

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Kompetence a dovednosti učitelů pro implementaci osobnostní a
sociální výchovy do práce školy**

**Competences and skills of teachers for implementation personal
and social education of school work**

Bc. Martina Kristlová

Vedoucí práce: PaedDr. Jaroslava Zemková, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika (N 7506)

Studijní obor: N SPPG (7506T002)

2019

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Kompetence a dovednosti učitelů pro implementaci osobnostní a sociální výchovy do práce školy“ vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 17. dubna 2019

.....

Bc. Martina Kristlová

Ráda bych poděkovala paní PaedDr. Jaroslavě Zemkové, Ph. D. za její cenné rady a připomínky a také za její vstřícný postoj při vedení mé diplomové práce. Mé poděkování patří rovněž všem pedagogům a dalším pedagogickým pracovníkům v Základní škole Bedřicha Krátkorukého v Hořátvi za jejich ochotu a pomoc při poskytování veškeré informací potřebných k získání dat k mému výzkumu. A v neposlední řadě mé rodině za trpělivost, kterou se mnou měli během tvorby mé práce.

Abstrakt

KRISTLOVÁ, Martina. *Kompetence a dovednosti učitelů pro implementaci osobnostní a sociální výchovy do práce školy*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2019. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá osobnostní a sociální výchovou a zjišťuje, jakou podobu by mohly mít kompetence a dovednosti pedagogů tak, aby se jejich kladný vliv promítal do chování žáků, nejlépe i mimo školní prostředí.

V teoretické části popisuje pojmy osobnostní rozvoj dítěte a sociální výchovu. Dále se pak zaměřuje na typy vyučovacích stylů pedagogů, vyučovacích metod a jejich včleňování do výuky, aby se následně mohly co nejlépe promítat do osobnostní a sociální výchovy žáků. Následuje výčet didaktické podoby výuky vhodné k nenásilnému osvojování složek sociální a osobnostní výuky.

Empirická část zahrnuje tři výzkumné metody – pozorování výuky, vyplnění sebehodnotících dotazníků vyučujících a dotazníkové šetření školního klima a oblíbenosti či neoblíbenosti žáků v jednotlivých třídách. Dotazníkové šetření považuji jako stěžejní materiál k získání směrodatných údajů. Výsledky jsou potom graficky znázorněny v jednotlivých tabulkách a grafech.

Klíčová slova:

osobnostní a sociální výchova, pedagogická komunikace, školní klima, vyučovací metody, styly výuky, osobnost učitele.

Abstract

KRISTLOVÁ, Martina. *Competences and skills of teachers for implementation personal and social education of school work*. Praha: Faculty of Education, Charles 's Univerzity, 2019. The diploma theisis.

The diploma thesis is concerned with social and personal education at primary school. Its finds out competences and skills of teachers how they can carry their positive influence on their pupils expect of school environment.

Theoretical part describes personal progress of child and social education. Then types of educations by teachers we can find out there., teaching methods and teaching 's methods implementation to the personal and social education of pupils as well.

Practical part of diploma thesis contains three methods of research. The first one is long-time watching of teachers methods of education and pupils 's behaviour during the teaching lesson. The second one is oneself-evaluateing questionnaire for teachers. The last method includes two questionnaires for pupils and the both of them are researching popularity or unpopularity for pupils in the classroom. All questinnaires are the most important for my research because all of dates which I got together were very unexpected and somewhere suprising for me. Results are represented in tables. After tables I formed well arranged graphs where we can find out popularity and unpopularity og pupils.

Key words:

personal and social education, pedagogue 's communication, climate of school, teaching methods, styles of education, personality of teacher.

Obsah

Úvod.....	8
1 Osobnostní a sociální výchova.....	9
1.1 Osobnostní rozvoj	9
1.2 Sociální výchova	11
1.2.1 Sociální prostředí.....	12
1.2.2. Socializace.....	13
1.2.3 Psychologie skupinového života	17
1.3 Školní třída jako sociální skupina	19
1.3.1 Problém adaptace žáků na podmínky školní třídy	20
1.3.2 Výuka jako řízená socializace	20
2 Podoba a cesty osobnostní a sociální výchovy od učitele k žákovi.....	25
2.1 Základní kroky práce s tématy osobnostní a sociální výchovy	25
2.2 Uplatnění témat osobnostní a sociální výchovy skrze chování a jednání učitele.....	27
2.2.1 Využití témat osobnostní a sociální výchovy ve školní situaci.....	27
2.3 Výukové metody a jejich vliv na osobnostní a sociální výchovu	28
3 Didaktická podoba osobnostní a sociální výchovy	30
3.1 Klíčové kompetence	31
3.2 Kompetence pedagoga	33
3.2 Rámcový vzdělávací program pro základní školy a klíčové kompetence.....	34
4 Výzkumné šetření.....	36
4.1 Použité metody výzkumného šetření.....	37
4.1.1 Pedagogické pozorování	37
4.2 Průběh pozorování.....	38
4.3 Sebehodnotící dotazník učitele.....	42

5 Experimentální dotazník	62
5.1 První třída a experimentální dotazník	62
5.2 Druhá třída a experimentální dotazník	64
5.3 Třetí třída a experimentální dotazník	66
5.3.1 Závěrečné hodnocení experimentálního dotazníku	68
6 Dotazník B4.....	69
6.1 Čtvrtá třída a dotazník B4	70
6.2 Pátá třída a dotazník B4	71
6.3 Hodnocení klima ve čtvrté a páté třídě.....	73
6.4 Shrnutí výsledků celkového výzkumu	74
7 Závěr.....	76
Seznam informačních zdrojů	78
Seznam příloh	81

ÚVOD

Pro svou diplomovou práci jsem si vybrala oblast základního vzdělávání a vztahy ve školním prostředí, navíc se specifickou malotřídní školou. Chtěla jsem zjistit, jak si stojí škola na malé vesnici, jaké v ní jsou vztahy mezi učiteli a žáky, mezi žáky navzájem a v neposlední řadě vztahy mezi pedagogy. Vycházela jsem z předpokladu, že mé osobní poznatky z oblasti prostředí, které je mi blízké, mi budou nápomocny ke zjišťování empirických dat. Vzhledem k tomu, že obě mé dvě děti bych ráda umístila do této základní školy, zvolené téma bylo také trochu účelové.

Obecně ke zvolenému tématu lze říci, že často slýchávám ze svého okolí, že malotřídní škola nemá kvalitní výuku jako škola ve větším městě, že nemůže zvládnout inkluzivní vzdělávání dětí se specifickými potřebami, že nemá moderní vybavení tak jako městské školy a podobné názory. Ráda bych svou práci ukázala přinejmenším pravý opak. Sama se řadím mezi příznivce malotřídních škol a myslím si, že zmíněné obavy jsou neopodstatněné a dezinformační.

Diplomová práce se v teoretické části zabývá pojmem osobnostní a sociální výchovou, popisuje důležitost kladných vztahů ve třídě (potažmo v celé škole). Klade důraz na socializaci žáka a poukazuje na nejdůležitější prvotní socializaci - v rodině. Druhou nejdůležitější část socializace pak zastává škola, spolužáci, morální vzory a hodnoty pak mohou předurčovat vyučující. Proto je třeba dbát na důležitost správné pedagogické komunikace. Další kapitola se pak zaměřuje na přímou podobu osobnostní a sociální výchovy, její postupné začleňování do práce školy, porovnává výukové metody. V poslední kapitole teoretické části se zabývá didaktickými principy, pojednává o klíčových kompetencích, okrajově shrnuje Rámcový vzdělávací program pro základní školy.

Výzkumnou část tvoří sebehodnotící dotazníky jako evaluační nástroj pro učitele, kde porovnávám jejich hodnocení sama sebe s mým názorem na jejich výuku. Další částí jsou pak dotazníky hodnotící vztahy ve třídě mezi žáky (ve větší míře v celé škole). Součástí výzkumného šetření bylo též pozorování výuky všech vyučujících a jejich stylu komunikace verbální i neverbální.

Cílem této práce bylo najít, jakou podobu by mohly mít kompetence a dovednosti učitelů pro implementaci osobnostní a sociální výchovy. Zároveň odkrývá negativní a pozitivní stránky fungování celé školy.

1 OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA

Osobnostní a sociální výchova („OSV“) je praktická disciplína, která se zabývá rozvojem klíčových životních dovedností, které využíváme každý den v běžných situacích a mezilidských vztazích. Velkou specifikou OSV je ten fakt, že učivem se stává samotný žák, žakovská skupina a běžné denní situace v každodenním životě. Cílem OSV je tedy hledání cesty žáka k životní spokojenosti, která bude založená na dobrých vztazích k sobě samému a lidem kolem něj. Ta se projevuje jako praktická disciplína, jejíž učivo je založeno buď na definici jednotlivých dovedností, nebo různých životních situací a událostí. Do práce školy se implementuje jednak integrací s učivem jiných předmětů, jednak samostatnými kurzy a dále různými praktickými opatřeními v životě škol.

Pojem OSV se do České republiky dostal až v 90. letech 20. stol. v souvislosti se studiem dokumentů britského národního kurikula. Nyní tvoří součást Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a též pro gymnázia. Samozřejmě zdrojem české OSV nebyl pouze jediný projekt, jde o bázi několika přístupů. Obsahově vychází z mnoha textů, které definují určité životní dovednosti. Kombinuje tedy prvky sociálně-psychologického výcviku, dramatické výchovy, zážitkové pedagogiky a koncepty kooperativního učení (Valenta, s. 35).

1.1 Osobnostní rozvoj

Sebepoznání a tvorba sebepojetí

V rámci tohoto tématu chce OSV vést žáky ke zvyšování množství spolehlivých informací, které každý z nich má o svých vlastnostech, možnostech, přednostech a vadách (Valenta, s. 28). Tím by měl pomáhat tvorbě pozitivního a vyrovnaného sebepojetí. A takové sebepojetí je základ nejen osobní životní spokojenosti, ale i dobrým předpokladem pro komunikační, vztahové a profesní úspěchy.

Téma vychází ze skutečnosti, že pro život se sebou samým, ale i pro život s druhými lidmi, je výhodné, když jedinec má realistický pohled na sebe samého, přisuzuje sám sobě adekvátní hodnotu (nepřeceňuje se, ale zároveň se nepodceňuje) a je se svou vlastní hodnotou v dobrém vyrovnan.

Můžeme si témata rozdělit do určitých okruhů:

- a) já jako zdroj informací o sobě,
- b) druzí jako zdroj informací o mně,

- c) moje tělo, moje psychika (temperament, postoje, hodnoty),
- d) co o sobě vím a co ne,
- e) jak se promítá mé já v mém chování,
- f) můj vztah ke mně samému,
- g) moje učení,
- h) moje vztahy k druhým lidem,
- i) zdravé a vyrovnané sebepojetí. (Valenta, s. 19-20)

„Termínem sebepojetí, respektive jáství poukazujeme na jeden z klíčových znaků člověka, a sice na to, že mu jde v neposlední řadě o sebe sama. Základní složky sebepojetí tvoří sebepoznání, sebecit, sebehodnocení a seberealizace. To znamená, že jedinec v určitém období svého vývoje se vymaňuje z odkázanosti na ovládnutí druhými a ovládá sám sebe. Reguluje a ovládá své myšlenkové postupy, své učení, chování, zvažuje alternativy, jak se zachová a co udělá. Rozhoduje se a vyvíjí úsilí. Autoregulace se tak, ve své rozvinuté podobě, stává předpokladem osobnosti zralosti, nezávislosti a svébytnosti.“ (Helus, s. 20.).

Osobnost je ovšem ucelenou, integrovanou bytostí. S tím souvisí i nutnost ujasňovat si vzájemné propojování komponent osobnostní struktury. Tak například schopnosti mohou být využívány a jejich využíváním stále rozvíjeny. Nebo naopak mohou zůstat nevyužity a podobně jako necvičený sval posléze zanikají, atrofují. K dosažení cíle potom dobře slouží motivace – motivace se učit, prosadit se, vyniknout, vyhovět očekávání blízkých osob. A pokud přijde neúspěch, patří sem, do našeho tématu, také odolnost čelit překážkám a dílčím nezdarům na cestě k cíli. Takovéto propojení strukturálních složek osobnosti v organický celek označujeme termínem **integrita osobnosti**. Pokud je tato integrita porušena jakýmkoliv způsobem (fyzickým i psychickým znevýhodněním), mohou nastat problémy v oblasti komunikace s vyučujícím i se spolužáky. To potom může vést v konečném důsledku k uzavření se dítěte do sebe, kdy nepochopení okolí a přehlížení problémů může snižovat soustředěnost na splnění zadaného úkolu a v neposlední řadě ke snížení známky. Dítě se tak dostává do začarovaného kruhu.

Velmi důležitým aspektem v oblasti sebepoznání je seberegulace a sebeorganizace. Týká se to dvou hlavních podtémat, tedy **kontrola a regulace vlastního chování** v situacích „tady a teď“ a **plánování a organizace vlastního života** a dodržování těchto plánů. Cílem je, aby žáci získali dovednost reflektovat svá chování a volit řízeně útlum některých prožitků.

Dalšími tématy v této oblasti jsou plánování učení a studia, technik učení, ovládání vůle a vnitřních procesů (prožívání, trpělivost,...), ovládání vnějších projevů v různých situacích, dodržování času, flexibilita apod.

Dílním a neméně důležitým kontextem osobnostního rozvoje je pak **psychohygienu**. Slouží hlavně jako prevence zátěží (dá se říci také jako prevence patologických jevů) a umět jednat v již nastalé stresové situaci.

Rozvoj **kreativity** je neméně důležitý jako ostatní složky OSV. Jedná se o soubor schopností umožňujících vidět věci jinak, než je běžné, nacházet nejen řešení problémů jako takových, ale nacházet i řešení neobvyklá. Patří sem rozvoj základních rysů kreativity jako nápady, originalita, citlivost, schopnost realizovat nápady.

1.2 Sociální výchova

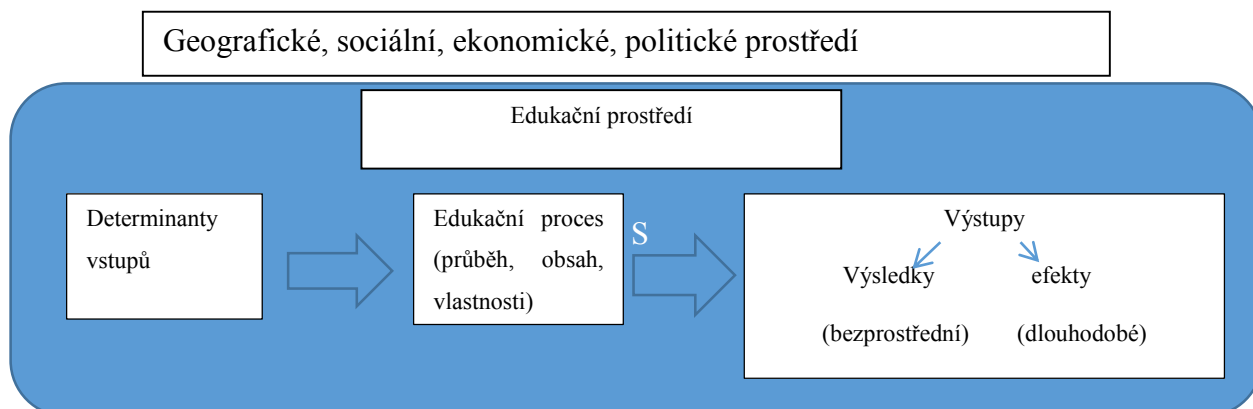
„Školu můžeme chápat jako instituci pro řízenou socializaci dětí a mládeže, s důrazem na vzdělávání a osobnostní rozvoj. Znamená to, že systematicky uvádí děti a mládež do sociokulturního světa tak, aby se v něm orientovaly a rozvíjely, aby jeho poznatkové soustavy, hodnoty a normy přijaly za své, aby svým věděním a dovednostmi se v něm dokázaly uplatnit a svým uplatněním napomáhaly jeho pozitivnímu směřování.“ (Helus, 2015)

Přitom ale nelze podceňovat, že také v mimoškolním prostředí si mladí lidé osvojují bezpočetné dovednosti a návyky, nezbytné nejen pro jejich život v bezprostřední komunitě (zejména rodině), ale i ve společnosti vůbec. Mnohé poznatky získávají spontánně ve vrstevnických skupinách, obrovský rozsah informací jim poskytuje televize a internet.

Socializace napomáhá širšímu pojetí výuky jako péče o začleňování jedince do společnosti tak, aby se v ní díky vzdělávání mohl uplatnit jako pracovník a občan a realizovat se jako zodpovědně se rozhodující osobnost. Důležitá je proto sociální interakce mezi žáky ve třídě i v celé škole (sociální klima třídy a školy).

Pojem sociální interakce lze chápat jako *„soubor recipročních sociálních aktivit probíhajících mezi partnery interakčního procesu...“ (Průcha, 2009).*

Obrázek 1: Interakční model edukačního procesu



Zdroj: Průcha, J. Moderní pedagogika, Portál, Praha 2002, ISBN 978-80-7367-503-5, s. 84

1.2.1 Sociální prostředí

„Sociální prostředí lze zjednodušeně vymezit jako integrovaný sociální systém tvořený lidmi, jejich vzájemnými vztahy, společnými aktivitami a produkty těchto vztahů a aktivit“ (Řezáč, J. Sociální psychologie, s. 20).

Můžeme dále dělit na:

- 1) **mikrosociální prostředí** – nejbližší sociální prostor jedince, přímé osobní interakce,
- 2) **mezosociální prostředí** – prostor mezi malými sociálními skupinami a společností,
- 3) **makrosociální prostředí** – velké skupiny, složitěji strukturované (region).

Obecně můžeme říci, že do sociálního prostředí spadá ze zeměpisného hlediska země, kde se sociální výchova uskutečňuje, dále oblast, ve které probíhá a konkrétní místo, kde se škola nachází.

Základními faktory z hlediska **sociodemografického** tedy jsou:

- přirozený přírůstek populace,
- struktura pracovních sil,
- zaměstnanost žen – matek,
- počet rozvedených manželství s dětmi,
- urbanizace obyvatelstva,
- životní způsob obyvatel (formy trávení volného času).

Snižování přirozeného přírůstku obyvatel má za následek snižování počtů žáků ve třídách, na druhé straně se zvyšuje věk, jehož se obyvatelé dožívají. Celkovým důsledkem těchto protikladných tendencí jsou změny v charakteru edukačních procesů. Znamená to, že učitel

má tak méně žáku ve třídě a lze předpokládat, že dané sociální charakteristiky se projevují pozitivně v charakteru edukačních procesů, vycházíme-li z toho, že interakce mezi učitelem a žákem co do nižší naplněnosti třídy žáky ovlivňují kvalitu výuky.

Sociální situace

Situaci lze diagnostikovat, můžeme ji cíleně či náhodně vyvolat, definovat, či měnit a musíme si uvědomit, že se neustále nacházíme v nějaké situaci.

Ve školním prostředí chápeme takovou situaci jako konkrétně vymezenou shodu vnějších okolností, časově limitovanou, v jejímž průběhu je žák vystaven působení konkrétních vlivů, na které určitým způsobem reaguje.

Speciálním případem sociální situace je **výchovná situace**. Ta by měla podněcovat žáka k aktivnímu seberozvoji v souladu s výchovným cílem, a zároveň podporuje takové změny vnitřního a vnějšího prostředí, které vedou k dosažení tohoto cíle.

1.2.2. Socializace

Jedná se o proces objevování lidské společnosti jedincem a vyžaduje neustálé navazování, prohlubování a rozšiřování sociálních kontaktů v rámci sociokulturního systému. Proces socializace zasahuje všechny stránky duševní činnosti – a to oblast kognitivní (poznávání), emotivní a konaktivní (socializace vůle).

Etapy socializace

- 1) sociabilizace – začínající individualizace (dítě začíná rozlišovat sebe od své matky),
- 2) individualizace a personalizace (negace vztahu matka – dítě, nastupuje kontrola chování dítěte, opírající se o normy a vzory, osamostatňování dítěte),
- 3) enkulturace a societizace (pronikání do širších rodinných vztahů a jeho adaptace na ně).

První etapa je kulturně podmíněna způsobem manipulace s předměty a bezprostředním kontaktem s matkou. Později je to uvědomění „JÁ“ a „NE JÁ“.

V druhé etapě je nejdůležitější činností **hra** a klíčové interakce: dítě – dospělý, dítě – dítě, dítě – hračka.

Ve třetí fázi se hlavní činností stává **učení**. Do popředí se dostává role žáka, dítě se učí poznávat svět očima jiných lidí a různých vědních oborů. Tím se vytváří základy postojů

k oborům lidské činnosti, k profesím. Poslední částí socializace je **práce** a pracovní proces, **péče a výchova** v roli rodiče.

Socializační proces znamená zásadní kvalitativní proměnu člověka. Individuum se mění v osobnost. Člověk si v první řadě uvědomí sám sebe, tzn., že na základě posuzování sebe sama vytváří **sebeobraz, sebepojetí**. Na základě prožívání sebe sama v kontextu jiných lidí si připisuje určitou hodnotu – **sebeocnění, sebeúctu**. Postupně pak buduje též představu o svých záměrech, životních cílech a plánech – **sebekoncepcce, seberealizace**. Vytváří si tak představu o svých možnostech – **aspirace**. Vytváří si kritéria posuzování sebe, okolního světa a vztahů, do kterých vstupuje – **normativy, hodnoty, svědomí**.

V průběhu společenského života si na základě hodnocení a posuzování objektů sociálního světa vytvoří určit **postoje** a naučí se chovat přiměřeně podmínkám situace (**role**). Projeví a zúročí své individuální dispozice, rozvine své vlastnosti a schopnosti, vytvoří si tak nové sociální dovednosti. Na základě přijímání z vnějšího sociálního světa (interiorizace) a jeho proměňování (exteriorizace) získá individuální **sociální rysy** a utvoří si nové pobídky k činnostem a vztahům – **sociální motivy**.

Sebepojetí

Abychom lépe pochopili sociální interakci u dětí, měli bychom alespoň okrajově zmínit téma vztahu dítěte (ale i vyučujícího) k sobě samému.

„Sebojetí (autokoncepcce) a od něho se odvozující sebeřízení (autoregulace) patří mezi základní témata vztahu jedince k sobě samému. Skládá se z určitých komponent, které spolu úzce souvisejí, propojují se navzájem, jedna přechází v druhou. „ (Helus, Z. Sociální psychologie pro pedagogy, s. 86.)

