň mě ale zajímalo, jak vidí výhody a nevýhody těchto forem výuky děti, které vykazují vlastnosti sangviniků, dále jak je vidí děti melancholické, cholerické či flegmatické. Jednoduše řečeno mě zajímalo, zda žáci budou mít stejné či podobné hodnotící odpovědi na zadané otázky společně s těmi žáky, kteří jsou zařazeni do stejné temperamentové kategorie. Toto téma považuji za zajímavé a zároveň si myslím, že psychologické zaměření práce by mohlo pomoci žákům při jejich hledání sebe sama a utváření jejich osobnosti, tedy především by je mohlo zajímat, do které skupiny temperamentu osobnosti patří a jaké má tato skupina typické rysy a vlastnosti. Také by mohly výsledky výzkumné části této práce pomoci učitelům, kteří by se díky tomu mohli lépe orientovat v typických vlastnostech jednotlivých typů temperamentu svých žáků a mohli by podpořit během výuky žákovy kladné vlastnosti. Zároveň by sebrané dětské názory učitelům mohly pomoci při sestavování vyučovacích hodin tak, aby byla výuka pro děti ve škole co nejvíce zábavná, atraktivní a oblíbená.

Práce bude rozdělena do dvou částí. První částí budou teoretické poznatky čerpané z odborné literatury. Jejím cílem bude jednak seznámit s formami výuky, které chci poté využít v praktické části, a jednak charakterizovat pojmy osobnost a temperament. Budu se zabývat tím, kdy a jak psychologičtí odborníci temperament osobnosti zkoumali a jak s ním blíže pracovali. Právě temperament a jeho druhy hrají v celé mé práci významnou roli. V teoretické části se ale budu zabývat i charakteristikou žáka mladšího školního věku a jeho vývojem, jelikož je má práce zaměřena právě na toto vývojové období dětí.

Druhá část této obsáhlé práce bude část praktická. Budou zde uvedeny cíle práce, hypotézy a metody, které budou využity. Dále zde budou prezentovány výsledky dotazníkového šetření, které bude v rámci přípravy práce realizováno. Mým cílem je vytvořit

si přípravy na vyučovací hodiny, které následně sama odučím v pátých ročnících. Přípravy se budou týkat skupinové a frontální výuky, při kterých chci pozorováním zjistit, co dětem vyhovuje a nevyhovuje, a jak na tyto formy výuky reagují různé temperamentové typy. Dotazníkové šetření proběhne vždy po každé odučené hodině, abych měla přímou zpětnou vazbu od všech žáků a také dostatek informací k vyhodnocení. Metodou pozorování chci zjistit, jak žáci pracují samostatně ve frontální výuce, kdo se hlásí, kdo dává pozor a naopak, jestli je možné chování jednotlivých temperamentových skupin zevšeobecnit. Stejnou metodu poté chci využít ve skupinové práci, kdy se budu dívat na vzájemnou spolupráci dětí ve skupině, jejich vnímání a pochopení zadání apod.

Diplomová práce bude rozdělena do 9 kapitol: úvod, organizační forma výuky, charakteristika osobnosti z hlediska temperamentu, vývoj dítěte mladšího školního věku, cíle výzkumu, teoretická východiska, výzkumná část, výsledky výzkumu, diskuze a závěr.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Organizační forma výuky

V procesu vyučování v základních i alternativních školách se běžně využívají dvě základní organizační formy vyučování: frontální a skupinová.

S vývojem výuky, a i samotné školy jako instituce, velmi souvisí i vývoj organizačních forem, které budou zařazeny do vyučovacího procesu (Skalková, 2007).

Podle Malacha (2003) je organizační forma výuky způsob jeho uspořádání ve vyučovacím procesu. Důležité je jeho spojení s komponenty (žák, učitel, látka) a vzájemné vazby v čase a prostoru. Každá forma ovlivňuje metody a vyjadřuje jakousi vnitřní strukturu systému řízení výuky.

Velikanič definuje organizační formu takto: „*Formy vyučovania charakterizujeme ako organizačné usporiadanie podmienok na realizovanie obsahu vyučovania pri uplatňovaní jednej alebo viacerých metód, vhodných vyučovacích prostriedkov a pri rešpektovaní didaktických princípov*“ (Velikanič, 1967, str).

Mojžíšek (1981) zdůrazňuje, že je formu potřeba chápat jako vyučovací jednotku, která je přesně časově ohraničena a je v ní stanovený výukový i výchovný cíl. Poukazuje také na to, že jedním z nejdůležitějších kroků v učitelské profesi je zvládnutí organizace vyučovacího procesu. Díky neznalosti může vznikat improvizace, která by neměla efektivní dopad na celou výuku.

Horák označuje organizační formu jakožto „*uspořádání vnějších organizačních stránek a podmínek vyučování, v nichž se realizuje výchovně vzdělávací proces*“ (Horák, 1991, str. 152).

Kalhous, Obst (2002) se ve své podstatě shodují s definicí od Sofronka (1992). Ten ji popsal jakožto logické uspořádání vyučovacího procesu, v němž je důležité vybudovat přívětivou atmosféru, ve které by se poté mohla odehrávat systematická a zorganizovaná činnost žáka a učitele.

Kantorová vymezuje organizační formu tímto způsobem: „*Forma (organizační forma) je výchovně vzdělávací prostředek, který se vztahuje k vnější proměně systému českého školství a ovlivňuje jeho vnitřní činnosti, průběh, život školy, vyučování*“ (Kantorová, 2010, str. 17).

Důležité jsou dvě strany, na které by se měl učitel zaměřit. První hledisko je „kde“ učitel učí a druhé „koho a jak“. Zormanová (2012) poukazuje na to, že ve vzdělávacích podmínkách

současnosti se můžeme setkat s poměrně velkou rozmanitostí nejnovějších přístupů v organizaci vyučovacího procesu. Podle Nelešovské a Spáčilové (2003) je však nutné zmínit, že ze všech 42 organizačních forem výuky své značné uplatnění na různých typech a stupních škol stále nachází hromadné, skupinové, individuální a individualizované vyučování. Tyto základní podoby uspořádání výuky totiž v praxi dokonale usnadňují určitý typ pedagogické komunikace a svými osvědčenými specifickými postupy pozitivně ovlivňují řadu výchovně-vzdělávacích činností učitelů i žáků (Janiš, 2003).

Informační systém Muni (dostupné z: https://is.muni.cz/el/1421/jaro2016/VIKMB35/um/61983601/26_4_Organizacni_formy_vyuky.pdf) uvádí, že organizační formy můžeme dělit podle různých kritérií:

- **podle vztahu učitele a žáka** – frontální, skupinová, individuální, projektová, diferenciovaná a týmová výuka
- **podle délky trvání** – „jednohodinovka“, „dvouhodinovka“, ...
- **podle míry povinnosti** – povinné, nepovinné, volitelné
- **podle prostředí, ve kterém výuka probíhá** – ve třídě, v knihovně, domácí úlohy, výstavy, exkurze, ...

Organizaci vyučovací hodiny má na starost učitel. Je tedy na něm, jakou formu výuky zvolí. Měl by se vždy zamýšlet nad cílem jeho výuky, charakterem látky, kterou bude učit, možnostem a pomůckám, které má ve škole, a hlavně na tom, jací jsou jeho žáci. Díky správně zvolenému organizačního typu vyučovací hodiny může rozvíjet dětskou představivost, kreativitu, tvořivost a ostatní kladné vlastnosti.

Dělení organizační formy výuky podle Solfronka (1991) je blízké školnímu prostředí a jedná se převážně o dělení, které vychází konkrétně z činnosti učitele a žáků a jejich vzájemnému postavení ve vyučovací jednotce. (individuální, hromadná, skupinová, diferencovaná).

1.1 Vývoj organizačních forem

Všechny procesy se v čase mění a vyvíjejí. Stejně tak proces vzdělávání a s ním i organizační formy vzdělávání. V této kapitole se věnuji tomuto vývoji.

Organizační formy výuky mají již dlouhou historii. Změny, které se v průběhu let odehrávaly, byly vyvolány změnami spojenými s funkcí školy, novými úkoly ve vyučování, změnami ve funkci učitele i v činnosti žáků (Skalková 2007).

Mojžíšek (1981) uvádí, že za základ pro výchovu dětí je považována rodina. U dětí se ve škole, prý, lpí na tom, aby se učily z paměti, odpovídaly konkrétně na otázky položené učitelem a kázeňské prohřešky byly trestány tělesnými tresty.

Skalková (2007) uvádí, že ve vyučování ve středověku a starověku převažoval individuální systém. Mojžíšek (1981) tento systém popisoval jako výuku takovou, která je zaměřena na malý počet žáků, kteří byli nejčastěji z bohatých rodin. Výuka se zaměřovala pouze na jednotlivce, i když byla třída plná dětí. Skalková (2007) uvádí, že postupným rozvojem výroby, obchodu i vědy se začalo zjišťovat, že elementární vzdělání bude vyžadováno u většího okruhu populace.

Touto tendencí o rozšíření vzdělání mezi širší okruh lidstva se zabýval i Jan Amos Komenský ve svém díle *Velká didaktika*. Učitelé se tehdy ve třídách snažili spojovat žáky stejného věku i úrovně připravenosti. Látka byla rozdělena do hodin a každá hodina měla svůj didaktický cíl. Tenhle postup zpočátku vypadal jako velmi nadějný pokrok ve výuce. Ovšem při prosazení v praxi se tento postup nedokázal realizovat do vždy ideální podoby. Mojžíšek (1981) doplňuje, že Jan Amos Komenský pokládal za základní vyučovací formu vyučovací hodinu a byl první, který přišel s nápadem zavést školní rok, týden či den.

Skalková (2007) dále uvádí, že frontální organizace výuky se tak vlivem herbartizmu (tvrdé vedení a morálka) stala jakousi formální šablonou, která byla používána bez jakéhokoli ohledu na potřeby, charakter látky, zájmy, samostatnost či kreativitu žáků. Na druhé straně stáli pedagogové 19. století, jako byl německý pedagog F.W.A. Diesterweg nebo ruský K.D. Ušinskij, kteří vyzdvihovali hodnotu samostatné práce a potřebu „učit děti učit se“.

Na začátku 20. století se objevovala kritika dříve zmíněného frontálního postupu ve vyučovacích hodinách, kde všichni žáci museli pracovat ve stejném tempu bez jakýchkoli rozdílů. Tohle vyvolalo úsilí o reformu organizačních forem vyučování. Vznikaly pokusy o zavedení individualizovaného a skupinového vyučování. Ve Spojených státech se začal uplatňovat **Daltonský plán**. Základní principy plánu byla volnost, samostatnost a spolupráce.

Dítě se učí samo nakládat se svým časem, má možnost vybrat si metodu, zda bude jednat samostatně nebo si vybere práci ve skupině a bude se učit spolupracovat (Röhner, Wenke, 2003). Podrobněji jsme se o tomto plánu dověděli u nás od S. Vrány a S. Velinského. Skupinové vyučování, které se v Německu výrazně projevilo v Jenském plánu, vzešlo z hnutí tzv. pracovních škol. **Jenský plán** vytvořil Peter Peterson. Forma této výuky byla poměrně odlišná od ostatních. Peterson chtěl, aby rozvrh neměl tradiční hodiny s vyučovacími předměty, ale aby se skládal z kurzů, třída, aby vypadala jako obytný pokoj apod. Seskládal čtyři základní formy vyučování: rozhovor, hra, práce a slavnost. Při správném střídání forem se naplní jeho základní cíl pedagogiky, který je: rozvoj sociálních kontaktů, utváření schopnosti sociální komunikace, možnost seberealizace či rozvoj jeho tvořivosti (Dietrich, 1986).

Podle Průchy (2001) se ve druhé polovině 20. století objevovaly další organizační formy. Jednalo se například o otevřené vyučování nebo waldorfské školy. **Waldorfská škola** je škola, která chce dítě připravit na život jednak znalostně, ale také rozvojem sociálních dovedností a tvůrčích schopností. Rozdíly mezi výukou ve waldorfské škole a klasickým vyučováním jsou poměrně výrazné. Na waldorfské škole se nepoužívají učebnice, neznámkuje se klasickými známkami, výuka psaní a čtení je pomalejší a větší důraz je kladen na pracovní a tvořivé dovednosti.

1.2 Frontální výuka

Frontální organizační forma je asi nejčastěji využívanou formou ve vyučování, především pak na 2. stupni základní školy, kdy už děti nejsou příliš hravé. Naopak samostatnosti při práci - např. na projektech, se teprve učí.

„Hromadná výuka je tradičním způsobem vyučování, v němž učitel pracuje hromadně, tj. současně se všemi žáky ve třídě jednou společnou formou, se stejným obsahem činnosti“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). Je dnes nejčastěji používanou organizační formou školní práce.

Frontální výuka začala být zaváděna na přelomu 16. a 17. století a od té doby až do současnosti patří k obecně nepoužívanějším formám výuky. Hromadná výuka vychází z pohledu J.A. Komenského na vyučování. Jeho heslem bylo učit všechny všemu a základem jeho vzdělávání byla jednotnost. Komenský svůj nápad dokázal nejen vypracovat teoreticky, ale díky svým zkušenostem z vlastní učitelské praxe na školách bratrských ji zvládl prakticky vyzkoušet (Kořínek, 1984). Důležitou podmínkou pro správné fungování frontální výuky je

uskupení žáků, kteří se nachází na přibližně stejné mentální úrovni a ve zhruba stejném věku. Dá se tedy říct, že to jsou školní třídy, jaké známe dnes. Ve třídě poté všichni pracují společně v rámci hodiny na totožných úkolech a osvojují si tutéž učební látku. Žáci při osvojování postupují jednotným způsobem a učitel plní roli organizátora jejich činnosti. V průběhu výuky je úkolem učitele se snažit mít neustálý kontakt jak s celou třídou, tak s každým žákem samostatně. Díky tomu vznikají přijatelné podmínky pro efektivní poznávací činnost žáků a také pro to, aby všichni zvládli pochopit probírané učivo přímo ve vyučovací hodině (Kalhous, Obst, 2002).

Vzdělávací centrum Populo (dostupné z <https://www.skolapopulo.cz/blog/organizacni-formy-vyuky-hromadna-a-skupinova-vyuka>) uvádí, že často v tomhle typu výuky nastává to, že se vyučující soustředí na průměrné žáky, kterých je ve třídě většina, což ale žákům nadprůměrným a podprůměrným nemusí plně vyhovovat.

Frontální metoda výuky se ovšem v tradičním školním prostředí používá častěji než ostatní. V prvních ročnících, kdy se děti teprve adaptují na celkový vzdělávací program a počet žáků ve třídě je vyšší, je tato forma považována za preferovanou. Metoda může být spojena s metodou jinou například tím, že žáky rozdělíme do dvou stejně velkých skupin. Je to strategie, které učitelé umožní snížit počet žáků, a přitom stále pracovat kolektivně. Díky tomu učitel poznává lépe žáky, jejich úroveň vývoje i jejich specifické vlastnosti. Získává možnost uplatnit více individuální přístup k jednotlivým žákům. Zároveň se i více žáci poznají mezi sebou a navazují nové a hlubší kontakty (Skalková, 2007).

Kalhous, Obst (2002) popisují, že školní třída nebo učebna by měla být organizována tak, aby učitel měl co nejjednodušší šanci oslovovat a sledovat žáky a jejich činnosti naráz. Učitel se nachází v přední části třídy a žáci jsou usazeni v lavicích, nejčastěji ve třech řadách. Jedná se o charakteristické uspořádání třídy pro výuku frontální.

Solfronk (1992) hovoří o třídně hodinovém systému. Výuka je organizovaná nejčastěji do po sobě jdoucích pětačtyřicetiminutových bloků, které jsou mezi sebou odděleny krátkými přestávkami. Rozdělení vyučovacího času je potřebné občas měnit, a to ze dvou hlavních důvodů. Učitel musí přihlížet k věku žáků a k jejich vztahu s právě probíranou látkou. Ku příkladu v nižších ročnících můžeme pracovat s hodinou rozdělenou do kratších sekvencí. Dvacet minut probíhá samotná výuka, která je proložena různými druhy jiných činností. Naopak ve vyšších třídách mohou učitelé spojit hodiny a vytvořit tak takzvanou „dvouhodinovku“. Nejčastěji využívané při slohových cvičeních, laboratořích apod.

Kalhous, Obst a kol. (2002) uvádějí seznam činností, které by měl učitel zvládnout

během vyučovací hodiny vedené formou frontální výuky, při níž učitel reguluje učební činnost žáků:

1. Učitel je ten, který *tvorí podmínky* pro správné učení žáků. Jako první tvoří podmínky vnitřní, jako je například soustředěnost na činnosti ve výuce, správná motivace k zvládnutí předem stanovených cílů nebo správné odhodlání a nadšení, které by žáky mělo doprovázet. Do podmínek vnějších můžeme zařadit přípravu pomůcek, které bude učitel potřebovat na určitou hodinu či výzdoba třídy, která ovlivňuje celkovou atmosféru.
2. Učitel *seznamuje žáky s novým učivem*. V téhle činnosti se učitel pokouší ovlivnit poznávací procesy u žáků, jelikož jsou důležité při osvojování nového učiva.
3. V následném stádiu výuky je hlavní činností učitele usměrňovat učební činnosti svých žáků. Učitel se snaží žáky dovést k tomu, aby si *upevnili a prohloubili určité učivo*. Je důležité, aby si dokázali vytvořit vztahy mezi poznatky již naučenými a učivem, které se právě učí. Vytváření souvislostí jim ulehčí práci s učením a pochopením celého učiva.
4. Velkou roli hraje také *hodnocení*. Kantor by měl mít připravenou jak pro žáky tak pro sebe zpětnou vazbu, aby bylo možné ověřit, do jaké míry se podařilo dosáhnout cíle, který jsme si na začátku hodiny určili. Důležitost hraje také průběžné hodnocení, chválení a podpora ze strany učitele.

Výše uvedené etapy se mohou využít v jedné vyučovací hodině, ale může se stát, že se uskuteční pouze v některé z nich. Podle toho, která etapa ve vyučovací hodině převládá, se rozlišují hodiny: osvojovací / opakovací / upevňování vědomostí / vytváření a upevňování dovedností / použití / ověřování a hodnocení.

1.2.1 Výhody frontální výuky

Během frontální výuky pracuje učitel aktivně během celé vyučovací jednotky. Každou část této vyučovací jednotky má pod kontrolou, ví přesně, které informace žákům předal, řídí práci žáků krok po kroku. Každý žák pracuje samostatně a učitel může jasně vyhodnotit úroveň každého splněného úkolu. Dále uvádím v této kapitole názory odborníků.

Wahlberg (2010) uvádí, že hromadná výuka sebou přináší spoustu výhod, které spočívají například v tom, že tento způsob výuky umožňuje ve stejnou chvíli pracovat s větším

množstvím žáků, je beze všeho produktivní a při jejím použití lze dosáhnout velmi dobrých výsledků. Učební úlohy má celá třída naprosto stejné. To znamená taky to, že hromadná výuka **šetří čas** a umožňuje zvládnutí většího množství učiva. Žáci se řídí zadanými úlohami ze strany učitele a pracují dle jeho pokynů. Komunikace je jednostranná, odehrává se pouze mezi učitelem a žákem. To znamená, že žáci mezi sebou nepotřebují komunikovat a nemusí tak docházet k šumu a ruchu ve třídě, který by mohl ostatní žáky vyrušovat. Také to může být výhodou pro žáky, kteří rádi pracují sami, nebo nemají rádi společnost ostatních.

Frontální výuka je považována za efektivní nejčastěji při každodenním ověřování znalostí, při opakování, kontrole domácích úkolů či výkladu nového učiva. Procvičování učiva je pod dohledem učitele. Velmi důležitou roli hraje poskytování zpětné vazby, které upozorňuje na chyby (Starý, 2008).

Vzhledem k tomu, že hlavním zdrojem informací je učitel, získává možnost předat žákům učivo postupně v krocích od jednoduchého ke složitému, od známého k neznámému, může využívat názorných příkladů, ptát se v průběhu na otázky, vyzdvihnout důležité informace apod. Jako další výhoda frontální výuky je, že se v ní nevyskytují téměř žádná „chybná“ tvrzení. Jakmile se nějaké objeví, většinou je ihned korigováno. Díky tomu si žáci nezapamatují nějaká mylná fakta, která by se později museli přeučovat. V neposlední řadě se jedná o to, že frontální vyučování má hluboké kořeny do minulosti. Jedná se o způsob výuky, který zažila hrubá většina současných rodičů, a proto se dá očekávat, že tento styl bude velmi preferovaný (Walberg, Paik 2000).

1.2.2 Nevýhody frontální výuky

Z mého pohledu můžeme za nevýhodu frontálního vyučování považovat malou motivaci dětí pracovat samostatně, slabou podporu rozvíjení zvědavosti u dětí, příp. absenci učení se vhodným sociálním vztahům mezi dětmi. Názory odborníků na toto téma uvádím v této kapitole dále.

Zormanová (2014) uvádí, že frontální výuka bývá často kritizována z mnoha důvodů. Jestliže se žáci seznamují s novým učivem pouze formou výkladu učitele, může dojít k tomu, že učivo dostatečně neprocvičí a jejich znalosti nebudou dostatečné pro ovládnutí učiva. Pohybují se takzvaně pouze po povrchu věcí. Kvantita tedy může dominovat nad kvalitou, souvislosti v učivu mohou žákům unikat nebo si žáci zapamatují učivo, aniž by znali souvislosti a věděli, proč tomu tak je.

H. Wahlberg a S. J. Paik (2000) poukazují na to, že výuka nemusí přinášet požadované výsledky za situace, že učitel přednáší rychle nebo naopak velmi pomalu. Poté se třída rozdělí na ty, kteří výklad nestíhají a na nadanější, kteří se při hodinách začnou „nudit“. To samé se může stát, pokud bude výklad příliš náročný či naopak snadný.

Chytková a Černý (2005) ve své knize „Efektivní učení ve škole“ zmiňují, že dále může vznikat také pasivita žáků zapříčiněná délkou výkladu. Při delším výstupu klesá pozornost žáků, i když se jedná o sebevíc zajímavou látku. Učiteli se pak naskytuje volba, zda bude nepozornost trpět a pokračovat dále ve svém výstupu, nebo bude žáky neustále napomínat. Tím si ovšem přeruší plynulost svého výkladu. Pokud se ve třídě objeví více žáků s výchovnými problémy, může být vyučování náročné na zvládnutí. Pomalejší žáci si dokážou zapamatovat jen část, a naopak nadanějším časté přerušování výkladu vadí. Proto je delší výklad taktéž kritizován.

1.3 Skupinová výuka

Skupinové vyučování považují žáky za velmi oblíbené. Děti při něm plní úkoly ve skupině, a to ať už při opakování probraného učiva, nebo při získávání nových znalostí (především na 2. stupni ZŠ, kdy už jsou žáci samostatnější). Malé děti si ale mohou ve skupině i hrát nebo soutěžit. Názory odborníků na výhodu skupinového vyučování uvádím níže.

Při skupinovém vyučování se žáci seskupí do menších skupin, ve kterých poté společně pracují na problematickém učebním úkolu. Tyhle skupiny jsou sociálním útvarem. Mezi jednotlivými členy vznikají sociální interakce. Chování žáka ovlivňuje jak chování ostatních členů jeho skupiny, tak i společný cíl. Vztahy mezi žáky ve skupině vytváří možnost pro utváření vlastních názorů a postojů, které se týkají vztahů mezi lidmi. Žáci nesou zodpovědnost za společně vytvořené výstupy, k dosažení požadovaného cíle si společně naplánují celou činnost a rozdělí práci, vyměňují si zkušenosti, nápady, postoje, vzájemně si vypomáhají, radí si. Pokud se třída věnuje skupinovému vyučování poprvé, učitel hodinu zahájí představením této formy výuky. I pokud již žáci tenhle typ hodiny znají, měl by učitel před začátkem zopakovat nastavená pravidla. Velmi důležitou složkou je motivace žáků. Učitel by měl dokázat žáky navnadit ke vzájemné spolupráci a snaze o co nejlepší výsledek (Kasíková, 1997).

„Výzkumy potvrdily, že skupinové vyučování plní své poslání dobře tam, kde nejde o prosté naučení faktů a jejich reprodukci, ale v těch situacích, kdy mají žáci před sebou složitější

úkol nebo problém, jehož řešení vyžaduje jistou myšlenkovou námahu“ (Skalková, 2007).

Účinnost skupinového vyučování závisí na mnoha faktorech. Kupříkladu většina tříd je uspořádána tak, aby žáci mohli sedět, poslouchat výklad a zároveň dobře vidět na vyučujícího i tabuli. Při skupinovém vyučování je potřeba prostor uspořádat nově tak, aby skupiny mohly spolu dobře spolupracovat. Nejčastěji spojíme dvě lavice k sobě a vytvoříme tak „pracovní prostor“ pro zhruba čtyřčlennou skupinku.

Skalková (2007) se zabývá tím, že účinnost není pouhým důsledkem začlenění této organizační formy do výuky, ale závisí také na účelném usměřování práce ve všech etapách. Její pohled bychom nyní rádi nastínili v základních etapách.

Tři základní fáze v organizaci skupinové výuky:

1. První etapa neboli východisko je *formulovat otázku*, problém nebo úkol, praktické či teoretické povahy, který je vhodný pro skupinovou práci. Tyto úkoly mohou být žákům předneseny pomocí různých možností. Můžeme je vyvodit ze spolupráce celé třídy formou hromadného rozhovoru, předem si je připravit na lístečky, které poté učitel rozdá každé skupině, mohou být promítnuté na dataprojektoru nebo napsané na tabuli. Všechny skupiny poté buď řeší úkoly stejně, nebo se můžeme rozhodnout a zadat každé skupině úlohu jinou a výsledky si dohromady prodiskutovat po splnění buď ve společné diskusi nebo například i formou odprezentování daného úkolu před třídou.
2. Následující etapa se týká žáků a jejich *činnosti přímo ve skupině*. Podstatné jsou ty momenty, kdy si žáci společně shromažďují materiál, který budou potřebovat, srovnávají a vyčleňují podstatné části k jejich úkolu. Důležitou roli hraje jejich vzájemná diskuse, utváření si vlastních názorů a výsledné hodnocení. Skupina se v tomto případě představuje jako činitel pro všechny ostatní aktivity. Podněcuje jednotlivce při hledání možných řešení, pomáhá vytvořit základnu pro vyřčení vlastních názorů, podporuje pokusy a respektuje navrhované řešení.
3. Ve třetí fázi se zabýváme *výsledky práce* skupin. Výsledky se stanou předmětem pro spolupráci celé třídy. V této fázi se dostáváme k zhodnocení výsledků, probrání jednotlivých odpovědí i k celkovému myšlenkovému prohloubení studovaného učiva.

Důležitou součástí zmíněných tří etap je hodnocení žáků a jejich činnosti. Velmi často se v současnosti využívá slovní hodnocení, které dá mnohdy mnohem více než pouhá klasifikace.

Hodnocení může mít různé formy dle toho jak a co hodnotíme. Hodnocení celé skupiny a jejich společných zápisků, rozbor toho, co jako skupina zvládli správně a kde měli nedostatky. Dále porovnávání práce skupin a jejich výsledků a v neposlední řadě hodnocení skupiny i jejich členů při výsledné diskusi. Skupinová práce ovšem nevyklučuje možnost učitele hodnotit žáky individuálně. Skalková také klade velký důraz na průběžnou kontrolu. Jako účinná metoda se využívá náhodné vybrání žáka ze skupiny a následné krátké odprezentování toho, co mají již připravené. Skupiny pak budou více usilovat o to, aby každý jeden člen pracoval na skupinově zadaném úkolu a nedošlo tak k tomu, že někdo nebude duchem přítomen a pokazí tím výsledné hodnocení celé skupiny.

Autorka článku na metodickém portálu RVP Nováčková (2007) poukazuje na to, že významným bodem pro fungování skupiny a funkci vzájemných vztahů uvnitř ní je výběr členů a sestavení skupin. Zároveň je potřeba jim umožnit i svobodnou volbu – kdo s kým chce být. V případě, že chce učitel dosáhnout maximálních výsledků, je ale potřeba do vytváření skupin zasáhnout, jinak skupiny vzniknou jen na základě kamarádských vztahů. Také je riziko toho, že někteří žáci zůstanou sami. Při náhodném dělení vzniknou s největší pravděpodobností heterogenní skupiny. Je potřeba zvolit způsob dělení do skupin podle tématu, které chceme vyučovat a podle toho, s jakým druhem skupin chceme pracovat.

