

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

Katedra: Katedra primárního vzdělávání

Studijní program: Učitelství pro ZŠ

Kombinace: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

**PROSPĚCH ŽÁKŮ VE VZTAHU
K INDIVIDUÁLNĚ POCÍŤOVANÉ
KOMUNIKAČNÍ OSTÝCHAVOSTI**

**The School Marks in Relation to Individually Felt
Communicative Shyness of the School Children**

Diplomová práce: 2008 - FP - KPV

Autor:

Kateřina PROKOPHOVÁ

Podpis:

Adresa:

Úvozní 341/10

460 01, Liberec 11

Vedoucí práce: Mgr. Jana Bednářová, Ph.D.

Konzultant:

Počet

stran	slov	grafů	tabulek	pramenů	příloh
81	14 067	21	28	23	5

V Liberci dne: 1. 4. 2008

Prohlášení

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

V Liberci dne: 12. 4. 2008

Kateřina Prokophová

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí diplomové práce Mgr. Janě Bednářové, Ph.D. za poskytnuté konzultace, rady, materiálové podklady a odborné vedení práce.

Poděkování patří také mé sestře a příteli za motivaci a podporu během studia. Dík náleží i kamarádům, kteří mi studijní léta zpříjemňovali a byli pro mě vždy oporou.

Prospěch žáků ve vztahu k individuálně pocíťované komunikační ostýchavosti

PROKOPHOVÁ Kateřina

DP – 2008

Vedoucí DP: Mgr. Jana Bednářová, Ph.D.

Resumé

Diplomová práce je zaměřena na vztah prospěchu žáků k individuálně pocíťované komunikační ostýchavosti. Prvním cílem práce je zjistit faktory ovlivňující komunikační ostýchavost žáků a nastínit její případnou reedukaci. Součástí práce je výzkum realizovaný metodou dotazníku určující stupeň komunikační ostýchavosti dětí prvního stupně na vybraných základních školách v Liberci. Druhým cílem práce je vyhodnocení všech dotazníků, analýza výsledků jednotlivých škol, tříd a porovnání odpovědí žáků s jejich individuálním prospěchem.

Klíčová slova: komunikace, komunikační ostýchavost, dítě mladšího školního věku, prvky ovlivňující komunikační ostýchavost dětí.

The School Marks in Relation to Individually Felt Communicative Shyness of the School Children

Summary

This study is focused on the relation between the school marks of children and their communicative shyness. To find the main factors which influence the communicative shyness of the school children and to propose the possible reeducation, is the main aim of this study. The research, based on the questionnaire to determinate the level of communicative shyness of the first level elementary school children in Liberec, is also a part of this study. The next aim is to analyze the results of the questionnaire, to analyze the individual school results, the individual classes results and to compare the childrens questionnaire answers with their school marks.

Key words: communication, communicative shyness, younger school - age kid, communicative shyness influencing factors

Die Leistung der Schueler im Bezug zur individuell empfundenen Kommunikationscheu

Resumé

Die Diplomarbeit ist gezielt auf beziehung der Leistungen von Schuelern zur individuell empfundenen Kommunikationsscheu. Der erste Ziel dieser Arbeit ist es Faktoren zu ermitteln, die die Kommunikationsscheu beeinflussen und exponieren desen etweiger Reedukation. Teil der Arbeit ist eine Forschung, realisiert durch die Fragebogenmethode massgebend fur die Stufe der Kommunikationsscheu der Kinder der Grundschulen auf ausgewaehlten Schulen in Liberec. Der zweite Ziel der Arbeit ist die Bewertung des Fragebogens, die Analyse der Ergebnisse einzelner Schullen, Klassen und vergleich der Antworten von Schuelern mit ihrer individueller Leistung.

Schlüsselwoerter: Kommunikation, die Kommunikationsscheu, Kind des jungeren schulalter, die Elemente mit einfluss auf die Kommunikationsscheu der Kinder

ÚVOD.....	8
1. TEORETICKÁ ČÁST	10
1.1. Dítě mladšího školního věku z hlediska komunikace.....	10
1.1.1. Dítě mladšího školního věku a jeho slovní zásoba.....	10
1.1.2. Komunikace v rodině.....	10
1.1.3. Komunikace ve škole.....	12
1.2. Emoční zralost dítěte.....	13
1.2.1. Sebeobraz dítěte a schopnost empatie	13
1.2.2. Emoční inteligence dítěte.....	14
1.2.3. Zvládání emocí dítěte.....	15
1.3. Sociální zralost dítěte	17
1.3.1. Specifika školního prostředí	17
1.3.2. Adaptace dítěte na prostředí	17
1.3.3. Vliv přátelských vztahů mezi vrstevníky.....	19
1.4. Učitel a jeho vliv na komunikační ostýchavost dětí	20
1.4.1. Osobnost učitele a klima ve třídě.....	20
1.4.2. Pedagogická taktika učitele	22
1.4.3. Metody výuky ve vztahu ke komunikační ostýchavosti žáků	24
1.4.4. Formy výuky ve vztahu ke komunikační ostýchavosti žáků	27
1.4.5. Hodnocení a jeho vliv na komunikační ostýchavosti žáků.....	28
1.5. Možnosti ovlivnění trémy a komunikace ve třídě	31
1.5.1. Činnosti ve vyučování	31
1.5.2. Vytváření „zdravého“ kolektivu	32
1.5.3. Sociokulturní hry	32
1.6. Vliv komunikační ostýchavosti na prospěch žáků (závěr)	33
1.6.1. Předmět český jazyk a literatura	33
1.6.2. Matematika	34
1.7. Závěr z teoretické části	35

2. EMPIRICKÁ ČÁST.....	36
2.1. Cíle výzkumu	36
2.1.1. Výzkumné problémy a hypotézy	36
2.1.2. Výzkumný vzorek.....	38
2.2. Metoda výzkumu	38
2.3. Porovnávání výsledků na základě dotazníků.....	40
2.3.1. Vyhodnocení otázek	40
2.3.2. Porovnání škol	48
2.3.3. Porovnání tříd	53
2.5. Analýza, zpracování a shrnutí výsledků.....	61
2.6. Závěr z empirické části	75
ZÁVĚR	76
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ	78
PŘÍLOHY.....	81

ÚVOD

Každé dítě je svým způsobem originál, který je od svého narození formován a ovlivňován mnoha aspekty všedního dne. Ze začátku to je rodina a nejbližší okruh přátel, kdo dítě ovlivňuje, utváří jeho názory, postoje a chování. S přibývajícím věkem se tento okruh rozšiřuje a dítě se stává žákem základní školy. V této době můžeme u dětí částečně dle jejich chování vůči ostatním dětem, k věcem a autoritám rozpoznat jejich povahu a rodinný vliv. Učitel je schopen během určitého času diagnostikovat příčiny v chování jedinců, kterými může být výchova, různé druhy poruch, charakterový typ, pocity méněcennosti, nízké či vysoké sebevědomí a mnoho dalších. V rukou pedagoga je bezpočet zbraní jak kladné vlastnosti a rysy upevňovat a záporné eliminovat. Bezesporu se jedná o dlouhodobou a náročnou práci s ne vždy stoprocentním výsledkem.

Pod těmito zbraněmi si představíme hodnocení, komunikaci, prostředí, široké spektrum her zaměřených na rozvoj komunikace, spolupráce, přátelství aj.

Naše práce je zaměřena na vztah komunikační ostýchavosti a prospěchu jednotlivců. Výběrem tohoto tématu bychom chtěli poukázat na děti ovlivněné komunikační ostýchavostí a pomoci učitelům v uvědomění si přítomnosti tohoto problému. Vše co jsme doposud jmenovali, se dle našeho názoru na pocíťované komunikační ostýchavosti dětí bezpochyby podepisuje. Na škole to může být prospěch, ale i přátelství a vztah s vrstevníky. Pokud si bude dítě tento pocit upevňovat, bude se s jeho následky setkávat po celý život. Neprůbojnost, strach z komunikace s cizími, ale i známými lidmi jsou jen příkladem vlivu přetrvávající komunikační ostýchavosti. Lidé se mění a vyvíjí, proto není jednoznačné, že se nezmění i jejich stupeň komunikační ostýchavosti. Ale proč se nesnažit pomoci dětem od takového břemene co nejdříve?

V této práci se pokusíme pomocí dotazníkového šetření zjistit míru komunikační ostýchavosti u dětí na prvním stupni ZŠ (kromě prvních tříd) a její vliv na klasifikaci pomocí posledních dvou vysvědčení. Otázky dotazníku jsou zaměřeny na předměty matematika a český jazyk. Z toho důvodu jsme i volili

výčet známek omezený pouze na tyto dva předměty. Žáci prvních tříd se výzkumu nezúčastnili, neboť by dle našeho názoru nebylo zajištěno úplné pochopení zadaných otázek.

Cílem práce je provést výzkum, na základě kterého určíme a porovnáme stupeň komunikační ostýchavosti u dětí prvního stupně ZŠ. Dále se na základě výzkumu pokusíme zhodnotit ovlivnění komunikační ostýchavosti vzhledem ke klasifikaci žáků.

1. TEORETICKÁ ČÁST

1.1. Dítě mladšího školního věku z hlediska komunikace

1.1.1. Dítě mladšího školního věku a jeho slovní zásoba

Mezi šestým a sedmým rokem vstupuje dítě do školy, čímž dochází k zásadnímu zlomu v jeho životě. Musí si navyknout na určitý režim, začlenit do nového kolektivu, přijímat jiné autority a podřizovat školním povinnostem.

Šestileté děti už dokáží vyjádřit vše, co mají na mysli. Disponují přibližně 2500-3000 slovy a do jedenácti let věku se jejich slovní zásoba až ztrojnásobuje. Narůstá jak po kvantitativní, tak kvalitativní stránce.