Tyto komponenty tvoří:

- a) **sebepoznání** – poznatky o svých vlastnostech, schopnostech, předpokladech dosáhnout v určité situaci lepšího či horšího výkonu, zodpovědné převzetí určitých povinností a závazků,
- b) **sebecit** – pocity, které má jedinec sám ze sebe a citů, které k sobě samotnému chová – např. pocit roztrpčenosti či hanby nebo zklamání ze sebe sama a svého chování, nebo naopak pocit sebeobdivu, hrdosti na sebe sama apod., důležité jsou city sebedůvěry, sebejistoty, sebeúcty, které jedinec chce prožívat, a když nemůže, tak trpí,

- c) **sebehodnocení** – názory a soudy o sobě samotném na pozadí určitého ideálu, na základě porovnávání s různými osobami, nebo vzhledem k určité normě,
- d) **seberealizace** – východisko bývá hodnotící konstatování nesouladu mezi tím, jaký jsem, jak se sám sobě jevím – **reálné já** – a mezi tím, jaký bych chtěl být – **ideální já**.

Citlivější nebo ctižádostivý žák si velmi zakládá na tom, že dosahuje ve škole výsledků určité úrovně. Z opakovaných nezdarů (např. v období přestupu na druhý stupeň základní školy nebo na školu střední) vyvozuje závěr, že neumí být jiný než špatný, daleko horší, než jaký by měl být, aby si sám sebe mohl vážít.

Tento závěr, k němuž jej může dovést i psychologická necitlivost a nevšímavost učitele, mívá mnohdy katastrofální důsledky učební, ale i kázeňské a psychohygienické. A tam, kde není potřeba sebeúcty, sebejistoty a sebedůvěry uspokojována, tam se jedinec rozličnými psychickými mechanismy brání. Hovoříme o tzv. **psychických mechanismech obrany já**.

Do těchto mechanismů můžeme řadit:

- **útěk** (do lhostejnosti, apatie, či fantazijního snění) nebo o reálný útěk – záškoláctví, útěk z domova,
- **zlehčování, bagatelizace neúspěchů** snižujících hodnotu vlastního já, svalování viny na jiné,
- **hledání příležitostí ke kompenzačním, náhradním aktivitám,**
- **agrese.**

Z tohoto výčtu plyne, že uchování hodnoty vlastního já je pro děti a mládež často **klíčovou potřebou**. Pozitivně vyjádřeno, v souvislosti s využíváním a vytvářením vnitřních podmínek úspěšného učení žáků, je třeba v nich všestranně podporovat rozvoj učební kompetence, posilující jejich sebehodnocení.

Učební kompetence se tedy skládá ze dvou složek:

- 1) **soubor vědomostí a dovedností**, potřebných ke zvládnutí požadavku,
- 2) **sebedůvěra a sebejistota**, dovolující žákovi bez zábran uplatnit své dovednosti, schopnosti a vědomosti.

Pro pedagoga má studium socializace osobnosti obzvláštní důležitost: „*Osvětluje, jak sociální okolnosti života jeho žáků (jím vychovávaných osob) ovlivnily jejich vlastnosti, postoje ke vzdělávání a výchově, předpoklady pro školní úspěšnost a životní uplatnění.*“

Učitel/vychovatel zorientovaný v problematice socializace tedy svým žákům /vychovávaným lépe rozumí, ale také na základě toho může působit na nápravu negativních jevů, které předchází socializace navodila. Pomáhá pedagogovi překonávat zjednodušené chápání edukace jenom jako vyučování vědomostem a adaptaci na příkazy. Pedagog, zorientovaný v problémech socializace osobnosti, zajišťuje edukaci jako komplexní začleňování do společnosti a uplatnění v ní.“ (Helus, Z. Sociální psychologie pro pedagogy, s. 107).

Kritéria efektivity socializačního procesu

Každá socializace je, obecně řečeno, životem konkrétního člověka. Efekt socializace proto můžeme posoudit v úrovni psychosociální vyspělosti jedince. Nemůžeme zpochybnit skutečnost, že přizpůsobení určitým normám a společenským hodnotám je nevyhnutelné a je také důležitým kritériem sociálně normativní koncepce normality. Odchylka od normy – **deviace** – může být negativní i pozitivní. V ČR je pojem deviace vnímán spíše v pejorativním slova smyslu v souvislosti s delikventním chováním. V potaz je potřeba také brát a odlišovat odchylku od **normy statistické** a **normy sociální**. Norma sociální navíc se vždy odvíjí od určité society a její pojetí se v rámci téže kultury proměňuje v čase. Proto je velmi obtížné definovat normalitu osobnosti i „normální chování“. V té nejobecnější rovině můžeme říci, že chování normální je takové chování, které odpovídá **duševně zdravé psychosociálně vyspělé osobnosti přiměřené jejímu věku a sociálnímu začlenění**.

Vnímání sebe sama a druhých souvisí mimo jiné i s percepcí (vnímání a posuzování jiného člověka). Chybami v posuzování tak můžeme způsobit nedorozumění či postavit také profesní vztah (učitel-žák). Nejznámější chybou je tzv. **haló efekt** (vnímání druhého člověka na základě výrazného znaku osoby a tento znak pak odpoutává od dalších výrazných charakteristik osoby). Dále můžeme jmenovat **efekt shovívavosti** (rozdílné hodnocení podle kladného či záporného vztahu k druhému), **chyba centrální tendence** (hlavně při posuzování většího počtu osob – tzv. „škaltulkování“). **Předsudky** také patří do oblasti percepce osob, kdy jde o nepodložené, ale poměrně pevné postoje (můžeme sem řadit i společenské pověry).

Osobní posuzovací styl je důležitým při hodnocení žáka, protože každý vyučující má svoji individuální míru přísnosti, kritičnosti nebo mírnosti, která ovlivňuje celkové posouzení dítěte. Důležité je, aby se vyučující při vzájemném hodnocení žáka nesnažili přizpůsobovat metru toho druhého hodnotícího.

V profesních kontaktech ve školním prostředí je důležité si uvědomit, že děti jsou daleko více podmíněny situačními vlivy, než je tomu u dospělých. Způsoby chování učitele a jeho hodnocení ovlivňuje jejich chování, zasahuje do jejich sebecitu i vývoje sebepojetí. Proto by se měl každý vyučující podrobovat sebereflexi a pokoušet se odhalit své nežádoucí tendence ve vnímání a posuzování žáků. Učitel by se měl zamýšlet nad chováním a projevy svých žáků tak, že si bude uvědomovat možný svůj podíl na jejich chování.

1.2.3 Psychologie skupinového života

Jedinec očekává od skupiny v zásadě pocit sociálního bezpečí. Pokud se na to podíváme z hlubšího hlediska, můžeme mluvit o „**integračním vlivu skupin**“.

Význam sociálních skupin:

- zprostředkování působení makrosociálního prostředí,
- dotváření sociálních rysů osobnosti,
- vliv na individuální výkonnost,
- posílení sociální identity jedince – být s lidmi, být akceptován, získat uznání, seberealizace.

„S třídním klimatem souvisí také skupinová atmosféra: „relativně stabilní a emocionální naladění, ve které se spojují nálady lidí, jejich duševní prožívání, vztahy jednoho k druhému, k práci, k obklopujícím událostem...“ (Kolárik in Řezáč, J. 1998, s. 169). Na rozdíl od třídního klima, které je relativně trvalé a stabilizované, je atmosféra spíše krátkodobé situační naladění citů spojených se vzájemnými vztahy ve skupině.

Atmosféra života ve skupině je určována především stylem vedení skupiny. V ideálním případě klidné a náročné vedení podporující samostatnost jednotlivce dává jasně deklarovaná pravidla spolupráce a soužití ve skupině a možnost členů skupiny svobodně se vyjadřovat k normám a usilovat o jejich zdůvodněnou změnu.

Čitelnost a stabilita kritérií hodnocení dává větší transparentnost požadavků, předvídatelnost postupů vůdce skupiny, jasně formulovaná očekávání vůdce (učitele) vztahující se k jednotlivým členům skupiny a očekávání k jednotlivým členům prezentovaná veřejně.

Hodnocení chápané hodnotitelem je přijímané hodnoceným jako zpětná vazba. Dochází k regulaci vztahů ve skupině prostřednictvím kultivujících aktivit a facilitujících typů

součinnosti (namísto pokynů, direktive). Vytváří se tak transakce prožitků a podpora sociálních citů.

Role vůdce

Řízení skupiny patří k hlavním požadavkům na roli vůdce. Klíčové charakteristiky obsahu vůdcovské role lze shrnout takto:

- 1) harmonizuje mezilidské vztahy ve skupině tak, aby vytvořil emotivně příznivé, akceptující a posilující klima,
- 2) koordinuje činnosti a aktivity tak, aby optimalizoval skupinový a individuální výkon členů.

Naplnit tyto charakteristiky a očekávání může vůdce, který:

- 1) je člověkem vnímavým a citlivým k očekávání členů skupiny,
- 2) respektuje autonomii, svébytnosti a tedy i individuální potřeby a zájmy členů skupiny,
- 3) je schopen definovat stav skupinového života a aktuální i perspektivní skupinové cíle,
- 4) dokáže převzít iniciativu a odpovědnost při potřebných změnách skupinového života,
- 5) dokáže realizovat potřebné organizační a řídicí činnosti, tzn., že je adekvátně kompetentní.

Neadekvátní chování v roli vůdce mohou být:

- 1) potřeba dominovat (odvíjí se většinou z infantilních motivů pramenících z nedostatečné psychosociální zralosti),
- 2) potřeba moci (pramení většinou z pocitů méněcennosti),
- 3) potřeba sebepotvrzení (získávání vlastní vážnosti ovládnutím jiných lidí),
- 4) potřeba exhibice,
- 5) potřeba vlivu (manipulace s jinými je cílem sama o sobě).

Řízení tedy neznamená automaticky direktivní ovládnutí skupinového života. Je samozřejmé, že řízení školní skupiny má svá specifika, ale faktem je, že pokud vyučující nemá dostatečné charakteristiky k vůdcování skupiny, je možné, že třídní klima a vztahy ve třídě nebudou dostatečně otevřené všem žákům a ne všichni žáci se ve třídě budou cítit komfortně.

Typickým formálním vůdcem v podmínkách školy je ředitel školy. Základní klima školy, které se prolíná do výchovně-vzdělávacích interakcí školní třídy, vytváří svým stylem právě ředitel školy.

Styly řízení

- A) **integrující styl** – vede k integraci mezilidských vztahů, kompaktní skupina, vůdce se snaží o strukturovaný systém, v němž má každý člen své místo...
- B) **nedirektivní styl** – iniciace a inspirace společných aktivit přímou akcí, vytváření podmínek pro seberealizaci členů skupiny,
- C) **otevřený (konstruktivní) styl** – při ovlivňování lidí postupuje vůdce čitelně, otevřeně bez manipulace,
- D) **tvořivý styl** – iniciace skupinové atmosféry, která přeje hledání, objevování nových možností činnosti, podporuje originalitu, kooperativní interakce, reciprocita v meziosobních interakcích, integrující vedení, vytváření podporujícího klimatu.

1.3 Školní třída jako sociální skupina

Vedle rodiny tvoří nejvýznamnější část sociálního prostředí. Dítěti nastává posun k expanzi do rozmanitosti sociálních kontaktů. Období, kdy dítě do značné míry určovalo rytmus i délku hry je nahrazeno regulací z vnějšku a dítě začíná být hodnoceno podle toho, jak je schopno se přizpůsobit kolektivu a kooperovat s ostatními. Hra přestává být dominující aktivitou, a buď se přímo mění na učení, anebo se stává jeho prostředkem.

Osvojování role žáka přináší mnoho změn sociálního chování a klade zvýšené nároky na sociální učení. Dochází k „objektivizaci“ sebepercepce a sebehodnocení.

Formalizovaná organizace činností vede ke konfrontaci impulzivní motivace dítěte s „časoprostorovou uspořádaností“ vztahů. Strukturace činností a vztahů v mikroklimatu třídy vede ke změnám v citovém prožívání, ovládnání spontaneity, ale i k výrazné kultivaci obsahu emotivního prožívání. Objevuje smysl skupinových hodnot.

Hlavní změny v sociálním postavení na začátku školní docházky dítěte jsou:

- formalizace činností a aktivit,
- výkon jako dominující hledisko posuzování,
- institucionalizovaná kritéria výkonu,
- rozmanitost vzorů chování vrstevníků,
- rozvrstvení sociálních kontaktů,
- strukturace vrstevnických vztahů,
- objektivizace vztahu k sobě,



- regulace a seberegulace skrze neosobní kritérium („dělám to nejen proto, že to chce pan učitel, ale proto, že se to tak má dělat...“).

1.3.1 Problém adaptace žáků na podmínky školní třídy

Žák se ve školní třídě musí přizpůsobit především na:

- materiální podmínky (povaha a rozměry pracovního místa),
- fyzikální podmínky (osvětlení, teplota),
- sociální podmínky (vztahy: žák-žák, žák-učitel, žák-třída, žák-norma,...).

Problematické oblasti ve školním prostředí:

- 1) **nepřiměřené napětí, úzkost**  projevuje se narušením plynulosti činností, „tzv. špatnou pamětí“, snižováním aspirací, nedokončováním činností,
- 2) **nepřiměřené reakce vůči okolí**  špatně přizpůsobené citové reakce a postoje vůči sobě a vůči jiným.

Velmi častým je také pocit nejistoty. Zdá se, že dívky mají větší sklon ho registrovat než chlapci. Za jednu z hlavních příčin bývá nedostatek sebedůvěry, a to hlavně nedůvěra k vlastním schopnostem a zručnostem.

Základním sociálně psychologickým předpokladem školní práce dítěte je odpovídající sociální vpravenost do sociálního prostředí školy a třídy. Projevy školní maladjustovanosti (nejistota, úzkost, neadekvátní reakce vůči prostředí apod.) by měly být učitelem chápány především jako signál potřebné změny v sociální situaci žáka, nikoliv jako „vlastnosti problémového žáka“.

Školní třída představuje vedle rodiny nejvýznamnější část sociálního prostředí, protože rozšiřuje sociální život dítěte o společenskou dimenzi.

1.3.2 Výuka jako řízená socializace

Výuka je mimo jiné doménou sociální psychologie. A učivo je významnou kulturní hodnotou – je výchozím obsahovým základem vzdělávací orientace osobnosti, jakožto nezbytné složky její socializace.

1.3.2.1 Znaký učiva zabezpečující jeho socializační funkci

A) Relevantnost učiva

Učivo je relevantní tím, že se o ně jedinec může spolehlivě opřít na své cestě za hlubším a širším vzděláním v průběhu života. Vybavuje žáky pro rozhodování o jejich další vzdělávací a profesní dráze natolik, že se dokážou rozhodovat o svém uplatnění jak v souladu se svými zájmy, tak v odpovědi na společenskou poptávku ve světě práce. Umožňuje jedinci využít svůj volný čas k osobnostnímu růstu.

B) Adekvátnost učiva

Učivo je přiměřené pro toho, komu je určeno. Je motivující pro každého individuálně. Je naučitelné, při vynaložení učebního úsilí je žáci dokážou zvládnout, což ji přináší zadostiučinění.

C) Systémové uspořádání učiva

Učivo je na jedné straně bohatě strukturované, na druhé straně však má tvořit celek, kde na sebe jednotlivé strukturální složky navazují. Výrazem systémového uspořádání učiva je hledání mezipředmětových vazeb, zajišťování prostupnosti mezi různými typy škol. Učivo má být vytvářeno tak, aby nezakládalo slepé uličky, v nichž někteří žáci musí skončit, protože se v nich kdysi z různých důvodů ocitli (např. v důsledku zpomaleného vývoje v předchozí fázi dětství, v důsledku nedostatečné orientace opožděného vyhranění studijních zájmů,...)

D) Kvalifikační význam učiva

Úspěšné zvládnutí určitého celku učiva zakládá oprávnění k dalšímu postupu, k volbě dalšího vzdělávání v určité kvalitě, apod.

E) Diskurzivní valence učiva

Závažná skutečnost, že učivo zakládá sdílené poznání u všech, kteří prošli příslušnou školou, takže mohou vést o určitých tématech rozhovor, radit se, vyptávat se, diskutovat a polemizovat. Je to tedy činitel integrování jedinců k účasti na sdílení a rozvíjení společenské zkušenosti.

1.3.2.2 Výukové cíle – druhý činitel výukové socializace

Podle dokumentu Národní program rozvoje vzdělávání v ČR je uvedeno osm obecných cílů školního vzdělávání – které mají výuce vtisknout charakter řízené socializace.

1) Rozvoj lidské individuality

Poznávací, psychomotorický i citový vývoj, seberealizace, uplatnění schopností.

2) Zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti

Vzdělání je důležitá vazba mez minulostí, přítomností a budoucností kultury.

3) Ochrana životního prostředí

Utváření a udržování zdravého životního prostředí.

4) Posilování soudržnosti společnosti.

Rovný přístup ke vzdělání všem, programy kompenzací nejrůznějších znevýhodnění.

5) Podpora demokracie a občanské společnosti.

Školní společenství jak první společenské prostředí, do něhož dítě vstupuje a v němž získává první zkušenosti s lidskými vztahy a morálního soužití.

6) Partnerství, spolupráce a solidarita v evropské globalizující se společnosti.

Sounáležitost národů a kultur v evropském a globálním kontextu.

7) Zvyšování konkurence schopnosti ekonomiky a prosperity společnosti.

Vzdělávací soustava v moderní společnosti musí přispívat k vysoké úrovni lidských zdrojů. Ovlivňuje tak kvalifikaci, pružnost a přizpůsobivost pracovní síly, ale také rozvíjení a využívání nových technologií.

8) Zvyšování zaměstnatelnosti

Rozvoj způsobilostí nastupující generace nalézt zaměstnání, uplatňovat se na trhu práce a tím držet krok se vyvíjejícími se nároky ve světě práce.

Způsoby práce s cíli

Úkolem učitele je dokázat takto obecně formulované socializační cíle výuky aktualizovat v jeho konkrétním vyučovacím předmětu s konkrétními žáky v konkrétní hodině. Jak toho lze dosáhnout, může uplatnit těmito čtyřmi způsoby:

1) Učitelova práce s cíli pozůstává z určení toho, co probere.

Např. Cílem daného úseku vyučování je probrat národní obrození a seznámit žáky s jeho hlavními aktéry.

2) Učitel vytyčuje, čeho zamýšlí u žáků dosáhnout.

Např. Cílem probírání dané oblasti je, aby žáci rozuměli interkulturním rozdílů tak, že s nimi nebudou spojovat negativní postoje nebo málo obsažené stereotypy, ale obohacující zvláštnosti různých lidí, které mají své příčiny, souvislosti, projevy a důsledky. To, co bude probráno, je sice důležité, ale více nás musí zajímat, co si z toho má vzít žák.

3) Práce s cíli stanoví, jakými konkrétními výsledky, bude žák prokazovat skutečné dosažení cíle, skutečné zvládnutí učiva (operacionalizace cíle).

Cíl není stanoven obecně, ale je vyjádřen v pojmech konkrétních zdatností, které si má žák osvojit, či výkonů, které má podat.

Např. Cílem je prokázat aktivní osvojení učiva o národním obrozenectví tím, že žák dokáže a) vysvětlit alespoň tři příčiny jeho vzniku, b) porovnat je s příbuznými trendy ve dvou sousedních zemích, c) sdělit životopis tří vybraných představitelů, d) prostuduje alespoň jedno dílo jednoho z nich a dokáže je výstižně vyprávět.

Cíl je viděn z hlediska žáka.

4) Práce s cíli znamená zapojování žáků samotných jako jednotlivců, případně jako skupin či celé třídy, do formulace cílů.

Žáci se tak účinně zavazují, že dohodnuté cíle si berou za své, že prokáží jejich realizaci výsledky, na jejichž stanovení se sami spolupodíleli.

Např. jednotlivé skupiny žáků zpracují portfolio na téma rostlinné druhy v zámeckém parku, jejich škůdci a ochrana. Každá ze skupin si stanoví, jakému aspektu tématu se bude věnovat zejména, s kým bude konzultovat, materiály jakého typu shromáždí apod. Dokumentace pak bude ve stručném, přehledném vyjádření demonstrována celé třídě, uvedena vystoupeními žáků, podrobena oponentuře.

Učitel dbá, aby tato vytyčený cíl, na jehož formulaci se žáci sami aktivně podílejí, odpovídal vysoké úrovni zvládnutí předepsaného učiva.

„Tento přehled čtyř způsobů práce s cíli dokládá, že primární úloha učitele zde spočívá v tom, že má žáky na mysli, domýšlí cíle vzhledem k nim a aktivizuje je, aby se také oni o vytyčování cílů zajímali, komunikovali je mezi sebou a s učitelem a aktivizovali tak své úsilí cílů konkrétními výsledky dosáhnout.“ (Helus, Z. Sociální psychologie pro pedagogy, s. 305)

Socializačně aktivační důraz v práci s cíli

Velmi důležitou součástí práce s cíli je, jak už jsme výše zmínili, tvořivost učitele a to, jak dokáže cíle konkretizovat, aktualizovat v konkrétní školní třídě. Participace žáků na vytváření a dosažení cílů je tedy nezbytná.

Proto by vyučující neměl opomínat na zásadní motivaci, která by měla mít fáze:

- 1) **Probuzení zájmu žáků** o to, co se bude probírat, vyvolání potřeby se o tom něco dozvědět, navození vědomí, že je o věc důležitou. Doporučuje se použití krátkého, ale poutavého a všeobecně výstižného příběhu, problému, který uvede do aktivizujícího jádra věci.
- 2) **Co nejkonkrétnější přiblížení cílů.** Mělo by žákovi ujasnit, co se od něj bude na konci daného učiva očekávat, co by měl umět.
- 3) **Navození v žácích co nejjasnější představy o plánu postupu.** O čase, ve kterém bude dané učivo probírat, kdy se které jeho části ukončí, případně problémy, se kterými je třeba počítat a jak jim včas předejít.

Vstupně motivační fáze vyučování může být krátká, ale pojatá tak, aby v žácích navodil stav celkového vyladění na výukový cíl.

Výuka probíhá ve školní třídě a to, co se děje mezi učitelem a žáky navzájem, se promítá do atmosféry třídy. Učitel se musí zajímat nejen o žáky jako jednotlivce, ale musí brát také v úvahu, že tito jednotlivci jsou pospolu ve školní třídě jako určité sociální pospolitosti, malé sociální skupině.

Klima může působit na učení žáků jak negativně, tak pozitivně. V prvním případě se žáci navzájem ruší, případně ti, které učení nebaví, vylučují z kolektivu třídy, zesměšňují, či dokonce šikanují ty, kteří by se učit chtěli. Můžeme hovořit o negativním psychosociálním klimatu třídy. V případě druhém, kterého chceme za každou cenu dosáhnout, jsou vzájemné vztahy mezi žáky takové, které vyvolávají a posilují vzdělávací úsilí každého jedince i všech společně.