1. *Náhodné dělení do skupin:*

Žáci se dělí do skupin pomocí jedné námi zvolené strategie. Děti můžeme rozdělit pomocí **losování**. Žáci si losují např. jednu z barev, figurek, obrázků. Druhy a počty losovaných předmětů odpovídají počtu skupin a žáků v ní. Další metodou je **rozlosování**. Děti se seřadí podle výšky, barvy vlasů, stáří, barvy oblečení atd. Poté se rozpočítají podle toho, kolik skupin má vzniknout.

2. *Cílené dělení do skupin:*

Učitel žáky rozdělí sám podle určitých kvalit. Může děti rozdělit podle výsledků na heterogenní a homogenní skupiny (podrobněji na str. 19). Dále například podle tempa práce, podle jejich zájmů nebo záměrným promícháním. Učitel si účelně vytvoří skupiny podle různých kritérií a ty pak následně promíchá do dle něj stejně kvalitních skupin.

O velikost skupiny, aby byla co nejvíce efektivní, se stále vedou diskuse. Nejmenší počet žáků ve skupině je 2, což se označuje za párovou výuku. Velká skupina odborníků se shoduje, že

optimální počet žáků ve skupině je 3 až 5. Čím menší počet osob ve skupině, tím se sníží možnost pasivity žáků. Ve větších skupinách musíme jednotlivým žákům přidělit konkrétní úkoly, aby nedocházelo k tomu, že práci nechají na ostatních. V menší skupině je domluva snazší, proto skupina pracuje rychleji a je potřeba zadat více úkolů. V případě trojic může hrozit to, že se spojí dvojice, která se spikne proti poslednímu členu skupiny. Této situaci lze zabránit přesným rozdělením úkolů. Nabízí se otázka, zda sestavovat skupiny výkonnostně vyrovnané (homogenní) nebo nevyrovnané (heterogenní). Tato otázka nemá přesnou odpověď, jelikož musíme brát zřetel jak na cíl, tak i na úkoly ve skupinové práci.

Homogenní skupiny jsou poskládány ze žáků, kteří jsou zhruba na stejné úrovni výkonů. Výhodou je možnost zadat úkol, který je přiměřený náročnosti dané skupiny. Výkonní žáci mohou řešit složitější úlohy a rozvíjet se dále, a naopak méně výkonní dosáhnou ve svých úkolech taktéž úspěchu.

Heterogenní skupiny jsou tvořeny žáky, kteří mají různý prospěch. Zde můžeme brát za výhodu to, že pokud vše ve skupině pracuje, jak má, tak si žáci navzájem vypomáhají, vysvětlují učivo a povzbuzují se. Více nadaný žák může zažít roli učitele při pokusu vysvětlit zadané učivo nebo úkol svému méně výkonnému spolužákovi. Může nastat ovšem i zcela jiná situace, kdy žák výkonný nebude chtít čekat či spolupracovat s pomalejšími, udělá všechno sám a ostatní budou jen přihlížet a „svezou se“ na jeho práci. Tento fakt si můžeme například zkontrolovat průběžnou kontrolou, kterou jsem zmínila dříve (Nováčková, 2007).

V metodickém listu od autorky Šafaříčkové (2011) se můžeme dočíst, že existují také dva póly dělení, a to podle délky fungování skupiny. Jedná se o skupiny dočasné, které společně řeší pouze jeden úkol, nebo jednu vyučovací hodinu a skupiny stabilní, které spolu fungují častěji. V případě dlouhodobých skupin může docházet k hlubšímu rozvoji sociálních dovedností. Jedná se například o to, že jsou ve skupině žáci, kteří spolu v běžném životě příliš nevychází, ale při skupinové práci spolu musí dokázat spolupracovat, jinak můžou ohrozit funkčnost a úspěch celé skupiny. U jednorázových skupin se rozvíjí přizpůsobivost a flexibilita.

V této kapitole jsem informace a fakta čerpala převážně od autorky Skalkové, jelikož mě zaujalo, dle jakých kritérií rozděluje děti do skupin a taktéž její popis následné práce v ní. Také jsem čerpala z článků „Rámcového vzdělávacího programu“, které mi přišly velmi přínosné.

1.3.1 Výhody skupinového vyučování

Při této formě výuky se děti učí vzájemně spolu vycházet, rozdělovat si úkoly, „táhnout za jeden provaz“. Práce je živější a kreativnější. Díky ní může učitel podporovat u dětí zdravou rivalitu. Níže se věnuji názorům odborníků k této záležitosti.

V metodickém listu od autorky Šafaříčkové (2011) umožňuje skupinové vyučování intelektuální růst žáků, ale také napomáhá k rozvíjení jejich sociální inteligence. Člověk je sám o sobě sociální tvor, který se nedokáže obejít bez schopnosti dokázat navázat a poté udržovat sociální vztah. Musí umět komunikovat, dokázat si prosadit svůj názor, ale zároveň přijmout názor druhých. Sociální interakce vzniká při práci ve skupině a všechny tyto složky rozvíjí. Práce ve skupině přispívá k rozvíjení mnohých vlastností. Důležitá je ochota ke spolupráci, odpovědnost, vlastní iniciativa žáků, tolerance, respekt a podobně. Rozvíjí dovednost spolupracovat, navzájem si pomáhat, organizovat společnou aktivitu a diskutovat ve skupině.

Z minimetodiky inkluzivní školy vydané národním vzdělávacím ústavem v roce 2011 (dostupné z https://cloud.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/skupinova_prace_-_minimetodika_vup.pdf) můžeme při skupinové výuce pozorovat také zvýšenou aktivitu žáků, zvýšení jejich sebevědomí při zvládnutí úkolu, přebírání odpovědnosti za vlastní chyby nebo také vzájemnou kontrolu a hodnocení ve skupině. V neposlední řadě žáci skupinovou výuku považují za zábavnější formu výuky. Vyučovací hodina se dostává do příjemnější atmosféry a poté se i nepříjemný úkol snáze zvládá.

1.3.2 Nevýhody skupinového vyučování

Z mého pohledu může být nevýhodou skupinového vyučování u dětí 1. stupně náročnost na přípravu učitele a živelnost při práci dětí, kdy jsou směřované ke vzájemnému komunikování mezi sebou, rozdělování si úkolů, opravování se apod.

V metodickém listu od autorky Šafaříčkové (2011) se dozvídáme, že skupinové vyučování neposkytuje oproti frontálnímu vyučování tolik faktických informací. Velké riziko může nastat při nerovnoměrném zapojení žáků, např. přítomnost jednoho příliš aktivního jedince, který převálcuje všechny ostatní. Na druhou stranu mohou někteří pasivní jedinci zneužívat aktivity svých kamarádů a při řešení úloh se téměř neúčastnit. Tohle jde ovšem pohlídat přiřazením každému žákovi konkrétní úlohu nebo průběžným hodnocením. Mohou taktéž vznikat neshody, které ztěžují řešení zadaného úkolu. Při nevhodně sestavených skupinách žáci nemusí spolupracovat a místo řešení úkolů vznikají debaty nebo v horších

případech hádky. Může nastat také to, že žáci se ve skupině rozdělí na dvě menší skupinky, které budou spolupracovat rozdílně. Skupiny taktéž mohou být velmi hlučné nejen pro ostatní skupiny ve třídě, ale i pro jiné třídy na patře.

Z hlediska učitele vyžaduje skupinová práce důkladnou a časově náročnou přípravu. Je totiž potřeba stanovit partie, které jsou pro žáky a zvolené téma ty nejvhodnější a formulovat správně dané úkoly tak, aby je žáci zvládli řešit samostatně. Pro učitele je taktéž namáhavé korigování celé vyučovací hodiny (Minimetodika inkluzivní školy vydaná národním vzdělávacím ústavem v roce 2011, dostupné z https://cloud.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/skupinova_prace_-_minimetodika_vup.pdf).

1.4 Kooperativní výuka

Kooperativní a skupinová výuka spolu úzce souvisí. Ten, kdo zná slovo kooperace neboli česky vzájemná spolupráce může vidět spjatost mezi těmito slovy. Nyní si představíme kooperativní výuku jako samotnou a jaké rozdíly od skupinové výuky přináší, jelikož si musíme dát pozor na to, že i když spolu tyto výuky souvisí, tak se nerovnjají.

Kooperativní výuka si zakládá na spolupráci žáků při snaze dostáhnout požadovaného cíle při práci ve skupině. Tato výuka se snaží odstranit nedostatky skupinové práce. Zaměřuje se více na zlepšování paměti, učení se argumentovat či na správnou komunikaci a následnou volbu postupu při plnění úkolů (Kasíková, 2004).

Nyní se podíváme na 5 principů, kterými se kooperativní výuka definuje:

- a) Interakce tváří v tvář – žáci pracují společně v úzkém kruhu, kde si vzájemně radí, doplňují se a dávají si zpětnou vazbu.
- b) Vzájemná závislost – děti se učí pospolu. Důležité je uvědomění si, že úspěch závisí na všech. Skupina bude úspěšná, pokud uspěje jednotlivec a naopak. V tomhle případě je důležitá motivace jako určit společný cíl, odměnu či správné rozdělení rolí.
- c) Osobní odpovědnost – v tomhle případě je důležité, aby se žák osobně rozvíjel a nedocházelo k tomu, že ho skupina pohltí a on se v ní ztratí. Výkon každého je zhodnocen. Učitel by se měl dotazovat na to, jak žák na výsledek došel, odkud čerpal apod.

- d) Sociální dovednosti pro kooperaci ve skupině – aby mohla taková výuka probíhat, žáci musí mít dovednost pro práci ve skupině. Jedná se například o dovednosti komunikovat, důvěřovat, tolerovat či podporovat se. Jelikož se všechno tohle děti musí naučit, musí se postupně rozvíjet úkoly a činnostmi, které s nimi souvisí.
- e) Reflexe – důležité je, aby si žáci dokázali říct zpětnou vazbu. Učíme je diskutovat a vytvářet si postupy, které by mohli udělat lépe příště.

Pokud chceme, aby nám kooperativní výuka proběhla úspěšně, nemůžeme vynechat žádný z těchto znaků. (Kasíková, 1997; 2004).

Hlavním rozdílem mezi výukou skupinovou a kooperativní je ten, že u kooperativní výuky se jedná o nutnou spolupráci a interakci mezi žáky. Učitel by se měl pokusit tuhle formu zařadit do svých hodin, například ve formě dlouhodobého projektu, na kterém budou pracovat stejné skupiny třeba celé pololetí. Tím se postupně děti budou učit všem znakům, které musí splnit.

2. Charakteristika osobnosti z hlediska temperamentu

2.1 Osobnost

Termín osobnost je jeden ze základních pojmů studia psychologie. Existuje velké množství definic osobnosti. „Jedná se o poměrně stabilní soustavu vlastností se specifickou dynamikou, avšak není zcela neměnná. Prochází určitými vývojovými etapami, které s sebou nesou charakteristické vývojové úkoly a změny“ (Smékal, 2004).

Velmi často mluvíme o lidech v pojmech, které slouží jako osobnostní charakteristiky. Vycházíme z nich, když se snažíme odhadnout nebo přesně určit, jak se daná osoba chová. Nejčastěji se jedná o vlastnosti, které jsou na první pohled viditelné a jsou buď žádoucí nebo nežádoucí. Máme velkou tendenci ostatní srovnávat s jinými i právě díky tomu, že u nich pozorujeme stejné či velmi podobné vlastnosti. Například: „Tvůj bratr je úplně stejný jako můj strýc, tak tvrdohlavý a náladový!“ Tendenci srovnávat můžeme vidět i v literárních a filmových dílech (Nakonečný, 1977).

Osobnost se z určité části projevuje navenek, ale určité vlastnosti zůstávají ukryty pod povrchem a využíváme je pouze za konkrétních situací. Termín osobnost je důležitý k uvědomění si, že nám ukazuje jedinečnost každého člověka. Také nám poskytne pohled na to, jak člověk vnímá sám sebe, své okolí, jaké cíle si stanoví, jak jedná či jak se cítí. Emoční prožitek je úzce spjat s osobnostními vlastnostmi, jelikož vychází z temperamentu, který je jejich základem.

Osobnost má své objektivně pozorovatelné stránky, ale má i subjektivní obraz, kterým je pojetí sebe sama. Jedná se o vědomí naší vlastní existence, zahrnující naši subjektivní interpretaci minulosti, naší současnost a vyplývající budoucnost. Nelze charakterizovat osobnost jako celek, proto mnohem více používáme dílčí části, kterými jsou již dříve zmíněné osobnostní vlastnosti. Ty bývají dle určitého způsobu uspořádány a někdy vytváří stabilnější kombinace. Fungují ve vzájemné interakci a výsledný projev závisí i na současných podmínkách (společenském a kulturním kontextu či situaci) (Drapela, 1997).

V rámci studia osobnosti bychom se měli zaměřit i na rozlišení trvalejších vlastností a vlastností přechodných, jako jsou aktuální stavy či konkrétní projevy v chování. Může se stát, že ve zmiňovaných současných stavech se objeví jakási obecná tendence, která je typická pro danou situaci. Obecně je dáno, že rys, který je silně zarytý v naší osobnosti, se projeví ve většině situací, zatímco něco, co pro nás není tak hluboké, je lehce ovlivnitelné vnějším okolím a našim

duševním stavem. Spousta vlastností může být skryta a projevena až při určité situaci, která nastane. (Vágnerová, 2010). Uveďme si příklad. Dítě nemá představu o tom, jak moc dokáže být statečné, dokud se nedostane do situace, která odvalu vyžaduje. Při jiné situaci může vyplout na povrch zase jiná, a to negativní vlastnost, jako je například agrese. Ve školním prostředí, kde se děti popichují a rády si berou věci nebo si je schovávají, se taková vlastnost u dítěte může projevit opravdu lehce.

Osobnost je výsledkem dědičnosti i vlivu prostředí. Důležité jsou pro ni faktory vnější i vnitřní. Biologický základ tvoří mozkové funkce, které ovlivňují reagování (temperament), emoční prožívání, hodnocení aktuálních situací či způsob zpracování informací (Vágnerová, 2010).

2.2 Temperament

Temperament je jádro osobnosti. Jedná se o vrozenou a dynamickou stránku lidské povahy. Můžeme to nazvat jako obecnou dispozici pro chování se určitým způsobem. Díky němu mohou vznikat jak dobré, tak špatné charakterové vlastnosti. Každý člověk má v sobě vrozené předpoklady pro reagování na určité situace konkrétním způsobem. Ovlivňuje vztah nás samotných s prostředím a přispívá k vymezování významu podnětů a postojů. Vágnerová (2010) rozdělila temperamentové vlastnosti, jejichž projevy dokážeme měřit, do čtyř základních kategorií:

1. **Aktivační úroveň** souvisí s celkovou reaktivitou. Jejím charakterem je intenzita reakce a následná stabilita. Vyjadřuje způsob reagování, úroveň aktivace a naše osobní tempo. Celkový projev je výsledek vzájemného vztahu mezi úrovní reaktivity a úrovní regulačních procesů jako je například nadměrná kontrola či naopak odbržděnost. Do téhle kategorie můžeme přiřadit:
 - a) intenzitu reakcí, která je typická pro danou osobu bez ohledu na věci, které ji vyvolaly
 - b) vyrovnanost a stabilitu při aktivitě, popřípadě možnost výkyvu v této oblasti
 - c) osobní tempo, které se projevuje v oblasti psychických procesů a které probíhají ve vědomí. Důležitost hraje impulzivita, bezprostřední reakce, kdy jednáme buďto ihned, anebo naopak vyčkáváme
2. **Emoční prožívání** dělíme na následující kategorie:

- a) intenzita emocí je vlastnost, která je typická pro daného jedince, a to i bez ohledu na charakter podnětu, který ho vyvolal
 - b) vzrušivost a reaktivita, citlivost k podnětům z vnějšku-ty lze hodnotit na základě hloubky podnětu, který vyžadujeme k vyvolání okamžité emoční odezvy
 - c) stabilita a vyrovnanost nebo naopak labilita a kolísání emocí
 - d) silné emoční ladění dělíme na sklon buďto k pozitivním nebo negativním prožitkům, které dále můžeme rozdělit na úzkost a strach nebo na reakci spojenou se vztekem a tou je agresivita
3. **Percepční citlivost** je vnímání různých vnějších podnětů. Souvisí s tím, že snadno dokážeme upoutat pozornost na tyto podněty, vycházíme také z našeho vrozeného pátracího reflexu. Jednodušeji řečeno člověk potřebuje vědět, co se kolem něho děje.
4. **Regulace** spočívá v bazální aktivaci či tlumení konkrétně nebo volně prouděného chování, které souvisí se základním hodnocením dané situace. Jde o něco, co není ovládáno vůlí. Jedná se o funkci, která se projevuje udržením pozornosti a modulací chování i prožívání a tím zbavuje jedince závislosti na vnějších podnětech.

Temperament se pojí úzce s činností nervové soustavy. Neurodynamika mozku tvoří fyziologický základ. Žlázy s vnitřní sekrecí významně ovlivňují temperament. Změnit vzrušivost nervové soustavy nedokážeme, jelikož je vrozená. Dokážeme ovšem změnit její projev (Kohoutek, 2000). Projev nebo i temperament z tohoto pohledu ovlivňují kulturní a sociální schémata. Pro nás to znamená, jak vyjadřovat stavy, jak reagovat. Do sociálního schématu můžeme například zahrnout nižší sociální postavení rodiny, a tím mohou být reakce primitivnější, spontánnější, to znamená, že temperament se více projeví. Kulturní schéma značí ovlivnění národností. Kupříkladu lidé ze severských zemí jsou více klidní a vyrovnanější než například Italové, kteří jsou hodně energičtí a spontánní ve svých projevech (Nakonečný, 2009).

Naučené reakce mohou často zakrývat přirozený projev temperamentu. Obsah psychiky je na temperamentu z velké části závislý. „Temperament jako fenotyp (současný stav a projevy) nemusí odpovídat temperamentu jako genotypu (vrozená dispozice)“ (Kohoutek, 2000).

Proto je důležité vědět i o podmínkách, výchově a zkušenostech z dosavadního života.

2.3 Typologie temperamentu

Zájem o vztah mezi biologickou výbavou a osobnostními vlastnostmi se datuje již od dob antiky. Různé teorie temperamentu se liší na základě vymezení základních dispozic. Podle toho, co považují za důležité rozlišovací kritérium, zda se jedná pouze o formální charakter chování nebo je zařazen i emoční aspekt. Existuje spousta psychologů, vědců a doktorů, kteří se zajímali o typologii temperamentu. První ucelenou typologii provedl Hippokrates doplněný Galenosem. U nich se jednalo o převažování jedné z tělesných látek v našem těle a tohle členění se řadilo mezi humorální typologie (Kohoutek, 2000). Více si řekneme v samostatné kapitole.

Jako další se objevily konstitučně typologické přístupy, které se dělily na fyziognomiku, frenologii a konstituční typologii. Jedná se o koncepce, které temperamentové vlastnosti a psychiku ztotožňují, přičemž výklad individuálních zvláštností přisuzují biologické stránce.

- 1. Fyziognomika** se zaměřuje na to, že osobnostní vlastnosti a znaky můžeme vypočítat z vnějšího vzhledu člověka, a to nejvíce z výrazu v jeho obličeji. C. Lombroso publikoval typologii zločineckých typů právě na tomto předpokladu. Tvrdil, že zločinné sklony jsou vrozené a rozlišoval dle toho zločince například na rozené, zločiny z vášně, občasné apod. Tahle typologie byla časem zavržena jako nevědecká.
- 2. U frenologie** se jednalo o učení takové, ve kterém se domnívali, že psychické vlastnosti jsou odrazem tvaru lebky. Představitelem této typologie byl F. J. Gall na přelomu 18. století. Koncem 19. století byla však tato typologie také zavržena, jelikož ji označovali jako pseudověda. Moderní neurověda si ovšem některé představy o funkční specializaci jednotlivých částí mozku převzala.
- 3. Konstituční typologie** vychází ze tří hlavních typů tělesné postavy. Nejznámější koncept uvedli E. Kretschmer a W. Sheldon. Oproti předešlým dvěma je tahle metoda dodnes rozvíjena a můžeme se o ní dozvědět něco více, i když je jejich popis uváděn spíše jako zajímavost ... Kretschmer popisoval vztah mezi tělesným typem (stavbou), osobnostními vlastnostmi a psychickými poruchami. Rozdělil lidi podle typu postavy na pyknický, astenický a atletický typ (Mikšik, 2001). Nyní si krátce přiblížíme každý typ:
 - a) Pyknický typ:** je člověk nevysoké postavy s větší hlavou, krátkými končetinami a větším břichem. Temperamentový typ k tomuto typu se nazývá cyklotýmní a může mít různé varianty. Lidí jsou často realističtí a otevření se zájmem o okolí. Jejich reakce jsou konkrétní a srozumitelné.

- b) **Astenický typ:** je člověk vyšší postavy, štíhlý až hubený s menší hlavou a dlouhými končetinami. Temperamentový typ se označuje jako schizotýmní. Osobnost tohoto typu je složitější, prožívání je poměrně emočně nestabilní. Jeho duše může být chladná, nebo naopak velmi citlivá štedrá. Tito lidé jsou ve většině času uzavření, vážní a bez velkého zájmu o okolí. Jejich reakce jsou občas nepřiměřené tomu, co je vyvolalo.
- c) **Atletický typ:** je osoba, která má dobře vyvinuté svalstvo a silnou kostru. Temperamentový typ se nazývá viskózní. Typické znaky je pomalost, důkladnost, ale i nedostatek kreativity a fantazie. Jejich tendencí je uvažovat stereotypně. Reakce jsou často výbušné a netečné (Vágnerová, 2010).

2.3.1 Typologie osobnosti podle Carla Gustava Junga

Carl Gustav Jung byl Švýcar, který byl vzdělán ve filozofii, náboženství, mytologii a středověké antropologii. Jung rozdělil osobnosti na 2 základní typy, a to na extroverty a introverty. Jeho rozdělení vzniklo ve 20. letech 19. století. Zaměřoval se na vnitřní svět nebo naopak na okolí. Tvrdil, že přítomny jsou vždy oba, ale vždy jeden převažuje.

Introvert je typ člověka, který čerpá energii ze svého vnitřního světa. Není příliš hovorný a raději se nezapojuje do hádek a debat s více lidmi, pokud nemusí. Tito lidé mají rádi svůj klid, pohodlí a jistotu. Jednají až poté, co si to předem promyslí a uváží klady a zápory situace. Stává se, že pobyt ve společnosti je stresuje a psychicky vyčerpává (Vágnerová, 2010).

Extrovert je na druhou stranu jedinec, který čerpá z okolí a společnosti. Je velmi komunikativní, vyhledává společnost nebo situace, kde se něco děje či je rušno. Oproti introvertům častěji nejdříve jednají a až poté myslí. Je adaptabilní ke změnám. Klid a nedostatek lidského kontaktu ho může stresovat. Pro extroverty je typické, že se snaží prosadit v jakékoli situaci, jsou soutěživí a nedělá jim problém se vyrovnat s různými sociálními požadavky (Vágnerová, 2010). Ve své práci „Psychologické typy“ rozlišuje čtyři typy extrovertů i introvertů. První, které si představíme, jsou typy extrovertů:

- a) *Extrovertovaný myšlenkový typ* je typ člověka, který žije v úplné harmonii s pravidly společnosti. Jeho tendencí je potlačovat city a emoce. Snažit se být objektivní a dogmatický v myšlení a názorech. Ostatním se může jevit jako chladný. Tito lidé jsou často povoláním vědci, jelikož se zaměřují na poznávání vnějšího světa a dovedou jej logicky popsat.

- b) *Extrovertovaný citový typ* má sklony k potlačování myšlení a zároveň je hodně emocionální. Jedinci dbají na morální kodex, který jim byl vštípen. Jsou velmi citliví vůči očekávání ostatních. Snadno navazují přátelství a jsou společenšší. Jung měl za to, že tento typ převažuje spíše u žen než u mužů.
- c) *Extrovertovaný percepční typ* neboli typ vnímavý je typ, který je charakteristický svou radostí, štěstím a vyhledáváním nových dobrodružství. Lidé jsou realističtí a dovedou se přizpůsobit jak lidem, tak změnám ve svém okolí. Převažuje u nich velká schopnost užívat si života.
- d) *Extrovertovaný intuitivní typ* získává úspěchy v politice nebo podnikání, jelikož dokáže dobře využívat jakékoli příležitosti. Tito lidé vyhledávají nové myšlenky a jsou tvořiví. Rádi inspirují a ženou ostatní k lepším výsledkům. Zakládají své rozhodnutí více na emocionální předtuše než na racionálním uvážení (Kohoutek, 2000).

Typy introvertů nesou stejné názvy jako typy extravertů, ovšem vlastnosti lidí se liší.

- a) Introvertovaný myšlenkový typ často špatně vyjadřuje své myšlenky a pocity a nevychází dobře s okolím. Tito lidé nemají dobré praktické uvažování, a více využívají myšlení než city. Raději se zaměřují na pochopení sami sebe než na ostatní. Ostatní je mohou vnímat jako arogantní, netaktní či umíněné.
- b) Introvertovaný citový typ má dominantu hlubokého citění, ale vyhýbá se jakémukoli vyjádření jej navenek. Často je klidný, skromný ale i tajemný až nepřístupný. Nemají příliš mnoho ohled na city a myšlení druhých a tím se jeví jako nespolečenšší.
- c) Introvertovaný percepční typ se označuje jako typ odtržený od reality, klidný až pasivní. Tito lidé se dívají na svět a společnost shovívavě. Jsou esteticky založení. Vyjadřují se hudbou či uměním.
- e) Introvertovaný intuitivní systém se velmi zaměřuje na intuici, a tak může mít problém s nedostatečným kontaktem s realitou. Tito jedinci jsou často vizionáři, snílkové a bez zájmu o praktické záležitosti. Bývají nepochopeni ostatními. Obtížně plánují budoucnost a mívají problémy v reálném životě (Kohoutek, 2000, str. 86).

2.3.2 Hippokratova typologie osobnosti

Hippokrates byl nejznámější řecký lékař, který společně s Galenosem rozlišovali čtyři kategorie temperamentu. Jejich typy temperamentu vznikaly pomocí „namíchání“ tělesných

tekutin. Každá tekutina reprezentuje jeden ze čtyř elementů, ze kterých byl stvořen svět: oheň, voda, země a vzduch. První tekutina, kterou využil, byla žluč, která odpovídá ohni, druhá je krev spojená se vzduchem, hlen ve spojení s vodou a poslední je černá žluč, která charakterizuje zemi. Své typy pojmenoval jako: choleric, sangvinik, flegmatik, melancholik. Domníval se také, že na jaře v člověku přibývá krve v důsledku dešťů a teplých dnů, takže je pro jaro typický sangvinik. V létě zase vrcholí podíl žluči, což značí choleric. Na podzim je nejčastější černá žluč a typ melancholika a v zimě hlen, což odpovídá typu flegmatika (Kohoutek, 2000).

Nejprve si představíme charakteristické rysy **sangvinika**. Tělesná tekutina, která u něj dominuje, je krev a ta je spojována s elementem vzduchu. Stejně jako vzduchu, kterého je všude plno, je také sangvinik „všude plno“. Smyslem jeho života je pohyb, aktivita a změny. Nedokáže vydržet dlouho na jednom místě. Rád předává informace a rozšiřuje si obzory. Necítí se komfortně, když mu někdo staví hranice. Za typického sangvinika můžeme považovat stabilního extroverta, což je člověk, který k životu vyhledává společnost ostatních lidí, zábavu a vzrušení (Kohoutek, 2000). Podle Vojtěcha Franče a jeho článku s názvem Temperament (2007) bývá sangvinik ve svém okolí často oblíbený, jelikož je považován za bezstarostného, komunikativního či družného. Při komunikaci s lidmi nemá problém s vyjádřením svého názoru, ale zároveň dokáže být bezkonfliktní a zvládá se podřídit ostatním. Jeho pozitivní vlastnosti můžeme vidět ve společnosti, kdy je veselý, zvědavý, přátelský se schopností jednoduše začít rozhovor. Sangvinik je typ, který si dobře pamatuje barvy, naopak jména a fakta jsou pro něj obtížnější. Jeho touhou je být středem pozornosti a v centru dění. Kohoutek (2000) považuje za negativní vlastnosti sangvinika občasnou až přílišnou komunikaci, která může vyústit v tzv. žvanivost. Často se považuje za toho nejlepšího, který nedokáže přijmout kritiku či jiný názor na sebe samého. Nedaří se mu věci dotáhnout do konce, jelikož potřebuje všude být a nesmí nikde chybět. S tím může souviset, že ne vždy je na něj spolehnutí.