Děti často napodobují výslovnost, slova a slovní spojení osob v jejich okolí. Mluvíme o spolužácích, především pak o rodině a učiteli, který se pro ně stává novou podstatnou autoritou v jejich životě. Období od narození do puberty se stává rozhodujícím, jelikož schopnost učit se je na nejvyšší úrovni. Z tohoto důvodu docházíme k přesvědčení, že vše, co do malých dětí dobře a správně „vložíme“, v nich pravděpodobně také celý život zůstane (Palenčárová - Šebesta 2006).

1.1.2. Komunikace v rodině

„Komunikace v rodině je jedním ze základních pilířů rodinného systému a má bezesporu velký význam pro individuální rozvoj členů rodiny i pro fungování systému jako celku“ (www.e-psycholog.eu/clanek/1/).

Míra komunikace v rodině může ovlivnit dětskou komunikaci i na celý život.

Děti pocházející z řečově podnětného prostředí mají obrovskou výhodu oproti dětem, jejichž domov je řečově chudý. Je známo, že k rychlejšímu rozvoji dětské slovní zásoby přispívá mluvení rodičů na své děti i v době, kdy jim ještě

nerozumí. Existuje názor, že děti, s nimiž rodiče do deseti let jejich věku mluví málo, mohou zůstat celý život řečově zaostalé.

Mnoho rodičů si neuvědomuje, jak neblahý vliv může mít televize na jejich potomky. Ta se v dnešní době stává častým zdrojem informací pro děti, na které rodiče nemají dostatek času. Děti se pak nedokáží vyjadřovat ve smysluplných větách a často nemohou nalézt ta správná slova pro vyjádření svých myšlenek. Rodiče by si měli uvědomit, že televize jejich děti mluvit nenaučí (www.rodina.dama.cz/clanek.php?d=2121).

Již zde bylo řečeno, že děti bezesporu napodobují chování dospělých, popř. svého okolí. Proto jsou rodiče jedním z hlavních činitelů, kteří formují a ovlivňují komunikaci a chování svého potomka. K tomu přispívá přítomnost asertivního chování v rodině. Asertivita se dá do češtiny přeložit jako sebesprosažení, přičemž jejím protipólem je manipulativní chování. Mezi základní asertivní dovednosti řadíme ocenění, odmítání, žádání, podání a příjem kritiky.

Je zapotřebí umět od svých dětí přijímat názory a leckdy zcela jiná přání, než by si jejich rodiče představovali. Umět přijmout to, že i ony mohou něco „vědět“ lépe než my.

Je důležité, aby si s dítětem často někdo hrál a komunikoval s ním. V dnešní době se rodičům nabízí mnoho způsobů, jak u svých dětí rozvíjet slovní zásobu.

„Rodič má při hře jedinečnou možnost poznat své dítě po všech stránkách, objevovat jeho schopnosti a vlohy nebo odhalit některé nedostatky, které lze cílenou výchovnou činností odstranit“ (Doležalová 2005, s. 8).

Hra by měla být pro dítě vítanou zábavou a není vhodné ho nutit do činnosti, kterou odmítá. Dítě potřebuje prožívat pocity úspěchu, ocenění, ale i neúspěchu, který je důležitou zkušeností.

Pro představu v **Příloze I.** uvádíme dvě hry, které by mohly být efektivní a oblíbené jak u dětí, tak jejich rodičů.

1.1.3. Komunikace ve škole

Produktivní komunikativní dovednost dětí vyplývá z jejich potřeby sdělovat své zážitky, být ostatními vnímán a přijímán.

Pokud se dítě na prvním stupni samo pokouší o písemnou formu sdělení svých myšlenek a zájmů ostatním, musí se často přizpůsobovat požadavkům osnov pro osvojování lexikálního, tvaroslovného a syntaktického pravopisu. Když se dítě při psaní svých zážitků musí zároveň soustředit na pravopisné a stylistické chyby, na úpravu aj., může se stát, že často zapomene, co chtělo napsat a jeho nadšení klesá. Vhodné je ponechat dětem volný prostor pro psaní. Poté učitel chyby v konceptech jejich prací opraví a při integrované výuce psaní umožní jejich čistopis.

Jestliže dítě text pouze neopisuje či nepřepisuje, ale samo jej vytváří, rozvíjí tak svou komunikativní dovednost i za pomoci svých vlastních zážitků, zkušeností, či reprodukuje obsah jemu známých vyprávění apod. (Černá 1997).

Ke komunikaci a sdílení informací s jinými lidmi slouží chování, a to i to, které probíhá neúmyslně. Vizuální signály jsou nejnápadnějším rysem dětské komunikace. Řadíme sem pohledy, výrazy tváře a gestikulování rukama. Jejich pomocí získáváme mnoho různých typů informací o emocích a známkách myšlení. Učitel, ale nejen on, se musí naučit vnímat a reagovat na všechny signály, které k němu dítě vysílá. Teprve pak se žák přestane ostýchat a dojde ke zlepšení komunikace mezi ním a učitelem. Z dětských signálů je nemožné získat informaci v případě, kdy jim nebudeme věnovat dostatečnou pozornost. Musíme sledovat mimoslovní signály a naslouchat tomu, co nám děti říkají. Hlavní zásadou je vnímavost. *„Budeme-li reagovat na pokusy dítěte o komunikaci, pomůžeme rozvíjet jeho chápání komunikace a vzájemný vztah“* (G.Doherty-Sneddon 2005, s. 19).

1.2. Emoční zralost dítěte

1.2.1. Sebeobraz dítěte a schopnost empatie

Formování sebepojetí dítěte začíná už v raném dětství, a to především prostřednictvím jeho nejbližšího okolí. Dítě poznává sebe samo a své sebehodnocení vytváří podle svých úspěchů, neúspěchů či dle toho, jak ho hodnotí a vidí druzí.

Odpovídající sebeobraz a sebehodnocení jsou podporovány výchovou slučující kladný emoční vztah k dítěti s adekvátním řízením.

Na sebeobraz dítěte má vliv mnoho faktorů jako je hodnocení, posměšky, labilita či úzkostlivost dítěte aj. Naopak vyrůstání ve „zdravém“ rodinném prostředí může tato negativa v budoucnu redukovat či eliminovat.

Dítě s pozitivním sebehodnocením jedná při setkání s překážkami adaptabilně a své úsilí zvyšuje.

Negativní sebehodnocení vede k nepříznivému psychofyziologickému stavu a výkonu. Často mívají strach z lidí, v důsledku toho, že nebudou stejně tak schopné jako oni. Z toho důvodu se uchylují k obranným manévřům, únikovým technikám, agresí.

Negativní sebehodnocení zformované v raném dětství se zhoršuje v průběhu školní docházky a přetrvává do dospělosti.

Důležité je projevat dětem dostatek lásky, úcty, porozumění a mít na ně přiměřené požadavky (www.astride.estranky.cz/stranka/vymezeni - pojmu - ja_-vyvoj – sebevedomi – a - sebepojeti).

Vývojová psychologové přichází s tvrzením, že empatie neboli vcítění má ve skutečnosti dvě složky. Tou první je emoční reakce vůči druhým, která se obvykle vyvíjí v prvních šesti letech života. Druhou je kognitivní reakce, která určuje míru, do níž jsou starší děti schopny sledovat hledisko nebo stanovisko někoho jiného.

Už během prvního roku dítěte pozorujeme emoční vcítění například tam, kde dítě reaguje pláčem na pláč jiného dítěte. Jedná se o tzv. „globální vcítění“,

způsobené neschopností dítěte rozlišit sebe od svého světa a vysvětlovat si neštěstí každého jiného dítěte jako své vlastní.

Do druhého stádia vcítění vstupují děti mezi jedním a druhým rokem života. Zde si začínají uvědomovat, že neštěstí jiné osoby není jejich vlastní. Dochází tu k empatickému zmatku, neboť by rády druhým pomohly, ale nevědí jak. S postupným vývojem jejich schopností vnímat a chápat, se učí lépe rozeznávat jednotlivé projevy emočního stresu druhých a sladit je s vhodným chováním k nim.

Kognitivní empatie neboli rozumové vcítování nastává kolem šestého věku dítěte. Nyní je schopno nahlížet na věc z hlediska druhé osoby a podle toho jednat. Děti mezi osmým a dvanáctým rokem rozšiřují svou schopnost vcítění i mimo ty osoby, které znají nebo vidí před sebou. Toto stádium se nazývá abstraktní empatie a děti v něm vyjadřují zájem o lidi, kteří žijí v jiných podmínkách. Když si těchto rozdílů všimají a reagují na ně dobrými skutky, je možno se domnívat, že se u nich plně vyvinula emoční dovednost vcítění. Vcítění se u naprosté většiny dětí vyvíjí přirozeně. Pokud jsou děti zlé a lhotejné, ve většině případů se jedná o následek „nepřirozeného“ jednání v rodině (www.rodina-deti.doktorka.cz/stadia-vcitovani-deti).

Empatii z velké míry ovlivňuje rodina a její vztah k jedinci. Nedá-li rodina a hlavně matka svému dítěti dostatek péče, něhy, lásky a celkové blízkosti, odrazí se to v jeho nedůvěře v sebe i ke druhým lidem. Stejně tak empatii dítěte negativně ovlivní prostředí hádek, nenávisti, manipulativního chování, či sledování násilností v televizi. Následky jsou různé, od ztráty sebedůvěry, empatie, po imunitu vůči násilí.