Pozitivní sociální klima působí facilitačně – účinně napomáhá, usnadňuje realizovat to, co jsme si vytkli jako cíl našeho snažení.

2 PODOBA A CESTY OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVY OD UČITELE K ŽÁKOVÍ

„Hlavním smyslem OSV je pomáhat každému žákovi hledat vlastní cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu.“ (Valenta, J. Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi, s. 45)

Z této definice pramení, že OSV by měla být hlavně praktická, respektive by měl být vyučována prakticky. Tzn., že žáci by měli konat praktické činnosti ve vztahu k tématům OSV, měli by být uváděni do situací, které tyto praktické činnosti budou podmiňovat a vyžadovat, měli by být vedeni k reflektování toho, co právě „prakticky“ zažili.

Praktickou činností v tomto případě myslíme:

- **intelektový úkon** (deduktivní úkon),
- **senzorický úkon** (v situaci hodně vidět a slyšet),
- **motorický úkon** (neverbální komunikace – řeč těla),
- **intrapersonální úkon** (identifikovat vlastní trému a zvolit dobrou strategii jejího „rozpuštění“),
- **sociální úkon** (optimálně vyřešit konflikt).

Dále by měla být OSV **zosobněná**. Měla by být co nejvíce vztahována k osobnosti každého konkrétního žáka, ke konkrétním událostem odehrávající se v rámci dynamiky třídy jako sociální skupiny, k situacím, které přítomní ve svém životě skutečně zažívají (i mimo třídu).

Zosobnění můžeme dosáhnout dvěma cestami:

- 1) cestou oné praktické činnosti, kterou žák osobně vykonává,
- 2) cestou osobní reflexe oné osobně prožité činnosti.

2.1 Základní kroky práce s tématy osobnostní a sociální výchovy

A) Instrukce – Akce (Situace) – Reflexe (I-A-R)

Víme, co chceme žáky učit – cíl – zvolíme vhodnou činnost

Nejprve ji musíme INSTRUOVAT – vysvětlit podstatu a podmínky úkonu, který mají žáci provést. Na základě instrukce by měla nastat vlastní AKCE, která je prostřednictvím

instrukce, vyvolanou učební situací, v níž probíhá činnost žáků (žáci jednají, činnost probíhá), zároveň probíhá i aktivita učitele – sleduje dění, zapojuje se do jejich hry, apod.

Po skončení akce probíhá REFLEXE (též evaluace).

Cíle REFLEXE

Jedná se o učební situaci věnovanou zhodnocení zkušenosti, která vznikla v průběhu předchozí akce. Reflexe pomáhá systematizovat zkušenost. Konkrétní cíl reflexe tvoří cíl lekce, cíl aktivity a také průběh aktivity.

Reflexe má obvykle podobu verbální – diskusní. Učitel se ptá a vyzývá k diskuzi. Nejedná se o přednášku učitele o tom, jak by věci měly být, jak by se žáci měli chovat,... - základním nástrojem reflexe je tedy OTÁZKA, VÝZVA.

Obsah reflexe je zaměřen obecně na:

a) zkonkrétnění zážitku:

- rekapitulace toho, co se dělo,
- osobní vyjádření o své zkušenosti,
- zpětná vazba druhými,
- hodnocení,
- transfer zkušenosti,
- příp. plán změny (co dělat jinak),

b) zobecnění zážitku:

- učení o jevech, které nastaly během aktivity,
- učení o postupech a procesech, které nastaly (řešení problému).

Obsah reflexe je specificky zaměřen na:

- jevy (dovednosti, zkušenosti, vědomosti, postoje) dané formulací cíle aktivity,
- jevy, které během aktivity nastanou, aniž by byly plánovány jako cíl aktivity.

Mnohdy se žáci musí nejprve dovednosti reflektovat naučit.

B) SITUACE – INTERVENCE (S – I)

Situací v tomto případě míní jakoukoliv situaci, v níž žáci jednají, avšak nevyvolanou primárně za účelem učení. Využíváme toho, co se děje, aniž bychom to dění instruovali. Podmínkou však je co nejpřesnější vnímání probíhajícího dění, abychom pak mohli efektivně

reagovat. Tuto reakci budeme nazývat INTERVENCI – neboli jde o určitý zásah do situace nebo do stavu po situaci za účelem učení žáků.

Dalším neméně důležitým článkem OSV jsou **metody**, jejichž specifika je hlubší, než se zdá. Metoda dialogu, metoda interpretace textu, metoda hraní rolí – všechny mohou být znova a znovu naplňovány pokaždé jiným obsahem.

Za pojem „**aktivita**“ považujeme postup, jehož obsah je předem poměrně přesně a konkrétně určen a strukturován. Aktivity jsou vyvinuty proto, aby sloužily určitému jasně stanovenému účelu.

2.2 Uplatnění témat osobnostní a sociální výchovy skrze chování a jednání učitele

O této části OSV se hovoří nejvíce (dalo by se říci, že je nejdůležitější), protože učitelé sami běžně uplatňují efektivní sociální chování a jsou osobnostními vzory žití pro své žáky. Znamená to (mělo by znamenat), že lidské osobní, sociální a etické kvality, reprezentované tématy OSV, jdou ruku v ruce s chováním učitelů. Můžeme tedy tvrdit, že dobré chování, které uvidí žáci před sebou ve svém vyučujícím, má šanci začít napodobovat nebo se s nimi ztotožnit.

2.2.1 Využití témat osobnostní a sociální výchovy ve školní situaci

Témata OSV slouží jako způsob vylepšování školního klimatu a vede k efektivní prevenci sociálně patologických jevů, což ve finále je mimo jiné naplňování edukačního úkolu OSV.

Všechny běžné a přirozeně vzniklé situace, které se dějí ve škole, považujeme v našem tématu práce za běžnou školní situaci. Projeví se tak viditelně mezilidské vztahy, úroveň komunikace ve skupině a v neposlední řadě sebepojetí a seberegulace žáka. Z hlediska OSV tedy nemíníme organizovaně vzniklé situace, ale ty, kde konflikt nastal samovolně, kdy můžeme reagovat přímo, kdy můžeme sledovat chování žáků při práci v hodině i mimo ní.

V těchto vzniklých situacích je vhodné využít *pedagogickou intervenci*. Cílem této intervence je provést korekce probíhajících procesů, které jsou kontraproduktivní. Dál zpevnit procesy fungující optimálně a připravit žáky na efektivní zvládnutí reálných situací. Musíme také včas rozlišit edukační intervenci od jiného typu zásahu - např. výchovného opatření. Tím zde myslíme příkaz, zákaz neboli opatření k zamezení, ne cestu změny přístupu k žákovi.

Výchovná opatření mohou vyřešit momentální situaci, ale nemají správný edukační potenciál, pokud chceme dobře zvládat OSV.

Včlenění témat do osobnostní a sociální výchovy

- 1) Nalézání tematiky osobnostní a sociální výchovy v učivu předmětů – umožnění praktického a osobního přesahu látky předmětu k žákovi.
- 2) Využívání metod vhodných pro výuku předmětu, které současně oživují témata osobnostní a sociální výchovy.
- 3) Využívání zosobněných témat osobnostní a sociální výchovy jako zdroje tématu daného učiva.
- 4) Využívání metod nezbytných pro osobnostní a sociální výchovu, ne zcela typických pro jiné předměty, i tam, kde je to v těchto jiných předmětech možné (vizualizační metoda - aktivizace žáka – např. představa ideálního „já“).

Předměty a možné spojení témat osobnostní a sociální výchovy

- A) *Estetickovýchovné předměty* – dramatická, hudební, výtvarná výchova – reflexe probíhá tancem, kresbou, zpěvem, hraním situace apod.
- B) *Naukově výchovné předměty* – občanská nauka, rodinná výchova, výchova ke zdraví – poučení o společenském systému, fungování rodiny, o životě člověka, vztazích, komunikaci.
- C) *Tělesně výchovné* – tělesná výchova – psychosomatika, sebereflexe v oblasti vlastního těla a pohybu.

2.3 Výukové metody a jejich vliv na osobnostní a sociální výchovu

„Interakce učitel-žák je ve výuce realizována především prostřednictvím výukových metod. Chápeme ji jako vzájemnou spolupráci, v níž učitel akceptuje psychologické, sociální a somatické individuální zvláštnosti žáka a žák převážně na základě svých osobních svobodných aktivit se ztotožňuje se stanoveným výukovým cílem.“ (Kalhous, Z. Obst, O. Školní didaktika, s. 307).

Výukové metody dělíme do tří základních skupin:

- 1) klasické výukové metody,
- 2) aktivizující výukové metody,
- 3) komplexní výukové metody.

Mezi klasické metody patří:

- a) metody slovní – vysvětlování, přednáška, popis,...
- b) metody názorně – demonstrační – předvádění a pozorování, práce s obrazem,...
- c) metody dovednostně-praktické – frontální laborování, napodobování, práce v dílně, na školním pozemku,...

Mezi aktivizující metody patří:

- a) diskuzní metody,
- b) metody heuristické,
- c) metody situační,
- d) metody inscenační,
- e) didaktické hry.

Mezi komplexní výukové metody patří:

- a) frontální výuka,
- b) skupinová a kooperativní výuka,
- c) partnerská výuka,
- d) individualizovaná výuka, samostatná práce žáků,
- e) kritické myšlení,
- f) brainstorming,
- g) projektová výuka,
- h) výuka dramatem,
- i) otevřené učení,
- j) učení v životních situacích,
- k) televizní výuka,
- l) výuka podporovaná počítačem,
- m) sugestopedie a superlearning,
- n) hypnopedie.

Z hlediska implementace osobnostní a sociální výchovy do výuky se nejlépe hodí použití aktivizujících metod výuky a komplexních metod výuky. Tyto metody jsou však náročnější na přípravu, vyžadují většinou materiální zajištění a také postupnou přípravu žáka na tento typ výuky. *„Žák je ve výuce aktivním činitelem, převážně sám si vyhledává informace a samostatně je zpracovává, aktivně spolupracuje s ostatními žáky, učí se týmové práci,*

organizaci své vlastní práce i práce druhých lidí v týmu, rozvíjí své komunikační dovednosti, odpovědnost za vlastní práci, tvořivost, aktivitu, samostatnost, schopnost samostatného myšlení, tvořivé práce a samoučení.“ (Zormanová, L. Obecná didaktika, s. 143).

3 DIDAKTICKÁ PODOBA OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVY

Nejprve bychom měli vymezit, jaká by měla být výuka založená prvotně na konceptech OSV.

- 1) **Praktická** – žáci se s OSV setkávají při výuce v praktických situacích, jež sami prožívají.
- 2) **Zosobněná** – transformace učiva do tématu „já (žák) a můj život“.
- 3) **Provázející – respektující** – tvorba podmínek pro nabývání efektivního chování, pozitivních osobnostních rysů při respektování osobních specifík každého žáka.

Typy edukačních situací, jak vměstnat OSV do učení:

A) Situace individuálního učení – konfrontace žáka sama se sebou, rozšíření rejstříku osobních možností žáka – např. kreslení svých erbů.

B) Situace i interakcích:

- 1) přímo neřízené pedagogem – náhodně vzniklé nebo vyvolané žákem,
- 2) přímo řízené pedagogem – spontánně vzniklá situace nebo navozená situace ze strany učitele.

Jaká by tedy podle Valenty měla být podoba konkrétního učiva OSV?

„Specifičnost učiva OSV:

- *učivem se stává žák, konkrétní skupina a také běžné situace každodenního života,*
- *základním výstupem je chování, resp. jednání,*
- *učivo je v realizační podobě individualizované a vázané na konkrétní typy osobností žáků a konkrétní situace,*
- *dosažené výstupy žáků nemají (nemohou mít) jednotnou podobu (jsou individuálně rozmanité,*

- *předpokladem dosažení výstupů je dovednost žáka rozpoznat, jaké chování je pro danou situaci adekvátní.“ (Valenta, J. Didaktika osobnostní a sociální výchovy, s. 124)*

Příprava učitele na výuku v rámci OSV tedy vyžaduje více času a větší promyšlenost celé hodiny. Je třeba říci, že by učitel měl být schopný dopředu předjímat vývoj situace, která nastane nebo se ji snažit ubírat správným směrem. Někdy to může být úkol nelehký a vyžaduje jistý nadhled. Na druhou stranu je potřeba uznat, že pedagog je jen člověk, který může dělat chyby, důležité je však, jakým způsobem již proběhlou chybu vyřeší. V tuto chvíli je na prvním místě osobnost učitele a jeho reakce. Proto by každý učitel měl více či méně kooperovat s pojmem klíčové kompetence.

3.1 Klíčové kompetence

Pokud určíme klíčové kompetence, nelze se zaměřit pouze na oblast vzdělávání, je vhodné je využít i v dalších oblastech, například v zaměstnání.

Obecně můžeme klíčové kompetence dělit na:

1. komunikativnost a kooperativnost,
2. schopnost řešit problémy a tvořivost,
3. samostatnost a výkonnost,
4. odpovědnost,
5. schopnost uvažovat a učit se,
6. schopnost zdůvodňovat a hodnotit.

„Klíčové kompetence zahrnují celé spektrum kompetencí přesahujících hranice jednotlivých odborností. Jsou výrazem schopnosti člověka chovat se přiměřeně v situaci, v souladu sám se sebou, tedy jednat kompetentně.“ (Belz, H., Siegrist, M. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení, s. 166.)

Sociální kompetence znamená schopnost týmové práce, kooperativnost, schopnost čelit konfliktním situacím, komunikativnost. Sociální kompetence je dnes velmi důležitá ve všech sférách, ne jen ve školním prostředí.

Kompetence ve vztahu k vlastní osobě se myslí kompetentní zacházení se sebou samým, být svým vlastním manažerem, schopnost reflexe vůči sobě samému, vědomé rozvíjení vlastních hodnot a lidského obrazu a schopnost posuzovat sám sebe a dále se rozvíjet.

Kompetencí v oblasti metod se rozumí plánovitě a se zaměřením na cíl uplatňovat odborné znalosti, vypracovávat tvořivé řešení, strukturovat a klasifikovat nové informace, dávat věci do kontextu, poznávat souvislosti, kriticky přezkoumávat v zájmu dosažení inovací, zvažovat šance a rizika.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy jsou klíčové kompetence popsány takto:

- 1) **kompetence k učení,**
- 2) **kompetence k řešení problémů,**
- 3) **kompetence komunikativní,**
- 4) **kompetence sociální a personální,**
- 5) **kompetence občanské,**
- 6) **kompetence pracovní.**

Na základě Evropského rámce klíčových kompetencí sem řadíme nově další kompetence:

- 7) **komunikace v českém jazyce,**
- 8) **komunikace v cizím jazyce,**
- 9) **matematická kompetence,**
- 10) **kompetence v oblasti přírodních věd, technologií a inženýrství,**
- 11) **digitální kompetence.**

Po ukončení základního vzdělávání by měl žák zvládat:

1) v rámci kompetencí k učení:

- využívá vhodné způsoby pro efektivní učení,
- třídí a propojuje získané informace,
- pracuje s obecně užívanými pojmy a vytváří si na ně komplexní pohled,
- porovnává výsledky zjištění a kriticky vyvozuje závěry z těchto zjištění,
- poznává smysl a cíl učení, snaží se své učení zdokonalit, ale i kriticky zhodnotit výsledky svého učení,

2) v rámci kompetencí k řešení problémů:

- používá vlastní úsudek a zkušenost k vyřešení problémové situace,
- vyhledává informace k řešení problému,
- problémy řeší samostatně,
- je schopen obhájit svá rozhodnutí, uvažuje kriticky,

3) v rámci kompetencí komunikativních:

- logicky vyjadřuje své myšlenky a názory,
- naslouchá a snaží se porozumět názorům ostatních lidí,
- aktivně se zapojuje do společenského dění, rozumí běžně užívaným komunikačním prostředkům a komunikuje se světem prostřednictvím těchto prostředků,
- využívá komunikativní dovednosti ke kvalitní spolupráci s ostatními lidmi,

4) v rámci kompetencí sociálních a personálních:

- spolupracuje ve skupině a s pedagogy,
- podílí se na utváření příjemné atmosféry ve skupině,
- přispívá k diskuzi ve třídě a respektuje názor někoho jiného,
- má pozitivní představu o sobě samém,

5) v rámci kompetencí občanských:

- respektuje přesvědčení jiných lidí, je empatický
- zná svá práva a povinnosti,
- zná svou historii a cení si své kultury,
- bere ohled na životní prostředí, zná environmentální problémy

6) v rámci kompetencí pracovních:

- dodržuje pravidla práce, umí nakládat s pracovními nástroji v rámci bezpečnosti ochrany zdraví při práci,
- výsledky pracovní činnosti chápe jako potřebu odvést kvalitní práci s ohledem na své zdraví a okolí,
- využívá své znalosti ku potřebě okolí a zároveň se snaží o další profesní rozvoj,
- orientuje se v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru.

Všechny kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, ale různými způsoby se protínají a lze je pochopit a realizovat vždy jen jako součást celkového procesu vzdělávání. „Získávání klíčových kompetencí je celoživotní, individuální proces, který slouží k rozvoji osobnosti.“ (Belz, H., Siegrist, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*, s. 168.)

3.2 Kompetence pedagoga

Podle Průchy (2006) je koncepce učitelské přípravy založená na pojetí, že tuto přípravu mají tvořit čtyři složky:

- 1) odborně předmětová,

- 2) pedagogicko – psychologická,
- 3) praktická (nácvik profesních dovedností),
- 4) všeobecný základ.

„Pedagogické kompetence představují souhrn způsobilostí, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat i zdokonalovat svou pedagogickou činnost, a které by měly být utvářeny a kultivovány u studentů učitelství.“ (Švec in Průcha, 2006, s. 139).

Významnou měrou na utváření pedagogických kompetencí se podílí celý průběh profese pedagoga. Řadíme sem již teoretickou a praktickou přípravu na vzdělání, zkušenosti z pedagogické praxe, vliv profesionálního prostředí (ostatní pedagogové ve sboru), reflexe vzdělávací reality a sebereflexe.

3.2 Rámcový vzdělávací program pro základní školy a klíčové kompetence

Všechny rámcové vzdělávací programy vycházejí z nové strategie učení, kdy se klade důraz na klíčové kompetence a uplatnění získaných dovedností v praktickém životě. Rámcové vzdělávací programy od předškolního vzdělávání až po středoškolské vzdělávání na sebe navazují. Vymezuji úroveň klíčových kompetencí žáků, které by si s sebou měli odnést při ukončení daného rámce vzdělávání. Úkolem rámcového vzdělávacího programu je také zohlednění vzdělávacích potřeb pro každého žáka. Individualizace a podpůrná opatření za daným žákem je pak následným krokem ve výuce.

Cíle základního vzdělání:

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení,
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů,
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci,
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých,
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti,
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě,
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný,

- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi,
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.

Abychom nezůstávali pouze v České republice, můžeme se letmo zmínit o edukaci např. v Anglii. Existuje tam konkrétní společnost, která se přímo zabývá osobnostní a sociální výchovou. Jedná se o PSHE neboli Personal, Social, Health and Economic education. Mohli bychom volně přeložit jako osobnostní, sociální, zdravá (s ohledem na zdravý vývoj dítěte) a ekonomická edukace. Je podporována z řad podnikatelů, rodičů, žáků, odborníky na dětskou problematiku (obsahující také dětské týrání) z řad policie, členy odborníků na zdraví a další a další organizace, které mají co dočinění s dětmi či s vládou. Hlavním programem jsou tři základní okruhy:

- 1) Zdraví a zdravý životní styl.
- 2) Vztahy mezi lidmi obecně.
- 3) Život a okolí dítěte.

Celá tato organizace připravuje ve spolupráci s ostatními dotčenými orgány členy program, kontroluje jeho plnění, pořádá konference a školení pro odbornou i laickou veřejnost.

V České republice máme Národní program vzdělávání (tzv. Bílá kniha), který zaštiťuje rámcové vzdělávací programy pro všechny druhy vzdělávání, následují pak školní vzdělávací programy, které si dotváří každá škola podle sebe. Pro děti se speciálními potřebami vznikl systém podpůrných opatření, odstupňované dle konkrétních potřeb konkrétního dítěte.

4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Výzkumné šetření jsem se rozhodla sestavit ze tří pedagogických metod, které jsem považovala za nejvhodnější a které by mi mohly nastínit odpovědi na mou hlavní výzkumnou otázku a následné dílčí cíle mé práce. Bylo jím z hlediska časového horizontu dlouhodobé pozorování, sebehodnotící dotazník pro učitele a dotazníky pro žáky, které měly zjistit míru oblíbenosti či neoblíbenosti v sociálních vztazích mezi dětmi ve třídě a v celé škole.

Svůj výzkum jsem provedla na Základní škole plukovníka Bedřicha Krátkorukého v obci Hořátek na Nymbursku. Budova je nově zrekonstruovaná, na podzim t.r. byla postavena ještě další multifunkční budova, která také slouží žákům školy jako učebna praktických činností či odpoledne jako místnost pro školní družinu.

Jedná se o malotřídní školu, která čítá ve školním roce 2017/2018 celkem 46 žáků. Vzhledem k tomu, že v obci Hořátek žije necelých 900 obyvatel, většinu dětí, které se ve škole vzdělávají znám alespoň částečně, nebo znám jejich rodiče.

Co se zaměstnanců školy týče, učí zde čtyři pedagogové (dva muži - včetně ředitele školy a dvě ženy), dvě asistentky pedagoga, jeden další pedagogický pracovník v družině a ostatní personál ve školní kuchyni, či na úklid.

Hlavní výzkumná otázka:

Jakou podobu by mohly mít kompetence a dovednosti učitele pro implementaci OSV do práce školy?

Dílčí cíle diplomové práce:

- A) Zjistit, zda je možné najít podobu kompetencí, které následně mohou vést k implementaci OSV do práce školy.*
- B) Zjistit, zda vliv osobnosti učitele a jeho přístup k žákům může ovlivnit vzorce chování u těchto žáků.*
- C) Zjistit, zda učitelé jsou schopni správně reflektovat své dovednosti a tudíž i dobře zvládat pedagogickou komunikaci mezi s žáky.*

4.1 Použité metody výzkumného šetření

Své výzkumné šetření jsem rozdělila do tří částí, z níž časově nejdelší tvořilo systematické pedagogické pozorování, zaměřené na vyučovací styly učitelů, vztahy mezi žáky (i mimo vyučování – např. o přestávce), na celkové klima ve třídě a též v celé škole.