Látka, která je typická pro **choleric**, se nazývá žluč a je spojována s elementem ohně. Oheň je látka, která náhle vzplane, ale i náhle pohasne. To stejné se děje s člověkem, kterému se říká choleric. Disponuje vášní a silnou energií, kterou ovšem nedokáže vždy plně ovládat. Důležité je, aby se dokázal takzvaně „zapálit pro správnou věc“, jinak hrozí, že „popálí“ svými činy své okolí. Choleric je považován za labilního extroverta (Kohoutek, 2000). Franče (2007) uvádí, že jeho reakce jsou těžce předvídatelné, jelikož i nepatrný podnět může přivodit explozi. Za jeho negativní vlastnosti se považuje zbrkllost, podrážděnost, jeho nálady rychle kolísají. Velmi často se chová jako neřízená střela. Prožívání je intenzivnější a za každou cenu má pravdu on. Ne vždy mu vychází komunikovat s ostatními, jelikož je netolerantní k lidské

nerozhodnosti. Občas může disponovat nedostatkem sebeovládání spojeným s agresivitou a neovladatelností. Pozitivum je, že tento člověk je velmi citově založený a jeho emoce jsou silné a hluboké. Je spontánní, odvážný se schopností prosadit svůj záměr. Pokud vysvětluje nebo popisuje nějakou situaci, velmi často využívá gestiku s mimikou společně s výraznou řečí a zápalem pro popis. Kohoutek (2000) zmiňuje, že dokáže velmi dobře řešit problémy, nebojí se zastat se člověka, který má pravdu. Má velkou touhu po změně, pokud vidí, že něco není v pořádku. Velmi rád soutěží s ostatními lidmi, protože chce ukázat svou dominanci. Pokud něco opravdu chce, dojde až k cíli.

Flegmatik je člověk, pro kterého je typickou látkou hlen. Je spojován s elementem vody. Tento člověk je stabilní introvert, který je mírný, klidný a vyrovnaný. Bývá pečlivý a soustředěný v každé situaci. Jen tak se nenechá ničím rozhodit. Flegmatici jsou praktičtí realisté, kteří jsou radši v prostředí, které znají. Nejsou přehnaně nároční na výsledek, jejich výkon je spíše stabilní. Dle Franče (2007) se dále dozvídáme, že v partnerském životě jsou velmi spolehliví, stálí a dokážou řešit problémy s klidnou hlavou. Chtějí být druhému stabilní oporou a nenechají se vyvézt z míry. Dokážou se velmi dobře ovládat a v situacích jsou trpěliví. Nepotřebují být v kontaktu s lidmi a rádi si věci dělají sami. Pokud už musí pracovat ve skupině, tak se dokážou dobře přizpůsobit. Kohoutek (2000) na druhou stranu uvádí, že negativní vlastnosti jsou kupříkladu takové, že nedokážou projevit dostatek nadšení, neumí se rozčilit či se neradi rozčilují. Nedávají najevo své city, což může vézt k problémům při navazování vztahů. Můžou působit jako lenoši, jelikož rádi odkládají práci nebo se jí přímo vyhýbají. Flegmatik je pasivní s nedostatkem zájmů, se sklonem k zanedbávání činností. Ve společnosti či s partnerem je nevýrazný, nedokáže se otevřít a dát najevo své city, těžce se s ním mluví o problémech.

Posledním typem osobnosti podle Hippokrata je **melancholik**, který je spojován s elementem země a jeho tělesnou tekutinou je černá žluč. Melancholik je považovaný za labilního introverta. Na rozdíl od ostatních je velmi spojován se zemí a dokáže tak proniknout pod povrch a do hloubky věcí, lidí a činů. Je to člověk, který velmi intenzivně prožívá věci, které by jiné nechali klidné. I pouhý nepatrný podnět ho může rozrušit, ovšem nemusí se to projevit navenek, jelikož své emoce nevyjadřuje tak otevřeně jako například choleric. Bývá spíše zdrženlivý a ostýchavý. Stává se mu docela často, že na svět i na sebe samotného pohlíží pesimisticky. I menší problém nebo věc, která je mířena na něj ho může uvést do rozpaků až smutku. Obvykle trpí častou únavností a nižší sebedůvěrou (Kohoutek, 2000). Franče (2007) poukazuje na to, že poněkud hůře může navazovat vztahy, jelikož potřebuje více času, aby se

ostatním otevřel a získali si jeho důvěru. Silnou stránkou melancholika je jeho empatie. Velmi dobře se dokáže vcítit do ostatních a i sám své vlastní emoce má hluboké. Často své emoce vyjadřuje spíše umělecky. Jeho myšlenky a touhy jsou hluboké, intenzivní a dlouhodobé. Jeho práce je svědomitá, pečlivá a cílevědomá. Pokud se do něčeho dá, vždy to dotáhne do konce.

Ve výzkumné části mé diplomové práce jsem použila Eysenckův model, který vychází právě z Hippokratovy typologie osobnosti.

2.3.3 Eysenckův model

Dalším psychologem, který se zabýval temperamentem lidí, byl Němec Hans Eysenck. Blatný (2010) uvádí, že pod pojmem temperament uznává Eysenck osobnost jako *osobnost bez její kognitivní složky*, což znamená bez inteligence a mentálních schopností. Zkoumal nervovou soustavu, kde se inspiroval I.P. Pavlovem a potvrzoval teorii Hippokrata, když použil jeho čtyři typy temperamentu. Nervovou soustavu neboli emoční stabilitu/labilitu spojil s typem duše introverzí a extraverzí. Vágnerová (2010) uvádí, že Eysenck předpokládal, že osobnost můžeme charakterizovat ve třech hlavních dimenzích:

- a) **Extraverze** vyjadřuje zaměřenost na okolní svět, potřebu vzájemného kontaktu a má sklon k pozitivnímu prožívání emocí. Důležitou stránku je sociální zaměření, při kterém je podstatná spíše šířka než hloubka vztahu. Tito lidé rádi navazují spoustu kontaktů, ale spíše povrchově zaměřených. Významný je pocit pohody a štěstí. Díky tomu, že tito lidé rádi komunikují a jsou ve společnosti, mají více rozvinutou sociální dovednost. Naopak **introverze** je spojena se samotářstvím a potřebou se distancovat od okolí. Nemají potřebu navazovat kontakt, a proto mohou být občasně špatně pochopeni. Introvert je klidný a preferuje stabilitu v životě bez velkých změn. Své pocity si často nechává pro sebe, i když mohou být velmi hluboké.
- b) **Neuroticismus** – Vágnerová (2010) uvádí, že neuroticismus vyjadřuje to, jak moc člověk vnímá okolní svět jako zdroj ohrožení. S tím poté souvisí sklon k prožívání emocí negativně s nevhodným způsobem reagování. Dále uvádí, že tato kategorie rozděluje dva rysy osobnosti – dráždivost a odtažitost. Vágnerová dále píše, že podstatou **emočně labilních** osob je sklon k negativním emocím, jako je úzkost, strach, hněv nebo zoufalství. Blatný (2010) uvádí, že emočně nestabilní člověk je často více stresován i běžnými činiteli. Má problém se zvládnutím základních stresů a následného

dosazení rovnováhy. Často tento člověk není spokojený jak sám se sebou, tak s okolím. Tím si vytváří neustálý pocit nespokojenosti a špatné nálady. Na druhou stranu **emoční stabilita** je typická svou vyrovnaností, schopností rychlé reakce a zvýšené odolnosti na zátěž. Takoví lidé vychází dobře s ostatními a jsou schopni si udržet širokou škálu přátel. Dosahují takových limitů, které jsou schopni zvládnout, jelikož nejsou omezeni nízkým sebevědomím.

- c) **Psychoticismus** popisuje Vágnerová (2010) jako soubor vlastností, které se vztahují ke schopnosti toho, jak se osobnost dokáže přizpůsobit společnosti, ať už je ovlivňována pozitivně či negativně. Jedná se o náchylnost k psychickým poruchám, jako je obtížné vycházení s ostatními a chorobám jako je například schizofrenie. Protipólem je **sociabilita**, která může být vysoká a nízká. Vysoká sociabilita zahrnuje citlivost, přátelskost i empatii. Takoví lidé bez problémů zvládají běžné požadavky společnosti a jsou dobře adaptováni společností. Nízká sociabilita je typická lhostejností a nerespektováním společnosti. Blatný (2010) uvádí, že takoví lidé mívají sklon k nepřátelskosti až krutosti. Tím vyvolávají u ostatních lidí postoj, který je odmítá zahrnovat do společnosti.

Další důležitou stránkou, kterou Vágnerová uvádí, že byla pro Eysencka důležitá, je **inteligence**. Ta charakterizuje rozdíly v chování, které vyplývají z fungování poznávacích procesů.

Základní dimenze osobnosti vytváří u každého člověka specifický vzorec a jejich následná kombinace může adekvátně vysvětlit jeho chování, způsoby a prožívání.

Eysenckův dotazník s grafem pro vyhodnocení jsem po jeho úpravě pro děti použila ve výzkumné části své diplomové práce k určení typů osobností dětí ve třídě.

2.3.4 Teorie zabývající se temperamentem u dětí

Člověk se od narození do dospělosti vyvíjí jak fyzicky, tak mentálně. Stejně tak se postupně formují jeho povahové a temperamentové rysy. Proto je potřeba při charakterizování typu osobnosti dětí pracovat jiným, upraveným způsobem. Ten jsem využila i v praktické části své diplomové práce. Odborníci se na danou problematiku dívají následovně:

Blatný (2010) uvádí, že autoři, kteří se zabývají dětským temperamentem, se shodují v tom, že temperament je obrazem spíše tendence než konkrétního chování. Má biologické základy a ze začátku je úzce spjatý s chováním. Až později se ukazují čisté temperamentové charakteristiky, které se projevují v nových situacích, při kterých dítě nemá vytvořenou vlastní strategii.

První teoretici, kteří se tímto zabývali, byli **Thomas a Chase**, kteří vycházeli z potřeb klinické praxe. Zabývali se tím, jakými mechanismy ovlivňuje temperament člověka od dětství po dospělost. Využívají koncept goodnessof fit. Je to stav, který nastává v momentu, kdy je temperament dítěte v rovnováze s ostatními osobnostními charakteristikami a prostředím. Může nastat ještě opačná situace a ta se nazývá poornessof fit. V tomhle případě děti zažívají neúspěchy a stres v souvislosti s adaptačními problémy. Samozřejmě může nastat i situace, kdy je dítě v dobrém prostředí, ale i tak může zažít stres či neúspěch. Reaguje na něj ovšem lépe a dokáže se s ním adaptativně vyrovnat. Tento koncept je autory považován za hlavní faktor ve vývoji.

Thomas & S.Chess (1977) temperament u dětí definují jako styl chování a vytváří pro něj devět temperamentových kategorií:

1. úroveň aktivity
2. pravidelnost biologických funkcí (cyklus bdění a spánku)
3. pozitivní nebo negativní reakce na nové situace
4. snadná nebo obtížná adaptabilita na potřebu změny v již zavedených vzorcích chování
5. podnětový práh
6. kvalita převažující nálady (pozitivní vs. negativní)
7. intenzita exprese nálady
8. odklonitelnost pozornosti při trvající činnosti
9. délka rozpětí pozornosti a stupeň vytrvalosti při obtížném úkolu

Na základě faktorové analýzy rozpracovali tři funkčně významné temperamentové typy:

- a) se snadným temperamentem: typická pozitivní reakce na nové podněty, dobrá adaptace na okolní věci, převažuje pozitivní nálada. Z výzkumného vzorku bylo dětí cca 40 %.
- b) s obtížným temperamentem: reakce na podněty je často negativní, převažují intenzivně negativní emoce, u zhruba 10 % dětí.

- c) s pomalu se rozehřívajícím temperamentem: jedná se o kombinace mírně negativních reakcí na nové věci s pomalejší adaptabilitou. Z výzkumu vyšlo s tímto temperamentem zhruba 15 % dětí.

Zbýlých 35 % jsou nevyhraněné typy.

Další teorií, kterou Blatný (2010) ve své práci rozebírá, je teorie **Blusse a Plomina**. Společně zastávají názor, že temperament u dětí je ovlivňován sociálním prostředím, ale také naopak, prostředí je ovlivňováno temperamentem. Klíčovými pojmy jsou emocionalita, sociabilita a aktivita. Jedná se o skupinu takových osobnostních rysů, které se vyskytují během prvního roku života a zůstávají základními rysy i v dospělosti. Do značné míry je označují jako dědičné. Autoři A. H. Buss & R. Plomin (1975) identifikovali tři základní dimenze:

- a) **aktivita**, což označují za spontánní výdej fyzické energie. Bluss a Plomin nemyslí tedy pod pojmem aktivita ani psychické úsilí ani funkčnost emocí. Rozdělují ji na čtyři složky a to na tempo, energičnost, vytrvalost a motivaci.
- b) **emocionalita** se definuje jako stav ohrožení a pocit tísně, které jsou doprovázeny autonomní aktivací. Buss a Plomin kladou důraz pouze na negativní emoce (úzkost, strach či hněv), jelikož podle nich pozitivní emoce nepatří k temperamentovým charakteristikám.
- c) **sociabilitu** vyjadřují tak, že člověk preferuje být v kontaktu s lidmi oproti samotě. Jedinec je také odměňující vůči ostatním. Poskytuje pozitivní emoce a zpětné vazby, jako jsou pochvaly či uznání. Míru sociability lze zjistit brzy, a to díky tomu, zda se děti rády mazlí a je jim příjemný tělesný kontakt (mazlení, hlazení, tulení se, ...).

Zatímco u aktivity se předpokládá vrozenost a neměnnost v průběhu života, emocionalita a sociabilita mohou být v průběhu života ovlivněny vlivem učení.

Emoční teorii dětského temperamentu vytvořili také psychologové **Goldsmith a Campos** (1990). Ti uznávali biologickou stránku temperamentu, ale nepovažovali ji za důležitou pro jeho psychologické vysvětlení. Temperament berou jako emoční charakteristiku osobnosti. Jsou zastánci názoru G. Allporta, který uváděl temperament jako individuální rozdíly v emocionální oblasti. Jednalo se jak o pozitivní, tak o negativní emoce. Dle Goldsmitha a Camose má chování funkci komunikační. Emoce jsou u dětí nejdůležitějším faktorem při jejich vztahu k prostředí. Dále předpokládají, že vznikne určitý vztah mezi navazováním či udržováním sociálních vazeb (hlavně citovým přilnutím) a temperamentem.

Posledním zmíněným bude **Kagan** a jeho teorie temperamentu u dětí. Ten pod tímto pojmem vidí vrozené vzorce chování a biologické funkce, které se projevují již od narození. V závislosti na subjektivní zkušenosti člověka vzniká soubor všech pozorovatelných vlastností neboli fenotyp. Kagan temperament odvozuje podle toho, jakou má dítě reakci na neznámé podněty, jako jsou osoby, situace, objekty. Podle toho vytvořil označení *inhibovaný* nebo *neinhibovaný temperament*. Děti, které jsou zařazeny do inhibovaného se při reakci na neznámý podnět chovají nesměle, bláznivě, ale i emocionálně rezervovaně. Naopak děti s temperamentem neinhibovaným se chovají vstřícně, jsou komunikativní a emočně spontánní. Nemají téměř žádnou míru strachu nebo obav (Kagan, 1989). Kagan se také zabýval fyziologickou složkou temperamentu. Základním rozdílem je podle něj úroveň podnětového prahu limbického systému, a to amygdaly a hypotalamu. Děti, které jsou inhibované, jsou dle této teorie více reaktivní a i při neznámé situaci vykazují intenzivní svalové napětí či zrychlený srdeční tep oproti jedincům neinhibovaným (Blatný, 2010).

3. Vývoj dítěte mladšího školního věku

Jak už jsem dříve zmínila, člověk se od narození do dospělosti vyvíjí a jeho osobnost se postupně utváří. Velké pokroky dělají děti v předškolním věku, ale i v mladším školním věku je vývoj dětí velmi zřetelný. Děti rostou, mění se jim postava i tvář, zlepšují se jim dovednosti, zručnosti a vytváří se jim zpravidla velmi dobrá schopnost učit se, především čtení, psaní a počítání. Tuhle kapitolu a následné podkapitoly jsem zařadila právě proto, že bychom měli přihlížet při odpovědích na mou výzkumnou otázku výhody a nevýhody frontální a skupinové výuky z pohledu žáka i na jeho samotný vývoj. Je velmi důležité to, jak dobře se žák rozvíjí ať už po psychické, fyzické či sociální stránce. Každý faktor ovlivňuje jeho tvořící se osobnost. Proto bych ráda období mladšího školního věku přiblížila v následujících kapitolách. Rozhodla jsem se ovšem, že nepůjdu dopodrobna a pouze nastíním nějaké charakteristické znaky tohoto věku.

Mladší školní věk je období, které je vymezeno nástupem dítěte do základní školy, což je u nás nejčastěji ve věku šesti a sedmi let dítěte. Vstup do školy závisí na zralosti centrální nervové soustavy, ale také na návycích a sociokulturních znalostech (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Vágnerová (2012) rozděluje *mladší školní věk* na dílčí stupně. První označuje **rané střední dětství**, a to jako období ve věku od šesti do zhruba devíti let. Druhou kategorií nazývá **pozdní střední dětství**, které pokračuje od devíti let až do dvanácti let věku dítěte. Je to tedy období do konce prvního stupně a před nástupem na stupeň druhý.

Thorová (2015) tohle období nazývá jako vyrovnanější období, kde neprobíhají nějaké výrazné změny. Jako podstatné zmiňuje sociální vazby, taktéž si vytváří přátelství, učí se respektovat názory druhých a učitele jako autoritu. Vágnerová považuje tohle období za takzvané období před nástupem puberty neboli prepubesce. Přejít mezi těmito etapami není nijak zvlášť výrazný. Není zde viditelná žádná výrazná fyzická změna nebo výraznější sociální vyspělost.

Mladší školní věk dítěte můžeme taktéž označovat jako věk střízlivého realismu, kdy je základní potřebou dítěte pokusit se pochopit okolní svět a reálné věci v něm. Dítě se zabývá tím, jak věci fungují, na co se co používá či využívá. V tomhle je velký rozdíl oproti období předešlému, jelikož předškolní dítě je závislé na fantazii, svých přáních a realita pro ně nehraje velkou roli. Pochopení světa a to, jak funguje, se následně promítá do zájmů, do kresby, výběru

knih, hudby, do písemných projevů či je můžeme sledovat v průběhu týmové práce, her apod. (Langmeier & Krejčířová, 2006).

3.1 Vývoj osobnosti v mladším školním věku

V následující kapitole se zaměřuji na poznatky o osobnostním vývoji dítěte v mladším školním věku.

Osobnost se vyvíjí od narození (respektive již od prenatálního vývoje) až po smrt. Definici osobnosti jsme si uvedli již dříve v práci, a tak se nyní podíváme na to, jak se vyvíjí právě v mladším školním věku. Tohle období je pro formování osobnosti výrazné, ale z počátku psychologického zkoumání vývoje bylo označováno jako období stagnace bez značných a důležitých vývojových změn. **Sigmund Freud** označoval období od šesti let věku až do začátku dospívání jako období latence. Dle jeho teorie psychosexuálního vývoje tvrdil, že tohle období je nedůležité, jelikož se v něm neodehrává žádný významný vývoj. Označoval to jako klid před bouří v podobě dospívání. Dítě se v tomhle období zaměřuje na asexuální oblast jako jsou zájmové aktivity, utváření přátelských vztahů, učení oproti uspokojování sexuálních pudů a zájmů o vlastní tělo (Balcar, 1991; Kollerová, 2016).

Erikson (2015) ve své vývojové teorii osobnosti uvádí stádium mladšího školního věku stádiem konfliktu výkonnost vs. méněcennost. V tomto období je dle něj nejdůležitější získání „základního pocitu kompetentní aktivity“. Podle Balcara (1991) se dítě v této etapě má naučit, jak se učit a jak si učení zamilovat. Dále se také učí, jak získat uznání díky vlastní práci nebo výrobě produktů. Taktéž si osvojuje principy, jak úspěšně zacházet s předměty a cílevědomě postupovat při určité práci. V tomto procesu získává jedinec radost z dobře vykonané práce, která dále utváří sebedůvěru a sebeprosazení v činnostech.

Helus (2004) poukazuje na to, že školák potřebuje být oceněn za svou práci a snahu a tím získává pocit zadostiučinění. Díky tomu se u něj projeví ctižádostivost, píle a také přijetí odpovědnosti za výsledky své práce. Zdůrazňuje také, že pokud vznikne v mladším školním věku pocit méněcennosti a stane se rysem osobnosti, může dále vézt k rezignaci při plnění práce, úmyslnému vyhýbání se plnění úkolů či obviňování ostatních z nespravedlnosti.

Na rozdíl od Eriksona, který uvádí v každém období jeden hlavní úkol, se **Havighurst** (1953) ve své teorii vývojových úkolů zaměřil na komplexní soustavu úkolů. Tyto úkoly jsou pro určité vývojové stádium klíčové. Základními úkoly byly dle něj osvojení fyzické

schopnosti, která je potřebná pro hraní běžných her, naučit se, jak vycházet a zacházet s vrstevníky, vytvořit si zdravý postoj k sobě samému, přijmout a osvojit si genderovou roli, rozvíjet se ve čtení, psaní, učení. Dále také rozvíjet svůj postoj vůči sociálním skupinám, budování si zdravého sebevědomí či dosahování osobní nezávislosti.

Sullivan (1968) uvádí *7 epoch vývoje osobnosti*. Pro nás důležité období raného středního dětství nazývá juvenilním obdobím. Dle něj dítě vyhledává kontakt s vrstevníky, kteří jsou mu podobní. Nejdůležitějším v tomhle období je dokázat kooperovat s ostatními. To je podle Sullivana podstatný krok k socializaci dítěte. Jako další uvádí úkol naučit se dělat kompromisy a soupeřit. Mohou taktéž vznikat negativní vlastnosti jako je ponižování, vznikající stereotypy či znevažování věcí a hodnot. Na konci juvenilního období by dítě mělo být připravené budovat hlubší vztahy a mít dostatečně vyvinutou orientaci k životu.

Jak jsme se dozvěděli z výše uvedeného, osobnost dítěte se v mladším školním věku významně vyvíjí. Díky teoriím zmíněných autorů můžeme upustit od vnímání tohoto období jako nepodstatného ve vývoji osobnosti. Lépe řečeno z dítěte předškolního věku, které je zaměřené jen na hraní a rodinu nám vzniká jedinec, který si buduje sebepojetí, orientuje se na kolektiv, vytváří si své hodnoty a postoje a utváří si schopnost učení.

3.2 Tělesný vývoj a motorika

V této kapitole bych ráda popsala, jak probíhá tělesný vývoj dítěte, jelikož i ten ovlivňuje celkového jedince.

Vágnerová (1997) popisuje vývoj dítěte jako množství zákonitých změn, které přichází v dané posloupnosti. Jsou to změny, které jsou nevratné. V období mladšího školního věku psychický vývoj není plynulý ani rovnoměrný. Každý jedinec se vyvíjí individuálně svým tempem.

Tělesný vývoj je pomalejší. Děti v průběhu roku přiberou zhruba dvě až tři kila a vyrostou o cca pět centimetrů. Kostra je měkká a plastická, proto se musí dát pozor, aby nedošlo k deformaci. Dbá se na to, aby dítě nenosilo aktovku jen na jednom rameni, aby drželo správně tělo při chůzi, sezení, mělo správnou matraci pro spaní. Taktéž dětem začíná více růst svalstvo. Dochází k protažení postavy, dětské končetiny se prodlužují. Pokud se podíváme na dětský chrup, tak mléčné zuby postupně vypadávají a nahrazují je zuby stálé. Tato výměna je pro posouzení školní zralosti důležitá (Přinosilová D., 2007).

Vágnerová uvádí, že zrání jednotlivých oblastí v mozku umožňuje rozvoj sluchového a zrakového vnímání do takové míry, aby se dítě bez problému zvládlo naučit číst a psát. Pokud je dítě nedostatečně vyzrálé, může to vézt k horší soustředěnosti, rychlejší únavě, labilitě a menší dovednosti si osvojit požadované učivo.

Matějček a Pokorná (1998) se taktéž ve své práci zaměřují na zralost dítěte ke školní docházce a popisují, že je velmi důležité ji nepodcenit již při nástupu do první třídy, aby tak mohlo dojít k úspěšné adaptaci na školu. Co se týká imunitního systému, je dítě v mladším školním věku zpravidla již silnější, a proto je více odolné vůči nemocem.

3.2.1 Vývoj základních schopností a dovedností

Hrubá motorika

Jobánková M. (2003) poukazuje na to, že se hrubá motorika v období mladšího školního věku zlepšuje, dítě má dobrou koordinaci pohybů celého těla a jeho pohyby jsou rychlejší.

Hrubá motorika má významný vliv při vývoji jemné motoriky. Pokud zjistíme, že dítě má jakkoli narušenou hrubou motoriku, bude mít narušenou taktéž motoriku jemnou (J. Bezděková, 2008).

Podle J. Klenkové (2005) má správný vývoj pohybového ústrojí vliv na vývoj řeči. Z tohoto důvodu je velmi důležité rozvíjet hrubou a jemnou motoriku a motoriku mluvidel.

Thorová označuje tuhle etapu jako „*zlatý věk motorického učení, první období tělesné zdatnosti a obratnosti*“ (Thorová, 2015, str. 410).

Důležité pro motorický vývoj je vedení dětí k pohybovým aktivitám, jak už rodiči či jinou autoritou. Může se totiž často stávat, že díky strachu o zdraví dítěte je pohyb omezován. (Langmeier & Krejčířová, 2006; Kouba, 1995).

V tomhle věku taktéž narůstá počet úrazů oproti mladšímu školnímu věku. Dítě zkouší věci a aktivity, které jsou pro ně neznámé. (Kouba, 1995)

Jemná motorika

Co se týká jemné motoriky, jedná se o složitější proces, který je ukončený později než vývoj hrubé motoriky (Riegerová et al., 2006).

Thorová (2015) uvádí, že jemná motorika je ve školním vyučování velmi podporována, a to především v mladším školním věku v hodinách psaní a výtvarné výchově.

Aby se děti dokázaly naučit psát, musí mít schopnost chápat psaný text a porozumět mu. Předpoklady pro správné čtení a pochopení je sluchová a zraková percepce, dostatečně rozvinuté obě motoriky a vyhraněná lateralita ruky a oka. Taktéž velkou roli hraje motivace. Učitelovou prací je dosáhnout v každém ročníku motivovanost žáků k učení na maximum. (Vágnerová, 2012; Bednářová & Šmardová, 2006).

V této etapě vrcholí vývoj kresby, ale oproti předcházejícím obdobím se zpomaluje. Dítě se snaží zachytit skutečnost, co nejpřesněji to dokáže. Spontánní vývoj kresby u dívek je ukončen okolo desátého věku, u chlapců o dva roky později. Pokud kresbu nebudeme zdokonalovat nácvikem, tak se výrazně nezlepšuje (Thorová, 2015).

Smyslové vnímání

U dětí mladšího školního věku dochází k lepší schopnosti ovládat akomodaci čočky, kdy se zlepšuje vidění nablízko, které je potřebné a důležité na čtení a psaní. Pro mladší žáky je jednodušší nejprve zaostřit na předměty vzdálené. Tím se stává častěji to, že je čtení brzy unaví, jelikož se musí více soustředit. Postupem času si na čtení zvykají a k tomuto problému nedochází (Vágnerová, 2012). Schopnost rozlišovat barvy se velmi zlepšuje v období od šesti až do čtrnácti let (Čačka, 2000).

Co se týká sluchového vnímání, tak v toto období dochází k vývoji, který je potřebný pro jazykový vývoj. Dozrává fonemická diferenciacce, která slouží jako předpoklad pro naučení psaní a čtení. Jedná se o „*schopnost rozlišovat sluchem hlásky mateřského jazyka (fonémy)*“ (Thorová, 2015, 227). Díky tomu vzniká fonologické podvědomí, díky kterému chápeme fakt, „*že slova se skládají z různě znějících hlásek a slabik, které mají nějaký význam*“ (Vágnerová, 2012, 264). Vágnerová taktéž uvádí, že školní výuka má vliv na rozvoj fonologické sekvenční percepce (vnímání časové posloupnosti daných podnětů).

Pokud dítě odmala pravidelně čte a má dobré čtenářské i komunikační schopnosti, jeho slovní zásoba je o dost bohatší oproti jiným dětem (Thorová, 2015).