1.2.2. Emoční inteligence dítěte

Základy emoční inteligence jsou tvořeny tzv. citovým připoutáním, které si dítě vytváří k osobě, jež o něj mateřsky pečuje. Dále je tvořena vrozenými předpoklady. Základ citového přilnutí je zřejmě utvářen v průběhu prvních devíti měsíců života. Tato vazba zůstává velmi aktivovatelnou do tří let. Později se aktivace snižuje, ale vazba trvá po dlouhou dobu životního cyklu. K připoutání

však dochází i tam, kde se o kvalitní péči hovořit nedá. Tedy i tam, kde je dítě trestáno. Pokud se dítě setká s negativní reakcí rodičů na svůj neúspěch je mu, byť jen dočasně, odebrána jejich náklonnost. Pokud se i přes veškeré úsilí dítěte podobná situace opakuje, je neúspěch nekontrolovatelný a dítě se ho začne obávat. I takto mohou rodiče působit na emoční inteligenci svých dětí. Dále to může být formou odměn a trestů, kterými se snaží ukotvit žádoucí chování dítěte a to nežádoucí vytlačit.

Na základě připoutání emoční jistoty můžeme snadno předvídat, kam se bude emoční a sociální vývoj dítěte ubírat. Vzhledem k provázanosti psychických funkcí se významně podílí na ovlivnění úrovně kognitivního výkonu. Jistě připoutané děti bývají vytrvalejší v hledání řešení, lépe regulují emoce, vyhledávají více sociální kontakt, jsou sebevědomější, lépe zvládají stres a bývají oblíbenější.

Důležité je si dětmi o svých emocích, a to nejen kladných, pohovořit. Rozvíjíme tím jak jejich emoce, což je předpokladem pro to, aby se je naučily dobře regulovat, tak dovednost verbalizace.

Měli bychom své děti učit situace spíše přehodnocovat a hledat v nich pozitiva, než je naopak potlačovat a tím negativní prožívání neměnit (Stuchlíková 2005).

1.2.3. Zvládání emocí dítěte

Zprvu bychom se měli naučit vnímat projevy počínajících emočních problémů dítěte jako signály vnitřního a vnějšího prostředí. Poté tyto nepříznivé faktory hledat a řešit.

Vnitřní prostředí dítěte může ovlivnit životospráva. Především pak přiměřený denní řád, který dítě uklidňuje už jen tím, že je pro něho předvídatelný a stojí ho méně sil. Dítě by mělo mít dostatek spánku, přičemž se jeho deficit projevuje podrážděním a únavou při běžných denních záležitostech. U dětí mladšího školního věku je mimořádně důležitá pohybová aktivita, která umožňuje nejpřirozenější emoční přeladění. Pozornost bychom měli

věnovat i výživě, neboť řada umělých látek a konzervantů může zvyšovat dráždivost.

Vnější prostředí můžeme ovlivnit přiměřeným množstvím podnětů, přičemž si musíme uvědomit, že málo podnětné prostředí je stejně nevyhovující jako nadměrně podnětné. Dítěti ponecháváme dostatek prostoru, neboť „nalajnovaný“ denní režim se brzy projeví negativní emoční reakcí. Pomáháme mu nabýt pocitu vlastní zdatnosti pomocí dostatečného prostoru pro jeho tvořivost. Ta dítěti přináší nejen příjemné pocity z vlastního tvoření, ale také nové výzvy a zážitky. Nejdůležitější součástí vnějšího prostředí, na niž emočně reagujeme, jsou vztahy. Dítě si na základě toho vytváří v tomto věku představu a hodnoty o sobě samém. Dojde-li k ohrožení hodnot nezájmem dospělých nebo lidí, na kterých mu bezprostředně záleží, viditelně se to projeví negativními emocemi.

Naše vlastní emoční bilance ovlivňuje i dítě a to si stejně tak osvojuje naše postoje a zvládání situací. Proto bychom měli hledat aktivity, při kterých se budeme s dětmi smát, a kde odpozorují naše postoje a chování v různých situacích.

Výše uvedenými doporučeními se řídíme v případě, pomíneme-li skutečně závažné emoční problémy, jež vyžadují zásah odborníka.

Učitel má v ruce několik „zbraní“, kterými může emocionální stránky svých žáků podpořit. Jedním ze způsobů je organizace výuky pomocí komunitního kruhu, skupinových prací, přijímání názorů dětí v diskuzi či pohodlné poloze při pokynu „zavři oči a představ si“ aj. Tento postup vyučovací hodiny předpokládá otevřenou komunikaci ve třídě a její pozitivní vliv na děti.

Učitel může navodit situaci, jejímž cílem bude svobodné rozhodování žáků, na které bude navazovat otevřená komunikace mezi učitelem a žáky.

Vytváření dlouhodobých projektů se zdánlivě běžnými tématy jako je například „naše škola, „domov“, otevírá dětem bránu do každodenního zážitkového učení a do zprostředkovaného porozumění a řešení různých situací.

Žáci by měli být svým způsobem emancipovaní. Měli by mít prostor pro ověřování zkušeností nabytých pod vedením učitele. Podílet se v rámci

vyučovacích hodin na plánování a organizaci. Umožnit jim jak společné, tak samostatné řešení problémů (Stuchlíková 2005).

„Smích je nejmenší vzdálenost mezi dvěma lidmi.“

V. Borge

1.3. Sociální zralost dítěte

1.3.1. Specifika školního prostředí

Specifice školního prostředí můžeme porozumět různým způsobem. Je možno tak chápat rozdílnost prostředí, na které si zvyká každý žáček při vstupu do školy. V tomto případě je školní prostředí pro dítě specifické mnoha faktory. Z pohledu dítěte to je bezesporu odloučení od rodiny na určitou část dne. Poté vlastní místo v lavici, které může opouštět jen v daných chvílích. Dále pro dítě tak neobvyklá zodpovědnost za své věci, za jejich přípravu apod. Není to jen odpovědnost za věci, ale také za přípravu na hodinu z probrané látky. Důležitou změnou v jeho životě je přítomnost nové autority jako učitele a poznávání, seznamování a spolupráce se svými vrstevníky. Dítě získává nové zkušenosti, kterými se učí poznávat samo sebe.

Děti navštěvující mateřskou školu jsou psychicky lépe připraveny na školní docházku oproti dětem vyrůstajícím, do té doby, jen v rodinném prostředí. V mateřské škole si již navyknou na několika hodinové odloučení od maminky, na novou autoritu v podobě paní učitelky a na kolektiv dětí.

Specifikou školního prostředí může být i různé zaměření škol, neobvyklé aktivity školy, výlety, poznávání cizích zemí, kultur apod.

1.3.2. Adaptace dítěte na prostředí

V dnešní době se většina škol snaží o vytvoření takového klima, jež maximálně pomáhá dětem k neoptimálnější adaptaci na školní prostředí.

Stává se častým zvykem, že učitelé z mateřských škol navštěvují s dětmi základní školy, aby jim přiblížili prostředí, do kterého brzy půjdou a ubezpečili je, že se nemají čeho obávat, spíše naopak. Třídy jsou pro prvňáčky vyzdobené, vybavené hračkami, koutkem pro odpočinek. Žáci ze starších ročníků pomáhají vyzdobit školu či vyrábět dárečky pro jejich nové spolužáky. Často je o velkých přestávkách k dispozici zahrada, nebo hrací koutek. Některé školy jsou vybavené i bazénem, různými hřišti a kroužky pro volný čas.

Učitelé se snaží co nejméně násilným způsobem připravit žáky na školní povinnosti. Využívají pro to her, motivací, odreagování ve formě cvičení na hudbu, zpěvu apod.

Dítě potřebuje dostatek času, aby se ve škole zorientovalo. Je možné, že ze začátku bude vystupovat spíše jako pozorovatel a prozkoumávat prostředí třídy. Postupně se bude snažit nalézt si své místo ve skupině. V těchto chvílích může docházet mezi dětmi ke konfliktům, přičemž se nejedná o nic neobvyklého. Z nedostatku odpoledního odpočinku a soustředění ve škole je možné, že se u nich začne projevat únava, která může být i důvodem toho, že jde dítě ráno do školy s nechutí nebo tam nechce jít vůbec. Každé dítě potřebuje na adaptaci svůj čas. Je vhodné si s ním o nových zážitcích promluvit, případně ho povzbudit, uklidnit a pomoci mu vypořádat se s pro něho významnými problémy. Po dítěti nevyžadujeme nepřiměřené nároky a důvěřujeme mu. Důležité je být ve výchově jednotní a důslední a vytvářet dítěti radostné a klidné domácí prostředí. Podstatné je i jednotné působení školy a rodiny.

Existují dva typy adaptace. V první se objekty a vztahy začleňují do schémat chování dítěte a do jeho dosavadních zkušeností. Dítě si vytváří schémata svých činností a tím se učí. Tento typ adaptace nazýváme asimilace. Asimilační schémata se mění s věkem a odrážejí konkrétní vývojovou fázi dětské inteligence. Opačným procesem je akomodace, ve které se dítě přizpůsobuje tlaku prostředí. Oba tyto procesy jsou v dynamické rovnováze. Při vychýlení se dítě snaží rovnováhu zpět obnovit

(www.postreh.com/phprs/rservice.php?akce=tisk&cislocclanku=2006012201).