4.1.1 Pedagogické pozorování

„Pedagogické pozorování je nejstarší a nejrozšířenější metoda získávání dat o pedagogické realitě.“ (Chráška, M., *Metody pedagogického výzkumu*, s. 151) Jednalo se tedy o pozorování **přímé**, kdy jsem byla součástí výuky jako nestranný pozorovatel. Často se také rozlišuje pozorování **standardizované** a **nestandardizované**. „Jako standardizované se označuje činnost spočívající v záměrném, cílevědomém, systematickém a relativně objektivním sledování smyslově vnímatelných jevů, které nebyly vyvolány zásahem pozorovatele.“ (In Chráška, M., Mareš, 1983, s. 152). Běžná školní situace pozorování, které jsou vždy v určité míře poznamenána intuitivním přístupem a subjektivitou, bývají označovány jako pozorování **nestandardizovaná**. Pro standardizovaná pozorování je typické používání speciálních observačních technik, které umožňují snížit podíl intuice a subjektivity na únosnou míru.

Na dobré pedagogické pozorování jsou kladeny jisté požadavky. Uvedme si aspoň čtyři základní, nejčastěji uváděné:

- **specifikace objektu pozorování**
- **zaměřenost pozorování na cíl**
- **organizovanost pozorování**
- **přesný záznam pozorování.**

Je dobré také myslet na to, zda je pozorování **validní**, tzn., jestli pozorujeme skutečně to, co pozorovat máme. Sledujeme také jeho **reliabilitu**, což je spolehlivé a přesné zachycení pozorovaného jevu. Závisí na samotném pozorovateli, na použité pozorovací technice a na okolnostech pozorování. Na vyjádření stupně reliability se používá koeficient reliability.

Při každém pozorování je třeba mít na mysli také subjektivní faktory působící při pozorování a dobrý pozorovatel by je měl znát.

Můžeme zmínit ty nejdůležitější:

- a) **haló efekt** – tendence vnímat jedince na základě celkového dojmu, který si většinou vytvoříme na prvním setkání,

- b) **logická chyba** – sklon pozorovatele hodnotit povahové vlastnosti lidí tak, jak se jím to samým zdá logické – tzn., že logicky předpokládají u pozorovaných osob jisté vlastnosti,
- c) **předsudky** – nekritické přejímání názorů na žáka od jiných učitelů,
- d) **stereotypizace a analogie** – sklon vytvářet si určitá schémata obrazů o osobnosti, která mechanicky aplikujeme,
- e) **tradice** – na hodnocení lidí má značný vliv zakotvená v různých rčeních, např. toho, kdo hodně mluví, považujeme někdy neprávem za lehkomyšlného, nespolehlivého,...
- f) **figura a pozadí** – psychologický mechanismus odvozený z našeho vnímání způsobuje to, že pokud spojujeme určitou osobu s osobami nám sympatickými, vnímáme ji též jako sympatickou,
- g) **aktuální psychický stav**,
- h) **tendence k průměru**,
- i) **kontrast** – tendence podhodnocovat ty vlastnosti žáka, o nichž pozorovatel domnívá, že v nich on sám vyniká,
- j) **shovívavost pozorovatele**.

4.2 Průběh pozorování

Výzkum započal v lednu 2018, kdy jsem se s celou školou mohla zúčastnit lyžařského kurzu, který škola absolvuje každým rokem Krkonoších. Výcvik trval pět dní (pondělí až pátek). Na tomto kurzu jsem měla možnost být každý den v centru dění. Pozorovala jsem děti při vstávání, společné snídani, obědě a večeři. Mezitím měly děti svůj vlastní program se školiteli kurzu.

Během trvání celého pobytu na mě kolektiv působil ze začátku nesourodě (hlavně věkově), ale po prvních dvou dnech jsem změnila názor. Při společném stravování starší děti pomáhaly automaticky mladším, byly ohleduplné (především děvčata) a nevšimla jsem si, že by byl někdo z nich nějakým způsobem vyčleněn z kolektivu. Je pravdou, že děti, o kterých jsem věděla, že mají nějaký handicap (ADHD), patřily mezi děti oblíbené a vyhledávané pro jejich „zábavnost“. Neviděla jsem žádné náznaky ostrakismu, přímé šikany či nepřátelského prostředí. Názor o kolektivu a celkovém klimu ve skupině (i mezi učiteli) jsem si během těchto několika dnů vytvořila a byla jsem zvědavá, jestli mi zůstane stejný i potom, co shlédnu výuku ve škole.

Nyní bych se ráda posunula v čase o několik měsíců dále, kdy jsem začala docházet do školy na výuku a mohla tak znovu pozorovat děti, tentokrát při práci s učivem. A hlavně, mohla jsem pozorovat vyučující, jakým způsobem vedou hodinu a jak komunikují s dětmi.

Moje bližší zkoumání začalo v dubnu 2018 a trvalo nepravidelně (dle mých časových možností) do konce června 2018.

Na první dojem jsem se zaměřila při uspořádání třídy, umístění lavic, celkový subjektivní pocit ze třídy (vystavené obrázky, pořádek, světlo, pomůcky apod.). Ve škole se nezvoní, začátek a konec hodiny oznamují učitelé. Ráda bych nyní z tohoto hlediska popsala každou třídu zvlášť.

A) První a třetí třída

Tato třída se nachází v nově vybudovaném patře základní školy (v půdním prostoru). Je velmi prostorná, světlá díky střešním oknům a působí spolu s rozvěšenými obrázky útulně a příjemně. Vzadu ve třídě je na zemi koberec, který slouží ke společným aktivitám a děti se zde střídají podle vyučovacího plánu. Lavice jsou uspořádány podle frontální výuky, ve přední části místnosti se nachází katedra a tabule, lavice jsou rozmístěny ve třech řadách, z nichž jednu řadu tvoří celá první třída (dohromady čítá šest dětí), v zadní lavici této řady pak sedí asistentka pedagoga s dívkou, která má individuální plán (opožděný vývoj, porucha řeči - následky syndromu CAN), ta spadá ale do třetí třídy.

Zbylé dvě řady lavic tvoří třetí jen třída. Dvě děti mají diagnostikované ADHD, z toho jedno je medikované (též v péči dětské psychiatry). Celkem třetí třídu tvoří 13 dětí.

B) Druhá třída

Místnost druhé třídy najdeme ve staré části školy, tedy v přízemí. Dochází sem celkem deset dětí, z toho jeden chlapec vzhledem k těžké ADHD spolupracuje s asistentem pedagoga. Jejich třídní učitelkou je Mgr. J. S. Třídu tvoří devět chlapců a jedna dívka. Uspořádání lavic jako při frontální výuce, po třech lavicích ve třech řadách.

C) Čtvrtá a pátá třída

Žáci ze čtvrté a páté třídy mají svou učebnu ve spodní části budovy. V prostorné třídě jsou lavice uspořádány do tvaru písmene U a uprostřed místnosti je koberec, kde plní skupinové úkoly. V přední části místnosti je mimo samozřejmé tabule také nástěnka s narozeninami všech žáků a s rozpisem služeb ve třídě.

Mimo těchto učebních tříd se ve spodní části budovy nalézá také počítačová učebna, učebna určená pro čtení a kabinet učitelů, který slouží také jako ředitelna.

Společným školním mazlíčkem je nejedovatá užovka jménem Boženka.

O velké přestávce je zvykem, že se děti chodí provětrat na přilehlé školní hřiště nabrat nové síly do dalších hodin.

Na podzim roku 2018 byla zrekonstruována další budova k polytechnické výuce a v zimních měsících slouží také pro potřeby školní družiny. Nová budova má svoje vlastní hygienické zázemí a kuchyňku.

V tuto chvíli bych ráda přistoupila k postřehům z pozorování vybraných vyučovacích hodin.

a) První a třetí třída – vyučující Mgr. I. B.

Spojené třídy mají hned v pondělí první hodinu Českého jazyka. V úvodu hodiny si všechny děti sednou do kruhu a každý z nich vypráví zážitky z víkendu, co dělal a co ho nejvíce bavilo či zaujalo.

Následuje zadání samostatné práce žákům 3. třídy, kdy v textu určují slovní druhy. Prvňáčci pracují společně s vyučujícím s písankou. Nejprve obtahují čáry v sešitě, potom se společně v kroužku nacvičují písmenko v krupičce opisováním prstem. Potom skládají slova z dvojic písmen a kdo má hotovo, odchází do lavice pracovat dál v sešitě.

Druhou hodinu se vyučuje matematika, třetí třída začíná opakováním postupu na tabuli v dělení jednociferným číslem do tisíce. Následuje samostatná práce. První třída si opakuje odečítání do 20, nejprve znázornění na tabuli, potom děti samostatně (ale zároveň s individuální pomocí učitele či asistenta pedagoga).

Během velké přestávky jdou všechny děti ven na hřiště.

Další hodinou je ve třetí třídě hodina Anglického jazyka (vyučující Mgr. M. P.). Začíná se úvodním přivítáním v anglickém jazyce a dotázaní každého žáka jednou otázkou, na kterou musí odpovědět a snažit se konverzovat v cizím jazyce. Poté pokračují v práci s učebnicí – čtení a porozumění textu. Vyučující hodina končí společnou hrou na rozkazy v cizím jazyce, kdy jeden říká anglicky, co ostatní mají udělat a ti musí daný úkol splnit (např. „Go and sit down on the chair.“).

První třída má mezitím v jiné třídě dvě hodiny čtení po sobě. Procvičují čtení ve slabikáři.

b) Druhá třída – vyučující Mgr. J. S.

„Druháčči“ začínali v úterý hodinou Matematiky. Po procvičení prstíků na písničku „Vyletěl holoubek“ a protažením celého těla se děti pustily do opakování násobilky dvou a dělení dvěma. Velmi se mi líbila pozdější edukace násobilky, kdy děti stavěly věže z kostek podle násobků – po čtyřech, po osmi, apod. Ve třídě se také nachází motivační tabulka pro děti. Má podobu dráhy jako v závodech Formule 1, kdy každé dítě má své auto a za každou dobrou známku „popojede“ svým autem dopředu. Každý měsíc se jede nová trasa a vítěz dostává sladkou odměnu.

Další ukázkovou hodinu jsem vybrala Český jazyk. Na úvod si děti napsaly diktát o dvou větách. Potom celá třída nahlas procvičovala slovní druhy a slabiky s písmenem -ě. Následovala práce s pracovním sešitem – doplňování písmenek ve cvičení.

Po práci v lavicích se děti přesunuly na koberec, kde ve skupinkách hledali na kartičkách slovní druhy a přiřazovaly je ke správnému názvu. Hodinu děti ukončily samostatnou prací s učebnicí v kruhu na koberci.

c) Čtvrtá a pátá třída – vyučující Mgr. M. V.

Hodina matematiky první den v týdnu začíná úryvkem čtení z knihy Robinson Crusoe, kdy vyučující přečetl kousek textu, společně si vysvětlili, o co se jednalo a vzpomínalo se, co se událo v minulém úryvku.

Pokračovalo se potom cvičením se zlomky – skládání výsečí do kruhu z papíru a dělením pětikoruny na halíře.

Následovala hodina Českého jazyka. Již před začátkem hodiny učitel rozdál samostatný úkol, kdy měli žáci určovat slovní druhy ve větě a najít podmět a přísudek. Někteří žáci se do práce pustili před začátkem hodiny a měli tak zadání splněno dříve. Potom v pracovním sešitě děti doplňovaly podmět ve větách, zatímco pátá třída samostatně pracovala na podmiňovacím způsobu.

Tímto bych se přesunula z ukázek vyučovacích hodin k evaluaci výuky učitelů a dalších pedagogických pracovníků a jejich výsledky z vyplněných sebehodnotících dotazníků.

4.3 Sebehodnotící dotazník učitele

V rámci výzkumu vlivu na klíčové kompetence žáků jsem použila jako jednu z metod výzkumu „*sebehodnotící dotazník, rozpracovaný v Rámci profesních kvalit učitele*“. Dle mého názoru je důležité vědět to, jak vnímají vyučující svou práci a přípravu na výuku (hlavně z pohledu autoevaluace). Z toho pak lze částečně odvodit celkové klima ve třídě a vztah mezi jednotlivými učiteli a žáky (vztahy mezi žáky navzájem budu porovnávat později ve výzkumné části mé diplomové práce). Smyslem dotazníku jako takového je podpora profesionalizace učitelské profese a podpora profesního růstu učitelů.

Dotazník je rozdělen do osmi oblastí, z níž každá popisuje jinou část výuky a celkově tvoří soubor profesních znalostí, dovedností, postojů, hodnot i osobnostních charakteristik:

- 1) **PLÁNOVÁNÍ VÝUKY**
- 2) **PROSTŘEDÍ PRO UČENÍ**
- 3) **PROCESY UČENÍ**
- 4) **HODNOCENÍ PRÁCE ŽÁKŮ**
- 5) **REFLEXE VÝUKY**
- 6) **ROZVOJ ŠKOLY A SPOLUPRÁCE S KOLEGY**
- 7) **SPOLUPRÁCE S RODIČI A ŠIRŠÍ VEŘEJNOSTÍ**
- 8) **PROFESNÍ ROZVOJ UČITELE**

Jednotlivé oblasti jsou rozděleny na podotázky, na které hodnotící odpovídají již konkrétně:

- 1.1 volí stěžejní přístupy a metody vyučování a učení směřující k naplňování dlouhodobých vzdělávacích cílů,
- 1.2 stanovuje dílčí vzdělávací cíle z hlediska dlouhodobých vzdělávacích cílů,
- 1.3 vybírá smysluplný obsah a promýšlí návaznost, komplexnost a provázanost učiva včetně mezipředmětových vazeb i vhodné metody a organizaci výuky,
- 1.4 při plánování vychází z reflexe průběhu výsledků předchozí výuky a učení žáků,
- 1.5 volí způsoby diferenciací a individualizace výuky (vzdělávací cíle, obsah, metody a organizaci učení) dle potřeb konkrétních žáků,
- 1.6 plánuje, z čeho a jak žáci i učitel poznají, že dosáhli stanovených cílů, rozhoduje se o způsobu reflexe a hodnocení procesu a výsledků učení žáků,
- 1.7 předvídá situace, které při učení mohou nastat a promýšlí varianty jejich řešení.

- 2.1 vytváří prostředí vzájemné úcty a respektu,
 - 2.2 podporuje soudržnost třídy a spolupráci mezi žáky,
 - 2.3 vyjadřuje žákům důvěru a pozitivní očekávání, podporuje jejich sebedůvěru,
 - 2.4 rozpoznává odlišné učební potřeby a možnosti jednotlivých žáků a reaguje na ně, projevuje porozumění pro potřeby žáků,
 - 2.5 dává žákům prostor pro vyjádření, naslouchá žákům a poskytuje jim zpětnou vazbu, dbá na to, aby si žáci naslouchali navzájem a aby naslouchali učitelům,
 - 2.6 zvládá kázeň ve třídě, která je chápána jako dodržování dohodnutého řádu a pravidel chování a soužití ve třídě, při řešení nekázně a rušivého chování jedná rzně, důsledně, ale současně s důrazem na důstojnost a vzájemný respekt,
 - 2.7 přizpůsobuje prostředí třídy, její uspořádání a vybavení potřebám žáků a plánovaným činnostem, prostředí podporuje a umožňuje aktivní zapojení do široké škály činností.
-

- 3.1 vede výuku podle připraveného plánu, aktuálně reaguje na vývoj situace a na potřeby a možnosti jednotlivých žáků, neztrácí zaměření na stanovené cíle učení,
 - 3.2 využívá širokého spektra metod a forem práce s důrazem na aktivní učení žáků,
 - 3.3 diferencuje a individualizuje výuku vzhledem k možnostem a potřebám jednotlivých žáků, snaží se o dosažení osobního maxima u každého žáka,
 - 3.4 vede žáky k porozumění učivu, situaci, úkolu,
 - 3.5 využívá didaktické znalosti obsahu pro učení žáků,
 - 3.6 průběžně udržuje a podněcuje vnitřní motivaci žáků k učení,
 - 3.7 komunikuje se žáky způsobem, který odpovídá jejich věku, kultivovaně, jasně, srozumitelně, vhodně pracuje i s prostředky neverbální komunikace.
-

- 4.1 hodnotí procesy učení – poskytuje průběžně popisnou zpětnou vazbu (zaměřenou na směřování k cílům) k učebním činnostem a chování žáků, hodnotí postup, míru úsilí, zájem, úroveň spolupráce apod.,

4.2 hodnotí výsledky učení, tj. míru dosahování kompetencí (znalosti, dovednosti, postoje i hodnoty) s ohledem na individuální možnosti žáků a vzhledem k očekávaným výsledkům,

4.3 zprostředkovává žákům předem kritéria hodnocení, případně jim umožňuje podílet se na jejich vytváření,

4.4 využívá různých forem hodnocení podporující zejména vnitřní motivaci žáků k učení,

4.5 vede žáky k přebírání zodpovědnosti za vlastní učení, u žáků rozvíjí dovednost sebehodnocení a vzájemného hodnocení s oporou o předem známá kritéria.

5.1 vyhodnocuje zvolené strategie, metody a organizaci vyučování vzhledem k plánovaným cílům výuky ale i jejich dosažení,

5.2 porovnává plánované vzdělávací cíle a skutečně dosažené výsledky,

5.3 shromažďuje a využívá zdroje, které mu pomáhají reflektovat efektivitu výuky,

5.4 vyhodnocuje vliv výuky na pokrok každého žáka.

6.1 podílí se na rozvoji školy a zkvalitňování jejího vzdělávacího programu, na přípravě a realizaci společných projektů školy,

6.2 přispívá k vytváření pozitivního sociálního klimatu školy, založeného na vzájemném respektu, sdílení společných profesních hodnot a spolupráci,

6.3 spolupracuje s kolegy i vedením školy na zkvalitňování výuky

7.1 komunikuje a spolupracuje se zákonnými zástupci žáků na základě partnerského přístupu, založeného na vzájemné úctě, respektu a sdílené odpovědnosti za rozvoj žáků,

7.2 usiluje o vtažení zákonných zástupců žáků do života školy,

7.3 poskytuje rodičům co nejvíc informací o procesu i výsledcích žákova učení,

7.4 získává od zákonných zástupců žáků informace o sociálním a kulturním prostředí žáka s cílem společně s nimi hledat cesty k rozvíjení žáka.

8.1 projevuje zaujetí pro profesi a pro práci se žáky,

8.2 průběžně reflektuje svou práci (nejen výuku), tj. je schopen popsat, analyzovat a zhodnotit ji, vysvětlit důvody svého profesního jednání, případně navrhnout alternativní způsoby práce,

8.3 na základě reflexe a sebereflexe plánuje svůj další profesní růst a své profesní kompetence průběžně rozvíjí,

8.4 plán svého profesního rozvoje koordinuje s úkoly a cíli školy, ve které učí,

8.5 aktivně čelí stresu a syndromu vyhoření.

Vyučující podle posuzovací škály daným písmenem hodnotí sám sebe.

Škála zahrnuje stupně **N – A – B – C – D – E – F**. Tyto stupně charakterizují úroveň práce učitele i stupně vyjadřující míru pokroku, stupně definované a doporučené k hodnocení relativně objektivnímu a stupně, které mají individuální charakter vzhledem k hodnocenému učiteli. Jednotlivé stupně škály jsou odvozovány od **klíčového stupně D**.

Jednotlivé stupně vyjadřují:

N- Zvládnání profesních činností popsaných v daném kritériu nelze hodnotit.

Stupeň N bude využíván spíše ojediněle, není stupněm hodnotícím úroveň práce učitele. Důvodem jeho volby může být např. to, že konkrétní profesní činnosti nelze dané škole realizovat.

A – Zvládnání činností popsaných v daném kritériu na základní úrovni.

Stupeň A charakterizuje základní úroveň kvalit zvládnání profesních činností učitele popsaných v daném kritériu. Stupeň A obsahuje vysokou míru individualizace, může charakterizovat velmi odlišnou úroveň kritéria nedosahující stupně D. Jeho obsah závisí např. na tom, jak mají ve škole nastavená kritéria přijímání učitelů, je ovlivněn požadavky na absolventa vystudované vysoké školy vzdělávající učitele.

B – Drobný pokrok ve zvládnání profesních činností popsaných v daném kritériu) od stupně A ke stupni D)

Stupeň B má dynamizující charakter. Slouží k zachycení drobných pokroků učitele mezi stupni A – D a vyjádření toho, co učitel dělá pro dosažení stupně D.

C – Podstatný pokrok ve zvládnání profesních činností popsanych v daném kritériu (od stupně A – D)

Stupeň C má dynamizující charakter. Slouží k zachycení podstatných pokroků učitele mezi přesněji charakterizovanými stupni A a D a vyjádření toho, co učitel dělá pro dosažení stupně D.

D – Standardní zvládnání profesních činností popsanych v daném kritériu.

To znamená, že učitel zvládá profesní činnosti popsané v daném kritériu v typických nebo opakujících se situacích. Daným profesním činnostem rozumí (chápe, proč je dělá). V nových situacích, podmínkách, kontextu se k nim snaží přistupovat tvořivě. Je schopen své profesní činnosti popsané v daném kritériu reflektovat a sdílet spolu s kolegy. Stupeň D je klíčovým stupněm pro kvalitu práce učitele i kvalitu školy.

E – Další pokrok ve zvládnání profesních činností popsanych v daném kritériu.

Stupeň E má dynamizující charakter. Slouží k zachycení pokroků učitele mezi stupni D a F a k vyjádření toho, co učitel udělá pro dosažení stupně F.

F – Vynikající zvládnání profesních činností popsanych v daném kritériu.

Učitel zvládá profesní činnosti popsané v daném kritériu v širokém spektru situací, podmínek a změn. K daným profesním činnostem přistupuje tvořivě a samostatně (tj. aktivně hledá, zkouší a vyhodnocuje různá řešení). Má hluboké porozumění daným jevům a procesům, vhléd i nadhled. Je schopen v profesních činnostech popsanych v daném kritériu poradit ostatním kolegům nebo studentům učitelství. Případně je schopen k problematice profesních činností popsanych v daném kritériu publikovat či se účastnit pedagogického výzkumu. Pokud jde o stupeň F, předpokládá se, že tento bude využíván spíše ojediněle, protože jde o vyjádření nejvyšší možné kvality, se kterou učitel zvládá daný aspekt profese. I čerstvý absolvent magisterského učitelského studia může být (ojediněle) zvládat profesní činnosti popsané v daném kritériu na tomto nejvyšším stupni na škále.

Nyní bych ráda ukázala výsledky testů s konkrétními vyučujícími.