V mladším školním věku se dítě učí pochopit a odvodit *význam slova*, které je pro ně neznámé (Vágnerová, 2002). Díky školní výuce se děti naučí postupně rozlišovat slovní druhy a poznávat vzájemné vztahy mezi nimi.

3.3 Kognitivní vývoj

Kognitivní vývoj je jedna z dalších důležitých kapitol vývoje jedince. Jelikož se jedná o funkce lidské psychiky, díky kterým člověk vnímá svět kolem sebe, reaguje a zvládá dané úkoly, tak tahle kapitola taktéž souvisí s teoretickou částí, kterou se zaobíráme.

První výraznější změnou u dítěte v myšlení je pojem **konzervace**, jinak řečeno zachování. Jedná se o pochopení daných znaků skutečnosti při změně okolností (Vágnerová, 2012). Také to souvisí se schopností **decentrace**, která je v tomto období taktéž osvojovaná. Vágnerová (2012) udává definici decentrace jako „*schopnost posuzovat skutečnost z více hledisek a brát v úvahu různé souvislosti a vztahy*“. Mladší školák také rozumí tomu, že myšlenkové operace a různé názory a změny jsou zvrátané. Dokáže se vrátit na začátek vzniklého problému a rozhodnout se pro jiný směr. Takový aspekt se nazývá **reverzibilita**. Tuto schopnost si žák musí osvojit také proto, aby dokázal pochopit matematické operace a jejich smysl (Feldman, 2010). Při pochopení zjistí, že pokud příklad vypočítá špatně, tak už ví, že někde má chybu a musí se vrátit na začátek, aby chybu našel a mohl pokračovat dále. Protipólem je **reciprocita** neboli oboustrannost. To znamená, že pokud dítě ví, že duben je měsíc v roce, tak za příklad měsíce v roce může odpovědět právě duben (Vágnerová, 2012)

Zpočátku si děti nedokážou uvědomit své hodnoty a čím se liší od ostatních. Těžko se jim přijímá zpětná vazba a chybí jim dovednost ji využít pro vlastní dobro. Postupem času se tyto procesy rozvíjí a na konci období mladšího školního věku se dítě dívá na věci více realisticky a dokáže tak své snažení lépe nasměrovat (Vágnerová, 2012).

Pokud se podíváme na **paměť** v tomto období tak zjistíme, že se její funkce intenzivně rozvíjí. Čím dál tím častěji se objevuje funkce záměrného zapamatování. Paměť dítěte se formuje do logických struktur a vytváří si takzvané paměťové strategie. Rozvoj paměti je spojen s myšlenkovým vývojem a z velké části závisí na učení. Nabývající školní nároky přispívají k rozvoji hlubších paměťových strategií. Dítě se učí, jak se má učit, a postupem času lépe a lépe posuzuje své paměťové schopnosti. Díky tomu si poté dokáže vybrat vhodný styl učení (Vágnerová & Valentová, 1994; Šimíčková–Čížková et al., 2010; Vágnerová, 2002).

Také vývoj **pozornosti** je úzce spjat s rozvojem paměti. Pozornost podstatným způsobem ovlivňuje kognitivní vývoj. Úzce souvisí také se školní výukou a vztahuje se taktéž na sociální oblast. Čačka (2000) poukazuje na to, že doba, kterou se dítě zvládne koncentrovat je ovlivněna činnostmi, kterou vykonává, zájmy a také motivací dítěte. Učitel si musí být vědom toho, jakých limitů dosahuje soustředěnost žáků, a proto by také měl střídat aktivity tak, aby

nedocházelo k vyčerpání z jedné aktivity a tím i ztracení pozornosti do následujících činností (Vágnerová a Valentová, 1994).

V této podkapitole jsme zjistili, že mladší školní věk je po všech stránkách kognitivního vývoje podstatným obdobím. Důležitým způsobem se utváří a mění myšlení dítěte. Jeho paměť i pozornost se zlepšují a představivost se taktéž zásadně rozvíjí

3.4 Emoční vývoj

Emoční vývoj dítěte je velmi důležitý, jelikož ovládnutí emocí je podstatným bodem pro učení a ovládnutí naší psychické stránky. Také se týká zvládnutí práce ve skupině nebo naopak samostatné práce, proto jsem ho zařadila taktéž do mé teoretické části.

Dítě je často při spouště věci „extremista“. Nerado dělá kompromisy. Stává se mu, že si samo uloží úkol, který pak není schopno zvládnout a tím vzniká zklamání z vlastní práce a možnost, že dojde k rezignaci na daný úkol. Nejen učitel, ale i rodič musí dokázat žáka povzbudit a dokázat mu poradit, jak „velké sousto si může ukousnout“ (Čačka, 2000). Ve školním prostředí se školák učí ovládat a usměrňovat své emoce. Díky vývoji dítě dokáže již vědomě potlačit či odložit reakci, dokáže se více orientovat v reakcích ostatních. Seberegulaci dokáže lépe porozumět svým pocitům a vhodněji reagovat ve zrovna aktuální situaci (Langmeier a Krejčířová, 2006). Pokud dítě dokáže správně své emoce ovládat, stává se častěji úspěšnějším nejen ve školním prostředí, ale také v běžném životě (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Taktéž podněty, které emoce vyvolávají, prochází značným vývojem. Například chlapci se staví v mladším školním věku k pláči, který dřív byl projevem nesouhlasu či bolesti, s větším nutkáním jej potlačit (Příhoda, 1963). Co se týká podnětu jako je strach, tak ten nemusí být pouze reakcí na zdánlivé ohrožení, ale častěji se projevu v sociálním hledisku, a to jako například strach z posměchu či nepřijetí do skupiny (Čačka, 2000).

Emoční vývoj je z velké části ovlivněný prostředím, ze kterého dítě pochází a následnými zkušenostmi. Velkou roli hraje výchova. Můžeme se setkat s vývojem rodičů nedbalým nebo naopak hyperprotektivním. Oba druhy výchovy mohou mít špatný vliv na emoční vývoj u dítěte (Langmeier & Krejčířová, 2006).

3.5 Socializace

Vágnerová (1997) uvádí, že žák prvního stupně se do své role dostává díky hodnocení jeho výkonu ze strany učitele. Pro dítě se učitel stává důležitou osobou, kterou musí respektovat a která naopak respektuje ho a přijímá jeho názory. Může u něj nastat emocionální konflikt, který se vytvoří v momentě, kdy učitel a rodiče mají rozdílný názor. Dítě vidí obě strany jako neomylné a nedokáže se ztotožnit pouze s jednou stranou.

Vágnerová (2001) ve své jiné práci také uvádí, že důležitý vliv na socializaci žáka mají jeho vrstevníci a také spolužáci. Dítě si vytváří ve školní třídě sociální skupinu, která by pro něj měla být kognitivním přínosem a možností vzniku nových přátelství. První přátelské vztahy mladších školáků jsou ve většině se školáky stejného pohlaví. Časem můžeme objevovat i pokus o navázání vztahu párového. Jedná se ale spíš o jakousi nápodobu vztahu romantického. Děti se snaží upoutat pozornost druhého pohlaví různým laškováním, provokováním či psaním tajných dopisů. Dětská přátelství vznikají často díky náhodě, do které se společně dostanou, například mají společnou cestu domů ze školy, sedí spolu v lavici, chodí do stejného kroužku po škole, bydlí blízko sebe apod. (Langmeier & Krejčířová, 2006; Thorová, 2015).

Dítě se v postavení něčího spolužáka učí, jak komunikovat, podporovat se, vzájemně se respektovat a dalším věcem, díky kterým si žák uvědomí, že jeho kamarád je na úrovni jeho rovnocenného partnera. Je pro něj důležité, aby byl přijat jeho sociální skupinou, a proto se jí snaží své chování podřídit (Vágnerová, 1997).

PRAKTICKÁ ČÁST

4. Výzkumný problém a cíle

V psychologii považuji za jedno z nejzajímavějších témat ke studiu typy osobnosti z hlediska temperamentu. Každý člověk, kterého v životě potkáme, má určité vlastnosti, názory a reakce, díky kterým se přiděluje ke konkrétnímu typu temperamentu. S někým si rozumíme více, s někým méně. Má právě toto hledisko nějaký vliv na to, jak spolu vycházíme nebo jak dobře spolu můžeme spolupracovat? Je potřeba si uvědomovat, že tyto rysy osobnosti jsou vrozené a někdy je pro některé, bohužel, nemožné je nějak zásadně změnit. Ovšem, dle mého názoru, s každou vlastností se dá pracovat, a proto pokud by děti zjistily, jakým typem osobnosti jsou, mohly by se pokusit na nějaké své vlastnosti pracovat. Samozřejmě tento fakt předpokládám až u dětí, které jsou ve věku, kdy už je zajímavá, jak vypadají, jací jsou, jak je ostatní vrstevníci berou atd.

Ve své práci jsem využila odbornou literaturu a názory mnohých psychologů, nejčastěji jsem čerpala od autorky Vágnerové, a odborníků, ale v praktické části této práce jsem využila konkrétně Eyseneckovu typologii osobnosti, která vychází z Hippokratovy typologie osobnosti a rozděluje osobnosti na choleriky, melancholiky, sangviniky a flegmatiky. Předpokládala jsem, že osobnost člověka se v průběhu jeho vývoje krystalizuje a vyvíjí, takže u nejmenších dětí se povahové rysy jednotlivých temperamentových skupin ještě nemusí konkrétně projevit. Proto jsem si pro svůj výzkum vybrala nejstarší žáky 1. stupně ZŠ, tedy žáky 5. ročníku, kterým je 11 a 12 let.

Rozhodla jsem se, že cílem výzkumu mé diplomové práce a hlavní výzkumnou otázkou bude pokusit se ***zjistit, jak dětem vyhovuje nebo naopak nevyhovuje skupinová a frontální výuka***. Samozřejmě ale přitom předpokládám, že v konkrétním vyučování je nejvhodnější kombinovat obě tyto organizační formy vyučování. Chtěla jsem to ovšem zjistit nejen na bázi dotazníku, které bych přinesla do tříd a následně zesumarizovala odpovědi dětí, ale chtěla jsem se na věc podívat z pohledu temperamentových typů osobností. Proto jsem se rozhodla, že ve své práci chci zjišťovat nejen jaké jsou výhody a nevýhody určitého typu výuky při pohledu žáka z obecného hlediska, ale zda dokážu zjistit, či se jejich názory na zmiňovaný styl výuky odlišují v závislosti na tom, jaký je jejich temperament. Tím pádem se jeden z dílčích cílů mé práce týkal ***temperamentu žáka a jeho reakcí na konkrétní styl výuky***.

Všichni jistě víme, že nikdo z nás není totožný, či nemá stejnou povahu jako někdo jiný, a tak ne vždy můžeme vědět, co od daného člověka očekávat. O to víc u dětí, které rostou, vyzrávají, formují a teprve se začínají poznávat. Učitel pracuje s velkým množstvím různých

děti, kteří jsou povahově často až diametrálně rozlišné. Úkolem učitele je ale pracovat se všemi tak, aby byl efekt výuky co největší, a to za atmosféry příjemné pro všechny. Proto jsem se v dalším dílčím cíli zajímala o to, ***jak žáci dokážou spolu pracovat***. Jednak ***pracovaly temperamentově stejné typy spolu ve skupině a jednak spolu pracovaly děti v takové skupině, ve které nenalezly ani jednoho svého takzvaného „povahového partnera“***.

Spolupráci dětí ve vyučování jsem si ověřovala prakticky, tedy vedla jsem jejich výuku. Informace, jak nejlépe postupovat, jsem čerpala v odborných textech. Jak správně vést frontální výuku nejvíce od autorů Kalhous, Obst a kol. (2002), u skupinové práce jsem se nejvíce zaměřila na práci od Skalkové (2007), která uvádí etapy správné práce při výuce ve skupinách.

4.1 Výzkumné otázky, hypotézy

V mé práci jsem se zaměřila spíše na kvalitativní data získaná z vlastní zkušenosti při konkrétních vyučovacích hodinách, které jsem si připravila a následně odučila ve dvou 5. třídách základní školy. Prvním cílem mého experimentu bylo zjistit, jestli se odpovědi na otázky (které jsem si sama vytvořila) v hodnotícím dotazníku u jednotlivých typů osobnosti shodují nebo ne. Druhým cílem bylo zjistit, která organizační forma výuky (frontální nebo skupinová) více vyhovuje sangvinikům, která melancholikům atd. Dále jsem také chtěla zjistit, se kterými typy osobnosti se nejlépe spolupracuje sangvinikům, se kterými cholerikům, atd. Chtěla jsem také vypořádat, jaká je pracovní atmosféra ve třídě při obou zmiňovaných organizačních formách výuky.

Abych mohla během vyučovací hodiny pozorovat práci dětí, příp. spolupráci, byli žáci označeni barevnou jmenovkou, a to jak při vyučovací hodině vedené převážně frontálně, tak při vyučovací hodině, ve které žáci pracovali ve skupinách. Chtěla jsem tím, pokud možno objektivně a s nadhledem, posoudit efektivitu práce a pracovní atmosféru ve třídě ať už při výuce vedené frontálně, tak při skupinové práci.

Zvolené výzkumné otázky a hypotézy vychází z těchto dílčích cílů:

K dotazníkovému šetření:

1. Zjistit výhody a nevýhody skupinové a frontální výuky z pohledu každého žáka
2. Zjistit, kterému dítěti – na bázi jeho temperamentu – která organizační forma výuky vyhovuje více. Zda frontální nebo skupinová.

K pozorovacímu šetření:

1. Pozorovat spolupráci ve skupině žáků tvořené nejdříve stejným typem osobnosti temperamentu, poté ve smíšené temperamentové skupině.
2. Vypozorovat, jak funguje každý sám za sebe ve výuce vedené frontálně.

Výzkumné otázky:

VO1: Jaké jsou výhody a nevýhody frontální a skupinové výuky z pohledu žáka a jeho typu osobnosti?

VO2: Kterým dětským typům osobnosti vyhovuje více skupinová forma výuky a kterým více frontální?

VO3: Jak fungují a spolupracují žáci ve skupině, tvořené stejnými typy osobnosti a jak ve skupině smíšené.

VO4: Jak pracuje dítě samostatně v rámci frontální výuky, resp. jaká je míra jeho soustředěnosti při této práci?

Hypotézy:

H1: Práce ve skupině bude pro většinu dětí oblíbenější organizační forma výuky.

H2: Žáci, kteří jsou dle výsledků testů osobnosti cholerici, budou při práci více ve stresu, když se jim něco nepovede, a pocity stresu budou v jejich chování viditelné.

H3: Při skupinové práci bude větší spolupráce ve skupině smíšené – odlišné druhy temperamentu, různorodé povahy budou spolu lépe spolupracovat.

H4: Frontální výuka bude pro melancholické žáky přínosnější a příjemnější než práce ve skupině.

4.2 Výzkumné metody

K naplnění cílů jsem využila metody *dotazníku, experimentu a pozorování*.

4.3 Metoda dotazníku

Cílem dotazníkového šetření bylo zjistit, jaké jsou výhody a nevýhody frontální a skupinové výuky a kterému žákovi na bázi výsledků testů temperamentu vyhovuje více která z těchto organizačních forem výuky

4.3.1 Osobnostní dotazník pro děti B-JEPI

První dotazník byl test určený pro děti ke zjištění jejich temperamentu z Příručky psychodiagnostických a didaktických testů z Bratislavy (1988). Tento test jsem získala díky své paní vedoucí.

Původní dotazník obsahoval 78 zjišťovacích otázek, tedy otázek, na které měly děti odpovídat jen ANO/ NE (viz příloha č. 1) Z tohoto dotazníku lze určit 4 položky: P = psychoticismus, E = extraverzi, N = neuroticismus a L = lži škálu. Pro mou práci mě zajímaly pouze položky „E“ a „N“. K původnímu formuláři dotazníku jsem tedy přiložila na průhledném papíře vytištěnou vyhodnocovací tabulku s různě olemovanými okénky. Každý typ olemování určoval jednu z položek „P-E-N-L“ (viz příloha č. 2). Ponechala jsem pouze položky „E“ a „N“, tedy extraverzi a labilitu. V testu pro děti mi tak zůstalo 42 otázek (viz příloha č. 3). Takto upravený dotazník jsem rozdala dětem. Pracovaly na něm po mém krátkém vysvětlení samostatně, asi 20 min. V každém testu jsem pak spočítala, kolik má položek odpovídajících „E“ a kolik „N“ (viz příloha č. 4). Tyto hodnoty jsem pak zanesla do grafu Eyseneckova vyhodnocovacího kříže, na osu „x“ hodnoty „E – extraverze“ a na osu „y“ hodnoty „P – psychoticismu“. Čím nižší hodnoty extraverze, tím výraznější extrovert, čím vyšší hodnota extraverze, tím výraznější introvert. Čím nižší hodnota psychoticismu, tím výraznější stabilita osobnosti, čím vyšší hodnota psychoticismu, tím je člověk více psychicky labilní. Souřadnice těchto dvou hodnot „E“ a „P“ mi pak v grafu ukázaly výsledný bod. Podle toho, ve kterém kvadrantu Eyseneckova kříže se bod nacházel, jsem určila typ osobnosti dítěte (viz příloha č. 5).

4.3.2 Dotazník skupinové práce

Dalším cílem bylo zjistit, jak se dětem pracuje ve skupině, kterou jsem předem stanovila. Dotazník na skupinovou práci (viz příloha č. 6) byl předložen 2x stejný a v jedné hodině děti pracovaly ve skupině s dětmi stejného temperamentu a ve druhé ve skupině smíšené.

4.3.3 Dotazník na zjišťování výhod a nevýhod skupinové a frontální výuky

Posledním dotazníkem (viz příloha č. 7) byl dotazník na zjišťování výhod a nevýhod skupinové a frontální výuky. Dotazník jsem si sama seskládala z jednoduchých otázek, které mi měly pomoci ke zjištění mých cílů a zodpovězení výzkumných otázek. Ten jsem předložila žákům po konci našich všech společných hodin. Dotazník obsahoval 7 položek. Otázky byly otevřené i uzavřené. Žáci při jeho vyplňování pracovali samostatně, bez časového omezení.

4.4 Metoda experimentu

Cílem tohoto experimentu bylo rozdělit děti do skupin na základě jejich temperamentu a porovnat je následně mezi sebou. Při práci ve frontální výuce jsem použila metodu vyučovací, vysvětlovací, vyprávěcí a práci s textem. V hodině vlastivědy při skupinové práci jsem si připravila několik listů s úkoly, které žáci měli za úkol splnit (viz příloha č. 8).

4.5 Metoda pozorování

Metodu pozorování jsem využila při svých odučených hodinách skupinové práce. Pro následné lepší zhodnocení jsem si výuku za pomoci videa nahrála pro mé osobní účely, resp. ke konkrétnějšímu zpracování DP. Než jsem si výuku nahrála, vyžádala jsem si od všech rodičů souhlas GDPR (obecné nařízení o ochraně osobních údajů). Všichni rodiče byli laskaví a souhlas podepsali. Pozorovala jsem samostatnou práci v hodině vlastivědy každé skupiny a následně z toho sepsala svůj pohled z daného konkrétního hlediska – z hlediska jejich temperamentu. To samé jsem provedla v hodině tělesné výchovy, kdy jsem si předem připravila aktivity na hry v týmu a následně sledovala jejich spolupráci, toleranci, aktivnost apod.

4.6 Popis sledovaného vzorku

Pro svůj výzkum jsem vybrala nejstarší žáky 1. stupně ZŠ, tedy žáky 5. ročníku, kterým je 11 a 12 let. Soubor dětí tvořilo celkem 14 děvčat a 26 chlapců. Všichni rodiče vyjádřili souhlas s tím, abych s dětmi test temperamentu vyplnila a následně je zapojila do mé výzkumné části. Bohužel nám vznikl úbytek respondentů kvůli nemoci COVID-19, která se v posledních dvou letech objevila. Test temperamentu sice stihli vyplnit všichni žáci, ale následných vyučovacích hodin, které byly pro žáky nachystány, se nezúčastnili. Proto finální soubor tvořilo celkem 34 žáků. A to 25 chlapců a 9 dívek.

Jednalo se o žáky z 5.A a 5.B na Základní škole Pod Vinohrady v Uherském Brodě. Ve třídě 5.A jsem pracovala s 16 žáky a ve třídě 5.B s 18.

4.7 Průběh výzkumu

Při práci na výzkumné části jsem zvolila dotazník, experiment a pozorování ve 3 vyučovacích hodinách. Můj výzkum jsem si odučila v průběhu dvou týdnů v únoru. Dvě hodiny skupinové výuky a jednu frontální. Při domluvě s oběma třídními učitelkami nedošlo k žádnému problému a vyšly mi po vzájemné domluvě vstříc. Žákům jsem v první výuce, kdy jsem je navštívila, vysvětlila, v čem spočívá má práce a co od nich budu vyžadovat. Následně jsem je nechala vyplnit dotazník temperamentu. Test určený pro děti ke zjištění jejich temperamentu jsem použila Eyseneckův test B- JEPI. Ten jsem ale upravila tak, aby vyhovoval cílům mé výzkumné části diplomové práce. Poté jsem odučila 3 vyučovací hodiny, dvě formou skupinové výuky a jednu frontálně. První dotazník (viz příloha 6) jsem dětem rozdala po každé odučené skupinové výuce. Jedna hodina TV a druhá hodina vlastivědy. Po odučení hodiny frontální, jsem dětem rozdala druhý dotazník (viz příloha 7) na výhody a nevýhody skupinové a frontální výuky.

5 Výsledky výzkumu

5.1 Výsledky dotazníkového šetření

5.1.1 Dotazník B-JEPI

Žákům byl prvně předložen test osobnosti, který samostatně vyplnili. Díky němu jsme zjistili druh temperamentu každého žáka. Díky tomu jsme si je mohli rozdělit na skupiny dle potřeby.

5.1.2 Výhody a nevýhody skupinové práce

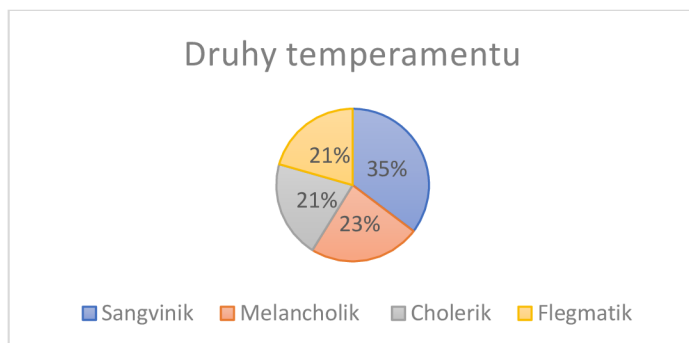
Druhý dotazník se týkal výčtu výhod a nevýhod skupinové práce. Některé otázky měly možnosti odpovědí ANO - NE. U některých otázek byl potřeba subjektivní názor žáků. Bohužel ne všichni zvládli více a obsírněji rozepsat svůj názor, ale věřím, že se snažili odpovědět, jak nejlépe dokázali.

5.1.3 Dotazník skupinové práce

Třetí byl zaměřený na vlastní hodnocení práce ve skupině, do které byli žáci přiřazeni dle jejich typu temperamentu. Na práci měli žáci dostatek času a možnost požádat o vysvětlení obsahu a významu otázek.

Celkový počet respondentů, kteří se nakonec zúčastnili výzkumu, bylo 34. Z grafu vyplývá, že žádný typ temperamentu ve zvoleném vzorku nijak závratně nepřevládá.

1. Graf: Rozdělení dětí dle druhu temperamentu



Zdroj: vlastní práce autora

Druhý hodnotící dotazník, který byl dětem předložen, se týkal výhod a nevýhod frontální i skupinové výuky. Bylo v něm několik jednoduchých otázek, které se týkaly práce ve skupinové a frontální výuce. Na tenhle dotazník se podíváme takovým stylem, že si vždy představíme otázku a následně odpovědi všech dotázaných skupin.

Otázka č.1

Dělá ti potíž soustředit se, když učitel mluví a ty máš jen sedět a poslouchat?

Tabulka 1 problémy se soustředěním

Odpověď	Sangvinik	flegmatik	cholerik	melancholik
ANO	0	0	1	2
NE	12	7	6	6

Zdroj: vlastní práce autora

Z odpovědí na tuto otázku jsem chtěla zjistit, zda se žáci dokážou dobře a bez problémů soustředit při frontálním typu výuky. Ze 34 respondentů pouze 3 odpověděli, že ANO.

Otázka č.2

Dokážeš se lépe naučit učivo, když pracuješ A) v malé skupině B) frontálně = s celou třídou?

Tabulka 2 jak se lépe naučit učivo

Odpověď	Sangvinik	flegmatik	cholerik	Melancholik
A	7	2	3	1
B	5	5	4	7

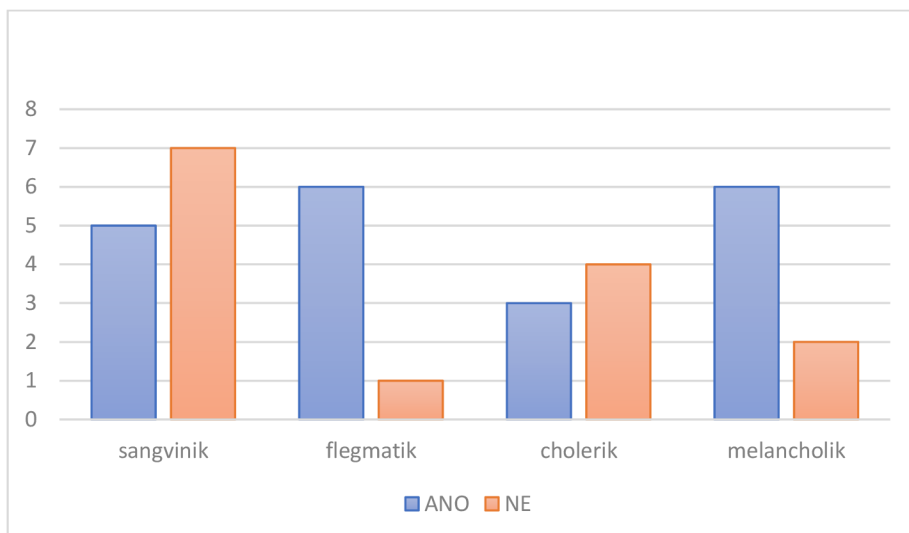
Zdroj: vlastní práce autora

Z tabulky číslo 2 vyplývá, že melancholikům se lépe pracuje frontálně, bez rozdělení do skupin.

Otázka č.3

Baví tě pracovat sám za sebe, tedy bez spolupráce s někým?

2.Graf: samostatná práce



Zdroj: vlastní práce autora

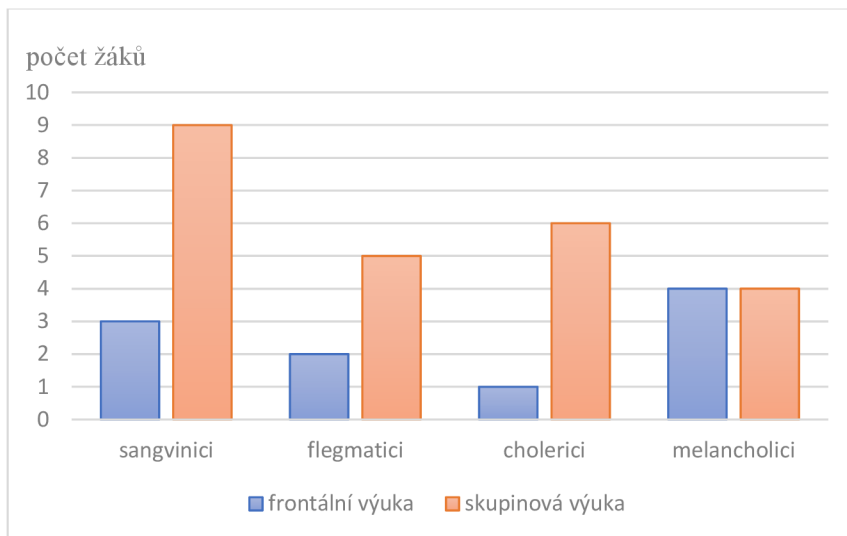
Další otázkou jsem se zaměřila na to, zda žákům vyhovuje pracovat samostatně. I touto otázkou jsem se chtěla dostat k podstatě věci, tedy komu dle rozřazení (dle temperamentu) vyhovuje více skupinová a komu frontální výuka. Dle tohoto grafu můžeme vidět, že flegmatikům i melancholikům vyhovuje více výuka frontální, tedy práce individuální.

Otázka č.4

Která výuka tě konkrétně baví více? Frontální nebo v menší skupině?