1.3.3. Vliv přátelských vztahů mezi vrstevníky

„Všechno co nás irituje na druhých, nás může vést k pochopení sebe samých.“

C. Jung

Při nástupu do prvního ročníku si jsou na základě přátelských vztahů všechny děti rovny a postupně se „ořukávají“. V prvních třech ročnících není vytváření skupinek děvčat a chlapců časté. Vzniká jedna skupina či malé smíšené podskupiny. V nižších ročnících dochází i k vzájemnému přátelství mezi děvčaty a chlapci. S věkem dětí se mění i jejich postoje k výběru svých přátel. Od čtvrté třídy vznikají ryze dívčí a chlapecké skupiny, většinou dvou až tří členné. Jejich zájmy se začínají odlišovat a dívky být o určitý stupeň vyspělosti výše. Často mezi různým pohlavím dochází ke škádlení a pošťuchování. V dívčí skupině se mnohdy objevuje tzv. vůdkyně nebo-li hvězda, která je mezi nimi nejoblíbenější a svou povahou ovlivňuje zbylá děvčata. Není výjimkou, že i chlapce. Hvězda má většinou i svého rádce tzv. „šedou eminenci“, na základě níž hvězda podniká různé kroky. Na druhé straně se ve skupině vyskytují i tzv. „outsideři“, s nimiž se nechce nikdo kamarádit. Dívčí skupiny mezi sebou začínají „bojovat“, což má vliv na klima třídy. Hoši většinou tvoří jednu skupinku s jedním vůdcem, který oplývá kladnými vlastnostmi jako je zdatnost, chytrost, vtip aj. Vůdce nemusí být jen kladný. V obou případech na základě svých vlastností dokáže ovlivnit celou skupinu. Na počátku čtvrté třídy se objevuje agrese chlapců vůči dívkám, což je paradoxním výrazem sexuálního dospívání. Dívky jsou oproti chlapcům vyvinutější, pracovitější, empatictější a mají kladný postoj k učivu i ke škole.

Děti si své přátele vybírají dle různých aspektů. Na prvním místě je zřejmě pohlaví, dále zevnějšek dítěte a jeho chování. V dnešní době stále častěji ovlivňuje výběr přátelství i finanční stav rodiny dítěte. Bohužel nejednou u dětí ovlivňuje přátelství značková obuv, ošacení či hračky.

Umístění dítěte ve skupině ovlivňuje mnoho faktorů. Tím je ovlivněna jeho míra komunikační ostýchavosti ve skupině i mimo ni. Mezi tyto faktory

můžeme zařadit temperament dítěte, jeho stupeň psychického vývoje, vliv výchovy a sociálního postavení, asertivnost aj.

1.4. Učitel a jeho vliv na komunikační ostýchavost dětí

1.4.1. Osobnost učitele a klima ve třídě

Učitel je jedním ze základních pilířů vzdělávacího procesu. Přejímá roli profesionálně kvalifikovaného pracovníka, spoluodpovědného za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. Sama o sobě z něho však tato funkce nevytváří osobnost.

Osobností se člověk stává na základě svého chování, postojů, názorů, přístupu, pohotovosti aj. Shrnutím míníme schopnosti charakterové, morální a řídicí. Na osobnost učitele jsou kladeny požadavky spojené s dosažením vyšší úrovně morálních vlastností úzce spojených s výkonem jeho profese. „*Vyzrálá učitelská osobnost má široký kulturně politický rozhled a vysokou erudovanost ve svém oboru. Neobejde se bez komunikativních dovedností a hlubokého a vřelého vztahu k dětem*“ (A. Nelešovská 2005, s. 11).

Učitel by se měl neustále vzdělávat a orientovat v nových poznacích vědy, kultury a techniky. Měl by být sečtělý i v oblastech blízkým jeho žákům pro zlepšení komunikace a vztahů mezi nimi.

Každý učitel je jiný, ale v globálu můžeme rozlišit tři základní typy, které svým způsobem ovlivňují komunikaci ve své třídě. Nejméně z hlediska komunikace na své žáky působí *autoritativní typ učitele*, který nepřipouští žádné názory svých žáků a veškeré fungování třídy přenechává svému mínění. Naproti tomu *liberální typ učitele* ponechává většinu rozhodování na svých žácích, což také není nejlepší řešení, neboť děti potřebují slyšet názory dospělých a mít nad sebou ruku, která je povede správným směrem. Středem mezi těmito jmenovanými typy je *demokratický typ učitele*, který se na určování pravidel a jiných záležitostí podílí se svými žáky. Individualita každého učitele já dána

věkem, pohlavím, temperamentem, zkušenostmi, sebehodnocením a dalšími osobnostními vlastnostmi.

Žák si ke svému učiteli vytváří vztah na základě učitelových vlastností, postojů, způsobů řešení konfliktních, ale i nekonfliktních situací, nadhledu, způsobu učení, přísnosti a otevřenosti. Ne vždy platí pravidlo mírný kamarádský učitel rovná se spokojený žák. Je důležité, aby mělo dítě ze svého učitele respekt, ale ne strach. Aby k němu mělo přátelský, ale ne kamarádský vztah. A aby se pro něj učení stávalo motivací a ne strašákem.

Pedagogická komunikace je do značné míry ovlivněna pravidly, podle nichž se komunikuje. Především sem řadíme školní řád a záleží na každém učiteli, jak a jak často ho bude svým žákům prezentovat a vyžadovat po nich.

Při stanovování pravidel je nutné si uvědomit, že více pravidel ztrácí svou funkčnost a žáci si je hůře zapamatují. Ale v malém počtu nařízení se budou jevit jako důležité. Často se objevuje názor, že se žáci budou podřizovat spíše pravidlům, která si sami či za pomoci učitele navrhli a zvolili.

Při vzpomínce na základní školu se nám vybaví učitel, ale hlavně pocity, které jsme ve školním prostředí prožívali. Mohou být kladné, příjemné až hřejivé. Na druhou stranu i odstrašující, stresující a nepříjemné. Hlavně tyto pocity se podílí na klimatu třídy ovlivňující každého jedince zvlášť.

Odborníci nejsou jednotní v názoru na to, kdo je zdrojem klimatu ve třídě. Jedni se domnívají, že základním zdrojem jsou žáci, kteří do konkrétní třídy docházejí, zároveň také vznikající skupinky žáků ve třídě, jež si své klima vytvářejí. Druzí tvrdí, že klima třídy hlavním způsobem ovlivňuje učitel svým postojem a rolí ve vyučování.

Každá třída má své zvláštnosti vytvářející klima a tím působící na učitele. Záleží na učiteli, jak bude na svou třídu pohlížet a projevovat zájem k jejich problémům.

Klima je ovlivněno prostřednictvím mnoha mechanismů, mezi která řadíme především komunikační a vyučovací postupy učitele a strukturu žáků.

V komunikačním chování jednotlivých učitelů existují značné rozdíly. Každý učitel používá své vlastní způsoby komunikace s žáky. Některý mluví

v hodině často, jiný méně. Jsou učitelé, kteří své žáky často chválí, jiní napomínají a kárají. Děti jsou velmi citlivé na poznámky a názory učitelů o spolužácích a často na jejich základě přijímají ony názory na daného spolužáka. Učitel svým chováním vytváří specifické komunikační klima, mající vliv na charakter života ve třídě. Během své praxe si učitel vytváří osobitý styl komunikace s žáky. S přibývajícím věkem se tento jeho styl příliš nemění.

Klima třídy má zásadní vliv na motivaci žáků a na jejich postoj k učení. Dá se ovlivňovat, ale nelze to provést rychle a bez spolupráce všech žáků. Jde o záležitost několika měsíců (www.seminarky.cz/Klima-tridy-a-skoly-2121).

1.4.2. Pedagogická taktika učitele

Základem pedagogické taktiky učitele jak ovlivnit komunikační ostýchavost u dětí by mělo být vytvoření podmínek pro komunikaci ve třídě.

Učitel může být i v komunikaci s dětmi ovlivněn. Na tomto ovlivnění může mít vliv mnoho faktorů. Například dle nálezů z některých výzkumů se ukazuje, že si učitelé vytvářejí negativnější očekávání k „tichým“, málo komunikujícím chlapcům než k dívkám s vysokou komunikační ostýchavostí. Přesto by si měl být učitel svých předsudků vědom a snažit se nebýt v komunikaci se svými žáky jimi ovlivňován (Průcha 1997).

K lepší spolupráci a komunikaci přispívá zasedací pořádek. Stoly mohou být uspořádány do polokruhu nebo do skupinek pomocí sestavených stolů. Pozornost by se měla dávat na to, aby každý žák dobře viděl na tabuli a měl dobré osvětlení. Dále mít ve třídě vyhraněné místo (koberec), kam si děti budou moci sednout do kroužku i s paní učitelkou.

Běžná pedagogická komunikace probíhá nejčastěji otázkami dospělých (učitel) a odpověďmi žáků. Tradiční frontální výuka a autokratický styl práce učitele tlumí projevy zvědavosti a tvořivosti žáků. Bohužel nastává málo situací, kdy se ve třídě podaří rozproudit debatu, na níž se podílí většina žáků. Právě k tomu slouží i neobvyklý zasedací pořádek.

Vhodné je, pokud si děti třídu dovybaví společně vyrobenými věcmi, kterých si budou mnohem více vážit a při výrobě se podpoří jejich komunikace

a spolupráce. Pomůcky jako je maňásek, místo kterého děti mluví u tabule či dětský mikrofon při debatě, mohou podpořit komunikaci ve školní třídě a pomoci odbourávat strach některých dětí.

Žákům by měla být poskytnuta možnost ujmout se slova a ovlivnit téma svým názorem či poznatky. Učitel by neměl pokládat další otázku hned po tom, co žák domluví. Ten totiž může přemýšlet nad další odpovědí a učitel mu tím vnucuje určité tempo odpovídání. Důležité je si uvědomit, že žáci nemají praxi s vyjadřováním složitých myšlenek nahlas a konfrontovat své názory s jinými. Zde je důležitá trpělivost učitelů.

Nevhodné je ptát se žáka, který viditelně nedává pozor, pouze ho upozornit. Není vhodné na žakovskou otázku odpovídat protiotázkou, která působí dojmem odvetného aktu a může odradit jiné žáky od pokládání dalších otázek. A v neposlední řadě se před celou třídou neptáme na žakovy osobní záležitosti (Mareš, Křivohlavý 1995).