V prvním sloupci vyhodnocují učitelé sami sebe, v druhém sloupci jsem si dovolila na základě mého pozorování vyhodnotit vlastní názor na jejich výuku. Je třeba brát na zřetel fakt, že k tomu, aby mé pozorování a tudíž i výsledky byly zcela objektivní, musela bych vyučující pozorovat v rozsáhlejším časovém horizontu nebo bych musela být přímo součástí pracovního

kolektivu. Myslím, že je důležité upozornit, že všechny pedagogické pracovníky znám osobně, ne však do té míry, abych nemohla být nestranná. Jejich soustavné práce si vážím, a ačkoliv mé dosavadní zkušenosti nejsou dlouholeté, snažila jsem se o racionální a profesionální pohled na věc.

Vyučující: Mgr. M. V.

Číslo otázky	Odpověď vyučujícího	Odpověď pozorujícího
1 PLÁNOVÁNÍ VÝUKY		
1.1	E	E
1.2	E	E
1.3	E	E
1.4	E	C
1.5	D	C
1.6	D	D
1.7	E	E
2 PROSTŘEDÍ PRO UČENÍ		
2.1	D	E
2.2	D	E
2.3	E	E
2.4	E	D
2.5	D	E
2.6	E	E
2.7	D	D
3 PROCESY UČENÍ		
3.1	E	E
3.2	D	D
3.3	C	C
3.4	D	D
3.5	D	E
3.6	C	D
3.7	D	D
4 HODNOCENÍ PRÁCE ŽÁKŮ		
4.1	C	C
4.2	C	C
4.3	C	C
4.4	C	C
4.5	D	C
5 REFLEXE VÝUKY		
5.1	D	D
5.2	C	D
5.3	D	C
5.4	D	C
6 ROZVOJ ŠKOLY A SPOLUPRÁCE S KOLEGY		
6.1	E	E
6.2	C	C
6.3	D	C
7 SPOLUPRÁCE S RODIČI, ODBORNOU A ŠIRŠÍ VEŘEJNOSTÍ		
7.1	C	C
7.2	C	C
7.3	D	D
7.4	C	D
8 PROFESNÍ ROZVOJ UČITELE		
8.1	D	D
8.2	D	D
8.3	D	C
8.4	D	C
8.5	D	C

Tabulka č. 1 - sebehodnotící dotazník 1.

V hodnocení vyučujícího M. V. v první oblasti otázek jsem se vcelku shodla s dotazovaným, akorát se domnívám, že výuka z mého pohledu by mohla být více přizpůsobená potřebám jednotlivých dětí.

V druhé oblasti otázek jsem hodnotila většinou lépe, než dotazovaný, myslím si, že prostředí třídy a školy je přátelské a vybavením víc než dostačující. Samozřejmě je třeba zmínit, že z hlediska moderní výuky, co se týče hmotného vybavení školních pomůcek, je stále potřeba dívat se dopředu a mít co zlepšovat.

V oblasti třetí jsme se téměř shodli, ačkoliv si dotazovaný myslí, že málo podněcuje vnitřní motivaci dětí, já to vidím lépe. Dle mého názoru má tento vyučující přirozenou autoritu a nejen ta mu pomáhá v tom, že se děti na jeho výuku připravují soustavně.

Ve čtvrté oblasti jsme se de facto shodli, jeden snížený bod u zodpovědnosti žáků za vlastní učení jsem dala proto, že například u dětí ve čtvrté a páté třídě se začíná projevovat puberta a přeci jen holčičky jsou více zodpovědné, u kluků většinou vítězí příprava na poslední chvíli.

V páté oblasti reflexe výuky jsem našla shodu pouze v jednom bodu, myslím si, že efektivita výuky a pokrok každého žáka se v tomhle případě trochu opomíjí (souvisí s již zmiňovanou málo individualizovanou výukou).

V šesté oblasti, které hodnotí také spolupráci s kolegy, se neshodujeme v jednom pro mě velmi důležitém bodě, a tím je komunikace s ostatními kolegy. Z mého pohledu vážně a tuším, že je to oblast, na které je v této škole potřeba zapracovat. Je důležité dodat, že v tomhle případě jde o vedoucí osobu.

V sedmé oblasti se téměř shodujeme, dokonce si myslím, že o sociálním a kulturním prostředí každého žáka má tento vyučující přehled víc než dobrý. Akce a komunikace s rodiči patří mezi silnější stránky této školy.

V poslední oblasti jsem byla trochu skeptičtější než hodnocený, protože se domnívám, že s přihlédnutím na dlouholetou praxi a místem výkonu povolání, které je už řadu let také stejné, takový vyučující ztrácí vnitřní motivaci a má větší pravděpodobnost k syndromu vyhoření, ačkoliv jeho způsob výuky a práce se žáky je stále výborná. Chuť něco zlepšovat a dál na sobě pracovat potom bohužel upadá.

Vyučující: Mgr. M. P.

Číslo otázky	Odpověď vyučujícího	Odpověď pozorujícího
1 PLÁNOVÁNÍ VÝUKY		
1.1	D	D
1.2	D	D
1.3	D	D
1.4	D	D
1.5	C	C
1.6	D	C
1.7	D	C
2 PROSTŘEDÍ PRO UČENÍ		
2.1	E	D
2.2	E	E
2.3	E	D
2.4	E	D
2.5	E	D
2.6	D	C
2.7	D	E
3 PROCESY UČENÍ		
3.1	D	D
3.2	C	C
3.3	D	C
3.4	D	D
3.5	D	D
3.6	D	D
3.7	C	D
4 HODNOCENÍ PRÁCE ŽÁKŮ		
4.1	C	C
4.2	D	D
4.3	D	D
4.4	C	C
4.5	C	C
5 REFLEXE VÝUKY		
5.1	D	C
5.2	D	C
5.3	C	C
5.4	C	C
6 ROZVOJ ŠKOLY A SPOLUPRÁCE S KOLEGY		
6.1	D	D
6.2	D	D
6.3	D	D
7 SPOLUPRÁCE S RODIČI, ODBORNOU A ŠIRŠÍ VEŘEJNOSTÍ		
7.1	D	D
7.2	D	C
7.3	D	C
7.4	C	C
8 PROFESNÍ ROZVOJ UČITELE		
8.1	D	E
8.2	C	D
8.3	D	C
8.4	D	C
8.5	C	C

Tabulka č. 2 - sebehodnotící dotazník 2.

V první oblasti dotazníku v plánování výuky jsme se v hodnocení v první polovině shodli, v té druhé, která se týká individualizace výuky a reflexe žáků, bych byla více kritická než dotazovaný. V oblasti prostředí pro učení jsme se ve většině otázek neshodli, z mého pohledu je tento vyučující zaměřen na děti, které má více v oblibě a ačkoliv se snaží nedat na sobě nic znát, myslím si, že většina dětí vycítí, zda je vyučující upřednostňuje či ne. Nechci tím říci, že by tato situace byla pokaždé a za všech okolností, ale domnívám se, že byly jisté náznaky, ze kterých bych takto mohla soudit.

Ve třetí oblasti jsme se kromě dvou bodů shodli, tuším, že individualizace každého žáka je zde opět trochu opomíjená.

Ve čtvrté oblasti jsme se naprosto shodli ve všech bodech.

V páté oblasti je to napůl, v prvních dvou bodech jsem dala menší známku, protože si myslím, že by výuka mohla být pestřejší.

V šesté oblasti vidím známky stejně jako hodnocený.

V sedmé oblasti jsem dala ve dvou bodech nižší známky, nejsem si jistá, zda zákonní zástupci jsou ze strany tohoto vyučujícího informováni o procesu a výsledcích učení žáka dostatečně.

V poslední oblasti jsme se naopak shodli pouze v jednom bodě, jinak bych řekla, že co se týče zaujetí pro profesi a pracovat alternativně patří mezi silnější stránky tohoto vyučujícího, ovšem opět musím podotknout, že v oblasti sebereflexe a dalšího vzdělávání by bylo dobré ještě zapracovat, možná právě proto, že tento vyučující má z mého pohledu velký potenciál a skutečné zaujetí pro profesi.

Vyučující: Mgr. I. B.

Číslo otázky	Odpověď vyučujícího	Odpověď pozorujícího
1 PLÁNOVÁNÍ VÝUKY		
1.1	E	E
1.2	E	E
1.3	D	D
1.4	E	E
1.5	D	E
1.6	D	D
1.7	D	D
2 PROSTŘEDÍ PRO UČENÍ		
2.1	E	E
2.2	E	E
2.3	E	E
2.4	E	E
2.5	D	E
2.6	E	D
2.7	D	D
3 PROCESY UČENÍ		
3.1	E	E
3.2	D	E
3.3	D	D
3.4	D	D
3.5	D	D
3.6	C	D
3.7	D	E
4 HODNOCENÍ PRÁCE ŽÁKŮ		
4.1	C	D
4.2	C	D
4.3	C	C
4.4	C	C
4.5	C	C
5 REFLEXE VÝUKY		
5.1	D	C
5.2	D	D
5.3	C	D
5.4	D	C
6 ROZVOJ ŠKOLY A SPOLUPRÁCE S KOLEGY		
6.1	D	D
6.2	E	E
6.3	D	E
7 SPOLUPRÁCE S RODIČI, ODBORNOU A ŠIRŠÍ VEŘEJNOSTÍ		
7.1	E	E
7.2	D	D
7.3	D	E
7.4	D	D
8 PROFESNÍ ROZVOJ UČITELE		
8.1	D	E
8.2	D	D
8.3	D	D
8.4	D	D
8.5	D	D

Tabulka č. 3 - sebehodnotící dotazník 3.

V první oblasti jsem se s tímto vyučujícím téměř shodla, v bodě individualizace výuky jsem hodnotila o známku lépe. Domnívám se, že tento vyučující bere každého žáka individuálně a na stylu výuky je to znát.

Ve druhé oblasti už jsme se trochu lišili, myslím, že vyučující naslouchá žákům lépe, než si on sám sebe hodnotí, na druhou stranu bych řekla, že v nastolení kázně by mohl tento vyučující přidat.

Ve třetí oblasti jsem zvolila ve třech bodech lépe než sám hodnocený, jinak jsme hodnotili stejně. Domnívám se, že tento vyučující se z mého pohledu snaží vtáhnout do děje ve třídě všechny děti aktivně a využívá při tom více metod výuky a jeho komunikace je jasná a zároveň přiměřená věku dětí.

Ve čtvrté oblasti jsem v prvních dvou bodech dala vyšší známku než sám hodnocený. Myslím si, že zpětná vazba žákům je na průměrné úrovni a individuální přístup je v tomto případě, dle mého názoru, jasně znát.

V páté oblasti jsme se shodli jen v jednom bodě, myslím si, že v oblasti plánování výuky má tento vyučující slabší stranu své výuky (tím nezpochybňuji kvalitu výuky).

V šesté oblasti si myslím, že ve spolupráci s kolegy na zkvalitňování výuky má větší podíl, než jaký udává sám hodnocený.

V sedmé oblasti jsme se téměř shodli v bodování, dokonce si myslím, že komunikace jak s žáky, tak s rodiči, patří mezi silnější stránky výuky tohoto hodnoceného.

Poslední oblast byla téměř totožná s mými známkami, řekla bych, že zaujetí pro profesi je větší, než jaké sám hodnocený udává.

Vyučující: Mgr. J. S.

Číslo otázky	Odpověď vyučujícího	Odpověď pozorujícího
1 PLÁNOVÁNÍ VÝUKY		
1.1	D	E
1.2	D	D
1.3	E	E
1.4	D	E
1.5	E	E
1.6	E	E
1.7	E	D
2 PROSTŘEDÍ PRO UČENÍ		
2.1	E	E
2.2	E	E
2.3	D	D
2.4	D	E
2.5	D	E
2.6	D	D
2.7	E	E
3 PROCESY UČENÍ		
3.1	E	E
3.2	E	E
3.3	E	E
3.4	E	E
3.5	D	E
3.6	D	D
3.7	E	E
4 HODNOCENÍ PRÁCE ŽÁKŮ		
4.1	D	E
4.2	D	D
4.3	C	D
4.4	E	D
4.5	D	D
5 REFLEXE VÝUKY		
5.1	E	E
5.2	D	D
5.3	D	E
5.4	E	E
6 ROZVOJ ŠKOLY A SPOLUPRÁCE S KOLEGY		
6.1	E	D
6.2	E	E
6.3	E	E
7 SPOLUPRÁCE S RODIČI, ODBORNOU A ŠIRŠÍ VEŘEJNOSTÍ		
7.1	E	E
7.2	E	E
7.3	D	D
7.4	E	E
8 PROFESNÍ ROZVOJ UČITELE		
8.1	F	E
8.2	E	E
8.3	E	E
8.4	E	D
8.5	E	D

Tabulka č. 4 - sebehodnotící dotazník 4.

V první oblasti hodnocení jsem se lišila ve třech bodech, o stupeň lepší známku jsem volila v podoblasti plánování výuky a zvolených metod vyučování, kromě předvídání situací, tam jsem dala o stupeň nižší známku.

Ve druhé oblasti jsem dvakrát dala vyšší známku než sám hodnocený, protože si myslím, že tento vyučující umí žákům dobře naslouchat a snaží se o individuální přístup.

Ve třetí oblasti jsme se prakticky shodli, v jednom bodě jsme se lišili, z hlediska didaktických znalostí jsem dala vyšší známku, protože dle mého názoru, tento nejzkušenější pedagog z této školy s téměř celoživotní praxí, je na tom lépe, než si on sám myslí.

Ve čtvrté oblasti jsem čtyřikrát volila jinou známku, myslím si, že v podoblasti zpětné vazby vůči žákům se tento vyučující zbytečně podněcuje, stejně tak i se zprostředkováním kritérií hodnocení. Naproti tomu se domnívám, že v podpoře vnitřní motivace žáků nevybočuje z průměru.

V páté oblasti jsem jednou hodnotila o stupeň lépe než hodnocený, protože si myslím, že se tento vyučující skutečně snaží využívat co nejvíce zdrojů, které mu pomáhají reflektovat efektivitu výuky.

V šesté oblasti se neshodujeme v jednom bodě, myslím si, že na společných projektech se podílí spíše průměrně.

V sedmé oblasti panuje naprostá shoda mezi mnou a hodnoceným.

V osmé oblasti jsem třikrát podhodnotila, v tomhle případě bych byla opatrnější s hodnocením, které se týkají sebereflexe. Dovolím si napsat, že vzhledem k minimální možnosti, podporované ze strany školy, naučit se techniky odvrácení syndromu vyhoření, je spíše na povaze daného vyučujícího, jak se s problémy, které s sebou toto povolání přináší, dokáže vyrovnat svými vlastními silami.

Asistent pedagoga: M. R.

Číslo otázky	Odpověď vyučujícího	Odpověď pozorujícího
1 PLÁNOVÁNÍ VÝUKY		
1.1	E	D
1.2	E	E
1.3	E	E
1.4	D	D
1.5	D	E
1.6	E	E
1.7	E	E
2 PROSTŘEDÍ PRO UČENÍ		
2.1	D	D
2.2	C	D
2.3	D	D
2.4	D	D
2.5	E	E
2.6	E	D
2.7	D	D
3 PROCESY UČENÍ		
3.1	E	E
3.2	D	D
3.3	E	E
3.4	D	D
3.5	E	D
3.6	D	D
3.7	E	E
4 HODNOCENÍ PRÁCE ŽÁKŮ		
4.1	D	E
4.2	D	D
4.3	D	D
4.4	D	D
4.5	E	E
5 REFLEXE VÝUKY		
5.1	E	E
5.2	D	D
5.3	D	D
5.4	E	E
6 ROZVOJ ŠKOLY A SPOLUPRÁCE S KOLEGY		
6.1	E	E
6.2	E	E
6.3	E	E
7 SPOLUPRÁCE S RODIČI, ODBORNOU A ŠIRŠÍ VEŘEJNOSTÍ		
7.1	E	E
7.2	D	D
7.3	D	D
7.4	E	E
8 PROFESNÍ ROZVOJ UČITELE		
8.1	E	E
8.2	D	D
8.3	E	E
8.4	E	E
8.5	D	D

Tabulka č. 5 - sebehodnotící dotazník 5.

Hodnocení se týkalo všech pedagogických pracovníků, kteří se přímo i nepřímo podílí na výuce, tudíž sem spadá samozřejmě i pozice asistenta pedagoga, který je nedílnou součástí třídy, kde pracuje.

V první oblasti jsem se dvakrát lišila s hodnoceným. Ve volbě metody vyučování jsem hodnotila o stupeň méně, naopak v případě individualizace výuky jsem zvolila více než průměrnou odpověď, protože mám pocit, že tento asistent se maximálně snaží dosáhnout co nejlepších výsledků u svého žáka, kterému asistuje denně a při všech vyučovacích hodinách.

V druhé oblasti, co se týče podpory spolupráce ve třídě, tam jsem hodnotila o stupeň více, naopak ve zvládnání kázně jsem dala o stupeň méně, což možná (neprávem) přisuzuji nízkému věku asistenta.

Ve třetí oblasti se lišíme pouze v jednom bodě a to v oblasti didaktiky. Myslím si, že tam je pořád co zlepšovat.

Ve čtvrté oblasti jsem se také téměř shodla s dotazovaným, v hodnocení zpětné vazby jsem dala vyšší stupeň, protože se domnívám, že tento asistent pedagoga se velmi snaží o co nejbližší a nejefektivnější spolupráci se svým žákem, proto jsem hodnotila nadprůměrně.

V páté oblasti jsme se úplně shodli, stejně tak jako ve zbylých oblastech. Možná je to také tím, že tohoto člověka znám ze všech pracovníků nejlépe.

Asistent pedagoga: S. V.

Číslo otázky	Odpověď vyučujícího	Odpověď pozorujícího
1 PLÁNOVÁNÍ VÝUKY		
1.1	B	C
1.2	C	C
1.3	C	C
1.4	D	D
1.5	D	D
1.6	C	D
1.7	C	D
2 PROSTŘEDÍ PRO UČENÍ		
2.1	E	E
2.2	E	E
2.3	E	E
2.4	D	D
2.5	E	E
2.6	D	E
2.7	D	D
3 PROCESY UČENÍ		
3.1	C	D
3.2	C	C
3.3	D	D
3.4	D	E
3.5	C	D
3.6	D	D
3.7	E	E
4 HODNOCENÍ PRÁCE ŽÁKŮ		
4.1	C	D
4.2	C	D
4.3	C	C
4.4	D	D
4.5	C	D
5 REFLEXE VÝUKY		
5.1	B	D
5.2	B	C
5.3	B	C
5.4	B	D
6 ROZVOJ ŠKOLY A SPOLUPRÁCE S KOLEGY		
6.1	D	E
6.2	D	E
6.3	D	D
7 SPOLUPRÁCE S RODIČI, ODBORNOU A ŠIRŠÍ VEŘEJNOSTÍ		
7.1	D	D
7.2	C	C
7.3	D	D
7.4	D	D
8 PROFESNÍ ROZVOJ UČITELE		
8.1	E	E
8.2	D	D
8.3	C	D
8.4	C	C
8.5	C	C

Tabulka č. 7 - sebehodnotící dotazník 7.

Druhý asistent pedagoga svou práci oproti předchozímu dělá déle, ve škole úspěšně pracuje již řadu let. Proto jsem sama byla překvapená, jak sám sebe hodnotí spíše negativně, ačkoliv si myslím, že svou práci vykonává svědomitě.

V první oblasti jsem třikrát zvolila vyšší stupeň, než - li dotazovaný, v ostatních bodech jsme se shodli. Vzhledem k tomu, že žákyně (opožděný vývoj kvůli zanedbání péče, umístěna v pěstounské péči) se kterou hlavně pracuje, má s asistentem rozhodně lepší výsledky než bez něj. Myslím si, že dlouhodobé cíle z pedagogického hlediska se naplňují a dále budou.

Ve druhé oblasti jsme se takřka shodli, v podoblasti kázně jsem dala o stupeň vyšší bod.

Ve třetí oblasti jsem třikrát opět dala o stupeň vyšší hodnocení než dotazovaný. Daná žákyně díky asistentovi se snadněji vyrovnává žákům ve své třídě, lépe spolupracuje ve smyslu zvládnání učiva.

Ve čtvrté oblasti jsem dala třikrát vyšší stupeň než hodnocený.

V páté oblasti jsem dvakrát hodnotila o stupeň víc, dvakrát dokonce o dva stupně výš.

V šesté oblasti jsem znovu hodnotila dvakrát o stupeň výš, asistent si možná ani neuvědomuje, jakou mírou přispívá do pozitivního klimatu školy.

V sedmé oblasti jsme se vzácně na všech bodech shodli.

V osmé oblasti jsme se lišili v jednom bodě, domnívám se, že se rozvíjí ve svém profesním růstu více, než si myslí hodnocený.

Vychovatelka: H. Č.

Číslo otázky	Odpověď vyučujícího	Odpověď pozorujícího
1 PLÁNOVÁNÍ VÝUKY		
1.1	D	D
1.2	D	D
1.3	E	E
1.4	C	D
1.5	D	D
1.6	C	D
1.7	E	E
2 PROSTŘEDÍ PRO UČENÍ		
2.1	E	E
2.2	E	E
2.3	E	E
2.4	D	E
2.5	E	E
2.6	C	D
2.7	E	E
3 PROCESY UČENÍ		
3.1	D	E
3.2	E	E
3.3	C	D
3.4	D	D
3.5	D	C
3.6	E	D
3.7	E	E
4 HODNOCENÍ PRÁCE ŽÁKŮ		
4.1	C	D
4.2	D	D
4.3	C	C
4.4	C	D
4.5	Nevyplněno	-----
5 REFLEXE VÝUKY		
5.1	Nevyplněno	-----
5.2	Nevyplněno	-----
5.3	Nevyplněno	-----
5.4	Nevyplněno	-----
6 ROZVOJ ŠKOLY A SPOLUPRÁCE S KOLEGY		
6.1	E	E
6.2	E	E
6.3	E	E
7 SPOLUPRÁCE S RODIČI, ODBORNOU A ŠIRŠÍ VEŘEJNOSTÍ		
7.1	E	D
7.2	E	E
7.3	E	D
7.4	B	C
8 PROFESNÍ ROZVOJ UČITELE		
8.1	E	E
8.2	C	D
8.3	C	D
8.4	C	D
8.5	E	D

Tabulka č. 8 - sebehodnotící dotazník 8.