Díky této otázce získám odpovědi na mou výzkumnou otázku, která zní: *Kterým dětským typům osobnosti vyhovuje více skupinová forma výuky a kterým více frontální?*

3. Graf: Výsledek, která výuka převládá: skupinová x frontální



Z dotazníků sesbíraných od sangviniků je zřetelné, že **75 %** žáků upřednostňuje **skupinovou** výuku. Pokud bychom se podívali na otázku č. 2, která zjišťovala, jestli se žák naučí nové učivo lépe při výkladu učitele nebo při skupinové práci, i tam vidíme, že práci ve skupině hodnotí sangvinici jako efektivnější. Při otázce č.3 děti opět odpověděli tak, že je nebaví pracovat jen samy za sebe, bez spolupráce se spolužákem nebo spolužáky.

Z odpovědí na tuto otázku jsme zjistili, že **71 %** flegmatiků upřednostňuje organizaci výuky formou **skupinové** práce. Ve vyhodnocování odpovědí flegmatiků na tuto otázku (otázku č.4) se dostáváme trochu do rozporu. Na otázku 1, 2 a 3 flegmatici v tomto výzkumu odpovídají tak, že upřednostňují práci s celou třídou pod plným vedením učitele. Na otázku 4, která je zaměřena podobně jako všechny 3 předcházející, odpovídají tak, že většina – tedy 71 % z nich – je pro výuku skupinovou. Je možné, že se tu projevuje laxní povaha typická pro flegmatiky? Je jim v podstatě jedno, díky které organizační formě výuky je jim učivo předáváno, nebo si ho opakují? Osobně si myslí, že je to možné.

Při vyhodnocování skupiny choleriků nám vyšlo **86 %** dětí, které se raději učí při výuce **skupinové**. Pokud se podíváme na otázku číslo 2, ve které jsme se ptali: „*Kde se dokážeš lépe naučit nové učivo?*“, tak 4 ze 7 žáků odpovědělo, že při práci společně se třídou. Při otázce č. 3, která se ptala na to, zda se jim pracuje dobře samostatně, jsme se dostali opět do téměř vyrovnaného počtu odpovědí. 4 žáci odpověděli, že NE a 3 ANO. Můžeme tedy z tohoto vzorku respondentů vyhodnotit, že žáci cholerického typu podle odpovědí na otázky 2 a 3 nemají

výrazně oblíbenou organizační formu výuky, podle výsledků odpovědí jen na otázku 4 se více se přiklání k výuce skupinové.

Děti z poslední skupiny, tedy děti typem melancholici, odpověděly na zjišťující otázku č. 4 **50/50**. V odpovědích na otázku č.2 melancholici uvedli ve výrazné převaze, že se jim lépe učí nové učivo při frontální. Na otázku č. 3 odpovědělo 5 ze 7, že se jim lépe pracuje samostatně spolu s celou třídou, což je méně než polovina, takže z odpovědí melancholiků na otázky 1, 2 a 3 si potvrzují svou původní hypotézu. Odpovědi na otázku č. 4 tuto hypotézu nevyvracejí.

V odpovědích na další otázku v dotazníku se měly děti vyjádřit konkrétně, vlastními slovy, bez možnosti výběru. Z každé skupiny dětí (opět dle temperamentu) jsem vybrala nejčastější odpovědi, které jsem pak zaznamenala do tabulek viz. níže.

Otázka č. 5

Jaké jsou výhody a nevýhody frontální výuky?

Žáci tyto výhody a nevýhody napsali, pokud možno co nejdříve po našich společných vyučovacích hodinách. Řekla jsem jim, že je důležité, aby si všechny tři vyučovací hodiny, které jsem s nimi vedla já, živě vybavili a připomněli, aby tak co nejpřesněji odpověděli na následující otázky. Věděla jsem totiž, že žáci 5- třídy nemají dostatečně zažitý význam pojmu „frontální“ výuka, který jsem v dotazníku používala.

Nejčastější odpovědi z pohledu jednotlivých typů osobností podle jejich temperamentu:

Sangvinici

Tabulka 3 frontální výuka +/- z pohledu sangvinika

Výhody +	Nevýhody -
dost samostatné práce	otravování od spolužáků
víc psaní	menší zisk znalostí
rychlejší práce	je hluk
možnost víc přemýšlet	větší nekázeň
lepší soustředění	

Zdroj: vlastní práce autora

Tabulka ukazuje výhody a nevýhody z pohledu žáka sangvinika. Nejčastější odpověď ohledně frontální výuky byla „*rychlejší práce*“ u kolonky VÝHODY a při volbě NEVÝHOD psali sangvinici odpověď „*větší nekázeň*“.

Flegmatici

Tabulka 4 frontální výuka +/- z pohledu flegmatika

Výhody +	Nevýhody -
práce s paní učitelkou	Hluk
práce bez rušení jiných	bez možnosti poradit se
samostatná práce	žádná nevýhoda
větší radost z odvedené práce	

Zdroj: vlastní práce autora

Z tabulky můžeme vyčíst, že žáci vyzdvihují práci v *poklidu a samostatně* a těší je tímto způsobem odvedená práce, což byla také nejčastější výhoda z pohledu flegmatiků. Co se týká NEVÝHOD frontální výuky, spousta žáků odpověděla slovy „*žádná mě nenapadá*“. Je možné, že se zde opravdu projevil jejich temperament a je jim jedno, v jakém typu vyučovací hodiny se učí. Mezi nejčastější smysluplnou odpověď patřil „*hluk*“.

Cholerici

Tabulka 5 frontální výuka +/- z pohledu cholerika

Výhody +	Nevýhody -
možnost zeptat se učitele	žáci ruší a otravují
dělám sám za sebe	pokládání zbytečných otázek
lepší soustředění	špatná komunikace
větší snaha	nerespektování učitele
objemnější množství znalostí	šeptání a mluvení

Zdroj: vlastní práce autora

Tabulka 5 ukazuje dostatek kvalitních pozitivně i negativně hodnotících odpovědí ze stran žáků. Nejčastěji považovali cholerici za VÝHODU frontální výuky „*větší snahu*“. U nevýhod děti nejčastěji napsaly, že může nastat „*špatná komunikace*“.

Melancholici

Tabulka 6 frontální výuka +/- z pohledu melancholika

Výhody +	Nevýhody -
----------	------------

je větší klid, učitel nemusí křičet	Hluk
nutnost větší snahy	špatné udržení pozornosti
samostatná práce	rušení souseda
soustředění	nerespektování učitele
bez hromadného mluvení spolužáků	

Zdroj: vlastní práce autora

Z poslední tabulky č. 6 vyplývá, že melancholikům vyhovuje klid a ticho, aby se mohli soustředit. Nejčastější odpovědí v kolonce VÝHOD byla „*samostatná práce*“ a naopak u nevýhod „*hluk*“.

Nyní jsem shrnula všechny výhody a nevýhody, které děti považovaly za nejdůležitější a vytvořila tak tabulku, která zaznamenává tři nejčastějších výhody a nevýhody frontálního typu vyučování od všech dotazovaných dětí.

Tabulka 7 vyhodnocení výhod a nevýhod z pohledu dotazovaných žáků 5. ročníku

Výhody +	Nevýhody -
samostatná práce	Hluk
soustředění	rušení ze strany souseda
lepší pocit z odvedené práce	nerespektování učitele

Zdroj: vlastní práce autora

Osobně si myslím, že odpovědi dotazovaných žáků jsou rozumné a smysluplné. Díky předchozím tabulkám, které shrnují odpovědi jednotlivých typů osobností, můžeme pozorovat, že opravdu každý typ přinesl alespoň jednu jinou preferovanou výhodu a nevýhodu frontálního vyučování.

Dále byly otázky v dotazníku zaměřeny na **skupinovou výuku**:

Otázka č. 6

Jaké jsou výhody a nevýhody skupinové práce?

Žáci opět odpovídali dle jejich vlastního uvážení a jejich vlastní zkušeností s touto formou výuky.

Sangvinici

Tabulka 8 +/- skupinové práce z pohledu sangvinika

Výhody +	Nevýhody -
práce s kamarády	Nepozornost
pomoc a rada	nelze samostatná práce
pocit uvolněnosti	Nespolupráce
dozvídaní se společnou prací nové věci	Neshody
spolupráce	Naschvály
vzájemná kontrola	problém se soustředit

Zdroj: vlastní práce autora

V tabulce můžeme vidět, že sangvinici nabídli poměrně velké množství odpovědí. Za největší VÝHODU skupinové práce považovali všichni „*práci s kamarády*“. Tento poznatek odpovídá typickému povahovému rysu sangvinika, který rád tráví čas ve společnosti lidí a je přátelský. Za velkou NEVÝHODU skupinové práce zvolili odpověď „*nepozornost*“. Z mého pohledu se právě u nich může jednat o to, že jsou tak zapálení do rozhovorů s kamarády, že jakmile se dostanou do práce ve skupině, úplně vypustí roli učitele jako vůdce a jakmile se spolužáky v průběhu hodiny začne mluvit, nedokáže se na práci plně soustředit.

Flegmatici

Tabulka 9 +/- skupinové práce z pohledu flegmatika

Výhody +	Nevýhody -
spolupráce	Rušení
možnost si nechat poradit	otravování od jedinců z jiných skupin
vzájemná pomoc	Hluk
vzájemná kontrola	chybí chůt si pomáhat

Zdroj: vlastní práce autora

Z tabulky můžeme vyčíst, že flegmatici za VÝHODU považují to, když mají možnost si „*vzájemně pomoci*“ ve skupině. Nevýhodou je pro ně především „*hluk*“, který může při skupinové práci vznikat.

Cholerici

Tabulka 10 +/- skupinové práce z pohledu cholera

Výhody +	Nevýhody -
zábava	neshody a hádky
učení respektu	nespolupráce
spolupráce	neplecha ve třídě
možnost rady	chybí pomoc od ostatních

Zdroj: vlastní práce autora

Cholerici odpověděli na zadanou otázku poměrně stručně, ale odpovědi byly přesné a výstižné. Za VÝHODU považovali nejčastěji „*možnost se poradit*“. Jako nejčastější NEVÝHODU zaznamenali „*neshody a hádky*“. Je právě možné, že díky jejich výbušnému temperamentu mohou vznikat hádky, pokud jsou ve stejné skupině právě jen cholerici? Dle mého názoru to takhle opravdu je a tato odpověď se proto naprosto hodí k jejich skupině.

Melancholici

Tabulka 11 +/- skupinové práce z pohledu melancholika

Výhody +	Nevýhody -
učíme se spolupracovat	tým si nebude pomáhat
pracovat v týmu nás nutí se tolerovat	vznikne hluk ve třídě
je to zábava	jeden vezme práci na sebe a ostatní se jen vezou
možnost poradit se	nelze pracovat samostatně

Zdroj: vlastní práce autora

Tabulka č. 11 zaznamenává nejčastější odpovědi melancholiků. Pro ně je největší VÝHODOU skupinové práce to, že je nutí k tomu, aby se naučili „*vzájemně se tolerovat*.“ Podle mého názoru je tohle velmi přínosná charakteristika skupinové práce, zvláště proto, že se děti vyjádřily přímo slovem „učíme se“, tedy vidí ve skupinové práci přínos pro naučení se respektu. Za NEVÝHODU většina z nich považuje to, že může nastat situace, kdy si jeden nebo dva žáci

„vezmou celou práci na sebe“ a ostatní se jen „vezou“, či nemají co dělat. I tohle byla odpověď, která mě u žáků mile překvapila svou smysluplností.

Vytvořila jsem znovu „shrnující“ tabulku, do které jsem vybrala nejčastější tři výhody a tři nevýhody skupinové výuky z pohledu žáků bez temperamentového rozlišení.

Tabulka 12 vyhodnocení výhod a nevýhod z pohledu žáka

Výhody +	Nevýhody -
Spolupráce	nespolupráce
vzájemná pomoc	neshody
možnost poradit se	rušení se

Zdroj: vlastní práce autora

Respondenti se u téhle otázky rozepsali více než při dotazu na frontální výuku. Myslím si, že je to hlavně kvůli tomu, že je pro ně skupinová práce příznivější, jak už jsme si potvrdili z předešlých otázek a tím i potvrdili hypotézu.

Třetí dotazník se týkal **vlastního pohledu na konkrétní samostatnou práci**. Žáci hodnotili spolupráci v hodině vlastivědy, ve které pracovali ve skupinách. Skupiny byly tvořeny vždy jedním typem temperamentu.

Děti odpovídaly na jednoduché otázky ohledně toho, jak se jim ve skupině pracovalo, mohly uvádět i konkrétní jména spolužáků. Chtěla jsem vědět, s kým se jim pracovalo dobře a udat i důvod. Většina žáků ovšem odpověděla stylem „protože je to můj kamarád.“ V poslední otázce měli žáci ohodnotit/oznámkovat spolupráci ve své skupině známkami 1-5. Tady jsem vyrozuměla, že ne všichni žáci správně pochopili zadání, jelikož někteří v předchozích odpovědích hodnotili práci ve své skupině kladně, a následně této své skupin udělili známku 5. Z následného rozhovoru s nimi jsem zjistila, že skupinu neznámkovali, ale bodovali.

Rozhodla jsem se, že údaje z dalšího dotazníku vyhodnotím a shrnu tak, že vyberu nejčastější odpovědi na všechny otázky vždy od skupinky žáků jednoho typu temperamentu.

Třída 5.A

SANGVINICI:

Otázka č.1

Vznikaly ve vašem týmu podle tebe nějaké neshody?

Ve všech dotaznících od zmíněné skupiny byla odpověď „žádné“.

Otázka č.2

Napiš, s kým se ti pracovalo dobře a proč.

Všichni napsali, že se jim pracovalo dobře se všemi, protože „si radili“.

Otázka č.3

Napiš, kdo byl vůdce vaší skupiny.

„Žák A“ byl zvolen od všech ostatních.

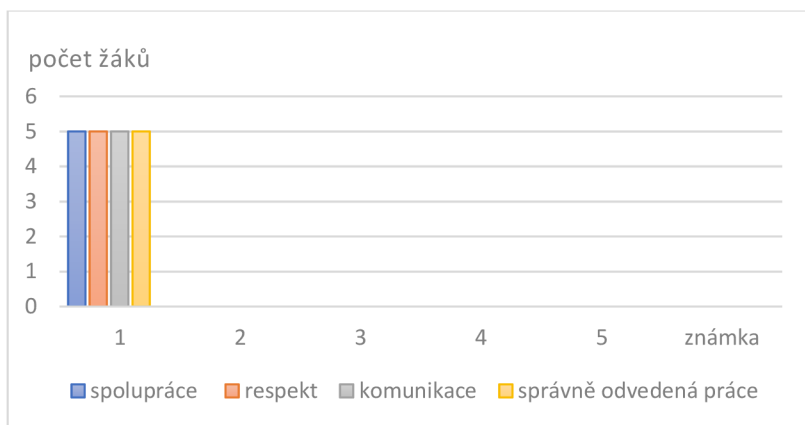
Otázka č.4

Ohodnot' tvůj tým známkou 1-5:

- A) Spolupráce 1-2-3-4-5
- B) Respektování 1-2-3-4-5
- C) Vzájemná komunikace 1-2-3-4-5
- D) Správně odvedená práce 1-2-3-4-5

Výsledky hodnocení jsem zapsala do grafu.

4. Graf: hodnocení hodiny vlastivědy z pohledu sangviniků



Zdroj: vlastní práce autora

Z grafu č.8 můžeme vyčíst, že skupina sangviniků byla se svou spoluprací *naprosto spokojená*. (Pokud tedy počítáme s tím, že konkrétně tito žáci svou skupinu neznámkovali, ale bodovali.)

SANGVINICI a MELANCHOLICI

Museli jsme, bohužel, utvořit skupinu smíšenou ze sangviniků a melancholiků, jelikož ve třídě 5.A převažoval počet sangviniků, a naopak nebyl dostatečný počet melancholiků na utvoření samostatné skupiny. Výsledky jsem ovšem vyhodnotila společně, a to proto, že při úvodním třídění temperamentových skupin dětí podle Eyseneckova kříže, byli do této skupiny vybráni sangvinici nevyhranění, tedy souřadnice výsledného bodu se nacházela blízko osy souřadnic.

Otázka č.1

Vznikaly ve vašem týmu podle tebe nějaké neshody?

Žáci odpověděli, že pracovali *bez neshod*.

Otázka č.2

Napiš, s kým se ti pracovalo dobře a proč.

Všichni napsali, že se jim pracovalo „dobře se všemi“, protože „si radili“ a dvakrát jmenovali žáka B, protože „byl chytrý a hodně toho věděl“.

Otázka č.3

Napiš, kdo byl vůdce vaší skupiny: dva hlasy žákyně P dva žák B

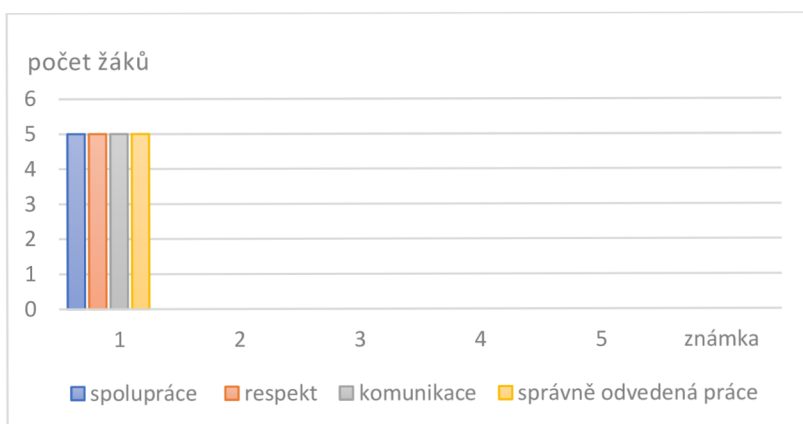
Otázka č. 4

Ohodnot' tvůj tým známkou 1-5:

- A) Spolupráce 1-2-3-4-5
- B) Respektování 1-2-3-4-5
- C) Vzájemná komunikace 1-2-3-4-5
- D) Správně odvedená práce 1-2-3-4-5

Výsledky hodnocení jsem zapsala do grafu.

5.Graf: hodnocení hodiny vlastivědy z pohledu S+M



Zdroj: vlastní práce autora

Z tohoto grafu můžeme vyčíst, že skupina si S+M si poradila *dobře a jejich společná práce jim vyhovovala, jelikož byli se svou prací naprosto spokojeni.*

CHOLERICI:

Otázka č.1

Vznikaly ve vašem týmu podle tebe nějaké neshody?

V celé skupině se žáci *shodli*. Jeden žák byl jmenovaný a pak také charakterizovaný, „*že měl všechno špatně a nevedilo mu to*“.

Otázka č.2

Napiš, s kým se ti pracovalo dobře a proč:

Všichni žáci napsali, že se jim pracovalo „dobře společně, že si dokázali pomáhat“.

Dvakrát byl zmíněný jeden žák, „protože je chytrý a hodně jim toho napsal“.

Otázka č.3

Napiš, kdo byl vůdce vaší skupiny: dvakrát žák Y, dvakrát žákyně X

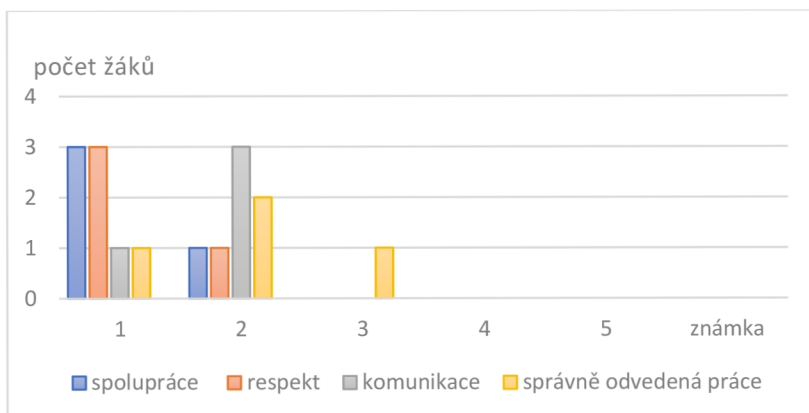
Otázka č.4

Ohodnot' tvůj tým známkou 1-5:

- A) Spolupráce 1-2-3-4-5
- B) Respektování 1-2-3-4-5
- C) Vzájemná komunikace 1-2-3-4-5
- D) Správně odvedená práce 1-2-3-4-5

Výsledky hodnocení jsem zapsala do grafu.

6.Graf: hodnocení hodiny vlastivědy z pohledu choleriků



Zdroj: vlastní práce autora

Z grafu vyplývá, že žáci byli se svou prací *spokojení*, jelikož většina známek byla 1 a 2.

FLEGMATICI

Otázka č.1

Vznikaly ve vašem týmu podle tebe nějaké neshody?

Opět se žáci shodli, že „nevznikaly žádné neshody“.

Otázka č.2

Napiš, s kým se ti pracovalo dobře a proč.

Všichni napsali, že se jim pracovalo „dobře se všemi, dobrá spolupráce“.

Otázka č.3

Napiš, kdo byl vůdce vaší skupiny: všichni napsali „nikdo nebyl vedoucí“

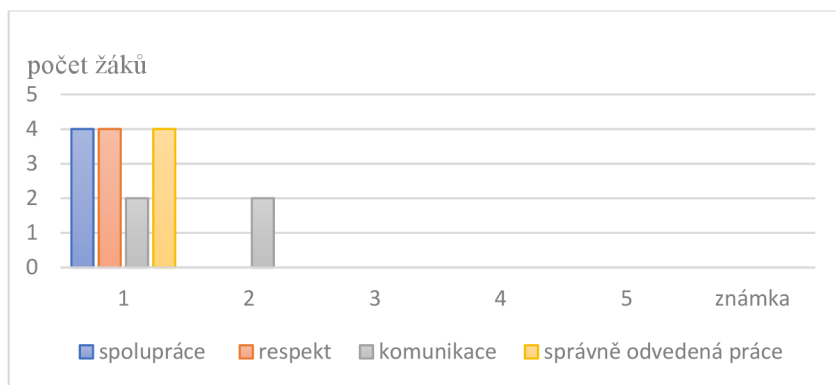
Otázka č.4

Ohodnot' tvůj tým známkou 1-5:

- A) Spolupráce 1-2-3-4-5
- B) Respektování 1-2-3-4-5
- C) Vzájemná komunikace 1-2-3-4-5
- D) Správně odvedená práce 1-2-3-4-5

Výsledky hodnocení jsem zapsala do grafu.

7. Graf: hodnocení hodiny vlastivědy z pohledu flegmatiků



Zdroj: vlastní práce autora

Žáci se shodli na tom, že jejich společná činnost proběhla úspěšně. Jediné zakolísání shlédli v komunikaci, kterou dva žáci ohodnotili známkou 2.

Úplně stejná vyučovací hodina, hodina vlastivědy, proběhla i ve třídě 5.B. Žáci taktéž odpovídali sami za sebe na jednoduché otázky, které si přečetli v dotazníku.

Třída 5.B

SANGVINICI

Otázka č.1

Vznikaly ve vašem týmu podle tebe nějaké neshody?

3 z 5ti žáků ze skupiny se shodli, že „*jeden žák nespolupracoval a kvůli němu se potom hádal*“. *Nedělal, co měl a dělal naschvály*“ (žák M).

Otázka č.2

Napiš, s kým se ti pracovalo dobře a proč.

žák P- byl ohodnocený ode všech, že „*dobře pracoval a pomáhal ostatním*“.

Otázka č.3

Napiš, kdo byl vůdce vaší skupiny: 3 hlasy získal žák P a dva hlasy žák S

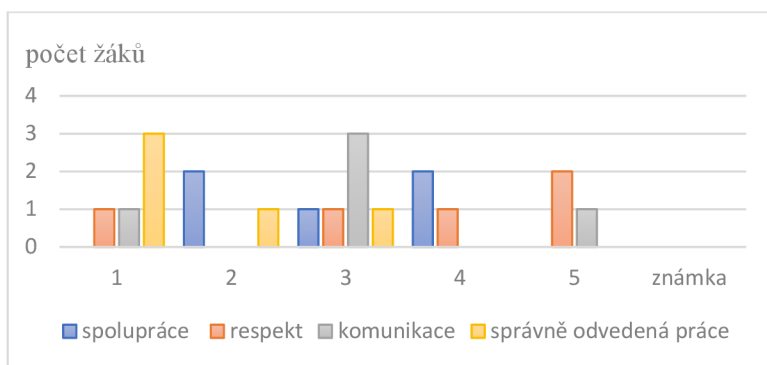
Otázka č.4

Ohodnoť tvůj tým známkou 1-5:

- A) Spolupráce 1-2-3-4-5
- B) Respektování 1-2-3-4-5
- C) Vzájemná komunikace 1-2-3-4-5
- D) Správně odvedená práce 1-2-3-4-5

Výsledky hodnocení jsem zapsala do grafu.

8. Graf: hodnocení týmu hodiny vlastivědy z pohledu sangviniků (5.B)



Zdroj: vlastní práce autora

Z grafu můžeme vyčíst, že žáci nebyli spokojeni se vzájemným respektem skupiny a ani komunikace nebyla úplně výborná. Jde ovšem vidět velký rozptyl odpovědí, kdy někomu vyhovovalo vše a jiným zase ne. Je možná i šance, že někdo v této skupině nepochopil, že má odpovědět formou známkování a ne bodování.

FLEGMATICI

Otázka č.1

Vznikaly ve vašem týmu podle tebe nějaké neshody?

Shodli se, že se jim „*pracovalo dobře společně*“.

Otázka č.2

Napiš, s kým se ti pracovalo dobře a proč.

Jeden žák získal od dalších dvou pochvalu, „*že toho hodně věděl*“. Ostatní napsali *všechny spolužáky*.

Otázka č.3

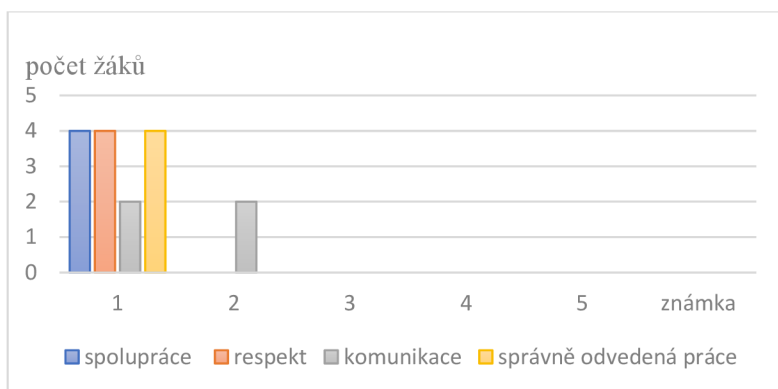
Napiš, kdo byl vůdce vaší skupiny: žák K byl zvolen od všech.

Otázka č.4

Ohodnot' tvůj tým známkou 1-5:

- A) Spolupráce 1-2-3-4-5
- B) Respektování 1-2-3-4-5
- C) Vzájemná komunikace 1-2-3-4-5
- D) Správně odvedená práce 1-2-3-4-5

9. Graf: hodnocení týmu hodiny vlastivědy z pohledu flegmatiků (5.B)



Zdroj: vlastní práce autora

Žáci se shodli, že jim *skupina vyhovovala a pracovalo se jim dobře*. Pouze komunikace byla *zhodnocena dvakrát známkou 2*.

CHOLERICI

Otázka č.1

Vznikaly ve vašem týmu podle tebe nějaké neshody?

„Žádné neshody, pracovalo se dobře.“

Otázka č.2

Napiš, s kým se ti pracovalo dobře a proč.

Napsali všechna jména, dobrá spolupráce.

Otázka č.3

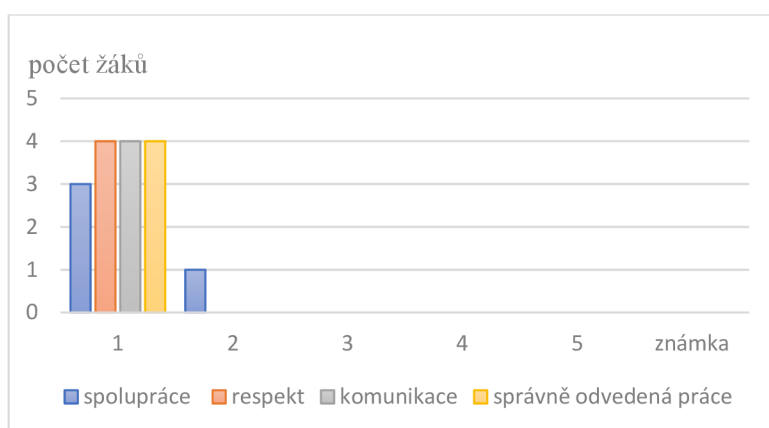
Napiš, kdo byl vůdce vaší skupiny: každý žák napsal *jiné jméno, neshodli se na vůdci skupiny*.