Učitel by neměl podceňovat strach dětí z komunikace a nenásilnou formou ji u nich podporovat například pomocí her, zajímavých diskuzí apod. Žáky, kterým dělá problém zkoušení u tabule, zkusíme písemně nebo se snažíme o navození příjemné atmosféry. Upozornit děti, že zkoušení jim bude oznámeno předem, aby se mohly dostatečně připravit a pokud budou mít z učení dobrý pocit, nemají sebemenší důvod se zkoušení bát.

Vhodná komunikace mezi učitelem a žáky přispívá nejen ke zvyšování účinnosti procesu vzdělávacího, ale i výchovného. Proto je třeba, aby si učitel uvědomil, osvojil, a aby prakticky dokázal aplikovat základní a pomocné komunikativní prostředky, kterými ovlivňuje vzdělání, výchovu, názory, postoje a komunikaci žáků. Učitelova řeč musí být přizpůsobena věku žáků a měl by znát jejich řečový projev a běžně užívat hovorové podoby spisovného jazyka. Dále také využívat vhodného tempa, dynamiky, intonace, pauzy apod.

V pedagogické komunikaci stojí na prvním místě mluvení – řeč, čímž vyjadřujeme své myšlenky, pocity, postoje apod. K tomu nám slouží zvukové prostředky, jejichž vliv na psychickou stránku napomáhá učitelé v komunikaci s dětmi a naopak. Mezi zvukové prostředky řadíme přízvuk, rytmus, dynamiku, intonaci, tempo a pauzu. Tuto komunikaci označujeme jako verbální.

Neverbální komunikací označujeme mimoslovní komunikaci, která obsahuje celý komplex mimoslovních signálů – řeči těla, mezi která řadíme například mimiku, pohledy, pohyby, fyzické postoje, dotek. Neverbální komunikace dokáže předávat citově zabarvená sdělení, příjemné či nepříjemné pocity a mnoho jiných. V učitelské profesi se stává neopomenutelným prvkem a mnoha učitelům ušetří hlasivky (Nelešovská 2005).

Ale i naopak ze zjištění Svatoše (1981) vychází, že během vyučovacích předmětů jako je matematika a český jazyk představují neverbální aktivity žáků asi 50-54 % (Průcha 1997).

„Humor je zásadní postoj ke skutečnosti jako třeba lyrika nebo matematika. Humor je úhel pohledu“

M. Horníček (1989)

Mnoho žáků, ale i učitelů by si přálo, aby škola nebyla jen místem kde se „odbyvá“ povinné vzdělání. Naopak se stala místem, kde bychom se dobře cítili a bylo občas i veselo.

Humor může otevírat prostor učitelům a žákům pro vlastní scénáře školního života, pro inspirovanou a místy svobodně vytvářenou výuku (Mareš, Křivohlavý 1995).

1.4.3. Metody výuky ve vztahu ke komunikační ostýchavosti žáků

Každá metoda výuky je soustavou postupných a uvědomělých činností člověka, které vedou k dosažení vytyčených výsledků a cílů. Jde o koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků, který je zaměřen na dosažení vzdělávacích cílů. Uskutečňuje se prostředky, které si učitel určil a má k dispozici. Každá metoda je tedy systém cílevědomých činností učitele, spojující v sobě záměrnou činnost učitele a aktivní postoj žáka k této činnosti.

Metody výuky můžeme dělit dle několika aspektů. Mezi metody, které nejvíce rozvíjejí komunikační schopnosti řadíme

metodu slovní – dialogickou. Jedná se o rozhovor, diskusi či dramatizaci. Při používání těchto metod, komunikační schopnost dětí využíváme maximálně. Dialogická metoda učí žáky samostatnému uvažování a umožňuje jim získat kvalitní a aplikované intelektuální a komunikační dovednosti. V pravém dialogu klade otázky nejen učitel, nýbrž také žák a okruh přímých účastníků rozhovoru se postupně rozšiřuje. Při *diskusi* se jedná o vzájemný rozhovor mezi členy skupiny, v němž jde účastníkům o vyjasnění nějakého problému. Jedná se o kolektivní práci, z které postupně vyplývají podstatné závěry. Ty si učitel ihned zapisuje a ukládá nejlépe někam, kde je budou mít žáci před očima. Diskuse probíhá mezi učitelem a žáky, v nejlepším případě mezi žáky navzájem. Diskuse jsou pro děti zábavné, ponechávají jim svobodu nad tématem spekulovat a měnit názor.

Inscenační metody jsou používané tam, kde je nezbytné přenášet sdělené informace do praktického jednání. Zde dochází k motivovanému chování dvou nebo více účastníků. Jedná se o simulaci nějaké události, v níž je zkombinováno hraní rolí s řešením problému. Zároveň nenásilně podporujeme komunikaci dětí. Výuka *dramatem – dramatizací* dochází k názornému předvedení příběhu či události dějem. Dramatizací je podpořena řeč žáků, jejich vystupování a společenské chování. Pro děti se stává oblíbenou a hravou metodou výuky.

Demonstrační metoda může rozvíjet komunikační dovednost v případě, že žák převezme roli učitele. Například formou referátu, díky kterému dojde ke zpestření hodiny a rozvoji komunikace.

Také bychom sem zařadili *metodu vyprávění*, která žáky jistě zaujme a díky tomu formou poslechu rozvine slovní zásobu. Prostřednictvím vhodně volených příběhů můžeme u dětí rozvíjet sociální učení. K jazykové výchově přispívá zejména v případech, kdy se žáci sami učí vypravovat nebo reprodukovat své vlastní či osvojené příběhy.

U *metody vysvětlování* je důležité přesvědčit žáky o tom, aby neměli strach nebo zábrany požádat učitele o opakované vysvětlení v případě, že jeho výkladu neporozuměli. Metoda práce s textem nerozvíjí ani tak komunikační schopnost, jako slovní zásobu.

Skupinová výuka vychází ze spolupráce mezi žáky, při níž jsou děti rozděleny do pracovních skupin. Úkoly jsou zadávané každé skupině a její členové ho řeší společnými silami. Učitel skupiny sestavuje vyrovnaně a na základě svých zkušeností s dětmi. Skupiny si vnitřní činnost řídí samostatně a svou práci prezentují celou skupinou. Skupinovou práci je podpořena komunikace mezi členy skupiny.

Brainstorming nebo-li burza nápadů je metoda, při níž pod časovým tlakem chrlí účastníci nápady a náměty na určité téma. Nápady se zapisují na tabuli a jsou přijímány i ty nejbláznivější. Jde zde o kvantitu, ne o kvalitu a hodnotit návrhy v této fázi není dovoleno. Důležité je důkladné vysvětlení dané metody a přesné vymezení problému či tématu. Témata se dají kombinovat či zdokonalovat. Po skončení se vyberou ty nejvhodnější, jež postoupí do dalšího kola a žáci jeden po druhém přemýšlí, jak je uvést do praxe. Na závěr se provede volba dvou nejzábavnějších nápadů a učitel žákům ponechá jeden až dva dny na promyšlení, zda mají tyto návrhy nějaký smysl. V této metodě je využita jak spolupráce žáků, tak samostatné myšlení a rozvíjení komunikačních dovedností zábavnou a zajímavou formou.

Metoda písemných prací je paralelní s ústními slovními projevy. Zaměstnává všechny žáky současně a napomáhá lepšímu zapamatování tím, že motorickou součinností se slovně vytvořené spoje lépe upevňují. Neopomenutelnou zpětnou vazbou pro žáky je kontrola, oprava a případné ohodnocení práce učitelem.

Učitel má k dispozici mnoho dalších metod, jejichž volbě podléhá několik aspektů jako je například charakter předmětu, věková skupina žáků, cíle a úkoly výuky, čas nebo schopnost učitele (www.neriet.estranky.cz/stranka/metody-vyučování).

1.4.4. Formy výuky ve vztahu ke komunikační ostýchavosti žáků

Z hlediska ovlivnění interpersonální komunikace máme možnost volit ze tří forem vyučování.

Zprvu mluvíme o tzv. *hromadném vyučování*, jehož výuka probíhá frontálně. Učitel pracuje s jednotným učivem s využitím shodných nebo podobných činností. Využívá vysvětlení učiva pomocí vlastního výkladu, demonstrace, pokusu, dialogu s jedním žákem či písemné práce, což zbytek třídy sleduje. V této formě se učitel lépe organizuje komunikace a dokáže si lépe udržet disciplínu ve třídě. Dialog mezi učitelem a žákem je rychlý a plynulý. Nezaručuje však, že žák učivu dostatečně porozuměl, ani zda ho umí aplikovat ve vhodných situacích. Při hromadném vyučování nemají možnost projevu všichni žáci a ti, kteří ano, pak ne dostačující.

Nedostatkem hromadného vyučování je pasivita žáků, což odstraňuje *vyučování skupinové*. Z hlediska organizace a produktivity je neoptimálnější počet žáků ve skupině 4-6. Díky této formě vyučování se u dětí rozvíjí sociální dovednosti. Komunikace je obousměrná a vztahy mezi komunikujícími jsou symetrické. Ve skupině je spíše používaný uvolněný jazyk s prvky hovorového a slangového jazyka. Skupiny může sestavovat učitel, nebo vznikají na spontánním seskupení žáků. Každý z těchto dvou způsobů má své pro i proti. Po spontánním vytvoření, mohou být skupiny intelektově nevyrovnané nebo mohou častěji vznikat situace, kdy děti budou vyrušovat na základě komunikace o jiném tématu. U skupin vytvořených učitelem se mohou rozvíjet konfliktní situace z toho důvodu, že ve skupině budou žáci vzájemně se iritující. Učitel může volit homogenní (přibližně stejná výkonnost žáků ve skupině), nebo heterogenní (dle zájmů, pohlaví,...) složení skupin. Skupinová forma vyučování zahrnuje motivaci žáků učitelem a dosahování informací žáky neobvyklým způsobem jako je objevování, vyhledávání informací, hodnocení aj. Každý žák má ve skupině svou roli jako je například vedoucí, zapisovatel, mluvčíc apod. Děti mezi sebou navzájem komunikují a hledání správnou metodu řešení. Na tento způsob práce si děti musí zvykat a osvojovat si ho.