Poslední tabulka vykazuje sebehodnocení vychovatelky ve školní družině, a proto některé položky nemohly být vyplněny vzhledem k její pracovní náplni. Zařadila jsem jí úmyslně, protože se domnívám, že její práce s dětmi je nedílnou součástí školního prostředí a spoludotváří tak školní klima. Může výrazně zasahovat při vytváření přátelských vztahů mezi žáky ve volnočasových společných aktivitách. V družině se setkávají děti ze všech tříd, proto mohou navazovat další přátelství v rámci školy.

V první oblasti jsem dvakrát hodnotila o bod výše, protože se domnívám, že se tato osoba připravuje na volnočasové aktivity a ty na sebe také navazují. Ostatní hodnocení se shoduje.

V druhé oblasti jsem znovu volila dvakrát o bod výše, co se týče kázně, tam si myslím, že není potřeba být příliš zaměřená na přísnost a důslednost, přece jen se jedná o volnočasové aktivity, není to vyloženě výuka jako taková. Děti většinou něco vyrábí nebo tráví čas venku na procházce či mají nějakou sportovní činnost.

Ve třetí oblasti jsem čtyřikrát volila jinou známku v hodnocení, jednou i nižší a to v případě didaktických znalostí pro učení žáků. V tomto případě není didaktika, dle mého soudu, úplně směrodatná pro dobrou práci vychovatelky ve školní družině.

Ve čtvrté oblasti byly z pěti bodů vyplněny pouze čtyři, pátý bod nekoresponduje s obsahem práce školní družiny. Z těchto čtyř jsem dvakrát hodnotila o bod výše, ve zbylých bodech jsme se shodli. Co se týče téma zpětné vazby a vnitřní motivace, domnívám se, že zpětnou vazbu mají žáci v podstatě hned (při hře, hotový výrobek, chování při sportu, apod.).

Pátá oblast obsahuje reflexi výuky, tudíž sem práce školní družiny nespadá, proto tyto body nejsou vyplněny.

V šesté oblasti jsme se shodli v hodnocení ve všech bodech.

Naopak v sedmé oblasti jsme se shodli pouze v jednom bodě, ostatní se liší. Poskytování informací rodičům bych viděla jako průměrné. Myslím si, že ve školní družině sice není podstatné vědět o sociálním a kulturním prostředí žáka, nicméně pokud známe, odkud dítě pochází a z jakých podmínek, dokážeme lépe pochopit důvody chování daného žáka, a tak s ním můžeme i lépe pracovat.

V poslední oblasti jsem hodnotila ve více bodech spíše lépe než hodnocená, opět bych se zastavila u prevence syndromu vyhoření, kterou podle mě škola úplně vybudovanou nemá.

5 EXPERIMENTÁLNÍ DOTAZNÍK

V rámci zjišťování školního klima mezi dětmi jsem hledala výzkumný dotazník, který by nejlépe vystihoval a konkretizoval přímo vztahy v malotřídce. Nejprve jsem si myslela, že zvolím všude stejný dotazník B4, který není dlouhý, jasný a srozumitelný. Nakonec jsem se rozhodla, že zkusím vymyslet svůj vlastní dotazník pro děti v první až třetí třídě. Zvolila jsem celkem dvacet otázek, deset bylo kladných, deset bylo negativních. Pro větší uchopitelnost a srozumitelnost jsem s první třídou tyto otázky procházela postupně a s každým žákem zvlášť ústně. Jednotlivé žáky a jejich odpovědi jsem zpracovala do tabulky, pro lepší přehlednost celkové výsledky každé třídy do grafu.

5.1 První třída a experimentální dotazník

Je potřeba připomenout, že první třída je spojená se třetí třídou. Navíc, jedná se o malotřídní školu, tudíž některé děti jmenovaly v odpovědích děti z různých tříd, proto nebylo možné dotazníky vyhodnocovat v rámci jedné třídy, bylo potřeba rozšířit odpovědi na celou školu.

Tabulky obsahují počet odpovědí na kladné a záporné otázky v experimentálním dotazníku, který vyplňovali žáci první až třetí třídy, starší děti měly dotazník B4 (budu hodnotit dále).

Každá tabulka obsahuje číslo, které udává počet odpovědí, kdy se jméno dítěte, uvedené v konkrétní tabulce, objevilo v otázkách v dotazníku, jak v kladných, tak záporných. Číslo v tabulce je tedy celkovým součtem všech hlasů, které dítě mohlo dostat v daném dotazníku v rámci celé školy. Tabulky jsou rozděleny podle tříd, kam dané dítě spadá.

Celkem počet dětí ve třídě v plném stavu: 6

Dotazník vyplnilo dětí: 4

M. P. ♀	Kladné odpovědi	Záporné odpovědi
	11	1

Tabulka č. 9 - experiment. dotazník 1.

V. B. ♀	Kladné odpovědi	Záporné odpovědi
	1	3

Tabulka č. 10 - experiment. dotazník 2.

M. Ř. ♀	Kladné odpovědi	Záporné odpovědi
	0	4

Tabulka č. 11 - experiment. dotazník 3.

J. Z. ♀	Kladné odpovědi	Záporné odpovědi
	2	3

Tabulka č. 12 - experiment. dotazník 4.

A. H. ♂	Kladné odpovědi	Záporné odpovědi
	7	8

Tabulka č. 13 - experiment. dotazník 5.

D. P. ♂	Kladné odpovědi	Záporné odpovědi
	0	7

Tabulka č. 14 - experiment. dotazník 6.

Celkové výsledky první třídy jsem zpracovala do přehledného grafu, kdy je dobře vidět oblíbenost vs. neoblíbenost jednotlivých žáků.



Graf č. 1 - výsledky první třídy.

5. 2 Druhá třída a experimentální dotazník

Ve druhé třídě už si dotazník vyplnil každý žák samostatně. Všichni byli informováni o tom, že v případě jakýchkoliv dotazů se na mě mohou obrátit. Při vyplňování jsem byla stále přítomna ve třídě, stejně tak jako vyučující, takže si děti mezi sebou nemohly předávat informace ohledně vyplňování otázek v dotazníku.

Celkem dětí ve třídě v plném stavu: 10

Celkem dotazník vyplnilo dětí: 7

K. B. ♀	Kladné odpovědi	Záporné odpovědi
	12	0

Tabulka č. 15 - experiment. dotazník 7.

P. D. ♂	Kladné odpovědi	Záporné odpovědi
	8	0

Tabulka č. 16 - experiment. dotazník 8.

D. K. ♂	Kladné odpovědi	Záporné odpovědi
	18	7

Tabulka č. 17 - experiment. dotazník 9.

J. P. ♂	Kladné odpovědi	Záporné odpovědi
	0	22

Tabulka č. 18 - experiment. dotazník 10.

J. Ř. ♂	Kladné odpovědi	Záporné odpovědi
	8	0

Tabulka č. 19 - experiment. dotazník 11.

J. S. ♂	Kladné odpovědi	Záporné odpovědi
	20	0

Tabulka č. 20 - experiment. dotazník 12.

E. T. ♂	Kladné odpovědi	Záporné odpovědi
	0	8

Tabulka č. 21 - experiment. dotazník 13.

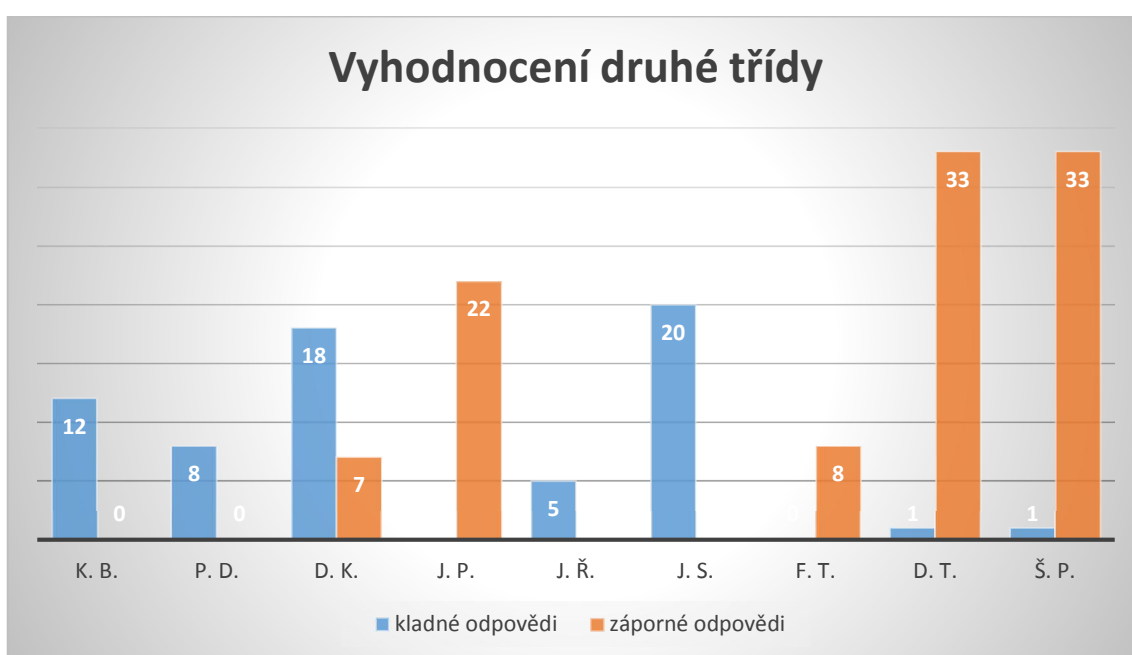
D. T. ♂	Kladné odpovědi	Záporné odpovědi
	1	33

Tabulka č. 22 - experiment. dotazník 14.

Š. P. ♂	Kladné odpovědi	Záporné odpovědi
	1	33

Tabulka č. 23 - experiment. dotazník 15.

Je třeba zmínit, že některé děti uváděly do odpovědí více jmen, proto jsou určitá čísla tak vysoká. Předposlední žák, který získal velmi vysoký počet záporných odpovědí, je dítě s diagnostikovanou ADHD a má svého asistenta pedagoga, který sedí přímo s ním v lavici. U posledního žáka v tabulce mě osobně vysoké číslo záporných odpovědí překvapilo. Při konzultaci s třídní učitelkou jsem se dozvěděla, že je to nově příchozí žák, pochází ze sociálně slabší rodiny a děti ho v době výzkumu tzv. nebraly mezi sebe. Podle nejnovějších informací, které mám, se vztahy v této třídě vůči poslednímu jmenovanému, zlepšily.



Graf č. 2 - výsledky druhá třída.

5.3 Třetí třída a experimentální dotazník

Třetí třída je spojená s první třídou a byla mým posledním zkoumaným objektem v rámci experimentálního dotazníku.

Celkem dětí ve třídě v plném stavu: 13

Celkem dotazník vyplnilo dětí: 11

A. D. ♂	Kladné odpovědi	Záporné odpovědi
	23	8

Tabulka č. 24 - experiment. dotazník 16.

V. K. ♂	Kladné odpovědi	Záporné odpovědi
	15	5

Tabulka č. 25 - experiment. dotazník 17.

A. K. ♀	Kladné odpovědi	Záporné odpovědi
	13	0

Tabulka č. 26 - experiment. dotazník 18.

T. M. ♀	Kladné odpovědi	Záporné odpovědi
	8	14

Tabulka č. 27 - experiment. dotazník 19.

M. N. ♂	Kladné odpovědi	Záporné odpovědi
	2	1

Tabulka č. 28 - experiment. dotazník 20.

P. R. ♂	Kladné odpovědi	Záporné odpovědi
	12	32

Tabulka č. 29 - experiment. dotazník 21.

N. R. ♀	Kladné odpovědi	Záporné odpovědi
	18	1

Tabulka č. 30 - experiment. dotazník 22.

K. S. ♀	Kladné odpovědi	Záporné odpovědi
	19	1

Tabulka č. 31 - experiment. dotazník 23.

J. S. ♂	Kladné odpovědi	Záporné odpovědi
	3	3

Tabulka č. 32 - experiment. dotazník 24.

F. T. ♂	Kladné odpovědi	Záporné odpovědi
	10	1

Tabulka č. 33 - experiment. dotazník 25.

P. V. ♀	Kladné odpovědi	Záporné odpovědi
	0	4

Tabulka č. 34 - experiment. dotazník 26.

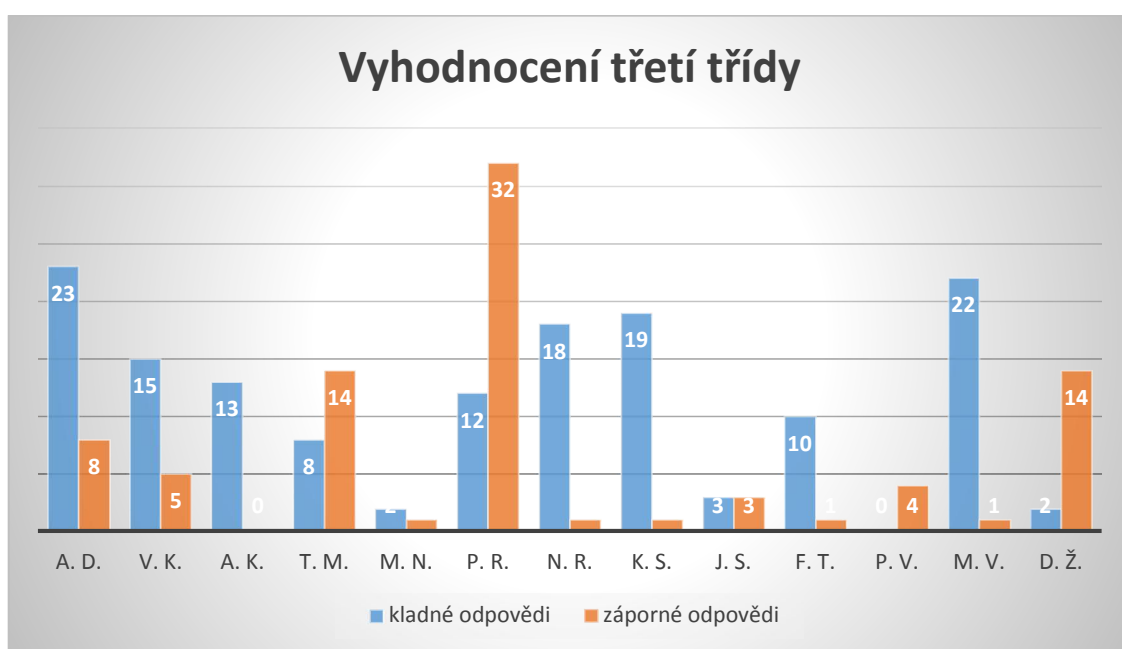
M. V. ♀	Kladné odpovědi	Záporné odpovědi
	22	1

Tabulka č. 35 - experiment. dotazník 27.

D. Ž. ♀	Kladné odpovědi	Záporné odpovědi
	2	19

Tabulka č. 36 - experiment. dotazník 28.

Většina dětí v této třídě označila více jmen do odpovědí a některá jména se opakovala častěji než ostatní. Považuji za nutné říci, že jeden žák (dostal nejvyšší číslo záporných odpovědí) dokonce označil sám sebe v jedné záporné odpovědi, což přičítám tomu, že sám dobře ví, že něco dělá špatně, nebo že by se mohl v některých situacích chovat lépe. Jedná se o žáka, který je medikován z důvodu ADHD. U jedné žákyně jsem našla pouze čtyři záporné odpovědi. Z tohoto důvodu usuzuji, že je víceméně z kolektivu vyloučena a během mého pozorování jsem si sama všimla, že si s ní ostatní děti o přestávce příliš nehrají. Je to žákyně, která má svého asistenta pedagoga a individuální plán výuky z důvodu opožděného vývoje ze zanedbání péče ze strany rodičů, nyní v pěstounské péči u své tety.



Graf č. 3 - výsledky třetí třídy. 1

5.3.1 Závěrečné hodnocení experimentálního dotazníku

Experimentální dotazník vznikl na základě sociometrického testu, kterým zjišťujeme jednak pozitivní volby ve skupině (sympatie, preference, atrakce), jednak negativní volby. „*Sociometrický test obsahuje jednu nebo více otázek, které umožňují všem členům sociální skupiny volit partnery pro určité situace nebo určité společné činnosti. ... Obsah otázek je závislý vždy na konkrétním cíli sociometrického šetření.*“ (Chráska, M. *Metody pedagogického výzkumu*, s. 209)

Po vyhodnocení všech otázek, po veškerém trávení času s dětmi při vyplňování odpovědí, jsem zjistila, že některé otázky jsem zvolila příliš složité (např. otázka č. 5: *Kdo ze žáků má největší autoritu?*) Děti se mě velmi často ptaly, co znamená slovo autorita a i po vysvětlení jsem se nakonec utvrdila v tom, že ne všechny děti pochopily význam otázky (odpovědi nekorespondovaly, dle mého názoru, s tím, která jména děti volily). Dále na otázku č. 13: *Komu bys nepůjčil žádnou pomůcku?* mi některé děti odpovídaly, že by půjčily všem, kdyby bylo potřeba. Proto předpokládám, že jsem měla zvolit jinou formulaci otázky nebo ji úplně vynechat a vymyslet jinou otázku. Tímto způsobem nebyly výsledky v této konkrétní otázce na sto procent validní. Ještě bych dodala, že pro nejmenší děti v první třídě byl experimentální dotazník možná příliš dlouhý, na druhou stranu jsem ho vyplňovala s každým žákem zvlášť, aby nedošlo k nějakému nedorozumění v otázce.

Pokud pominu své chyby v zadání experimentálního dotazníku, které jsem při vyhodnocování zjistila, mohu potvrdit, že svůj účel tento dotazník, podle mého názoru, splnil. Tabulky ukazují oblibu a neoblibu žáků, některé výsledky mě překvapily, některé jsem trochu očekávala na základě mého pozorování vztahů ve třídě. Dále bych ráda ještě zmínila, že dosud žádný podobný dotazník děti nevyplňovaly a měla jsem pocit, že je tato činnost bavila.

6 DOTAZNÍK B4

Jak jsem již výše informovala, pro starší žáky ve čtvrté a páté třídě jsem měla připravený dotazník B4, běžně používaný na zkoumání vztahů ve třídě. Původně jsem dotazník složila z otázek z obou dotazníků (B3 i B4) a děti mi ho původně vyplnily, ale pak jsem si uvědomila, že by vyhodnocení dotazníku v této podobě nebylo metodologicky správně a data by tak mohla být zkreslená, proto jsem použila jen otázky, obsahující dotazník B4.

Vyhodnocování tohoto dotazníku je poněkud složitější oproti předchozímu experimentálnímu dotazníku. V prvních dvou otázkách se sčítají kladné zisky, za první místo jsou tři body, za druhé místo dva body a za třetí místo jeden bod. To samé se počítá i v záporných ziscích a výsledné číslo získáme odečtením záporných zisků od kladných zisků. Dále pak sčítáme kladné zisky po jednom bodě v otázce šest. Toto číslo se pak dosazuje do grafu, který nám ukazuje hierarchii vztahů ve třídě. Pro lepší vizualizaci jsem vytvořila pro každé dítě tabulku zvlášť. Následně celkové výsledky třídy představím v grafu, bude tak lépe patrné celé klima třídy z pohledu oblíbenosti či neoblíbenosti žáků.

Poslední otázku v dotazníku B4 budu vyhodnocovat zvlášť, v této otázce již nesčítáme preferenční hlasy, ale zjednodušeně vypovídá o celkovém klima ve třídě na základně odpovědi ano či ne.

Vzhledem k tomu, že čtvrtá a pátá třída jsou spojeny, níže uvedená čísla odpovídají početnímu stavu obou tříd.

Celkem počet dětí v plném stavu: 17

Dotazník vyplnilo: 13

Účast: 76,4 % (min. účast je 80 %, když číslo zaokrouhlíme, mohli bychom data počítat jako dostačující)

6. 1 Čtvrtá třída a dotazník B4

Jméno	Kladné zisky	Záporné zisky	Výsledek
T. D.♂	2	0	2

Tabulka č. 37 - dotazník B4 1.

Jméno	Kladné zisky	Záporné zisky	Výsledek
Z. D.♀	11	2	9

Tabulka č. 38 - dotazník B4 2.

Jméno	Kladné zisky	Záporné zisky	Výsledek
T. F.♀	0	0	0

Tabulka č. 39 - dotazník B4 3.

Jméno	Kladné zisky	Záporné zisky	Výsledek
O. M.♂	7	6	1

Tabulka č. 40 - dotazník B4 4.

Jméno	Kladné zisky	Záporné zisky	Výsledek
D. N.♂	0	11	-11

Tabulka č. 41 - dotazník B4 5.

Jméno	Kladné zisky	Záporné zisky	Výsledek
M. A. P.♀	11	1	10

Tabulka č. 42 - dotazník B4 6.

Jméno	Kladné zisky	Záporné zisky	Výsledek
R. Y. V.♀	10	0	10

Tabulka č. 43 - dotazník B4 7.

Jméno	Kladné zisky	Záporné zisky	Výsledek
K. M.♀	13	0	13

Tabulka č. 44 - dotazník B4 8.

Jméno	Kladné zisky	Záporné zisky	Výsledek
D. H.♀	2	1	1

Tabulka č. 45 - dotazník B4 9.

6.2 Pátá třída a dotazník B4

Jméno	Kladné zisky	Záporné zisky	Výsledek
E. Č.♀	9	6	3

Tabulka č. 46 - dotazník B4 10.

Jméno	Kladné zisky	Záporné zisky	Výsledek
N. D.♀	4	13	-9

Tabulka č. 47 - dotazník B4 11.

Jméno	Kladné zisky	Záporné zisky	Výsledek
J. KŠ.♂	2	17	-15

Tabulka č. 48 - dotazník B4 12.

Jméno	Kladné zisky	Záporné zisky	Výsledek
J. KO.♂	3	0	3

Tabulka č. 49 - dotazník B4 13.

Jméno	Kladné zisky	Záporné zisky	Výsledek
A. M. P.♀	12	4	8

Tabulka č. 50 - dotazník B4 14.

Jméno	Kladné zisky	Záporné zisky	Výsledek
A. Ř.♀	3	33	-30

Tabulka č. 51 - dotazník B4 15.