Otázka č.4

Ohodnoť tvůj tým známkou 1-5:

- A) Spolupráce 1-2-3-4-5
- B) Respektování 1-2-3-4-5
- C) Vzájemná komunikace 1-2-3-4-5
- D) Správně odvedená práce 1-2-3-4-5

10. Graf: hodnocení týmu hodiny vlastivědy z pohledu choleriků (5.B)



Zdroj: vlastní práce autora

Z tohoto grafu vyplývá, že děti byly naprosto spokojené při jejich práci. Kromě jedné známky 2 u spolupráce máme samé 1.

MELANCHOLICI

Otázka č.1

Vznikaly ve vašem týmu podle tebe nějaké neshody?

Dva ze čtyř napsali o jednom žákovi T, že „nespolupracoval a nic nedělal“. Sám žák napsal, že žádné neshody nebyly.

Otázka č.2

Napiš, s kým se ti pracovalo dobře a proč.

Napsali všechna jména kromě jednoho (viz. otázka č. 1) a že „proběhla dobrá spolupráce“.

Otázka č.3

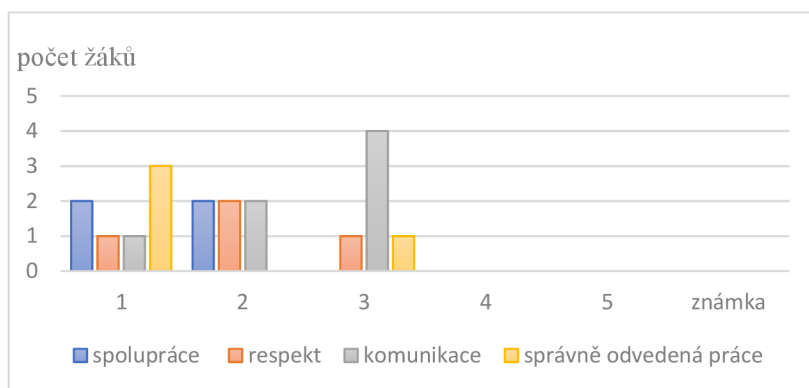
Napiš, kdo byl vůdce vaší skupiny: každý žák napsal jiné jméno

Otázka č.4

Ohodnot' tvůj tým známkou 1-5:

- A) Spolupráce 1-2-3-4-5
- B) Respektování 1-2-3-4-5
- C) Vzájemná komunikace 1-2-3-4-5
- D) Správně odvedená práce 1-2-3-4-5

11. Graf: hodnocení týmu hodiny vlastivědy z pohledu melancholiků (5.B)



Zdroj: vlastní práce autora

Žáci se shodli, že spolupráce byla dobrá, ale trochu jim znepríjemnil práci jeden žák, který jim nepomáhal a nespolupracoval s nimi. Proto jejich hodnocení není v žádné kategorii ohodnoceno samými 1.

Z celkového hodnocení žáků vyplývá, že žákům spolupráce s danou skupinou vyhovovala a neměli nějaké větší problémy. Pokud se jednalo o nějaký problém, nemyslím si, že by se to týkalo toho, že by si nerozuměli v rámci typu temperamentu, ale z hlediska nekázně jednoho konkrétního žáka. Ukázkou výsledku společné práce skupin v hodině vlastivědy, tedy projekt Česká republika přikládám (viz příloha č.9).

Úplně stejný hodnotící dotazník žáci vyplňovali i po hodině **tělesné výchovy**. Tady byli žáci také rozdělení do skupin, ale tentokrát temperamentově smíšených. Rozhodla jsem se, že představím pouze skupiny, které mě zaujaly svou sešraností. V ostatních skupinách se děti snažily spolupracovat, nevznikaly žádné větší problémy Pouze ojedinele se projevovaly pocity

zklamání z prohry a následovalo vyjasňování si, co mohly udělat lépe. V těchto vyučovacích hodinách jsem chtěla zjistit, zda se výzkumem ověří má hypotéza:

H3: Při skupinové práci bude větší spolupráce ve skupině smíšené – odlišné druhy temperamentu, různorodé povahy budou spolu lépe spolupracovat.

Mohu říct, že žáci spolu opravdu vycházeli lépe než týmy v hodinách vlastivědy. Téměř vůbec se nehádali a snažili se spolu vyjít.

Třída 5.A

Vybrala jsem si skupinu čtyř žáků, kteří plnili zadané úkoly a hráli hry v hodině tělesné výchovy společně v jedné skupině. Jedna dívka s temperamentem cholerika a tři chlapci – melancholik, sangvinik a flegmatik.

Otázka č.1

Vznikaly ve vašem týmu podle tebe nějaké neshody?

„Žádné neshody, všichni fungovali perfektně.“

Otázka č.2

Napiš, s kým se si pracovalo dobře a proč.

Napsali všechna jména. Každý napsal, že“ *nemůže určit jednoho, protože jim to šlo dohromady“*.

Otázka č.3

Napiš, kdo byl vůdce vaší skupiny: Žák M byl zvolený od všech, typově sangvinik.

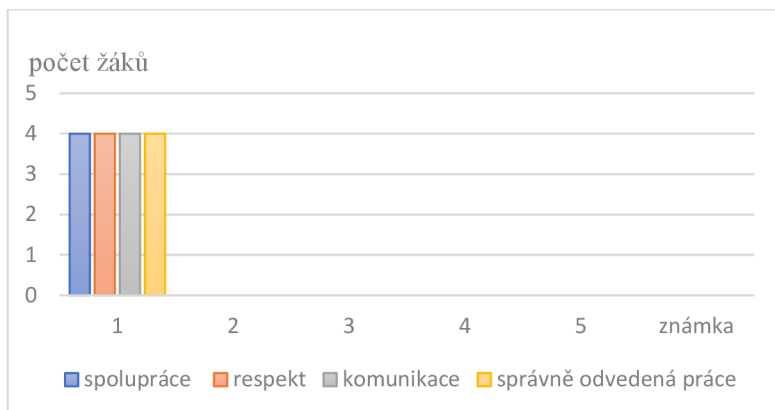
Otázka č.4

Ohodnot' tvůj tým známkou 1-5:

- A) Spolupráce 1-2-3-4-5
- B) Respektování 1-2-3-4-5
- C) Vzájemná komunikace 1-2-3-4-5
- D) Správně odvedená práce 1-2-3-4-5

Výsledky této otázky jsem zaznamenala do grafu.

12. Graf: hodnocení týmu hodiny tělesné výchovy



Zdroj: vlastní práce autora

Tahle skupina spolu naprosto fungovala. V každé hře spolu vycházeli a dokázali si pomoci. Také to můžeme vyčíst z grafu, kdy se žáci ohodnotili ve všech kategoriích známkou 1.

Třída 5.B

Tato vybraná skupina se skládala ze čtyř žáků. Opět ve skupině byla jedna dívka s temperamentem cholerika a chlapci každý jiného typu temperamentu.

Otázka č.1

Vznikaly ve vašem týmu podle tebe nějaké neshody?

„Nevznikaly, zadání bylo přesné a dařilo se celému týmu.“

Otázka č.2

Napiš, s kým se ti pracovalo dobře a proč

Napsali *všetchna jména*, jelikož všichni brali svůj tým jako dobře spolupracující.

Otázka č.3

Napiš, kdo byl vůdce vaší skupiny: všichni napsali žáka L, typ melancholik

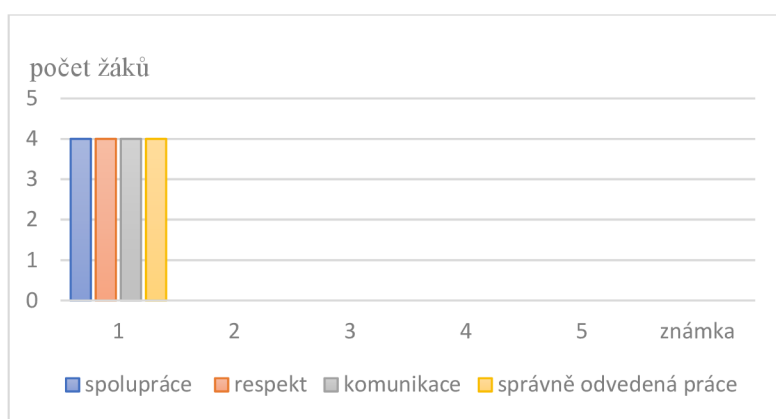
Otázka č.4

Ohodnot' tvůj tým známkou 1-5:

- A) Spolupráce 1-2-3-4-5
- B) Respektování 1-2-3-4-5
- C) Vzájemná komunikace 1-2-3-4-5
- D) Správně odvedená práce 1-2-3-4-5

Výsledky této otázky jsem zaznamenala do grafu.

13. Graf: hodnocení týmu hodiny tělesné výchovy (5.B)



Zdroj: vlastní práce autora

Tahle skupina byla velmi klidná, ale zároveň spolu naprosto vycházela. Všichni byli po hodině spokojení a ptali se, jestli si takovou hodinu ještě zopakujeme, že jim to takhle vyhovovalo.

5.2 Výsledky experimentu

Nedříve jsem se zaměřila na práci při frontálním typu výuky, a to v hodině přírodovědy, kdy žáci poslouchají výklad učitele, odpovídají na otázky kladené učitelem a zadané úkoly plní samostatně.

Probíranou vyučovací látkou pro obě třídy bylo téma – Živočichové a rostliny. Jednalo se o opakování již probrané látky. Jelikož je toto učivo obsahově rozsáhlé, zaměřili jsme se pouze na skupinu živočichů. Pracovali jsme pomocí klasických vyučovacích metod. Využila jsem metodu vyprávění, vysvětlování, samostatnou práci a práci s textem. V úvodu vyučovací hodiny jsem děti seznámila s jejím obsahem. Metoda vyprávění byla použita při odpovídání na otázky typu: Do kterých základních skupin dělíme živočichy? Kteří živočichové patří mezi

obratlovce? Do které živočišné třídy bys zařadil hada? ... Následovala práce s učebnicí, kdy jsem používala metodu vysvětlovací. V učebnici došlo při práci s textem i ke shrnutí všech tříd živočichů a jejich typických rysů, které se žáci doposud naučili. Samostatná práce spočívala v tom, že byly dětem na dataprojektoru promítnuty názvy živočichů a oni je pak museli rozřadit správně do sloupců druhů. V závěru jsme vyučovací hodinu společně zhodnotili a žáci sami sebe ohodnotili, jak toto učivo zvládli.

Při skupinové práci jsem využila dvou různých vyučovacích předmětů v obou třídách. Prvním vyučovacím předmětem byla tělesná výchova a dalším vlastivěda. V hodině tělesné výchovy byl obsah vyučovací hodiny v obou třídách stejný. Ve vlastivědě jsme se také v obou třídách zabývali stejným tématem při využití stejných vyučovacích metod a úkolů.

Pro hodinu tělesné výchovy jsem žáky rozdělila na skupiny tak, aby vznikly temperamentově smíšené skupiny. Aktivity jsem sestavila tak, aby byla práce v hodině pouze ve formě skupinových soutěží a spolupráce nebo nespolečné se tak mohla co nejvíce projevit. V úvodu hodiny hrály děti honičku, aby se rozběhaly. Pravidla byla taková, že jakmile někdo někoho chytil, stal se z toho chyceného tzv. „stavební kámen mostu“. Mohly se zachránit pouze tak, že si očima vyhledaly další „kámen“, doběhly k němu a spojily se pomocí rukou v živý most. Následně je musel nechycený žák podběhnout. Následovala rozcvička. V hlavní části hodiny byl první soutěží slalom. V každém rohu stál jeden tým, který měl před sebou v řadě kužely a za nimi položené míče (míčky). Úkolem je proběhnout kužely jako slalom, vzít si míč a ve formě kraba se vrátit zpět za týmem. Po návratu vybíhá další. Následující hra mi přišla velmi vhodnou pro pozorování dětí při jejich vzájemné spolupráci. Hra se jmenuje „Kolik a které části těla musíme mít na zemi“. Mé zadání bylo následující:

- a) 3 nohy, 4 ruce, jednu hlavu a jeden zadek
- b) 4 nohy, 3 ruce, dva zadky a jedny záda
- c) 3 nohy, 5 rukou, jeden zadek, dva lokty
- d) 4 nohy, 4 ruce, dvě kolena, jeden zadek

Každé zadání musel každý tým co nejrychleji splnit, přitom se domlouvat a nespěst se.

Poslední soutěží, kterou dané týmy zvládly, byla hra „Na mety“. Hráči družstva stojí v zástupu. Před zástupem vyznačíme tři mety rozmístěné do trojúhelníku. Stanovíme pořadí met 1, 2, 3 a na každou metu se postaví jeden hráč ze zástupu. První hráč v zástupu má míč, na zahajovací povel přihrává hráči na metě 1 a následně běží na tuto metu. Hráč z mety 1. přihrává na metu 2. a běží na její stanoviště, ze kterého přihrává hráč na metu 3 atd. Pokud některý hráč nechytí míč, doběhne pro něj, vrátí se na své místo a potom teprve přihrává. Hra končí, až se všichni

hráči vystřídají na metách a stojí tak, jako na začátku hry. Hráči smí metu opustit až po odhodu míče. Důležité je připomenout pravidlo, že s míčem se neběhá. Po ukončení této hry následovalo vyplnění krátké dotazníku (viz příloha č. 6) abych zjistila, jak se jim z jejich pohledu pracovalo v předem zvolené skupině.

Třetím vyučovacím předmětem v mé experimentální části byla vlastivěda. V této vyučovací jednotce jsem poskládala skupiny tak, že spolu byly temperamentově stejné typy osobností. Na začátku hodiny jsem žákům oznámila, že budou ve skupinách společně vypracovávat projekt a metodou vysvětlování objasnila, co přesně po nich budu v hodině chtít. Členové skupiny byli označeni „svou“ barvou a každý žák svou jmenovkou, abych se při pozorování dětí při jejich práci lépe orientovala. Dále jsem dětem rozdala pomůcky. Každá skupina dostala velký tvrdý papír formátu A1, atlas České republiky a vytištěné zábavné a různorodé úkoly – puzzle, domino, doplňovačky, otázky apod. (viz příloha č. 8). Cílem vyučovací hodiny bylo zopakovat si samostatně učivo o České republice. Žáci si sedli po skupinách do zvolených částí třídy a následně pracovali. Důležitým úkolem každé skupiny byla vzájemná spolupráce. V závěru vyučovací hodiny jsme so projekty ukázali a zhodnotili. Následoval opět krátký dotazník týkající se vlastního zhodnocení vzájemné spolupráce ve skupině.

Žáci pracovali až překvapivě s nadšením. Jediný menší problém nastal, když se dostalo na roztržení na skupiny, kdy, jak bylo předpokládané, chtěli být se svým kamarádem. Po krátkém zopakování již řečeného v naší předchozí společné hodině, proč vyžadují tyhle skupiny každý žák přijal to, kam jsem ho přiřadila a dále nevznikali žádné další problémy.

5.3 Výsledky pozorování

Abych docílila přesnějších výsledků pozorování, všechny hodiny jsem si po souhlasu rodičů natočila na kameru a následná data z nich zformulovala do této kapitoly. Abych měla snadnější práci při následném sběru dat, každému žákovi jsem dala fáborku, tedy proužek krepového papíru s určitou barvou, která představovala jeho typ temperamentu.

Hodina frontální – přírodověda

V této hodině si zodpovíme výzkumnou otázku: Jak pracuje dítě samostatně v rámci frontální výuky, resp. jaká je míra jeho soustředěnosti při této práci?

Žáci opakovali živočichy a rostliny. Na otázky na zopakování se hlásí celá třída, všichni chtějí odpovídat.

Třída 5.A

Sangvinici – většina žáků je aktivních a v hodině pracuje, jak má. Dva dostávají hodně prostoru k vyjádření, jelikož se neustále hlásí a odpověď je téměř vždy správná. Při samostatné práci jsou občas zbytečně hlasití, jelikož si chtějí povídat se spolusedícím žákem.

Flegmatici – v této třídě jsou flegmatiky jen dívky. Jejich chování je klidné, možná až příliš. Nezapojují se do hodiny a často se na ně musí při práci čekat. Pokud jim ovšem byla položena otázka, odpověděly na ni většinou správně.

Cholerici – nejdominantnější byla žákyně E a žák W. Celou hodinu vykřikovali nebo rušili ostatní. I po napomenutí nerespektovali pravidla a zlobili. Pokud jsme se žákyně E zeptali na otázku, odpověď znala. Jednalo se tak spíše o to, že se nedokázala soustředit a pořád potřebovala upoutat pozornost. Zbylí dva žáci se nijak výrazně neprojevíli.

Melancholici – žáci byli klidní, a ne příliš výrazní. Při samostatné práci pracovali potichu a bez rušení. Vždy když skončili, tak se dva z nich přihlásili. Hodně je potěšilo, když přišla pochvala za odvedenou práci. Ostatní melancholičtí žáci se příliš neprosazovali.

Třída 5.B

Stejnou vyučovací hodinu jsem provedla ve třídě 5.B. Žáci celou hodinu pracovali a zadání úkolů bez větších problémů splnili.

Sangvinici – dva z nejvýraznějších žáků z celé třídy spadali právě do kategorie sangviniků. Jeden žák v pozitivním hledisku a druhý naopak spíše v negativním. Žák P se hlásil a chtěl odpovídat na všechny otázky. Občas komentoval i ostatní věci, jako např. „to bylo až moc lehké“. Všechny úkoly měl splněny jako první. Naopak druhý žák, žák M, byl výrazný v neklidu a nepořádku. Často vykřikoval, rušil spolužáky a povídal si. Na druhou stranu pokud mu byla položena otázka, odpověď ve většině případů znal a snažil se i hlásit. Ostatní sangvinici ze třídy měli práci brzy hotovou, ale nevyžadovali přílišnou pozornost.

Flegmatici- žáci pracovali samostatně a úkoly plnili, jak měli. Příliš se nezapojovali do odpovídání na otázky, ale práci zvládli. Jednomu žákovi z řad flegmatiků se zadání muselo opakovat vícekrát, jelikož byl neustále zamyšlený nebo nedával pozor.

Cholerici – u této skupiny se občas projevovalo, že když úlohu nevěděli, tak je to naštvalo. Stalo se i to, že si mírně bouchli do lavice nebo se hlasitě nadechli. Pokud se na jednoho z nich při odpovídání na otázku nedostala řada, rozčilil se.

Melancholici – jejich práce proběhla bez nějakých problémů. Ovšem nikdo z této „skupiny“ se nehlásil na otázky a nebyl příliš aktivní. Bylo ale patrné, že jim vyhovuje, když se nemusí příliš zapojovat, pokud je vyučující vyloženě nevyzve.

Hodiny přírodovědy proběhly v poklidu, kdy kromě pár žáků, kteří občas vykřikovali a chtěli si tím nejspíše získat pozornost, nevznikaly žádné problémy. Opakování tak zvládly obě třídy bez většího problému. V konečném hodnocení, které jsme provedli společně na konci hodiny, byli žáci spokojení a odpověděli, že si látku dobře zopakovali.

Další vyučovací hodina byla hodina vlastivědy. Žákům jsem přichystala papír A2, atlas a vytištěné pracovní listy s úkoly, skládačkami křížovkami apod. Před začátkem hodiny jsem jim vysvětlila, jak mají pracovat, rozdala materiál a nechala je pracovat. Žáci byli rozděleni do skupinek dle temperamentu.

Vyučovací hodina organizovaná skupinově – vlastivěda

Třída 5.A:

Sangvinici – žáci pracovali každý sám za sebe, ale zároveň si pomáhali, radili si. Nevznikaly mezi nimi žádné konflikty a celý projekt zvládli dobře. Občas se jim zřejmě nechtělo pracovat, jelikož jen seděli a nic nedělali. Nebyli pozorní při čtení zadání, takže se vícekrát ptali, co mají dělat u nějakého úkolu, i když už jim byl vysvětlen.

Flegmatici – skupina měla větší problém při zadání, jelikož si spletli pojem KRAJE se slovem STÁTÝ a následně asi 15 min strávili u mapy hledáním všech sousedních států Polska (zadání bylo: Vypiš kraje, které sousedí s Polskem.). Dokázali společně vycházet a rozdělit si práci. Pokud jeden nevěděl, přestali ostatní pracovat a poradili si. Jinak si každý vzal nějaký pracovní list a pracovali samostatně.

Cholerici – v téhle skupině bylo znátt, že si jedna dívka vzala slovo a celou skupinu řídila. Ze začátku na ni ostatní spoléhali a nic nedělali, ovšem po zdůraznění, že se jedná o skupinovou práci, začali pracovat. I tady nastal drobný problém s úlohou vypsát KRAJE a pak menší výměna názorů ve skupině, která se naštěstí brzy vyřešila. I přes tento menší zádrhel děti projekt stihly vypracovat v nejkratším čase.

Melancholici – skupina pracovala v poklidu, bez hádek. Žáci pracovali spíše každý sám za sebe, ovšem dokázali si poradit. Jedna dívka zaujala roli vedoucí a ostatním zadala práci. Stalo se jim, že neposlouchali zadání, a pak nevěděli, co dělat. Také se jim stalo, že spolu špatně komunikovali, a začali lepít vyplněné úkoly všemi směry. Následně si to vyjasnili a projekt opravili. I oni svou práci zvládli ve velmi dobrém čase.

Třída 5.B:

Sangvinici – skupina pracovala bez větších problémů. Občas se jim nechtělo nic dělat a jen seděli a nic nedělali nebo si povídali. Jedna dívka přijala roli vůdce a snažila se je dotlačit do úspěšného konce. Ve výsledku práci zvládli a projekt stihli dokončit.

Flegmatici – v této skupině byli pouze chlapci. Skupina byla nevýrazná. Nekřičeli a ve všem spolu dobře fungovali. Občas vznikala menší stres, že to nestihnou celé, jelikož jim práce trochu trvala. Úkoly si nerozdělovali, ale pracovali spíše společně, dávali tzv. „hlavy dohromady“.

Cholerici – tahle skupina mi potvrdila mou hypotézu: *H2: Žáci, kteří jsou dle výsledků testů osobnosti cholericí, budou při práci více ve stresu, když se jim něco nepovede, a pocity stresu budou v jejich chování viditelné.* Děti opravdu psychicky dobře nezvládaly, když někdo napsal ve cvičení něco špatně. Vznikaly mezi nimi konflikty. Dva žáci byli nervózní a podráždění, jelikož jim připadalo, že ostatní pracují málo, nebo si jen vykládají. Ke konci, když nestíhali, vypadali ve stresu a projevovalo se to tak, že po sobě začali, ne příliš hlasitě, pokřikovat.

Melancholici – práce v tomto týmu poměrně fungovala. Zvolili si jednoho vedoucího a ten jim řídil jejich činnost. Občas ale vznikaly zbytečné konflikty- Např. se dohadovali o tom, jak velká vlajka bude nebo kam nalepí mapu. Celková práce proběhla úspěšně, i když žáci pracovali spíše každý sám než dohromady.

Hodiny vlastivědy proběhly úspěšně, i když občas trochu hekticky. Žáci se ihned chtěli aktivně pustit do práce, ale po chvílce zapomněli, co přesně mají dělat, a tak se někteří museli chodit ptát. Výsledné práce ale byly v limitu vypracovány (viz příloha č. 9).

Vyučovací hodina organizovaná skupinově – tělesná výchova

V této hodině byli žáci obou tříd rozděleni na skupiny tak, aby byl každý typ temperamentu zastoupen v každé skupině. Rozhodla jsem se popsat skupiny, které spolu fungovaly. Jedná se o stejné skupiny, které jsem vybrala u sběru dat z dotazníků.

Třída 5.A:

Vybrala jsem si skupinu čtyř žáků. Jedna dívka s temperamentem cholera a tři chlapci – sangvinik, melancholik a cholera. Skupina se podporovala a všichni spolu vycházeli po celou dobu vyučovací hodiny. Dívka nebyla příliš zdatná v tělocviku, ale velmi svůj tým podporovala a snažila se je navigovat správným směrem. Při hrách po sobě nekřičeli, a i když soutěž nevyhráli, v další soutěži se opět maximálně snažili.

Třída 5.B:

Družstvo se mi líbilo svým odhodláním a západem pro každou činnost. Bylo vidět, že jsou hodně soutěživí a chtějí každou hru za každou cenu vyhrát. Překvapilo mě, že si zvolili za lídra družstva chlapce melancholika, jelikož mi připadal z jejich skupiny nejméně výrazný. Nicméně se jim tato volba vyplatila, jelikož téměř všechny hry zvládli nejdříve a celkově zvítězili. Po každé hře si pláclí, což mi připadalo velmi hezké a přátelské.

V celkovém hodnocení tělesné výchovy mohu říct, že všechny skupiny pracovaly výborně. Nevznikaly žádné hádky ani stresy z toho, že žáci například prohráli, protože vždy měli ve skupině někoho, kdo je namotivoval do další hry nebo je zklidnil. Líbilo se mi nasazení každého týmu. Je možné, že takové nadšení bylo i z části proto, že se jednalo o u dětí převážně oblíbenou tělesnou výchovu, ale na druhou stranu se zapojovali s radostí i žáci, kteří nejsou nadšenci této výuky.

5.4 Zodpovězení výzkumných otázek a hypotéz

H1: Práce ve skupině bude pro většinu dětí oblíbenější organizační forma výuky.

Z výsledků a z grafu číslo 3 vyplývá, že tato hypotéza byla naplněna.

H2: Žáci, kteří jsou dle výsledků testů osobnosti cholericí, budou při práci více ve stresu, když se jim něco nepovede, a pocity stresu budou v jejich chování viditelné.

Z mého pozorování se tahle hypotéza potvrdila na 50 %. V obou případech byl nějaký žák, který se rozčiloval při práci a pokud jim něco nešlo. Ovšem ne všichni žáci měli takovéto reakce.

H3: Při skupinové práci bude větší spolupráce ve skupině smíšené – odlišné druhy temperamentu, různorodé povahy budou spolu lépe spolupracovat.

V hodině tělocviku se opravdu potvrdilo to, že smíšené skupiny spolu pracovali naprosto bez problémů. Ať už se to týkalo soutěživosti, nebo podpory.

H4: Frontální výuka bude pro melancholické žáky přínosnější a příjemnější než práce ve skupině.

Z tabulky č. 2 ve které byla položena otázka „Která forma výuky je pro tebe lepší: skupinová či frontální?“ Byla odpověď 1:7 a tak si zde potvrzují svou hypotézu.

VO1: Jaké jsou výhody a nevýhody frontální a skupinové výuky z pohledu žáka a jeho typu osobnosti?

Tyhle odpovědi jsem zaznamenala do tabulek 3-11. Děti byly rozdělené podle temperamentu do skupin. Ve 11 a 12 tabulce jsem shrnula veškeré odpovědi do 3 nejčastějších výhod a nevýhod od všech žáků-

VO2: Kterým dětským typům osobnosti vyhovuje více skupinová forma výuky a kterým více frontální?

Z výsledků šetření vyplývá, že sangvinikům, flegmatikům i cholericům vyhovuje více práce ve skupině. Naopak u melancholiků z dotazníků vyplynulo to, že frontální forma výuky je pro ně příjemnější a výhodnější.

VO3: Jak fungují a spolupracují žáci ve skupině, tvořené stejnými typy osobnosti a jak ve skupině smíšené.

V rámci skupinové práce děti zvládly zpracovat dané úkoly bez větších problémů. Při smíšených typech nevznikaly žádné problémy při aktivitách. U stejných typů jsem již pod každou skupinou popsala konkrétněji menší neshody, které nastávaly.

VO4: Jak pracuje dítě samostatně v rámci frontální výuky, resp. jaká je míra jeho soustředěnosti při této práci?

Tato otázka byla pozorována při frontálním typu výuky v hodině přírodovědy. Děti pracovaly samostatně a nevznikaly žádné problémy při soustředění.

6 Diskuze

V této kapitole jsou shrnuty výsledky z empirické části diplomové práce. Pomocí těchto výsledků se pokusíme zodpovědět výzkumné otázky. Hlavním cílem práce je zjistit, jak dětem vyhovuje a naopak nevyhovuje frontální a skupinová forma výuky.