Učitel se stará o zredukování nežádoucího chování u některých dětí a pomáhá v usměrňování skupin.

Párové vyučování využívá práce dvou žáků. Při sestavování dvojic existují podobné možnosti jako u výše uvedeného skupinového vyučování. Vždy se jedná o obousměrnou komunikaci a mezi komunikujícími je symetrický vztah. Párové vyučování neklade nároky na prostorové uspořádání, snadněji se organizuje a využívá výhody skupinového vyučování. Opět nezbytným faktorem je zadání vhodného úkolu, který bude žáky motivovat k učení a umožní jim lepší spolupráci (Gavora 2005).

Forma *projektového vyučování* u dětí podporuje hravost a radost z vlastního objevování a vytváření. Protože většinu předmětů vyučuje jedna paní učitelka, není těžké v rámci projektu plynule přecházet z jednoho předmětu do druhého. Po dětech na prvním stupni nemůžeme vyžadovat, aby celý projekt zvládaly samostatně. Přesto však není důvod je o tuto formu výuky ochudit. Důležité je nevolit abstraktní pojmenování pro cíl projektu. Práce bude na zcela reálném podkladě. Vlastní projekt začínáme na rozdíl od starších dětí zahojovat činnostmi co nejvíce spojenou s praxí. S možností náhledu do encyklopedie apod. Do učení zapojujeme co nejvíce smyslů. Děti hned zpočátku rozdělíme do několika skupin, z nichž každá bude mít různé úkoly. Poté dochází ke společnému utváření celku, utřbení a vyhodnocování nasbíraných informací či předmětů. V poslední fázi mohou děti k tématu napsat pár řádků a nakreslit obrázek. Pro užitečnost a ocenění práce dětí vytvoříme celek dětského úsilí např. v podobě knihy, která se za přítomnosti dětí ukáže rodičům či paralelním třídám. U této formy vyučování rozvíjíme mezi dětmi vzájemnou komunikaci a socializaci (Judasová 1998).

1.4.5. Hodnocení a jeho vliv na komunikační ostýchavosti žáků

Procesy zkoušení a hodnocení jsou velmi frekventované učitelské činnosti, které díky svému dopadu na žákovskou psychiku řadíme k nejdůležitějším stránkám vyučování. V praxi jsou úzce spojeny, neboť zkoušení je většinou doprovázeno hodnocením a naopak hodnocení se opírá o výsledky zkoušení.

V širším pedagogickém kontextu je zkoušení a hodnocení základní složkou kontrolní fáze výuky. V obecném smyslu lze považovat za školní hodnocení každé mínění školy a učitelů o žákovi, o výsledcích jeho učení, o jeho činnosti, jeho vlastnostech, postojích a projevech. Základním smyslem hodnocení je poskytnutí zpětné vazby v dosažených výsledcích učení. Hodnocení lze stejně tak chápat jako výchovný prostředek, neboť působí na celou osobnost žáka. Ovlivňuje jak jeho chování, tak motivaci k učení. Hodnocení učitele ovlivňuje pohled okolí na žáka, což vyvolává změny v postoji žáka k sobě samému a jeho komunikaci. Hodnocení se tak podílí i na sebehodnocení, sebevědomí aspiraci a zároveň by mělo žáka vést k sebereflexi. Každé dítě prožívá hodnocení velmi emotivně a je citlivé na pocit nespravedlnosti. To se může odrazit i na způsobu jeho chování - buď přílišným uzavřením do sebe samého nebo naopak. Učitel musí tyto změny projevu chování vnímat a zodpovědně se k nim stavět.

Mezi základní a nejrozšířenější typ hodnocení se řadí klasifikace. Pětistupňová pro prospěch a čtyřstupňová pro chování. Dle toho můžeme říci, že nám klasifikace řadí žáky do pěti skupin. Toto hodnocení se může pokládat za velmi hrubé a nevyjadřující skutečné rozdíly mezi žáky. K lepšímu vystižení klasifikace by patrně prospělo schválení plusů a mínusů, z čehož by vzniklo devět stupňů hodnocení. Mezi další negativa klasifikace uvádíme nízkou informační hodnotu známek. Pozitivem je jednoduchost, systémovost při použití v praxi, srozumitelnost pro rodiče a veřejnost.

V dnešní době se velmi rozšířeným způsobem hodnocení stávají testy a testování. Lépe a jemněji rozlišují rozdíly mezi jednotlivými žáky a měření působí objektivněji. Informační hodnota testů a relativnost hodnocení se na úkor klasifikace zřetelně zvyšuje. Bohužel jsou testy a jejich stavba vysoce odbornou záležitostí a je otázka, do jaké míry spadají do kompetence učitele. Navíc kvalita hodnocení je ztlačně závislá na kvalitě sestavovaných testů a není možné veškerý obsah výuky převést do kvantifikované podoby.

Slovní hodnocení se stává hodnocením s vysokou informační a motivační hodnotou. Je to slovní vyjádření učitele, informující rodiče a děti o dosažené úrovni žáka ve vztahu k cíli vyučování a k jeho možnostem. Jedná se o slovně

kvalitativní posuzování žákova výkonu a chování. Slovní hodnocení navíc obsahuje postoje žáků, jejich úsilí, snahu, ale i jeho nedostatky, čímž umožňuje i postižení tzv. „skrytého učiva“. Obsahem tohoto hodnocení se stává postihnutí pravděpodobných příčin dosaženého stavu a návrhy, jak dosáhnout zlepšení a jak zvládnout přetrvávající nedostatky. Slovní hodnocení může probíhat během roku, ale také se stát formou hodnocení na vysvědčení. Žáka natolik nestresuje v momentálním neúspěchu a reguluje jeho učební činnost. Široká variabilita možností slovního hodnocení umožňuje přiblížit se jeho individualitě. Negativem slovního hodnocení je značně časová náročnost a tendence k používání hodnotících schémat a klišé. Učitel může být slovně neobratný, což může mít za následek nechtěné ublížení slovy, neobratnost, nepřesnost. Nebezpečí může také spočívat v tzv. schématickém typizování dětí. Dále není zajištěno stoprocentní pochopení slovního hodnocení rodiči.

Hodnotit můžeme i za pomoci písmen, která jsou postavena na podobném základě jako klasifikace. Dále procenty a u mladších dětí je i možno hodnotit obrázky. Nejjednodušší formou hodnocení je nonverbální forma hodnocení projevená úsměvem učitele, kývnutím, přísným pohledem, pohlazením, poklepáním na rameni apod. Jednoduchou formou verbálního hodnocení jsou slova jako: ano, ne, dobře, špatně, chyba, apod. (Kolář, Šikulová 2005).

Vzhledem ke komunikační ostýchavosti dětí bychom volili kombinaci klasifikace a slovního hodnocení. Je na učiteli, aby uvážil, kdy používat ten či onen způsob hodnocení. A to dle situace, povahy žáka, typu zkoušení, učební látky apod. Učitel nepoužívá hodnocení k zastrašení, nýbrž ke zpětné vazbě. Měl by být lidský a naučit se svým žákům dávat druhou šanci a během hodnocení vytvářet pozitivní atmosféru. Strach ze zkoušení může dětskou psychiku ovlivnit natolik, že ze sebe nevypraví ani slovo. Bohužel nezáleží jen na učiteli a na tom, jakou vytvoří atmosféru pro zkoušení. Žáci jsou také ovlivněny atmosférou v rodině a její reakcí na výsledek zkoušení. Děti jsou různé, a proto způsob zkoušení přizpůsobujeme jejich potřebám. Zbytečně je nestresujeme před tabulí, pokud lepších výsledků dosahují psanou formou a naopak.

1.5. Možnosti ovlivnění trémy a komunikace ve třídě

1.5.1. Činnosti ve vyučování

Nejvýznamnějšími vnějšími vlivy působící na psychický vývoj řadíme faktory sociokulturního prostředí. Tyto faktory mohou rozvíjet specificky lidské vlastnosti v rámci sociální interakce. Psychický vývoj dítěte je především ovlivněn různými sociokulturními podněty. Tuto sociokulturní zkušenost dítěti na prvním místě zprostředkovává jeho rodina. Každá svým specifickým způsobem, který dítě učí dovednostem sociální komunikace, řeči, způsobům uvažování, hodnocení, normám a žádoucímu chování ve formě rolí apod. (Vágnerová 1999).

Hned po rodině tomu je škola, která tyto vzorce utváří. Děti přejímají nejen slova, ale i postoje dospělých a svého okolí. Jak již bylo řečeno, klima třídy utváří nejen učitelé, ale i samotní žáci. Klima třídy ovlivňuje každého jedince zvlášť a působí na míru jeho projevu, komunikace, ostýchavosti apod. Stále je ale učitel tím, kdo má v rukou zbraně k utváření vhodného prostředí ve své třídě. Může volit metody a formy výuky, které působí na komunikační ostýchavost a trému dětí. Nejlépe ke ztrátě strachu dojde za pomoci hry či zábavných cvičení. Učitel může volit takové činnosti jako je divadlo. V literatuře si děti mohou udělat skupinky a každá dostane různou část úryvku knihy či básně, kterou ztvární pomocí divadelního představení před svou třídou.