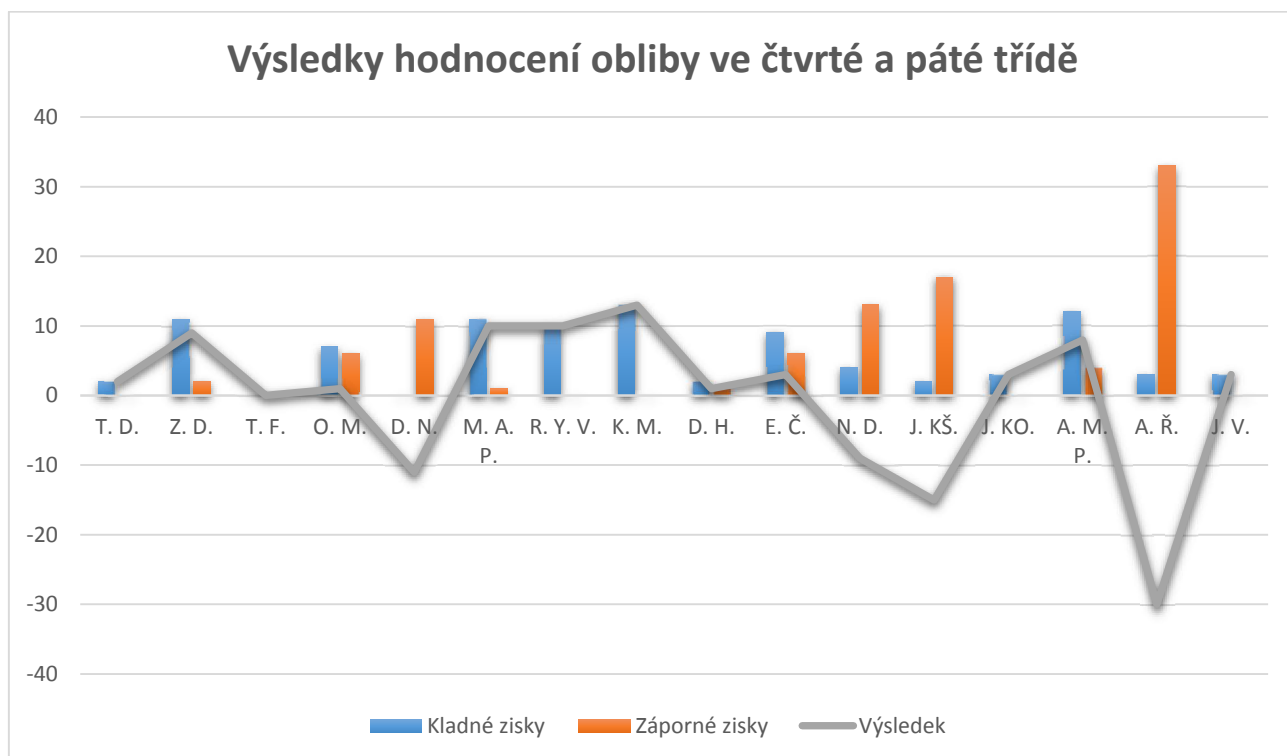
Jméno	Kladné zisky	Záporné zisky	Výsledek
J. V.♂	3	0	3

Tabulka č. 52 - dotazník B4 16.

Jméno	Kladné zisky	Záporné zisky	Výsledek
A. F.♀	8	0	8

Tabulka č. 53 - dotazník B4 17.

Je třeba ještě doplnit, že pro potřeby tohoto dotazníku jsem čerpala data, týkající se žáků pouze čtvrté a páté třídy. Ostatní jména z jiných tříd, která se objevila ve dvou případech, jsem mezi ukazatele zisků, jak kladných, tak záporných, nevypisovala, nebyly zásadní pro tuhle část výzkumu.



Graf č. 4 – celkové výsledky dotazníků B4.

Na výsledném grafu je vidět, že celkový kolektiv je roztržštěný. Tři žáci měli velký počet záporných zisků, z toho největší počet získala dívka, kterou označili záporně (alespoň jednou) téměř všichni žáci. Ve třetí otázce dokonce označila sama sebe jako osamocenou, stejně tak jako ještě jedna dívka. Je zřejmé, že tyto žákyně jsou na okraji kolektivu a necítí se v této třídě komfortně. Podle získaných dat to vypadá, že větší problémy z hlediska pohlaví, mají dívky a to spíše v páté třídě. Je možné, že jistý podíl na problém v dívčím kolektivu má nastupující puberta. Překvapilo mě, že se objevila žákyně, kterou vůbec nikdo nejmenoval, přitom ve třídě v době vyplňování dotazníku byla přítomna. Podle mého úsudku jsou výkyvy mezi kladnými a zápornými zisky tak velké, že mé hodnocení celkového klima ve čtvrté a páté třídě vychází negativně, i když jsem si dle výzkumného pozorování myslela, že kolektiv je stmelený a děti mezi sebou vychází dobře.

6.3 Hodnocení klima ve čtvrté a páté třídě

Součástí dotazníku B4 je také zjišťování klima ve třídě a pocitů, na které žáci v jednoduchých větách odpovídají buď ano, nebo ne. Výsledek pak získáme sečtením odpovědí ano a odpovědí ne. Některé věty nám mohou poukázat na možný výskyt šikany, která ve chvíli vyplňování dotazníku může být teprve v začátcích a učitel tak může včas začít řešit problém ve třídě.

	ANO	NE
Ve třídě jsem spokojen.	10	2
Jsme spíš hádavá třída.	6	6
Do školy se obvykle těším.	4	9
Máme spolužáka, který nám ubližuje.	5	8
Některému spolužákovi je ubližováno.	7	5

Tabulka č. 54 - hodnocení klima.

Některé děti odpovídaly vyhýbavě a ke své odpovědi dodávaly „*občas*“, „*někdy*“, *jak kdy*“. Tyto odpovědi jsem nezaznamenávala, ale myslím si, že je potřeba tuto informaci dodat.

Z výsledků vyplývá v podstatě to, co jsem zjistila také v předchozích otázkách. Tato spojená třída vykazuje známky komunikačních problémů mezi dětmi, soudržnost kolektivu je malá. Ačkoliv většina dětí odpověděla, že jsou ve třídě spokojeni, myslím si, že pokud sedm dětí odpoví, že některému žákovi je ubližováno, je potřeba tento problém ve třídě co nejdříve řešit s vyučujícím.

6.4 Shrnutí výsledků celkového výzkumu

Na začátku diplomové práce jsem si stanovila hlavní výzkumnou otázku, a abych se dopracovala k cíli, určila jsem si také dílčí cíle výzkumu:

A) Zjistit, zda je možné najít podobu kompetencí, které následně mohou vést k implementaci osobnostní a sociální výchovy do práce školy.

„Mít kompetenci znamená, že člověk (žák) je vybaven celým složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů, ve kterém je vše propojeno tak výhodně, že díky tomu člověk může úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává ve studiu, v práci, v osobním životě. Mít určitou kompetenci znamená, že se dokážeme v určité přirozené situaci přiměřeně orientovat, provádět vhodné činnosti, zaujmout přínosný postoj.“ (Příručka Klíčové kompetence v základním vzdělávání, s. 7, www.msmt.cz)

Výsledky sebehodnotících dotazníků a sociometrickém šetření ukázaly, že je možné najít podobu kompetencí, které následně mohou vést k implementaci OSV do práce školy. Ale cesta k uskutečnění implementace do OSV je dlouhá a trnitá a v každé škole jiná. Přestože rámcové vzdělávací programy obsahují problematiku OSV, každá škola si vytváří vlastní sociální program. Domnívám se, třídní vyučující a ředitel školy ve zkoumané malotřídní škole mají velké předpoklady se čtvrtou a pátou třídou pracovat dobře, mají přirozenou autoritu, dokáží žákům naslouchat, poradit, komunikovat jazykem, který je dětem bližší. Co se objevilo ve výzkumu, že schází, je individuální přístup k dětem, přesah komunikace nad rámec školních povinností (tzv. „čtení mezi řádky“), práce se skupinou ve třídě. Utužování kolektivu probíhá pouze na výletech a pobytech, v rámci školy spíše v družině, kam nechodí úplně všichni žáci. Chybí mi včasný zásah do problému, který ve starších třídách je zřejmý a je potřeba ho řešit. Osobně si myslím, že podoba klíčových kompetencí u vyučujících by měla být mimo základní kompetence také **empatie, otevřená komunikace se žáky, umění naslouchat, být všímavý k okolí i mimo vyučovací hodinu, být pozorný a včas reagovat na jisté náznaky problému v kolektivu.**

B) Zjistit, zda vliv osobnosti učitele a jeho přístup k žákům může ovlivnit vzorce chování u těchto žáků.

Jak jsem se již nastínila výše, domnívám se osobnějším a individuálním přístupem se dá získat mnoho. Pokud bude vyučující sám dobrým příkladem a vzorem dobré morálky, žáci si vědomky či nevědomky osvojují chování v určitých situacích a utvářejí si tak jakýsi návod, jak se v podobné situaci zachovat pro příště. Jsou jisté okolnosti, které chování učitele změnit nemůže, (např. to, v čem neoblíbený žák přijde do školy, jestli je čistě oblečený, jaká je sociální situace v rodině), ale může zkusit ovlivnit skupinový názor ve třídě na onoho žáka. Neexistuje univerzální návod, jak najít cestu ke všem žákům ve třídě, ale dle získaných dat v mém výzkumu vyplývá, že větší individuální přístup a přesahující zájem o dítě mimo rámec školy by byl vhodný.

C) Zjistit, zda učitelé jsou schopni správně reflektovat své dovednosti a tudíž i dobře zvládat pedagogickou komunikaci mezi s žáky.

„Pedagogická komunikace je specifickou formou komunikace sociální. Jde při ní dorozumívání, sdělování určitých významů v sociálním chování v rámci mezilidských vztahů.“ (Kalhous, Z., Obst, O. Školní didaktika, s. 251)

Všichni vyučující, kteří byli součástí výzkumu, umí velmi dobře komunikovat s dětmi v rámci výuky. Nicméně zejména v první, druhé a třetí třídě vyšly výsledky sesbíraných dat lépe než ve čtvrté a páté třídě, tudíž lze předpokládat, že z hlediska otevřené a vstřícné komunikace přesahující rozsah vyučování jsou dovednosti učitelů v prvních třech třídách lepší. Myslím si, že všichni učitelé dokáží dětem dobře vysvětlit probíranou látku, výukové hodiny jsou rozmanité, žáci dobře reflektují dotazy učitelů, nebojí se zeptat, když něco nevědí či potřebují. Odpovědí na poslední část výzkumu je ano, učitelé v této škole jsou schopni správně reflektovat své dovednosti a dobře zvládají pedagogickou komunikaci.

7 ZÁVĚR

Cílem mé diplomové práce bylo zjistit, jakou podobu by mohly mít kompetence a dovednosti učitelů tak, aby se daly implementovat do osobnostní a sociální výchovy v rámci školy.

V teoretické části jsem se zaměřila na pojmy osobnostní a sociální výchova, důležitou roli hraje také sebepojetí každého dítěte a jeho vztah samotnému k sobě sama.

Dále popisuji třídu jako sociální skupinu, která je vedle rodiny velmi významnou součástí sociálního prostředí dítěte. Adaptace na školní prostředí bývá také jedním z klíčových momentů žáka při nástupu do školy. Zmiňuji se o socializaci a o znacích učiva zabezpečující socializační funkci.

V druhé kapitole teoretické části již navrhuji konkrétní cesty osobnostní a sociální výchovy od učitele k žákovi. Zmiňuji důležitost chování a jednání učitele vůči žákům a také vůči ostatním kolegům.

Ve třetí kapitole se zabývám didaktickou podobou osobnostní a sociální výchovy, přípravou učitele na výuku a rámcovým vzdělávacím programem pro základní školy.

Výzkumnou část jsem rozdělila do tří hlavních bodů. Prvním z nich je popis dané školy a záznam z pozorování vyučujících, žáků, prostředí školy, mé osobní názory, postřehy.

Druhý bod výzkumu tvoří zpracování sebehodnotících dotazníků pro učitele, následuje jejich zpracování do tabulek, srovnání hodnocení s názorem mě jako nestranného pozorovatele a mé hodnocení.

Třetím a nejrozsáhlejším bodem výzkumné části bylo dotazníkové šetření mezi dětmi. Prvním dotazníkem byl experimentální dotazník, který vyplňovaly děti v první až třetí třídě. Tyto dotazníky sloužily ke zjištění vztahů ve třídě. Ve čtvrté a páté třídě vyplňovali žáci dotazník B4, který zjistil ne příliš kladné vztahy v této spojené třídě. Všechny výsledky šetření byly zaznamenány do tabulek, následně pak do grafů.

Překvapivým zjištěním pro mě bylo, že během mého pozorování jsem si vytvořila kladný názor na vztahy ve třídách, ale sesbíraná data nakonec ukázaly jinou skutečnost. Kladné vztahy mezi dětmi se objevovaly zejména v prvních třech třídách, v posledních dvou třídách dokazovaly spíše opak. Je pravdou, že nelze toto dvojí dotazníkové šetření srovnávat na úplně stejné rovině, musela jsem brát v potaz, že dotazník B4 je standardizovaný dotazník, kdežto druhý dotazník byl experimentální (a jak se výše zmiňuji, nebyl dokonalý). V každém případě

oba dotazníky odhalily kladné i záporné vztahy ve třídách, nastínily mi školní klima a mohla jsem tak ze všech dat získat další pohled na danou problematiku.

Domnívám se, že kvalita výuky v malotřídní základní škole v Hořátvi je na velmi slušné úrovni, přece jen je však potřeba do budoucna zapracovat na individuálním přístupu, zlepšení komunikace jak mezi učiteli a žáky, ale také mezi učiteli navzájem. Dále bych více zapracovala na utužování kolektivu (hlavně ve starších ročnících) a častěji bych prováděla evaluaci celkového školního klima.

SEZNAM INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

1. AUGER, M-T. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha, Portál 2005. ISBN 80-7178-907-0.
2. BENDL, S. *Kázeňské problémy ve škole*. Praha, Triton 2011. ISBN 978-80-7387-436-0.
3. BENDL, S. *Školní kázeň v teorii a praxi*. Praha, Triton 2011. ISBN 978-80-7387-432-2.
4. BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha, Portál 2001. ISBN 80-7178-479-6.
5. CARTER, Cheryl R. *Dítě s ADHD a ADD doma i ve škole*. Praha, Portál 2014. ISBN 978-80-262-0621-7
6. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha, Karolinum 1993. ISBN 80-7066-534-3.
7. ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha, Grada 2015. ISBN 978-80-247-9935-3.
8. FENSTERMACHER, G. D., SOLTIS, J. F. *Vyučovací styly učitelů*. Praha, Portál 2008. ISBN 978-80-7367-471-7.
9. GULOVÁ, L., ŠÍP, R. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha, Grada 2013. ISBN 978-80-247-4368-4.
10. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času. Trendy pedagogiky volného času*. Praha, Portál 2011. ISBN 978-80-262-0030-7.
11. HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha, Portál 2007. ISBN 978-80-7367-327-7.
12. HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. *Jaký jsem učitel*. Praha, Portál 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.
13. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha, Grada 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
14. KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha, Portál 2010.

- ISBN 978-80-7367-712-1.
15. KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Praha, Portál 2002.
ISBN 978-80-7178-253-7.
16. KLIČKOVÁ, M. *Problémové vyučování ve školní praxi*. Praha, SPN 1989.
ISBN 80-04-23522-0
17. KNOTOVÁ, D. a kol. *Školní poradenství*. Praha, Grada Publishing 2014,
ISBN 978-80-247-4502-2.
18. KOTRBA, T., LACINA L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno, Společnost pro odbornou literaturu 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.
19. KOLÁŘ, Z. ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. Praha, Grada 2007.
ISBN 978-80-247-1541-4.
20. MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha, Portál 2007.
ISBN 978-80-7367-325-3.
21. MEŠKOVÁ, M. *Motivace žáků efektivní komunikací*. Praha, Portál 2012.
ISBN 978-80-262-0198-4 .
22. NELEŠOVÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha, Grada Publishing 2005. ISBN 80-247-0738-1.
23. PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha, Portál 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.
24. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha, Portál 2009.
ISBN 978-80-7367-546-2.
25. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha, Portál 2009. ISBN 978-80-7367-567-7.
26. ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno, Paido 1998. ISBN 80-85931-48-6.
27. SHEEDOVÁ-KURCINKOVÁ, M. *Problémové dítě v rodině a ve škole*. Praha, Portál 1998. ISBN80-7178-174-6
28. SOBOTKOVÁ, I. *Psychologie rodiny*. Praha, Portál 2001. ISBN 80-7178-559-8.
29. STŘELEČEK, S. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I*. Brno, Paido 1998.
ISBN 80-85931-61-3.
30. ŠEĐOVÁ, K., ŠVARŤÍČEK, R. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha, Portál 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
31. VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha, Karolinum 2005. ISBN 80-246-1074-4.
32. VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova*. Kladno, AISIS 2006.

ISBN 80-239-4908-X.

33. VALENTA, J. *Učíme se komunikovat*. Kladno, AISIS 2010.

ISBN 978-80-904071-5-2.

34. VALENTA, J. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha, Grada 2013.

ISBN 978-80-247-4473-5.

35. VALENTA, J., KASÍKOVÁ, H. *Reformu dělá učitel*. Mělník, Agentura Ikarus, Sdružení pro tvořivou dramaturgii 1994. ISBN 80-901660-0-8.

36. VALENTA, J. *Učit se být*. Kladno, AISIS a Strom 2003. ISBN 80-86106-10-1.

37. WALTEROVÁ, E., ČERNÝ, K., GREGER, D., CHVÁL, M.

Školství – věc (ne) veřejná? Praha, Karolinum 2010. ISBN 978-80-246-1882-1.

38. ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika*. Praha, Grada 2014. ISBN 978-80-247-4590-9.

Internetové zdroje:

39. HUČÍNOVÁ, L. a kol. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha, VÚP 2007.

ISBN 978-80-87000-07-6 (on-line).

Dostupné na: [www. http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/klicove-kompetence](http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/klicove-kompetence).

40. *The Programme of Study for PSHE Education* (Updated on February 2019). PSHE, England, 2019 (on-line).

Dostupné na: <https://www.pshe-association.org.uk/curriculum-and-resources/resources/mapping-pshe-association-programme-study-new>.

41. *Standard kvality profese učitele v otázkách a odpovědích*. Praha, MŠMT 2009 (on-line).

Dostupné na: <http://www.msmt.cz/standarducitele/standard-v-otazkach-a-odpovedich>.

42. TOMKOVÁ, A., *Rámeček profesních kvalit učitele*. Praha, Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-64-4. (on-line)

Dostupné na:

http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/08_Ramecek_profesnich_kvalit_ucitele.pdf

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – ukázka vyplněného sebehodnotícího dotazníku.

Příloha č. 2 – ukázky vyplněných experimentálních dotazníků.

Příloha č. 3 – ukázky vyplněných dotazníků B 4.

Příloha č. 4 – informovaný souhlas.

Příloha č. 1 – ukázka vyplněný sebehodnotící dotazník

Sebehodnotící dotazník
(upraven podle Rancee profesních kvalifikací, 2012)

Dotazník obsahuje 17 otázek, které jsou zaměřeny na vyhodnocení učitelů, vychovatelů a vzdělávacích pracovníků v různých profesních rolích. Každá otázka je hodnocena na škále od A (nejméně) do E (nejvíce).

1.1 Vstříbnost přehledy a metody vypracování a učení směřující k naplňování dlouhodobých vzdělávacích cílů.

Hodnotitel	Škola	Zahřívání
Sebehodnocení	E	E

1.2 Srazovně dle vzdělávací cíle z hlediska dlouhodobých vzdělávacích cílů.

Hodnotitel	Škola	Zahřívání
Sebehodnocení	E	E

1.3 Vytváření srozumitelných otázek a proužitelných návrhů, komplexnosti a provázanosti aktiv včetně mezidisciplinárních vztahů i vhodné metody a organizace výuky.

Hodnotitel	Škola	Zahřívání
Sebehodnocení	E	E

1.4 Při plánování vychází z reflexe průběhu výsledků předchozí výuky a učení žáků.

Hodnotitel	Škola	Zahřívání
Sebehodnocení	E	C

1.5 Vstříbnost diferenciace a individualizace výuky (vzdělávací cíle, obsah, metody a organizace učení) dle potřeb konkrétních žáků.

Hodnotitel	Škola	Zahřívání
Sebehodnocení	D	C

1.6 Plánuje, z čeho a jak žáci i učitel poznají, že dosahují dlouhodobých cílů. Rozhoduje se o způsobu reflexe a hodnocení procesu a výsledků učení žáků.

Hodnotitel	Škola	Zahřívání
Sebehodnocení	D	D

1.7 Přehledná situace, které při učení mohou nastat, a proužitelné varianty jejich řešení.

Hodnotitel	Škola	Zahřívání
Sebehodnocení	E	E

2. Prostředí pro učení

Učitel ve třídě vytváří prostředí, v němž se děti cítí dobře a mohou pracovat s vysokým nasazením. Ke každému žákovi přistupuje jako k jedinečné osobě a bez předstírání.

Učitel:

2.1 vytváří prostředí vzájemné úcty a respektu:

Hodnotitel	Skála	Závaznosti
Sebehodnocení	D	E

2.2 podporuje soudržnost třídy a spolupráci mezi žáky:

Hodnotitel	Skála	Závaznosti
Sebehodnocení	D	E

2.3 vyjadřuje žákům důvěru a pozitivní očekávání, podporuje jejich sebedůvěru.

Hodnotitel	Skála	Závaznosti
Sebehodnocení	E	E

2.4 rozpoznává odlišné učební potřeby a možnosti | jednotlivých žáků a reaguje na ně, poskytuje podporu pro potřeby žáků.

Hodnotitel	Skála	Závaznosti
Sebehodnocení	E	D

2.5 dává žákům prostor pro vyjádření, nastolování žákům a poskytuje jim zpětnou vazbu, dává jim tu, aby si žáci nasoudili možnosti a aby nasoudili učitel.

Hodnotitel	Skála	Závaznosti
Sebehodnocení	D	E

--	--	--

2.6 zvládá klíčové ve třídě, která je silně jako dohledovaní dohodnutého řádu a prostředí chování a soužití ve třídě; při řešení nekloně k násilivému chování jedná rázně, důstojně, ale současně s důrazem na dialogicit a vzájemný respekt:

Hodnotitel	Skála	Závaznosti
Sebehodnocení	E	E

2.7 přizpůsobuje prostředí třídy, její uspořádání a vytvoření potřebám žáků a plánovaným činnostem; prostředí podporuje a umožňuje aktivní zapojení do široké škály činností:

Hodnotitel	Skála	Závaznosti
Sebehodnocení	D	D

3. Procesy učení

Učitel používá různé výukové strategie, které umožňují každému žákovi porozumět problematice, neboť sevíjí si žákovu kompetence a získat vnitřní motivaci i dovednosti k celoživotnímu učení i poznávání.