Po pečlivém hledání jsem bohužel nenašla žádnou studii ani výzkum, se kterými bych mohla mou práci porovnávat. Veškeré šetření se týkaly pouze samostatného temperamentu dětí. Jedno šetření se týkalo temperamentu ve třídě, ale ani tady jsem nemohla bohužel nic konkrétního porovnávat. Kniha byla od autorů Duckworth, A. L., & Allred, K. M. (2012). *Temperament in the classroom*.

K realizaci výzkumu se ve výsledku dostavilo 34 dětí z pátých tříd. První výzkumné šetření bylo provedeno dotazníkovou formou. Žákům byl předložen test osobnosti. Studováním temperamentu se zabývá řada autorů. V teoretické části jsem uvedla několik jmen významných psychologů, kteří se zabývali temperamentem z různých hledisek. Pro mou práci byla nejpodstatnější typologie od Eysenecka. Jelikož je má práce zaměřena na děti, nemohla jsem jim předložit jeho test osobnosti, ale verzi upravenou přímo pro děti z příručky Psychodiagnostické a didaktické testy n.p., Bratislava, kterou mi poskytla vedoucí mé diplomové práce. Dotazník se jmenoval B-JEPI.

Stanovila jsem čtyři hypotézy, na základě kterých jsem provedla výzkum. Studií zkoumajících vliv temperamentu na oblíbenost konkrétní vyučovací hodiny příliš neexistuje, ale věřím, že by časem toto téma mohlo zaujmout více lidí.

V dalším textu vycházím z výsledků zkoumání.

H1: Práce ve skupině bude pro většinu dětí oblíbenější organizační forma výuky.

Tuto hypotézu jsem překlopila do formy otázky a uvedla ji ve svém dotazníku, který děti dostaly až po mnou vedených vyučovacích hodinách frontálního i skupinového typu. Využila jsem tedy metodu dotazníku. Žáci měli jednoduše zakroužkovat, zda jim vyhovuje více skupinová práce či práce frontální. Většina žáků zvolila skupinovou práci. Tím jsem si potvrdila i svou hypotézu. Je ovšem časté, že děti v mladším školním věku berou stále výuku ve skupinách jako možnost „úniku“ od klasické hodiny za vidinou nějaké hry, popovídání si s kamarády apod.

H2: Žáci, kteří jsou dle výsledků testů osobnosti cholericí, budou při práci více ve stresu, když se jim něco nepovede, a pocity stresu budou v jejich chování viditelné.

Tuhle hypotézu jsem si na začátku určila z toho důvodu, že znám spoustu osob choleriků a vím, jak jednájí, když jsou pod tlakem. Z toho jsem usoudila, že u dětí to bude podobné. K potvrzení nebo vyvrácení této hypotézy jsem použila metodu pozorování. Při využití metody experimentu, kdy měli žáci připravené úlohy pro skupinovou práci, jsem pak žáky při práci (a po práci ze záznamu) pozorovala. Žáci opravdu pod stresem přestali pracovat v klidu a zneklidnil je i sebemenší chybný krok někoho ve skupině. Připouštím ale, že tato hypotéza zde není potvrzena 100 %, jelikož ne všichni cholericí vykazovali takové známky chování. A pokud by se tak cítili, nebylo to z jejich chování na první pohled znát.

H3: Při skupinové práci bude větší spolupráce ve smíšené skupině typů temperamentu, různorodé povahy budou spolu lépe spolupracovat.

Domnívala jsem se, že tato hypotéza by mohla platit, protože si myslím, že jednání každého žáka z hlediska jeho temperamentu je rozdílné, takže se rozdílné temperamenty mohou při spolupráci vhodně doplňovat. V hodině tělesné výchovy byli žáci rozděleni na skupiny temperamentově smíšené. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že každá skupina byla se spoluprací spokojená a vyhovovalo jí její složení. Družstva, které nezvítězila, ocenila snahu ostatních. Z mého pohledu spolu týmy opravdu dokázaly dobře spolupracovat a podporovat se.

H4: Frontální výuka bude pro melancholické žáky přínosnější a příjemnější než práce ve skupině.

Tuhle hypotézu jsem vytvořila ze základních vědomostí o temperamentu melancholika. Tento člověk je citlivý a může ho vyvést z rovnováhy nějaký konflikt, který by mohl vzniknout. Z tohoto pohledu mě napadlo, že při práci ve skupině může nastat více problémů než při výuce vedené frontálně, a případně tak vznikat větší tlak na takového žáka melancholika. Z dotazníkového šetření jsem vyhodnotila, že děti melancholici preferují samostatnou práci a frontální styl výuky. Na konkrétní otázku, zda mají raději skupinovou či frontální výuku odpověděli 50/50.

Z výsledků dotazníkového šetření sice vyplývá hlavní výzkumná otázka, a to výhody a nevýhody frontální a skupinové výuky, ale nyní vidím, že jsem mohla konkrétně tohle šetření provést raději metodou diskuse či rozhovoru. Děti odpovídaly v některých případech jen slovy „nevím, žádné“ a při jiné metodě by k tomuto nemuselo vůbec docházet. Zároveň bych žákům

mohla konkrétněji vysvětlit, co je pro každou z těchto forem vyučování typické, protože pojmy frontální a skupinová organizační forma vyučování pro ně nejsou známe.

Za limitaci ve výzkumu považuji také nedostatečně obsáhlý vzorek respondentů. Je velmi pravděpodobné, že výsledky by byly zcela odlišné, pokud bychom tohle šetření prováděli například s dvakrát či třikrát větším počtem žáků. Nicméně kvůli rozsáhlejší formě mého výzkumu, kdy se nejednalo pouze o práci s dotazníky, ale i vedení experimentu a pozorování, by bylo obtížné dohodnout si a projet více škol s pátým ročníkem s větším počtem dětí. Zároveň získat všechny souhlasy GDPR, či najít takové školy, ve kterých probíraná látka odpovídá látce probírané na původní mnou vybrané základní škole. Předpokládám, že pro co nejpřesnější výsledky šetření by byl nejvhodnější stejný obsah vedené vyučovací hodiny. Hodinu přírodovědy jsem si zvolila po domluvě s třídními učitelkami a hodinu vlastivědy jsem si připravila jako opakovací na téma Česká republika. Vyhledala jsem si v ŠVP, že toto téma mají již žáci 5. ročníku v této době probrané. Do výsledného vyhodnocení dotazníků jsem nakonec nezahrnula úplně všechny otázky, které jsem měla v dotaznících připravené. Odpovědi na otázky sice byly vždy zodpovězeny, jelikož se jednalo o odpověď s možnostmi ANO x NE, ale nakonec mi pro můj celkový výzkum nepřípadaly tak podstatné.

Při zjišťování vzájemné spolupráce a vazeb na spolužáky bylo poměrně těžké stíhat sledovat všechny vybrané skupiny. I když jsem si hodinu natočila, což výrazně pomohlo, ne všechna komunikace mezi žáky byla srozumitelná. Nenašla jsem ovšem žádnou lepší možnost, jak bych metodu pozorování mohla sama lépe provést. Samozřejmě by bylo určitě efektivnější, kdyby práci dětí sledovalo více pozorovatelů nebo kdybych mohla skupiny sledovat jednotlivě. To ovšem nebylo v mých silách. Proto jsem se snažila co nejvíce skupiny obcházet, psát si poznámky o reakcích a názorech žáků, točila jsem si jednotlivé skupiny i zvlášť zblízka a sledovala jejich práci. Jako doporučení pro další výzkum v této oblasti bych navrhovala získat více respondentů a připravit jim více hodin ve stejných skupinách na různé druhy témat. Dále, jak jsem již psala dříve, bych použila jiné metody sběru dat, jako např. rozhovoru či diskuze, čímž se dle mého i zjednoduší práce, nezabere tolik času na přípravu, a i výsledky by mohly být kvalitnější. Má práce je zaměřena na školní práci s žáky na prvním stupni ZŠ. Věřím ale, že kdyby práci někdo provedl u žáků starších, mohly by být jeho výsledky kvalitnější a možná i zajímavější, jelikož starší děti jsou již osobnostně více dotvořeny a jejich názory jsou hlubší.

Myslím si, že tohle šetření by mohlo být velmi dobrým pomocníkem i pro učitele. Pokud by si žáky opravdu otestovali a zjistili by jejich temperament, mohli by se více zaměřit na jejich kladné i záporné stránky a snažit se s nimi pracovat. Zároveň i pro dítě by to mohl být dobrý

ukazatel toho, v čem by se mělo hlídat, na čem pracovat, ale také toho, v čem je dobré. Vše pak může využít ve svůj prospěch.

7 Závěr

V současnosti existuje celá řada druhů forem výuky. Dítě tak má možnost nepracovat stále jen v lavici a čerpat z výkladu učitele, ale obměňovat různé formy. Vše ale záleží na jeho učiteli. Děti jsou od mala zaplaveny informacemi, které si musí zapamatovat, pochopit a dále s nimi pracovat. Nejedná se pouze o školní prostředí, ale i o informace o sobě samém, o rodině apod. Zvolení správných výukových metod může dětem pomoci tento proces usnadnit. Je ovšem opět velmi složité se zavděčit všem. Každému žákovi bude vyhovovat jiný styl či jiná forma výuky. Proto jsem se zaměřila na rozdělení dětí dle temperamentu se snahou získat alespoň základní náhled na to, jak každý žák vidí pro něj konkrétně lepší formu výuky.

Jak už jsem dříve uvedla, každý člověk má jiné povahové vlastnosti. Pokud bychom všeobecně charakterizovali konkrétní typy – melancholik, choleric, flegmatik a sangvinik, mohli bychom si ukázat, co za nejčastější všeobecně považované takzvané „špatné i dobré vlastnosti“ určitá povaha má.

Například pokud je někdo považován za cholerika, jeho nejčastější vlastností, která může být pro ostatní nepříjemná, je jeho výbušnost (jelikož se má práce zabývá učitelstvím na 1. stupni ZŠ, budeme mluvit pouze o žácích, ne dospělých). Tento „cholerický“ žák může mít občas problém udržet svoje nervy na uzdě jak při práci ve skupině, kdy ho může jakákoli nespokojenost, neúspěch či neshoda rozčítit, tak při práci ve frontální výuce, ve které se mu samotnému také nemusí dařit. Pokud se ale dokáže zaměřit na své kladné stránky, jako je jeho zápal pro danou věc, a dobře je využit, budou přicházet ty správné výsledky.

Pokud se podíváme na někoho, kdo je považován za melancholika, nejčastěji nás asi napadne, že bude hodně citlivý, jeho emoce budou nevyrovnané a nálada spíše průměrná. Takový žáček nám může často ve třídě plakat, být nespokojený se svým výkonem a těžce nést svůj neúspěch. Může být ovšem pro své kamarády velkým přínosem, jelikož se dokáže velmi dobře vcítit do ostatních. Jeho empatie je často velmi silná a pokud si to uvědomí brzy a začne se zaměřovat na pomoc druhým, ostatní to velmi ocení, a i on sám může díky tomu, že dokáže pomoci jiným, získávat větší sebevědomí a lepší náladu.

Flegmatické dítě může mít problém v intenzitě svého zájmu o učení, práci apod. Často je klidné, nic ho nerozhodí, ale zároveň se stává, že je lhostejné k tomu, když nedosáhne úspěchu nebo cíle, který byl požadovaný. Takového žáka pak musíme o to více motivovat, aby měl touhu po úspěchu tak velkou, že jej vytrhne z jeho klidu a pohody a nabudí ho k výkonu. Na druhou stranu sám o sobě je flegmatik velmi vyrovnaný, dokáže se často velmi dobře

rozhodovat v důležitých věcech a neztrácet hlavu. Vychází často dobře s ostatními a pokud bude pracovat klidně a soustředěně a zároveň podpoříme jeho motivaci, výsledky poté mohou být velmi dobré.

Posledním typem osobnosti je sangvinik. Ten je považován za člověka, který je rád ve středu dění. Takový žák je hodně komunikativní, ale většinou se nezvládne věnovat jedné aktivitě příliš dlouho. Proto je potřeba ho často zabavovat, zaměstnávat a vymýšlet pro něj různé druhy aktivit tak, aby ho daná problematika nebo i hra stále zajímala. Všeobecně je sangvinik považován za takovou „nejlepší osobnost“, a to i ve škole, jelikož je to žák veselý, pohodový, se spoustou energie. Takové dítě je rádo ve skupině, dokáže ji bavit, ale zároveň i vést. Pokud dokáže zkrotit svoji energii a soustředit se na vibrace, které vysílá ostatním, může jak sám sobě, tak skupině přinášet dobré prostředí pro práci a tím i pomoci dosáhnout dobrých výkonů.

Každý učitel má třídu, která je jedinečná. Je také hodně na něm, jaké v ní nastaví pravidla. Pokud ale bude učitel individuálně pozorovat, jakým směrem se každý žák vyvíjí, jaké jsou jeho silné a slabé stránky, může svou vedoucí prací pomoci každému dítěti ve formování jeho osobnosti do budoucna.

Jsem velmi ráda, že jsem si potvrdila své hypotézy, které jsem si ohledně práce žáků s odlišným temperamentem za různých organizačních druhů výuky stanovila. Dospěla jsem i k závěru, že psychologie a pedagogika jsou velmi úzce propojeny a že by se i kterýkoli učitel mohl zaměřit na studium dětských osobností z hlediska jejich temperamentu, aby tak při své pedagogické práci mohl pomáhat dětem zjišťovat, kdo vlastně jsou, jaké jsou jejich silné a slabé stránky, jak by na svých vlastnostech mohli pracovat a hledat způsoby, formy a metody, jak s žáky poutavě a efektivně pracovat ve vyučování.

Seznam použité literatury

Knižní zdroje

1. ALLEN, K. E., MAROTZ, L. R. (2002). *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál. IBSN 80-7178-614-4.
2. BALCAR, K. (1991). *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Chrudim: Mach. IBSN (Brož)
3. BLATNÝ, M. (2010). *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada. IBSN 978-80-247-3434-7.
4. BUSS, A. H., & PLOMIN, R. (1975). *A temperament theory of personality development*. New York: Wiley-Interscience. IBSN 978-0471126492.
5. ČAČKA, O. (2000). *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk. IBSN 80-7239-060-0.
6. DIETRICH, TH. (1986). *Die Pädagogik Peter Petersens: der Jena Plan: Modelleiner Humanen Schule*. BadHeilbrunn : J. Klinkhardt. IBSN 978-3781505742
7. DRAPELA, V. J. (1997). *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál. Hall, IBSN 978-8071782513.
8. ERIKSON, E. H. (2002). *Dětství a společnost*. Praha: Argo. IBSN 80-7203-380-8.
9. ERIKSON, E. H. (2015). *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka*. Praha: Portál IBSN 978-80-262-0786-3.
10. FELDMAN, R.S. (2010). *Development Across the Life Span. (6th edition)*. New Jersey: Pearson. IBSN 978-0205805914
11. FONTANA, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi: Příručka pro učitele. (4. vydání)*. Praha: Portál. IBSN 978-80-262-0741-2.
12. GILLERNOVÁ, I. (1998). *Sociální psychologie školy*. IN VÝROST, J. & SLAMĚNÍK, I. (ed.). *Aplikovaná sociální psychologie I. Člověk a sociální instituce*. Praha: Portál IBSN 80-7178-269-6
13. GOLDSMITH, H. H., & CAMPOS, J. J. (1990). *The structure of temperamental fear and pleasure in infants: A psychometric perspective. Child development, 1944-1964*.
14. HELUS, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál. IBSN 80-7178-888-0.
15. HORÁK, F. (1991). *Aktivizující didaktické metody*. 1. vyd. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci. IBSN 80-7067-003- 7.
16. JUNG, C. G. (1946). *Psychologie und Erziehung*. IBSN neuvedeno
17. KAGAN, J. (1989). *Unstable ideas: temperament, cognition, and self*. Cambridge, Mass: Harvard University Press. IBSN 978-0674930391.
18. KALHOUS, Z., OBST, O. A KOL. (2002). *Školní didaktika*. 1.vyd. Praha: Portál. IBSN 80-7178-253-X

19. **KANTOROVÁ, Jana a kol.** (2010). *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky II*. 1. vyd. Olomouc: Nakladatelství Hanex. ISBN 978-80-7409-030- 1.
20. **KASÍKOVÁ, Hana.** (1997). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Ilustroval Stanislav FIALA. Praha: Portál. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-167-3.
21. **KASÍKOVÁ, Hana.** (2001). *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0192-3.
22. **KOLLEROVÁ, L.** (2016). *Střední dětství*. In **BLATNÝ, M.** (Ed.), *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-2463-462-3
23. **KOUBA, V.** (1995). *Motorika dítěte*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU České Budějovice. ISBN 80-7040-137-0
24. **KŘEJČÍŘOVÁ, D. & ŘÍČAN, P.** (2006). *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1049-8.
25. **KYRIACOU, Chris.** *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Překlad Dominik Dvořák, Milan Koldinský. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.
26. **LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D.** (2006). *Vývojová psychologie*. (2., aktualizované vydání). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1284-0
27. **MALACH, Josef.** (2003). *Základy didaktiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 80-7042-266-1.
28. **MIKŠÍK, O.** (2001). *Psychologická charakteristika osobností*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0240-7.
29. **MOJŽÍŠEK, Lubomír.** (1981). *Vyučovací formy*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n .p . ISBN 17-042-81.
30. **NAKONEČNÝ, M.** (2009). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia. ISBN: 978-80-200-1680-5
31. **NELEŠOVSKÁ, Alena a Hana SPÁČILOVÁ.** (2003) *Didaktika III*. 2. nezm. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0598-9
32. **PETROVSKIJ, A.V. a kol.** (1977). *Vývojová a pedagogická psychologie*. Praha: SPN
33. **PETTY, Geoffrey.** (2013). *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Překlad Jiří Foltýn. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0367-4.
34. **PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J** (2001). *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2.
35. **PRŮCHA, Jan.** (2001). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-71785849.
36. **RÖHNER, R. – WENKE, H** (2003) : *Daltonské vyučování. Stále živá inspirace*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-041-7.

37. **SOLFRONK, J.** (1991). *Organizační formy vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-7066-334-0.
38. **STARÝ, Karel** (2008). *Pedagogika ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-511-0.
39. **SULLIVAN, H.S.** (1968). *The interpersonal Theory of Psychiatry*. New York, WW Norton & Co. ISBN 0393001385.
40. **SVOBODOVÁ, J. – JÚVA, V.:** *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-19-2
41. **SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ D. a VÁGNEROVÁ M.** (2015). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vydání třetí. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0899-0.
42. **THOMAS, A., & CHESS, S.** (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel. ISBN 9780876301395
43. **THOROVÁ, K.** (2015). *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6
44. **VÁGNEROVÁ, M.** (1997). *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-487-X.
- VÁGNEROVÁ, M.** (2002). *Úvod do psychologie* (2. vyd.). Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-421-7
45. **VÁGNEROVÁ, M.** (2010). *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1832-6
46. **VÁGNEROVÁ, M.** (2012). *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. (2. rozšířené a přepracované vydání. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1
47. **VELIKANIČ, Ján.** (1967). *Organizační formy vyučování na školách I. a II. cyklu*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo v Bratislave.
48. **ZORMANOVÁ, L.** (2014). *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.
49. **ZORMANOVÁ, L.** (2012). *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

Internetové zdroje:

1. "Frontal" method – full class. [online]. © Ecole la Découverte [cit. 15.12.2021]. Dostupné z: <https://lepole.education/en/classroom-practices/38-students-grouping.html?start=1>
2. FRANČE, Vojtěch, © (2009). Grafologie a Psychologie: Temperament. Grafologie a Psychologie [online]. [cit. 02.04.2022]. Dostupné z: <http://ografologii.blogspot.com/2007/10/4-klasick-temperamenty.html>

3. *Infancy Emotional/Social Development: Temperament* [online]. Copyright © 1995 [cit. 11.04.2022]. Dostupné z: <https://www.mentalhelp.net/infancy/emotional-social-development-temperament/>
4. *LF: Základy pedagogiky přednáška – Daltonský plán a Winnetská soustava*. Informační systém [online]. Copyright © [cit. 12.03.2022]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/med/jaro2018/BVZP021p/um/Prednaska4_Daltonsky_plan_a_Winnetska_soustava.pdf
5. *Organizační formy vyučování*. Informační systém [online]. Copyright © [cit. 12.03.2022]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/ped/jaro2017/SZ7BP_SDi1/Organizacni_formy_vyucovani_2016.pdf
6. *Organizační formy výuky - hromadná a skupinová výuka – Škola Populo. Kvalitní doučování v celé České republice*. [online]. © 2022. Škola Populo [cit. 02.04.2022]. Dostupné z: <https://www.skolapopulo.cz/blog/organizacni-formy-vyuky-hromadna-a-skupinova-vyuka>
7. *Organizační formy výuky*. [online]. Copyright © [cit. 11.03.2022]. Dostupné z: https://www.pf.ujep.cz/obecna-didaktika/pdf/Organizacni_formy_vyuky.pdf
8. PŘÍHONSKÁ, Jana. *Organizační formy vyučování*. [online]. Copyright © [cit. 11.03.2022]. Dostupné z: https://kmd.fp.tul.cz/images/stories/vyuka/prihonska-elem_aritm2/Formy-vyuc.pdf
9. SOBKOVA, Ladislava, (2010). Diplomová práce: *Porovnání metod a organizačních forem výuky cizího jazyka v rámci povinné výuky a výuky ve volném čase*. [online]. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/32998/DPTX_2010_1__0_79704_0_70382.pdf?sequence=1&isAllowed=y
10. ŠAFARČKOVÁ, Simona, (2011) *Metodický list- Skupinová práce*. Ametyst – ekovýchova a ochrana přírody | Spolek Ametyst [online]. Copyright © [cit. 11.04.2022]. Dostupné z: http://www.ametyst21.cz/media/content/download/154_metodicky-list-skupinova-prace.pdf
11. ŠINDELÁŘ, Jan, (2019) *Skupinová práce na ZŠ*. Metodický portál / Odborné články [online]. [cit. 22.03.2022]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/r/ZAA/21894/SKUPINOVA-PRACE-NA-ZS.html>
12. VOJTOVÁ, Blanka, (2019) Diplomová práce: *Výukové metody a organizační formy z pohledu učitelů a žáků středních škol*. Theses.cz – Vysokoškolské kvalifikační práce [online]. [cit. 11.03.2022]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/rcoek6/32173845>
13. WAHLBERG, H.: PAIK, S. J. *Effective educational strategies* [online]. 2000 [cit. 2022-03-22]. Dostupné na: <http://www.ibe.unesco.org/en.html>
14. ZORMANOVÁ, Lucie, (2012) *Výukové metody komplexní - 1. část*. Metodický portál / Odborné články [online]. [cit. 21.03.2022]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/15019/VYUKOVE-METODY-KOMPLEXNI---1-CAST.html>

Seznam tabulek, grafů a příloh

Tabulky

Tabulka 1 problémy se soustředěním.....	54
Tabulka 2 jak se lépe naučit učivo	54
Tabulka 3 frontální výuka +/- z pohledu sangvinika.....	57
Tabulka 4 frontální výuka +/- z pohledu flegmatika	58
Tabulka 5 frontální výuka +/- z pohledu cholera.....	58
Tabulka 6 frontální výuka +/- z pohledu melancholika	58
Tabulka 7 vyhodnocení výhod a nevýhod z pohledu dotazovaných žáků 5. ročníku	59
Tabulka 8 +/- skupinové práce z pohledu sangvinika	60
Tabulka 9 +/- skupinové práce z pohledu flegmatika	60
Tabulka 10 +/- skupinové práce z pohledu cholera.....	61
Tabulka 11 +/- skupinové práce z pohledu melancholika.....	61
Tabulka 12 vyhodnocení výhod a nevýhod z pohledu žáka.....	62

Grafy

1. Graf: Rozdělení dětí dle druhu temperamentu	53
2. Graf: samostatná práce	55
3. Graf: Výsledek, která výuka převládá: skupinová x frontální.....	56
4. Graf: hodnocení hodiny vlastivědy z pohledu sangviniků	63
5. Graf: hodnocení hodiny vlastivědy z pohledu S+M.....	65
6. Graf: hodnocení hodiny vlastivědy z pohledu cholera.....	66
7. Graf: hodnocení hodiny vlastivědy z pohledu flegmatiků	67
8. Graf: hodnocení týmu hodiny vlastivědy z pohledu sangviniků (5.B).....	69
9. Graf: hodnocení týmu hodiny vlastivědy z pohledu flegmatiků (5.B).....	70
10. Graf: hodnocení týmu hodiny vlastivědy z pohledu cholera (5.B)	71
11. Graf: hodnocení týmu hodiny vlastivědy z pohledu melancholiků (5.B)	72
12. Graf: hodnocení týmu hodiny tělesné výchovy.....	74
13. Graf: hodnocení týmu hodiny tělesné výchovy (5.B)	75

Přílohy

Příloha 1 Dotazník B-JEPI.....	47
Příloha 2 Vyhodnocovací tabulka.....	47
Příloha 3 Upravený test s ponecháním E a N (extraverze a lability)....	47
Příloha 4 Výsledky odpovědí z otázek E a N.....	47
Příloha 5 Eyseneckův kříž.....	47
Příloha 6 Dotazník skupinové práce	48
Příloha 7 Dotazník na výhody a nevýhody skupinové a frontální výuky.....	48
Příloha 8 Materiály do hodiny vlastivědy.....	48
Příloha 9 Projekty z hodiny vlastivědy.....	70

PŘÍLOHY

Příloha 1 Dotazník B-JEPI

B - J. E. P. I.

Jméno a příjmení: Dnešní datum:

Datum narození: Třída:

Škola:

P E N L

Návod:

Předkládáme Ti několik otázek týkajících se Tvého chování, toho, jak se cítíš a co děláš. Každá otázka má dvě možnosti pro odpověď: ANO nebo NE. Přečti si pozorně každou otázku a rozhodni se, zda s ní souhlasíš nebo nesouhlasíš. V případě, že souhlasíš, zakroužkuj ANO. Jestliže nesouhlasíš, zakroužkuj NE.

Nezdržuj se příliš dlouho u jednotlivých otázek a nezapomeň, že máš odpovědět na každou otázku.