Učitel také může pro své žáky připravit výchovné scénky např. jak budu reagovat v hromadných prostředcích, když přijde starý člověk; když mi někdo nabízí drogy apod. V matematice si mohou s učitelem vyměnit role, připravit si křížovku s příklady a prezentovat je před tabulí apod.

Strach dětí z komunikace a jejich slovní zásobu může pozitivně ovlivňovat pomocí her, jejichž příklad uvádíme v **Příloze II. a III.**

Nemůžeme opomenout relaxační cviky, které nemusí zabírat mnoho času v hodině a jejich efekt je nenahraditelný. Děti se uklidní a více poznají své tělo. V dnešní době se nám nejlepším pomocníkem stává jóga. Zahájení dne třemi

pozdravy slunce navodí zcela jinou atmosféru. Také naučení správného dýchání a jiných cviků děti uklidní a lépe připraví na stresové situace během dne. Důležité je, vytvořit dětem takové prostředí, které je bude v komunikační ostýchavosti omezovat co nejméně a navodí u nich pocit klidu, bezpečí a pohody.

1.5.2. Vytváření „zdravého“ kolektivu

Zdravý kolektiv ve třídě bezesporu utváří učitel. K tomu nepřispívá jen využitím kolektivních her, ale také přístupem k jednotlivým žákům, k řešení problémů, k získání si jejich důvěry a mnohé další.

Dobou se mění rozdíly mezi dětmi, což mezi nimi mnohdy způsobuje neshody. I na toto téma by se měl učitel s dětmi bavit. Říci jim svůj názor a vyslechnout jejich. Děti by se měly učit mluvit s druhými a chápat, že některé hodnoty jsou důležitější a jiné méně. Že život nestojí na tom, jakou značku nosí, ale na vztazích a přátelství.

Názory, které má učitel, často přejímají i jeho žáci, což také skupinu ovlivňuje. Zdravý kolektiv dětí mohou podpořit různé kolektivní hry a třídní soutěže. Vytvoření zdravého kolektivu je otázkou trpělivosti, péle, ale i časového a psychického nasazení.

1.5.3. Sociokulturní hry

Sociokulturní hry nám napomáhají stmelovat a sblížovat kolektiv dětí. Jejich pomocí v dětech pěstujeme důvěru, rozvíjíme emoce, pocity, empatii, komunikaci a podporujeme soudržnost skupiny, vzájemné poznání aj. Těmito hrami můžeme vyučovací hodinu zahajovat nebo jimi zpestřovat průběh výuky. Stmelování a podpora vzájemně kladných vztahů ve skupině je jedním ze základních pilířů pro ovlivnění komunikace a ostýchavosti dětí ve školním prostředí.

Výčet několika sociokulturních her uvádíme v **Příloze III**.

1.6. Vliv komunikační ostýchavosti na prospěch žáků (závěr)

1.6.1. Předmět český jazyk a literatura

Je bezpochyby, že komunikační ostýchavost prospěch ovlivňuje. Jedná se o to, že žák má z nějakého důvodu strach komunikovat s učitelem, před třídou, nebo z obou příčin najednou. Komunikační ostýchavost může způsobovat respekt, strach z učitele, obavy z reakce třídy na žákův projev, nejistota v odpovědích, ale i vliv rodinného prostředí nebo charakter dítěte projevující se ostýchavostí.

Pokud učitel u některých dětí tento projev zpozoruje, doporučujeme, aby si s ním o tom pohovořil v soukromí a společně našli vhodný způsob řešení. Důležité je zjistit, jaký z problémů dítěti brání v komunikaci a pomoci mu ho eliminovat.

Český jazyk je předmět, ve kterém není problém provádět ověřování vědomostí a zkoušení písemnou formou. Na druhou stranu není vhodné při všech příležitostech žáka z komunikace vypouštět, neboť bychom nerozvíjeli jeho slovní zásobu a jeho ostych z komunikace by se zvyšoval. Měli bychom pro něj vytvářet takové situace, kde se bude moci na svůj projev připravit nebo se bude jednat o jemu blízké téma hovoru. Učitel mu může poradit různé „finty“ jak se tolik nesoustředit na to, kdo ho zrovna poslouchá a připravit pro něj uvolněnou atmosféru.

Děti, jimž je nepříjemné při hodině literatury číst nahlas před celou třídou, mohou mít možnost připravit si krátký úryvek četby doma. Přednes básně před tabulí často v dětech způsobuje takovou nervozitu, že naučenou báseň zapomenou. Proč je nenechat, aby před vámi báseň napsaly z paměti na papír a poté ho z lavice s přednesem přečetly.

Pokud si učitel s žákem o daném problému pohovoří, na dítě nebude vytvářen časový nátlak, na svůj projev bude předem upozorněno a vytvoří se mu vhodnější podmínky, pak by k přílišnému ovlivnění prospěchu na základě komunikační ostýchavosti docházet nemělo.

1.6.2. Matematika

Matematika je předmět, ve kterém stres z rychlých matematických postupů probíhajících v hlavě, ovlivňuje výsledky výpočtů, ale i aktivitu při hodině v důsledku komunikační ostýchavosti.

Názory, pocity a postoje dětí k tomuto tématu, bychom se mohli dozvědět malou anketkou, či klidnou diskuzí v kroužku na koberci. Přinejlepším oběma způsoby.

Jsou totiž děti, u kterých stres způsobuje špatné matematické postupy, ale neovlivňuje komunikační ostýchavost.

Žák by měl mít z učitele pocit, že pokud něčemu nerozumí, neměl by být problém se zeptat. Jsou ale i žáci, kteří se nezeptají i v případě, že učitel je hodný a trpělivý. Pak sám učitel na základě výsledků práce dítěte pozná, že látce nerozumělo. Na to by měl následovat soukromý rozhovor o tom, z jakého důvodu se žák nepřihlásil. Upozornit ho, že není problém přijít k učiteli po hodině, pokud mu je nepříjemné zeptat se před třídou. Také, že učiteli nevadí znovu mu práci vysvětlit, ale to, že se nepřihlásí a pak má špatnou známku. Matematika obsahuje mnoho logických postupů, proto zde více než kde jinde nastává problém s nepochopením vyučovací látky. U žáků se z tohoto důvodu a na základě komunikační ostýchavosti může objevit zhoršení prospěchu.

1.7. Závěr z teoretické části

- Na šestém roku života děti disponují až s třemi tisíci slovy. Často napodobují výslovnost, slova a slovní spojení osob v jejich okolí. Míra komunikace v rodině může ovlivnit dětskou komunikaci i na celý život. Taktéž „zdravé“ rodinné prostředí.
- Základy emoční inteligence dítěte jsou tvořeny tzv. citovým připoutáním k osobě, jež o něj mateřsky pečuje. Proto jsou rodiče těmi, kdo může držet klíč od emoční inteligence svého dítěte. Ve škole můžeme emocionální stránky dětí ovlivnit stylem a organizací výuky.
- Dítě vstupující prvně do školy si musí zvykat na její specifika v podobě nových autorit, zodpovědnosti, časového schématu aj. To má na komunikaci dítěte významný vliv.
- K lepšímu přizpůsobení dítěte ve škole napomáhají učitelé svým chováním, výzdobou a přípravou třídy či školy. Doma by to měl být vstřícný rodič, který své dítě uklidní, poradí mu a popovídá si s ním.
- Učitel se stává osobností na základě svého chování, postojů, názorů, přístupu, pohotovosti a vzdělání. Pro zlepšení komunikace a vztahů by měl být sečtělý i v oblastech blízkým jeho žákům.
- Vhodnou pedagogickou taktikou můžeme pozitivně ovlivnit komunikaci a vztahy ve třídě.
- Metody výuky si každý učitel volí sám dle několika aspektů. Na její kvalitě se mimo jiné podílí i aktivní postoj žáka k této činnosti.
- Z hlediska interpersonální komunikace má učitel možnost volit ze tří forem vyučování. Komunikaci žáků podporuje hlavně vyučování skupinové, párové a projektové.
- Procesy zkoušení a hodnocení mají díky svému dopadu zásadní vliv na dětskou psychiku. Učitel má na výběr z několika typů hodnocení a záleží na něm, na škole a situaci, jaký způsob hodnocení zvolí.
- Učitel do hodiny zapojuje relaxační cviky a hry pro eliminaci trémy a podporu komunikace.

2. EMPIRICKÁ ČÁST

2.1. Cíle výzkumu

1. Na základě průzkumu komunikační ostýchavosti žáků mladšího školního věku provést srovnání ovlivnění předmětů matematiky a českého jazyka.
2. Provést výzkum na zjištění míry komunikační ostýchavosti u dětí mladšího školního věku s porovnáním okrajových a městských škol.
3. Provést analýzu souvislosti komunikační ostýchavosti a hodnocení dětí mladšího školního věku.

2.1.1. Výzkumné problémy a hypotézy

Problém č. 1:

Ovlivňuje komunikační ostýchavost dětí mladšího školního věku prospěch v předmětu český jazyk?

H(0): Komunikační ostýchavost dětí mladšího školního věku nemá vliv na prospěch v předmětu český jazyk.

H(A): Komunikační ostýchavost dětí mladšího školního věku může mít vliv na prospěch v předmětu český jazyk.

Problém č. 2:

Ovlivňuje komunikační ostýchavost dětí mladšího školního věku prospěch v předmětu matematika?

H(0): Komunikační ostýchavost dětí mladšího školního věku nemá vliv na prospěch v předmětu matematika

H(A): Komunikační ostýchavost dětí mladšího školního věku může mít vliv na prospěch v předmětu matematika.