Učitel:

3.1 vede výuku podle připraveného plánu, akcentuje reakce na vývoj situace a na potřeby a možnosti jednotlivých žáků, neztrácí zaměření na stanovené cíle učení:

Hodnotitel	Skála	Závaznosti
Sebehodnocení	E	E

3.2 využívá širokého spektra metod a forem práce s důrazem na aktivní učení žáků:

Hodnotitel	Skála	Závaznosti
Sebehodnocení	D	D

3.3 diferencuje a individualizuje výuku vzhledem k možnostem a potřebám jednotlivých žáků, snaží se o dostatečnou osobního maxima u každého žáka;

Hodnotitel	Škola		Zahrnutí
Sebehodnotení		C	
			C

3.4 vede žáky k porozumění aktiv, situací, obcí;

Hodnotitel	Škola		Zahrnutí
Sebehodnotení		D	
			D

3.5 vytváří didaktické zranění obsahu pro učení žáků;

Hodnotitel	Škola		Zahrnutí
Sebehodnotení		D	
			E

3.6 přehledně udržuje a poskytuje vnitřní motivaci žáků k učení;

Hodnotitel	Škola		Zahrnutí
Sebehodnotení		C	
			D

3.7 komunikuje se žáky způsobem, který odpovídá jejich věku, kultivovaně, jasně, srozumitelně, vhodně pracuje s prostředky neverbální komunikace;

Hodnotitel	Škola		Zahrnutí
Sebehodnotení		D	
			D

4. Hodnocení práce žáků

Učitel hodnotí tak, aby žák získal dostatek informací pro své další učení a aby se u něj sebehodnotení;

Učitel:

4.1 hodnotí procesy učení - poskytuje přibližně stejnou zpětnou vazbu (zaměřenou na směřování k cíli) k různým etapám a etapám žáků, hodnotí postup, místo učení, zájem, úroveň spolupráce apod.;

Hodnotitel	Škola		Zahrnutí
Sebehodnotení		C	
			C

4.2 hodnotí výsledky učení, tj. míru dosažení kompetencí (znalosti, dovednosti, postoj) i hodnoty s ohledem na individuální možnosti žáků a vzhledem k očekávaným výsledkům;

Hodnotitel	Škola		Zahrnutí
Sebehodnotení		C	
			C

4.3 zprostředkovává žákům předem kultivní hodnocení, připadá jim umožňují podílet se na jejích výsledcích;

Hodnotitel	Škola		Zahrnutí
Sebehodnotení		C	
			C

4.4 vytváří různých forem hodnocení podporujícího zejména vnitřní motivaci žáků k učení;

Hodnotitel	Škola		Zahrnutí
Sebehodnotení		C	
			C

--	--	--

4.5 veďte žáky k přebírání zodpovědnosti za vlastní učení, u žáka rozvíjejte dovednosti sebehodnocení a vzájemného hodnocení s oporou o předtisk zadaná kritéria:

Hodnocení	Škola	Zabývání
Sebehodnocení	D	C

5. Reflexe výuky

Učitel reflektuje procesy i výsledky plánování a realizace výuky s cílem zevaluovat svoji práci a zvýšit tak efektivitu zájmové učení.

Učitel:

5.1 vyhodnocuje zvolené strategie, metody a organizaci vyučování vzhledem k plánovaným cílům výuky, ale i jejích dosahem;

Hodnocení	Škola	Zabývání
Sebehodnocení	D	D

5.2 porovnává plánované vzdělávací cíle a skutečně dosažené výsledky:

Hodnocení	Škola	Zabývání
Sebehodnocení	C	D

5.3 stanoví si cíle a vyvíjí strategie, které mu pomohou reflektovat efektivní výuky:

Hodnocení	Škola	Zabývání
Sebehodnocení	D	C

5.4 vyhodnocuje vliv výuky na pokrok každého žáka:

Hodnocení	Škola	Zabývání
Sebehodnocení	D	C

6. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy

Učitel je aktivním členem školního společenství, který se spolupodílí na rozvoji školy a diskvalifikuje vztahování. Přispívá k vytvoření pozitivního klimatu školy, je si vědom, že je nositelem kultury školy.

Učitel:

6.1 pomáhá se na rozvoji školy a zvalitovování jejího vzdělávacího programu, na přípravě a realizaci společných projektů školy:

Hodnocení	Škola	Zabývání
Sebehodnocení	E	E

6.2 přispívá k vytvoření pozitivního sociálního klimatu školy, zapojením na vzájemném respektu, sdílení společných prožitků hodnot a spolupráci:

Hodnocení	Škola	Zabývání
Sebehodnocení	C	C

6.3 spolupracuje s kolegy i vedením školy na zvalitovování výuky:

Hodnocení	Škola	Zabývání
Sebehodnocení	D	C

7. Spolupráce a rozvíjení, odbornou a širší veřejností

Učitel vychází a vyvíjí přístupy pro spolupráci s rodiči, odborníky a dalšími partnery školy s cílem společně podporovat kvalitní učení žáků.

L.Číslo:

7.1. Konzultuje a spolupracuje se zákonitými zástupci žáků na získání partnerického přístupu, zapojením na vzdělání dětí, respektu a sdílení odpovědnosti za rozvoj žáků;

Hodnotitel	Škola	Z důvodnění
Sebehodnocení	C	C

7.2. Uplatňuje o vztahu: zákonitých zástupců žáků do života školy;

Hodnotitel	Škola	Z důvodnění
Sebehodnocení	C	C

7.3. poskytuje rodičům co nejvíce informací o procesu i výsledcích žákovy učení;

Hodnotitel	Škola	Z důvodnění
Sebehodnocení	D	D

7.4. získává od zákonných zástupců žáků informace o sociálním a kulturním prostředí žáků s cílem společně s nimi hledat cesty k rozvoji žáků;

Hodnotitel	Škola	Z důvodnění
Sebehodnocení	C	D

K. Profesní rozvoj učitele

Učitel řeší problémy výzvy a školy a příjmu zodpovědnost za možná rizika jejich řešení

Ušitel:

8.1. projevuje zájem pro profesní a pro práci se žáky;

Hodnotitel	Škola	Z důvodnění
Sebehodnocení	D	D

8.2. průběžně reflektuje svou práci (nejméně výuku), tj. je schopna poznat, analyzovat a zhodnotit ji, vysvětlit důvody svého profesního jednání, připravit návrhy alternativních způsobů práce;

Hodnotitel	Škola	Z důvodnění
Sebehodnocení	D	D

8.3. na základě potřeb a sebereflexe přizpůsobuje svůj další profesní růst a své profesní kompetence potřebné rozvíjí;

Hodnotitel	Škola	Z důvodnění
Sebehodnocení	D	C

8.4. jako svého profesního rozvoje koordinuje s školou a cíli školy, ve které učí;

Hodnotitel	Škola	Z důvodnění
Sebehodnocení	D	C

8.5. aktivně věnuje sílu, energii a psychickou výbavu;

Hodnotitel	Škola	Z důvodnění
Sebehodnocení	D	C

Bozanovky:

Carikna	misoskri	chomokomoti srono	gromonni
N	mujo	kujo	mujo
A		relanor oljaton	
B		delponang maboklat	
C		delponang maboklat	
D		delponang maboklat	
E		delponang maboklat	
F		relanor oljaton	

Příloha č. 2 – ukázky - experimentální dotazník

- 1) S kým bys nejraději seděl (a) ve třídě?
..... DAN KAFKA
- 2) S kým si nejraději hraješ (trávíš volný čas) o přestávce?
..... DAN KAFKA
- 3) S kým bys nejraději pracoval na společném projektu?
..... KLÁRKA BĚDICKOVÁ
- 4) S kým bys rád jel na společný výlet?
..... KLÁRKA B. / DAN KAFKA
- 5) Kdo ze žáků ve třídě má největší autoritu?
..... JA
- 6) Od koho si necháš poradit, když něco nevíš během hodiny?
..... NATÁLKA RYDLOVÁ
- 7) Kdo ze třídy je největší bavič?
..... PĚTÁ ZOUJAL, ADAM DĚDEK
- 8) Kdo je tvoje nejlepší kamarádka (kamarád) ve třídě?
..... DAN KAFKA
- 9) Komu ve třídě nejvíc věříš?
..... KLÁRKA B.
- 10) Kdo je podle tebe nejvíc přátelský ve třídě?
..... JAN KAFKA
- 11) S kým bys ze třídy nechtěl být ubytován ve stejném pokoji na školním výletě?
..... S VĚRČOU BAŽEDOVOU

- 12) S kým bys rozhodně nechtěl jet na výlet?
 VERČKA BURČEK, VOJTA, PĚTA EDUVAL
- 13) Komu bys nepůjčil žádnou pomůcku?
 VERČE BLAŽEK, MARKÉTOVÉ
- 14) O kom si myslíš, že se někdy nechová hezky k ostatním spolužákům?
 PĚTA EDUVAL
- 15) Koho si myslíš, že ostatní spolužáci nemají v oblibě?
 DOMINIKA, POUPE
- 16) Kdo nejvíc vyrušuje při hodině?
 VOJTA, PĚTA E., ADAM
- 17) S kým bys nechtěl pracovat ve skupině na společném projektu?
 ADAM, TEREZKA HACH, MARLETA
- 18) Kdo se ze spolužáků nejvíce pere?
 PĚTA E., ADAM, VOJTY
- 19) Kdo nejvíce zlobí ostatní děti?
 TEREZKA HACH
- 20) S kým bys nechtěl sedět v lavici?
 S MARKÉTOV, PĚTOVCEM

- 1) S kým bys nejraději seděl (a) ve třídě?
.....*Maruška, Srdubka*.....
- 2) S kým si nejraději hraješ (trávíš volný čas) o přestávce?
.....*Adam a Jozka*.....
- 3) S kým bys nejraději pracoval na společném projektu?
.....*Adam*.....
- 4) S kým bys rád jel na společný výlet?
.....*Jozka*.....
- 5) Kdo ze žáků ve třídě má největší autoritu?
.....*Mikšo*.....
- 6) Od koho si necháš poradit, když něco nevíš během hodiny?
.....*Miša, Vydrašča*.....
- 7) Kdo ze třídy je největší bavič?
.....*Jurka, Romáček*.....
- 8) Kdo je tvoje nejlepší kamarádka (kamarád) ve třídě?
.....*Adam*.....
- 9) Komu ve třídě nejvíc věříš?
.....*Jakub, Škorňa*.....
- 10) Kdo je podle tebe nejvíc přátelský ve třídě?
.....*Maruška*.....
- 11) S kým bys ze třídy nechtěl být ubytován ve stejném pokoji na školním výletě?
.....*Šarva, Macháček*.....

- 12) S kým bys rozhodně nechtěl jet na výlet?
 Dominik a Dana
- 13) Komu bys nepůjčil žádnou pomůcku?
 Dominik a Věra
- 14) O kom si myslíš, že se někdy nechová hezky k ostatním spolužákům?
 Dominik, Věra a já
- 15) Koho si myslíš, že ostatní spolužáci nemají v oblibě?
 Dana, Věra
- 16) Kdo nejvíc vyrušuje při hodině?
 Věra a Dana
- 17) S kým bys nechtěl pracovat ve skupině na společném projektu?
 Věra, Dominik
- 18) Kdo se ze spolužáků nejvíc pere?
 Dominik, Věra a já
- 19) Kdo nejvíc zlobí ostatní děti?
 Věra, Dominik
- 20) S kým bys nechtěl sedět v lavici?
 Věra, Dominik

- 1) S kým bys nejraději seděl (a) ve třídě?
s Kubou, Škorpou
- 2) S kým si nejraději hraješ (trávíš volný čas) o přestávce?
s Kubou, Škorpou
- 3) S kým bys nejraději pracoval na společném projektu?
s Kubou, Škorpou
- 4) S kým bys rád jel na společný výlet?
s Kubou, Škorpou
- 5) Kdo ze žáků ve třídě má největší autoritu?
Kdo je... je to někdo, na koho se máš... se ho...
nejvíš... tak... na koho se máš...
6) Od koho si necháš poradit, když něco nevíš během hodiny?
od Petra, Duška, Kuby a Škorpů
- 7) Kdo ze třídy je největší bavič?
Kuba, Škorpou, Jan, Karko
- 8) Kdo je tvoje nejlepší kamarádka (kamarád) ve třídě?
Kuba, Škorpou, Jan, Karko
- 9) Komu ve třídě nejvíc věříš?
Kubovi, Škorpovi, Petru, Duškovi
- 10) Kdo je podle tebe nejvíce přátelský ve třídě?
Kuba, Škorpou, Klárka, Bezdělkovi
- 11) S kým bys ze třídy nechtěl být ubytován ve stejném pokoji na školním výletě?
s Filipem, Huskem, Žiljkou, Kuzněvem, Z. Ondrou, Musilem

- 12) S kým bys rozhodně nechtěl jet na výlet?
 z Filipkem, T. J. s. t. ym, Vinkou, Kašparem, Ondrou
 Musilem
- 13) Komu bys nepůjčil žádnou pomůcku?
 všem kromě. Buďi. I. se by. chvilky
- 14) O kom si myslíš, že se někdy nechová hezky k ostatním spolužákům?
 Dominikem, Tříškou, Ivanou, Karou
- 15) Koho si myslíš, že ostatní spolužáci nemají v oblibě?
 Václav, J. M. má rád
- 16) Kdo nejvíc vyrušuje při hodině?
 Dominik, Tříška
- 17) S kým bys nechtěl pracovat ve skupině na společném projektu?
 s. Dominikem, Tříškou
- 18) Kdo se ze spolužáků nejvíc pere?
 Dominik, Tříška
- 19) Kdo nejvíc zlobí ostatní děti?
 Dominik, Tříška
- 20) S kým bys nechtěl sedět v lavici?
 z Filipkem, T. J. s. t. ym

Příloha č. 3 – ukázky – dotazník B 4

1) Mezi mé přátele patří:

1. ~~Michal~~
2. ~~Maja~~
3. ~~Maja~~

2) Jako kamarádku (kamaráda) bych si nevybral:

1. ~~Michal~~
2. ~~Jurka~~
3. ~~Dan~~

3) Sám sebe hodnotím jako:

- a) Jsem vždy v centru dění ve třídě
- b) Občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován
- c) Párkrát jsem se účastnil, ale nebývám informován
- d) Zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí

e) O dění ve třídě nejvím zájem



4) Odpověz ano – ne:

Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný

ano ne

Ve třídě je někdo, komu ostatní občas ubližují

ano ne

Stává se, že se do školy těším

ano ne

Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem

ano ne

Společné problémy řešíme většinou v klidu

ano ne



5) Zakroužkuj v každém řádku číslici, která nejlépe vyjadřuje míru tvých pocitů ve třídě:

Pocit bezpečí 5

Pocit ohrožení 1

Pocit přátelství 6

Pocit nepřátelství 4

Atmosféra spolupráce 2

Atmosféra lhostejnosti 3

Pocit důvěry 7

Pocit nedůvěry 3

Tolerance 7

Netolerance 5



6) Najdi ve třídě někoho ze spolužáků, který je:

Spravedlivý Jol

Protivný Anička R

Spolehlivý Anička R

Nespravedlivý Jol, Jol, Jol

Zábavný Jol, Jol, Jol

Nevděčný EVA

Vždy v centru dění EVA

Nespolehlivý EVA

Se všemi zadobře META

Osamocený Anička R

7. Odpověz:

Vc třídě jsem spokojen

Jsme spíš hádavá třída

Do školy se obvykle těším

Máme spolužáka, který nám ubližuje

Některému spolužákovi je ubližováno

ano-ne

ano-ne

ano-ne

ano-ne

ano-ne

1) Mezi mé přátele patří:

1. Mariška
2. Eva
3. Mikolka

2) Jako kamarádku (kamaráda) bych si nevybral:

1. Jirka Ka
2. Zuzka ale někdy jsme přátelé.
3. Dan Kavka 2. třída

3) Sám sebe hodnotím jako:

- a) Jsem vždy v centru dění ve třídě
- b) Občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován
- c) Párkrát jsem se účastnil, ale nebývám informován
- d) Zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí
- e) O dění ve třídě nejvím zájem

4) Odpověz ano -ne:

- (Sark kdý)
- | | |
|--|---|
| Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný | <input checked="" type="radio"/> ano <input type="radio"/> ne |
| Ve třídě je někdo, komu ostatní občas ubližují | <input checked="" type="radio"/> ano <input type="radio"/> ne |
| Stává se, že se do školy těším | <input checked="" type="radio"/> ano <input type="radio"/> ne |
| Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem | <input checked="" type="radio"/> ano <input type="radio"/> ne |
| Společné problémy řešíme většinou v klidu | <input checked="" type="radio"/> ano <input type="radio"/> ne |

5) Zakroužkuj v každém řádku číslici, která nejlépe vyjadřuje míru tvých pocitů ve třídě: *Nechájen*

Pocit bezpečí

Pocit ohrožení

Pocit přátelství

Pocit nepřátelství

Atmosféra spolupráce

Atmosféra lhostejnosti

Pocit důvěry

Pocit nedůvěry

Tolerance

Netolerance



6) Najdi ve třídě někoho ze spolužáků, který je:

Spravedlivý

Protivný - *Nikol Dymalová*

Spolehlivý - *Eva Čepičková*

Nespravedlivý - *Majka Pšeničková*

Zábavný - *Žuzka Dušková*

Nevděčný

Vždy v centru dění - *Anička Pšeničková*

Nespolehlivý - *Daniel Kiehasil*

Se všemi zadobře - *Anička Pšeničková*

Osamocení - *Anička Křenová*

7. Odpověz:

Ve třídě jsem spokojen

ano ne

Jsmc spíš hádává třída

ano ne

Do školy se obvykle těším

ano ne

Máme spolužáka, který nám ubližuje

ano ne

Některému spolužákovi je ubližováno

ano ne (občas)

1) Mezi mé přátele patří:

1. Jvet Veselá
2. Anna Pienicková
3. Jan Čepičková a Zuzka Pustková

2) Jako kamarádku (kamaráda) bych si nevybral:

1. Anna Řezáčová
2. Nikol Dymlová
3. Dan Kouka - 2. třída

3) Sám sebe hodnotím jako:

- a) Jsem vždy v centru dění ve třídě
- b) Občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován
- c) Párkrát jsem se účastnil, ale nebývám informován
- d) Zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí
- e) O dění ve třídě nejevím zájem



4) Odpověz ano-ne:

- Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný
- Ve třídě je někdo, komu ostatní občas ubližují
- Stává se, že se do školy těším
- Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem
- Společné problémy řešíme většinou v klidu

ano - ne

ano - ne občas

ano - ne

ano - ne

ano - ne



5) Zakroužkuj v každém řádku číslici, která nejlépe vyjadřuje míru tvých pocitů ve třídě:

Pocit bezpečí 5
Pocit ohrožení 5
Pocit přátelství 4
Pocit nepřátelství 4
Atmosféra spolupráce 7
Atmosféra lhostejnosti 3
Pocit důvěry 5
Pocit nedůvěry 5
Tolerance 10
Netolerance 4



6) Najdi ve třídě někoho ze spolužáků, který je:

Spravedlivý Nikolka

Protivný Mazka

Spolehlivý Anička Pše.

Nespravedlivý Zuzka

Zábavný Ondra

Nevděčný Tadeáš Dachoň.

Vždy v centru dění Jirka Ka.

Nespolhlivý Zuzka

Se všemi zadobře Anička Pše.

Osamocený Jab, Anička P.

7. Odpověz:

Ve třídě jsem spokojen

ano-ne

Jsme spíš hádavá třída

ano-ne

Do školy se obvykle těším

ano-ne

Máme spolužáka, který nám ubližuje

ano-ne

Některému spolužákovi je ubližováno

ano-ne

Příloha č. 4 – informovaný souhlas

Informovaný souhlas účastníka výzkumu

Vážená paní, vážený pane,

v souladu s Všeobecnou deklarací lidských práv, nařízením Evropského parlamentu a Rady (EU) č. 2016/679 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (obecné nařízení o ochraně osobních údajů) a dalšími obecně závaznými právními předpisy (jimiž jsou zejména Helsinská deklarace přijatá 18. Světovým zdravotnickým shromážděním v roce 1964, ve znění pozdějších změn (Fortaleza, Brazílie, 2013), zákon č. 372/2011 Sb., o zdravotních službách a podmínkách jejich poskytování (zákon o zdravotních službách), ve znění pozdějších předpisů, zejména ustanovení jeho § 28 odst. 1, a Úmluva na ochranu lidských práv a důstojnosti lidské bytosti v souvislosti s aplikací biologie a medicíny: Úmluva o lidských právech a biomedicině publikované pod č. 96/2001 Sb. m. s., jsou-li aplikovatelné)

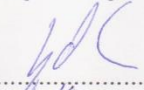
Vás žádám o souhlas se zpracováním a zároveň s publikováním všech získaných dat v rámci diplomové práce s názvem **Kompetence a dovednosti učitele a jejich implementace do osobnostní a sociální výchovy** (Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1, vedoucí diplomové práce: PaedDr. Jaroslava Zemková, Ph. D.)


Cílem diplomové práce bylo zjistit, jakou podobu by tyto kompetence mohly mít a vést tak k implementaci osobnostní a sociální výchovy do práce školy. Součástí výzkumu bylo i zjišťování vztahů mezi žáky a také zkoumání třídního klimatu. Jména dětí ani vyučujících nejsou podstatnou součástí výzkumu, byly použity pouze počáteční iniciály. V maximální možné míře zajistím, aby získaná data nebyla zneužita.


Jméno a příjmení výzkumníka: Bc. Martina Kristlová


Podpis: 

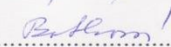
Prohlašuji a svým níže uvedeným vlastnoručním podpisem potvrzuji, že dobrovolně souhlasím s publikací dat ve výše uvedeném projektu a že jsem měl/a možnost si řádně a v dostatečném čase zvážit všechny relevantní informace o výzkumu, zeptat se na vše podstatné týkající se mé účasti ve výzkumu a že jsem dostal/a jasné a srozumitelné odpovědi na své dotazy. Byl/a jsem poučen o právu odmítnout účast ve výzkumu nebo svůj souhlas kdykoli odvolat bez represí.

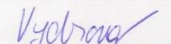
Jméno a příjmení účastníka: MILAN VYDRA Podpis: 

Jméno a příjmení účastníka: JIŘINA SKOŘEPOVÁ Podpis: 

Jméno a příjmení účastníka: Michal Perka Podpis: 

Jméno a příjmení účastníka: MARKÉTA RAJNOVÁ Podpis: 

Jméno a příjmení účastníka: IVANA BOTKOVÁ Podpis: 

Jméno a příjmení účastníka: SVĚTLANA VYDROVÁ Podpis: 

Jméno a příjmení účastníka: HANA ČEPIČKOVÁ Podpis: 