1. Odpovíš obyčejně pohotově, když s tebou někdo mluví? ano ne
2. Cítíš se často velmi nepříjemně bez zjevné příčiny? ano ne
3. Máš radost, když se Ti podaří někoho zasměšnit? ano ne
4. Porušil jsi už někdy školní řád? ano ne
5. Máš mnoho různých zájmů a zálib? ano ne
6. Jsi někdy tak neklidný, že neposedíš na jednom místě? ano ne
7. Baví tě dělat si z jiných lidí legraci? ano ne
8. Řekl si už někdy o někom něco nepěkného nebo hanlivého? ano ne

© Psychodiagnostické a didaktické testy, n.p., Bratislava, 1988

- | | | |
|---|-----|----|
| 9. Máš rád takové situace, ve kterých musíš rychle jednat? | ano | ne |
| 10. Často lituješ, že jsi udělal něco, co jsi neměl dělat? | ano | ne |
| 11. Chtějí se ti někteří lidé pomstít za to, co jsi neudělal? | ano | ne |
| 12. Pokazil nebo ztratil jsi už něco, co ti nepatřilo? | ano | ne |
| 13. Jsi raději sám, než s druhými dětmi? | ano | ne |
| 14. Říkají o tobě, že jsi velmi citlivý? | ano | ne |
| 15. Vadí ti, když musíš být ve společnosti jiných dětí? | ano | ne |
| 16. Vytahuješ se trochu někdy? | ano | ne |
| 17. Jsi rád, když je kolem tebe rušno? | ano | ne |
| 18. Jsi někdy obzvlášť veselý nebo smutný, bez vysvětlitelné příčiny? | ano | ne |
| 19. Dokážeš se bavit ve veselé společnosti? | ano | ne |
| 20. Sníš vždy všechno, co máš na talíři? | ano | ne |
| 21. Dal bys přednost čtení zajímavé knihy před výletem s veselou společností? | ano | ne |
| 22. Máš strach z něčeho hrozného, co by se mohlo stát? | ano | ne |
| 23. Stáva se často, že si kamarádi nebo kamarádky s tebou přestanou hrát? | ano | ne |
| 24. Předstíral jsi už někdy, že neslyšíš, když na tebe volali? | ano | ne |
| 25. Raději na společném večírku tiše sedíš, než abys vystupoval před ostatními? | ano | ne |
| 26. Míváš takové myšlenky, které ti brání usnout? | ano | ne |
| 27. Jsi často účastníkem bitek nebo šarvátek? | ano | ne |
| 28. Dodržíš vždy to, co slíbíš? | ano | ne |
| 29. Máš ve zvyku rychle se rozhodovat? | ano | ne |
| 30. Je mnoho věcí, které tě dokážou rozlobit? | ano | ne |
| 31. Máš pocit, že se hádáš častěji než většina dětí? | ano | ne |

- | | | |
|--|-----|----|
| 32. Vzal sis už někdy víc, než ti patřilo? | ano | ne |
| 33. Chodíš velmi rád na procházky s kamarády? | ano | ne |
| 34. Míváš pocit, že tě už všechno přestává bavit? | ano | ne |
| 35. Dokážeš se bavit žertíky, které by mohli někomu ublížit? | ano | ne |
| 36. Dokážeš vždy zachovat tajemství? | ano | ne |
| 37. Když se seznamuješ s novými kamarády, začínáš obyčejně hovořit jako první? | ano | ne |
| 38. Trápíš se dlouho nad tím, že jsi udělal hloupost? | ano | ne |
| 39. Rozčilují se dospělí často bez příčiny nad tvým chováním? | ano | ne |
| 40. Umyješ si vždy ruce před jídlem? | ano | ne |
| 41. Rozhoduješ se často okamžitě? | ano | ne |
| 42. Těžko se soustřeďuješ při nějaké hře nebo práci? | ano | ne |
| 43. Používáš s oblibou neslušné výrazy a nadávky? | ano | ne |
| 44. Omluvíš se vždy, když jsi byl na někoho zlý? | ano | ne |
| 45. Rád bys pátral ve starém zámku, o kterém se povídá, že v něm straší? | ano | ne |
| 46. Cítíš někdy, že ti tluče srdce? | ano | ne |
| 47. Trápíš se velmi, pokud ublížíš lidem, které máš rád? | ano | ne |
| 48. Sedíš ve třídě vždy tiše, dokonce i když tam není učitel? | ano | ne |
| 49. Máš veselou a živou povahu? | ano | ne |
| 50. Dráždí tě, když jsi kritizován nebo napomínán? | ano | ne |
| 51. Činí ti potěšení občas trápit zvířata? | ano | ne |
| 52. Splníš si nejdříve povinnosti a až potom si začneš hrát? | ano | ne |
-

- | | | |
|---|-----|----|
| 53. Dokážeš pobavit skupinu dětí? | ano | ne |
| 54. Těžko večer usínáš, když máš nějaké trápení? | ano | ne |
| 55. Hodíš občas odpadky na zem jednoduše proto, že se ti chce? | ano | ne |
| 56. Poslechneš obyčejně na první slovo? | ano | ne |
| 57. Pracuješ raději sám než ve společnosti druhých dětí? | ano | ne |
| 58. Točí se ti někdy hlava? | ano | ne |
| 59. Myslíš si, že nejlepší je nikomu nedůvěřovat? | ano | ne |
| 60. Jsi vždy tiše, když dospělí hovoří? | ano | ne |
| 61. Máš rád bojové a hlučné hry? | ano | ne |
| 62. Polekáš se, když kolem tebe náhle přeběhne pes? | ano | ne |
| 63. Máš ve zvyku kreslit nebo psát po zdech kresbičky nebo nápisy, které někoho zesměšňují? | ano | ne |
| 64. Byl jsi už někdy drzý na své rodiče? | ano | ne |
| 65. Máš rád podivné a neobyčejné věci? | ano | ne |
| 66. Cítíš se často osamocený a opuštěný? | ano | ne |
| 67. Máš hodně kamarádů nebo kamarádek? | ano | ne |
| 68. Máš ve škole častěji různé těžkosti než jiné děti? | ano | ne |
| 69. Míváš často děsivé sny? | ano | ne |
| 70. Vyhledáváš často zábavná setkání? | ano | ne |
| 71. Jsi často unavený a nevíš proč? | ano | ne |
| 72. Vykládáš rád svým kamarádům vtipy nebo veselé historky? | ano | ne |
| 73. Jsou na tebe rodiče hodně přísní? | ano | ne |
| 74. Rozlobíš se, když musíš někde déle čekat? | ano | ne |
| 75. Myslí si o tobě jiní lidé, že jsi velmi živý? | ano | ne |
| 76. Vyhýbáš se zábavným setkáním? | ano | ne |
| 77. Potřebuješ často povzbuzení svých blízkých? | ano | ne |
| 78. Bylo ti nepříjemné odpovídat na naše otázky? | ano | ne |
-

Příloha 3 Upravený test s ponecháním E a N (extraverze a lability)

Jméno a příjmení: _____

NÁVOD:

Předkládáme ti několik otázek týkajících se tvého chování, toho, jak se cítíš a co děláš. Každá otázka má dvě možnosti pro odpověď – ANO x NE. Pozorně si přečti každou otázku a rozhodni se, zda s ní souhlasíš nebo nesouhlasíš. V případě, že souhlasíš, zakroužkuj ANO.

Nezdržuj se příliš dlouho u jednotlivých otázek a nezapomeň, že máš odpovědět na každou otázku.

- | | | |
|---|-----|----|
| 1. Odpovídáš obvyčejně pohotově, když s tebou někdo mluví? | ANO | NE |
| 2. Cítíš se často velmi nepříjemně bez viditelné příčiny? | ANO | NE |
| 3. Máš mnoho různých zájmů a zálib? | ANO | NE |
| 4. Jsi někdy tak neklidný, že neposedíš na jednom místě? | ANO | NE |
| 5. Máš rád takové situace, ve kterých musíš rychle jednat? | ANO | NE |
| 6. Často lituješ, že jsi udělal něco, co jsi neměl dělat? | ANO | NE |
| 7. Jsi raději sám, než s druhými dětmi? | ANO | NE |
| 8. Říkají o tobě, že jsi velmi citlivý? | ANO | NE |
| 9. Jsi rád, když je kolem tebe rušno? | ANO | NE |
| 10. Jsi někdy obzvlášť veselý nebo smutný, bez vysvětlitelné příčiny? | ANO | NE |
| 11. Dal bys přednost čtení zajímavé knížky před výletem s veselou společností? | ANO | NE |
| 12. Máš strach z něčeho hrozného, co by se mohlo stát? | ANO | NE |
| 13. Raději na společném večírku tiše sedíš, než abys vystupoval před ostatními? | ANO | NE |
| 14. Míváš takové myšlenky, které ti brání usnout? | ANO | NE |
| 15. Máš ve zvyku rychle se rozhodovat? | ANO | NE |

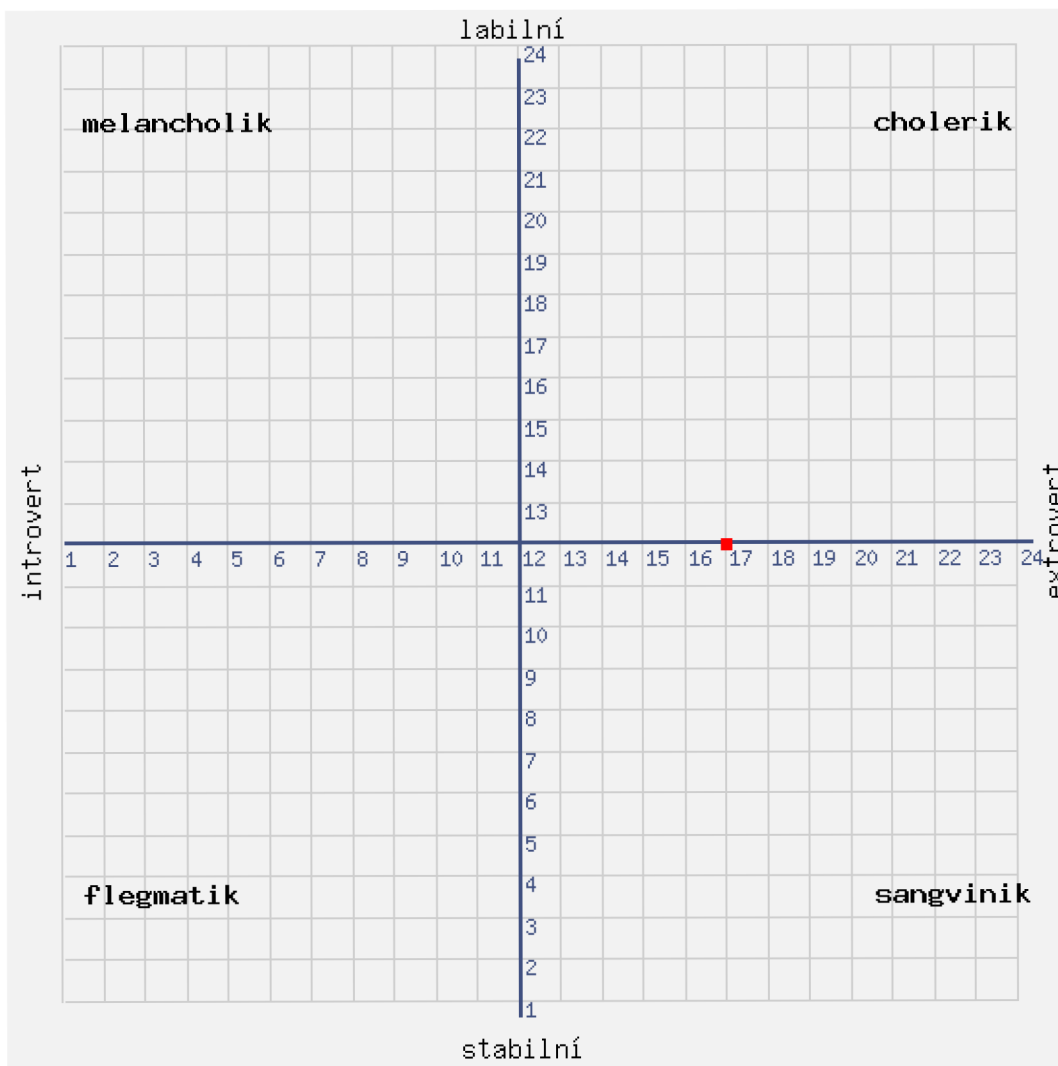
16. Je mnoho věcí, které tě dokážou rozzlobit?	ANO	NE
17. Chodíš velmi rád na procházky s kamarády?	ANO	NE
18. Míváš pocit, že tě už všechno přestává bavit?	ANO	NE
19. Když se seznamuješ s novými kamarády, začínáš obvykle hovořit jako první?	ANO	NE
20. Trápíš se dlouho nad tím, že jsi udělal hloupost?	ANO	NE
21. Rozhoduješ se často okamžitě?	ANO	NE
22. Těžko se soustředíš při nějaké hře nebo práci?	ANO	NE
23. Rád bys pátral ve starém zámku, o kterém se povídá, že v něm straší?	ANO	NE
24. Cítíš někdy, že ti tluče srdce?	ANO	NE
25. Máš veselou a živou povahu?	ANO	NE
26. Dráždí tě, když si kritizován nebo napomínán?	ANO	NE
27. Dokážeš pobavit skupinku dětí?	ANO	NE
28. Těžko večer usínáš, když máš nějaké trápení?	ANO	NE
29. Pracuješ raději sám než ve společnosti druhých dětí?	ANO	NE
30. Točí se ti někdy hlava?	ANO	NE
31. Máš rád bojové a hlučné hry?	ANO	NE
32. Polekáš se, když kolem tebe náhle přeběhne pes?	ANO	NE
33. Máš rád podivné a neobyčejné věci?	ANO	NE
34. Cítíš se často osamoceny a opuštěný?	ANO	NE
35. Máš hodně kamarádů a kamarádek?	ANO	NE
36. Míváš často děsivé sny?	ANO	NE

37. Vyhledáváš často zábavné setkání?	ANO	NE
38. Jsi často unavený a nevíš proč?	ANO	NE
39. Vykládáš rád svým kamarádům vtipy nebo veselé historky?	ANO	NE
40. Rozzlobíš se, když musíš někde déle čekat?	ANO	NE
41. Myslí si o tobě jiní lidé, že jsi velmi živý?	ANO	NE
42. Potřebuješ často povzbuzení svých blízkých?	ANO	NE

Příloha 4 Výsledky odpovědí z otázek E a N

	E	N
1. ANO	E	
2. ANO		N
3. ANO	E	
4. ANO		N
5. ANO	E	
6. ANO		N
7. NE	E	
8. ANO		N
9. ANO	E	
10. ANO		N
11. NE	E	
12. ANO		N
13. NE	E	
14. ANO		N
15. ANO	E	
16. ANO		N
17. ANO	E	
18. ANO		N
19. ANO	E	
20. ANO		N
21. ANO	E	
22. ANO		N
23. ANO	E	
24. ANO		N
25. ANO	E	
26. ANO		N
27. ANO	E	
28. ANO		N
29. NE	E	
30. ANO		N
31. ANO	E	
32. ANO		N
33. ANO	E	
34. ANO		N
35. ANO	E	
36. ANO		N
37. ANO	E	
38. ANO		N
39. ANO	E	
40. ANO		N
41. ANO	E	
42. ANO		N

Příloha 5 Eysenckův kříž



Zdroj: Eysenckův test osobnosti

Příloha 6 Dotazník skupinové práce

Třída: _____

Jméno a příjmení: _____

SKUPINOVÁ PRÁCE _____ (vlastivěda/ tělesná výchova)

1. Pracovalo se ti dobře ve zvolené skupince? **ANO x NE** (pokud ne napiš, s kým bys chtěl být raději a důvod)

2. Napiš, s kým se ti pracovalo **dobře** a PROČ (konkrétně jméno):

3. Napiš, pokud se ti s někým pracovalo **špatně** A PROČ (konkrétně jméno):

4. Vznikaly ve vašem týmu nějaké neshody? **ANO x NE** (pokud ano, napiš jaké a proč si myslíš, že vznikly)

5. Ohodnoť svůj tým známkou 1-5 v každém bodu:

- a) Spolupráce 1-2-3-4-5
- b) Respektování ostatních 1-2-3-4-5
- c) Vzájemná komunikace 1-2-3-4-5
- d) Správně odvedená práce 1-2-3-4-5

6. Napiš jméno toho, kdo ti přišel jako „vůdce“ vaší skupinky: _____

7. Napiš jména tvých parťáků z týmu:

Příloha 7 Dotazník na výhody a nevýhody skupinové a frontální výuky

Třída: _____

Jméno a příjmení: _____

Dotazník: práce v hodině

HROMADNÁ VÝUKA

- 1. Dělá ti potíže soustředit se, když učitel mluví a ty máš jen sedět a poslouchat? **ANO x NE**
- 2. Dokážeš se lépe naučit učivo, když pracuješ:
 - a) **ve skupině** (např. na projektu, zjišťujete si sami informace)
 - b) **společně se třídou** (klasická hodina)

3. Baví tě sedět a dozvídat se nové informace přímo od paní učitelky? **ANO x NE** (pokud ne tak napiš, jak jinak by ses je chtěl dozvědět)

4. Jsi rád, když tě paní učitelka vyvolá? **ANO x NE**

5. Baví tě pracovat sám za sebe? **ANO x NE**

6. Napiš alespoň **3 výhody** a **nevýhody** pracování společně (hromadně) ve třídě, bez skupinek:

+

-

SKUPINOVÁ PRÁCE

1. Pracuješ rád ve skupině? **ANO x NE**

2. Když máš pracovat v týmu: **a) je ti jedno, s kým budeš**, vycházíš se všemi

b) chceš si vybrat (půjdeš za kamarády)

3. Napiš alespoň **3 výhody** a **nevýhody**, které vidíš při práci ve skupině:

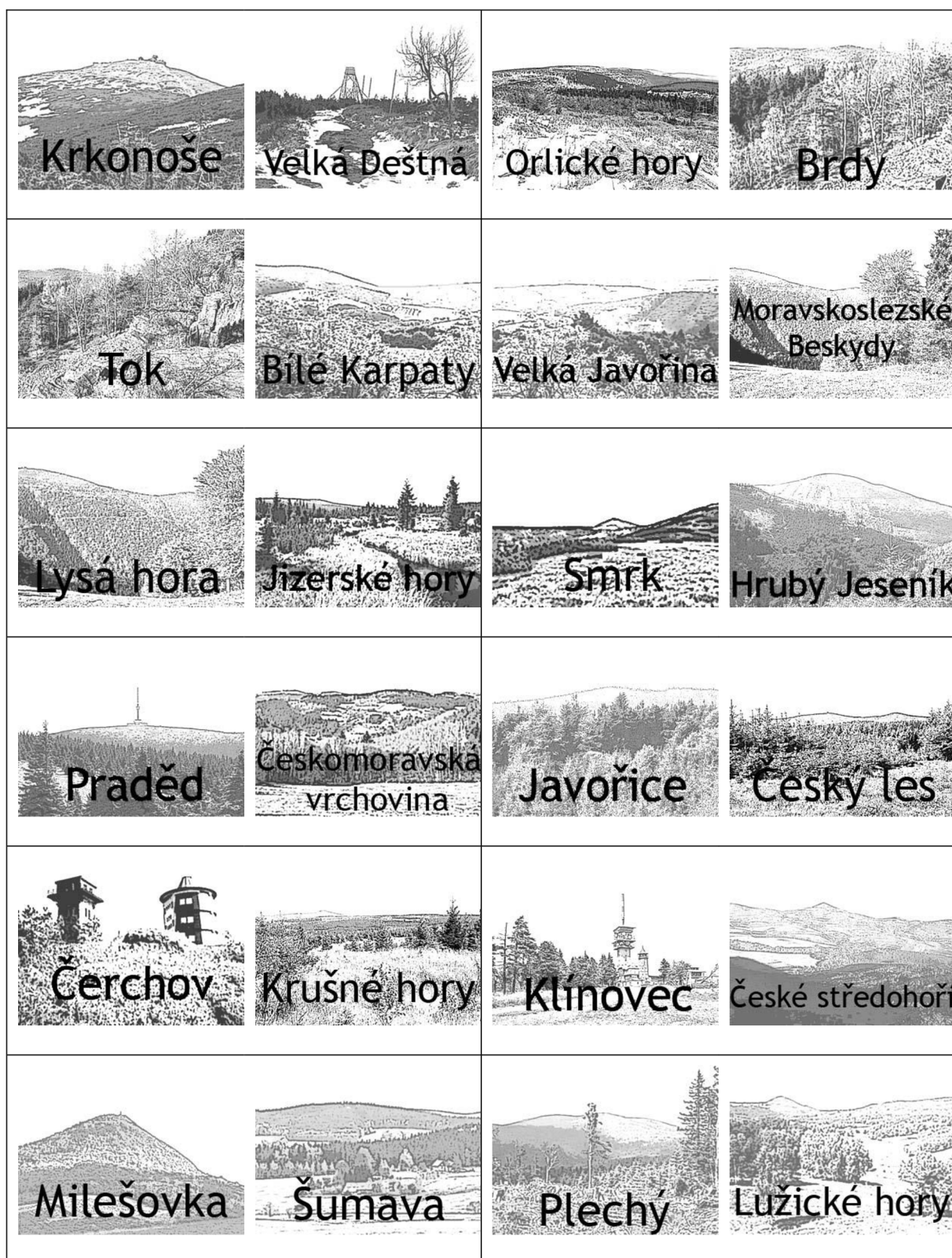
+

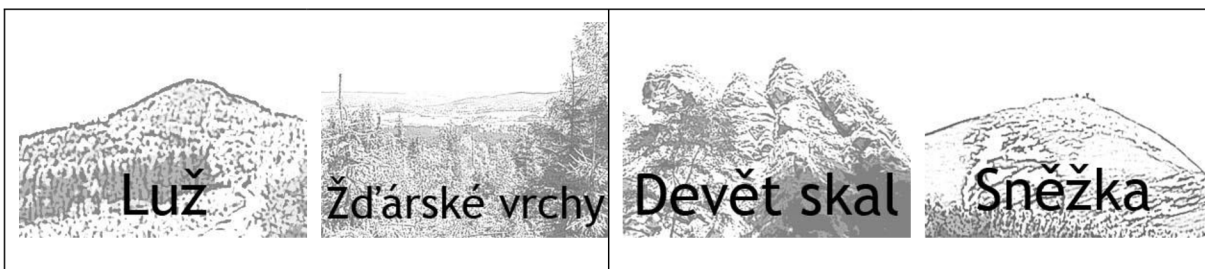
-

+ baví tě více: **a) skupinová výuka**

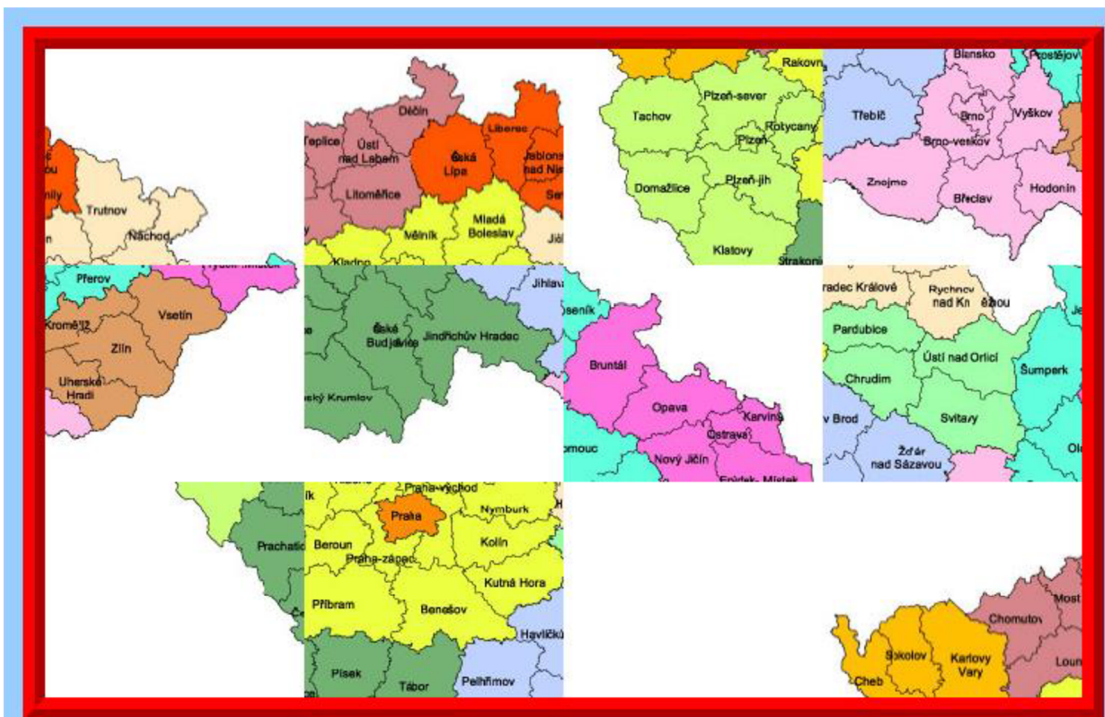
b) klasická hodina (výuka celé třídy)

Příloha 8 materiály do hodiny vlastivědy





Dostupné z Metodického portálu www.rvp.cz, ISSN: 1802–4785, financovaného z ESF a státního rozpočtu ČR. Provozováno Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze.



Víš, kde bydlím?

1. **Odhalte města, ve kterých děti bydlí. Zapište je do tabulky.**
2. **Vyhledejte tato města na mapě České republiky a zakreslete je do slepé mapy.**
3. **Vytvořte podobnou nápovědu také pro svoje město, či vesnici.**
4. **Pokuste se vymyslet indicie i pro jiná města naší republiky a nechte hádat své spolužáky.**

Mé město leží ve Středočeském kraji a pyšní se bohatou historií. Dříve se zde těžilo stříbro a i dnes se do nich můžeš zajít podívat.	
Bydlím v horském středisku v Krkonoších. Najdeš zde přehradu na významné české řece, která pramení nedaleko. Její jméno se spolu se synonymem pro kopec ukrývá i v názvu mého města.	
Mým domovem je největší a nejlidnatější město České republiky.	
Žiji v úrodném kraji jižní Moravy a mé město proslavily okurky.	
Bydlím ve Středočeském kraji na břehu řeky Jizery. V našem městě je velká továrna na výrobu osobních automobilů.	
Chci-li dojet do Prahy, musím se vydat na východ. Mé město se dříve proslavilo těžbou uhlí a dnes ho každý zná díky slavnému hokejistovi Jaromíru Jádrovi.	

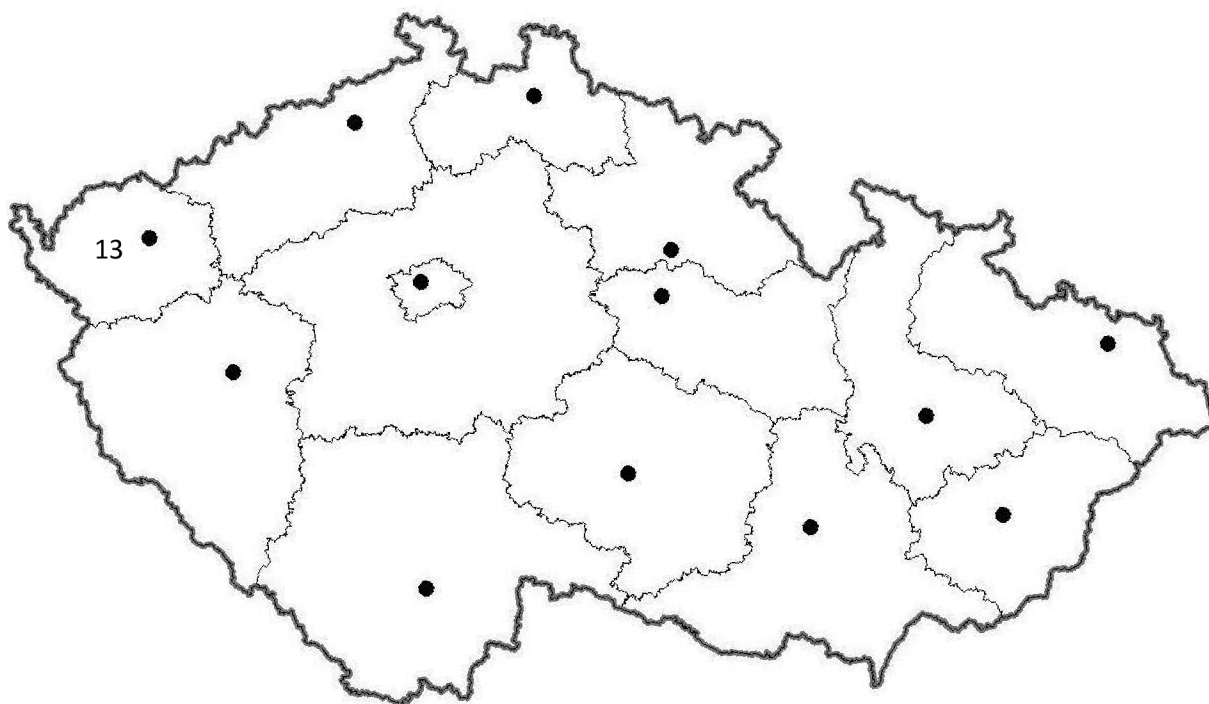
Žiji ve Východočeském kraji. Naše město není velké, ale ročně ho navštíví mnoho turistů, kteří chtějí vidět zoologickou zahradu se safari.	
I já bydlím ve Východočeském kraji a mé město je nazýváno bránou Českého ráje. V nedalekém lese Řáholci se narodil Cipísek.	
Do Prahy to mám opravdu kousek. Mé město se jmenuje podle malebné řeky, která zde protéká.	

Dostupné z Metodického portálu www.rvp.cz, ISSN: 1802-4785, financovaného z ESF a státního rozpočtu ČR. Provozováno Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze.

KRAJE ČESKÉ REPUBLIKY

Úloha 1

V mapce je ČR rozdělena na 14 krajů. Vyplň tabulku pod mapou. Nejdříve to zkus bez atlasu, pokud si nebudeš dál vědět rady, použij atlas.



Číslo kraje v mapce	Název kraje	Krajské město
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		

Základem pro vytvoření mapy kraje byla mapa v pracovním sešitu:

Kühnlová, H.: Zeměpis naší vlasti. Pracovní sešit 1. vyd., Praha: Nakladatelství České geografické společnosti, 2002, s. 30.

ISBN 8086034518.

Úloha 2- Který je to kraj?

Nejdřív zkus odpovědět na otázky bez atlasu, pak použij atlas.

1) Které kraje sousedí s Německem?

.....

2) Které kraje sousedí s Polskem?

.....

3) Které kraje sousedí s naším východním sousedem?

.....

4) Které kraje sousedí se státem, jehož hlavní město je Vídeň?

.....

5) Kterými kraji protéká naše nejdelší řeka?

.....

6) Kterými kraji vede dálnice D1?

.....