Problém č. 3:

Existují rozdíly v míře komunikační ostýchavosti u dětí druhých a třetích tříd?

H(0): Mezi komunikační ostýchavostí dětí druhých a třetích tříd není rozdíl.

H(A): Mezi komunikační ostýchavostí dětí druhých a třetích tříd je rozdíl.

Problém č. 4:

Existují rozdíly v míře komunikační ostýchavosti u dětí třetích a čtvrtých tříd?

H(0): Mezi komunikační ostýchavostí dětí třetích a čtvrtých tříd není rozdíl.

H(A): Mezi komunikační ostýchavostí dětí třetích a čtvrtých tříd je rozdíl.

Problém č. 5:

Existují rozdíly v míře komunikační ostýchavosti u dětí čtvrtých a pátých tříd?

H(0): Mezi komunikační ostýchavostí dětí čtvrtých a pátých tříd není rozdíl.

H(A): Mezi komunikační ostýchavostí dětí čtvrtých a pátých tříd je rozdíl.

2.1.2. Výzkumný vzorek

Výzkum probíhal na šesti základních školách zřizovaných Statutárním městem Liberec v období od září 2007 do března 2008. Po předchozí domluvě s ředitelem (-kou) školy jsme zvolili osobní kontakt s dotazovanými dětmi druhých, třetích, čtvrtých a pátých tříd. Výzkumný vzorek se skládá ze 450 –ti dětí oslovených prostřednictvím dotazníku. Školy byly vybírány tak, aby výzkumný vzorek obsahoval jak školy okrajové, tak školy v centru města a především školy s různým počtem žáků – od 205-ti do 659-ti žáků na škole.

Dotazník byl koncipován pro všechny čtyři třídy stejným způsobem, a tam kde nebyl možný osobní kontakt, byl předložen list s pokyny pro učitele, kteří dotazník osloveným dětem předkládali.

2.2. Metoda výzkumu

Pro výzkum vztahu pociťované komunikační ostýchavosti a prospěchu žáků na prvním stupni základních škol jsme zvolili explorativní metodu (dotazovací). Tato metoda je jednou z metod empirických, přesněji – nepřímé pozorování (studium pedagogické a jiné dokumentace). Předností explorativní metody je její dostupnost a to, že některé z jejích technik mohou oslovit i větší počty respondentů. Stinnou stránkou je validita (platnost) takto získaných údajů. Konkrétně u dotazníku, spočívá validita v tom, že dotazník zjišťuje to, co zjišťovat má, tj. to, co je výzkumným záměrem. Nemáme bohužel zajištěno, že respondent odpovídá vždy pravdivě a na všechny z položených otázek. Navíc všem dotazovaným nemusí vyhovovat konkrétní forma dotazování.

Součástí explorativní metody jsou techniky: dotazník, anketa, autobiografie, rozhovor (interview) a beseda (Pelikán 1998).

Pro náš záměr jsme zvolili nejfrekventovanější metodu získávání dat v pedagogickém výzkumu, a to dotazník. Samotný dotazník je soustavou předem připravených a pečlivě formulovaných otázek v psané podobě, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně. Položky v dotazníku lze třídit dle různých kritérií,

mezi která nejčastěji uvádíme cíl, pro který je položka určena, forma požadované odpovědi a obsah, který položka zjišťuje.

V našem dotazníku (viz. **Příloha IV**) bylo použito uzavřených položek, vyznačujících se tím, že se u nich respondentům předkládá vždy počet předem připravených odpovědí. Neboť náš dotazník obsahuje výběr z více jak dvou odpovědí, spadá do polytomických výběrových položek. Výběrových z důvodu, že se respondentům předkládá několik odpovědí, z nich jednu mají vybrat. Počet kategorie odpovědí jsme zvolili tak, aby byly vyčerpávající, ale ne příliš početné. Zvláštním druhem výběrových položek jsou tzv. škálové položky, jichž jsme v našem dotazníku použili. Respondent odpovídá tak, že vybírá určitý bod na předložené škále.

Otázky v dotazníku jsme volili tak, aby byly všem jasné a srozumitelné. I přes tento fakt byla z důvodu mladšího školního věku každá otázka vysvětlena zvlášť. Dotazník obsahuje osm otázek , přičemž na každou otázku je možná jen jedna odpověď – škálový typ dotazníku (výběr ze šesti daných odpovědí). Pro úspěch každého dotazníkového šetření je nezbytným předpokladem ochota respondentů spolupracovat. Tu jsme se pokusili zajistit určitým druhem motivace, kdy jsme jim sdělili, že dotazník poslouží k výzkumu, ve kterém se pracuje na tom, aby se děti cítily ve škole lépe.

2.3. Porovnávání výsledků na základě dotazníků

Bylo již zmíněno, že průzkumu se zúčastnilo šest základních škol Statutárního města Liberec. Vzhledem k tomu, že se každé dítě odlišuje v mnoha aspektech, vytvořili jsme několik souborů, které nám přiblíží intenzitu přítomnosti komunikační ostýchavosti na námi oslovených základních školách prvního stupně. Pro srozumitelnost a přehlednost jsme vytvořili soubory znázorňující :

- a) Orientační posouzení variability **Tab.1**
- b) Vyčíslení odpovědí žáků v jednotlivých školách a třídách **Tab.2**
- c) Celkové vyčíslení ve shodných třídách **Tab.3**
- d) Konkrétní odpovědi jednotlivých žáků v porovnání s jejich prospěchem **Tab.4**
- e) Podíl pohlaví na zkoumaném vzorku **Tab.5**
- f) Reliabilitu pomocí Cohenova koeficientu kappa **Tab.6**

2.3.1. Vyhodnocení otázek

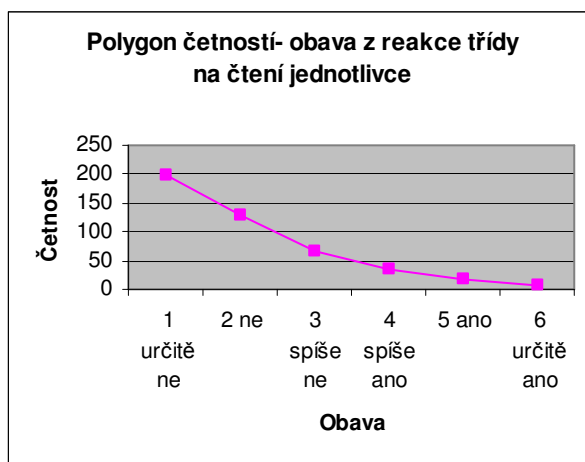
Vyhodnocením otázek dotazníkového šetření se zabýváme v **Tab.1** spolu s posouzením variability. Zkoumaný vzorek činí 450 žáků základních škol druhých, třetích, čtvrtých a pátých tříd. Žáci měli na výběr ze šesti možných odpovědí (určitě ne, ne, spíše ne, spíše ano, ano, určitě ano), kde *určitě ne* značí nulovou komunikační ostýchavost a naopak *určitě ano* největší komunikační ostýchavost.

Každé otázce přísluší tabulka a graf vyhodnocených odpovědí z celkového počtu oslovených žáků.

Tab.1 Orientační posouzení variability

Tab.1 Obava z reakce třídy na čtení jednotlivce

Obava z reakce třídy	Absolutní četnost ni	Relativní četnost (%)
1 určitě ne	198	44
2 ne	128	28,4
3 spíše ne	66	14,7
4 spíše ano	34	7,5
5 ano	16	3,6
6 určitě ano	8	1,8
	n Σ 450	Σ100



Variační poměr

$$1 - (\sum n_m : n) = 1 - (66+34) : 450 = 0,77$$

Nominální variace

$$(n^2 - \sum n^2 k) : n^2$$

$$450^2 - (198^2 + 128^2 + 66^2 + 34^2 + 16^2 + 8^2) : 450^2$$

$$n_v = 0,697$$

Normovaná nominální variace

$$0,697 \cdot \{k : (k-1)\} = (0,697 \cdot 6) : 5 = 0,84$$

variabilita...míra rozptýlu zjištěných dat

n_mčetnost odpovědí v modální kategorii

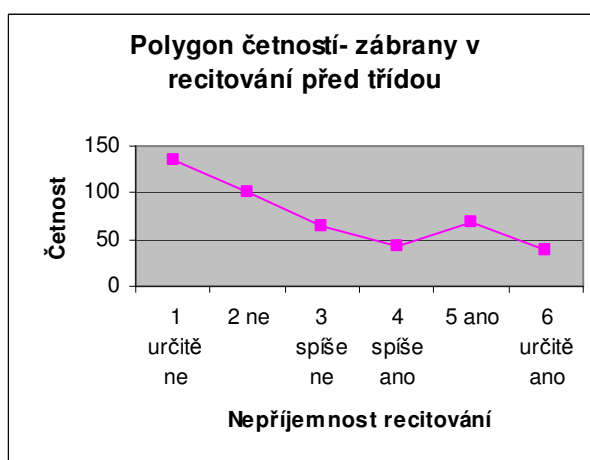
ncelková četnost všech odpovědí

n_kčetnosti odpovědí v jednotlivých kategoriích

kpočet kategorií v dotazníkové položce

Tab.2 Zábrany v recitování před třídou

Obava z recitace	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
1 určitě ne	135	30
2 ne	101	22,4
3 spíše ne	65	14,4
4 spíše ano	42	9,4
5 ano	68	15,1
6 určitě ano	39	8,7
	Σ 450	Σ 100



Variační poměr

$$1 - (\sum n_m : n) = 1 - (65+42) : 450 = 0,8$$

Nominální variace

$$(n^2 - \sum n^2 k) : n^2$$

$$450^2 - (135^2 + 101^2 + 65^2 + 42^2 + 68^2 + 39^2) : 450^2$$

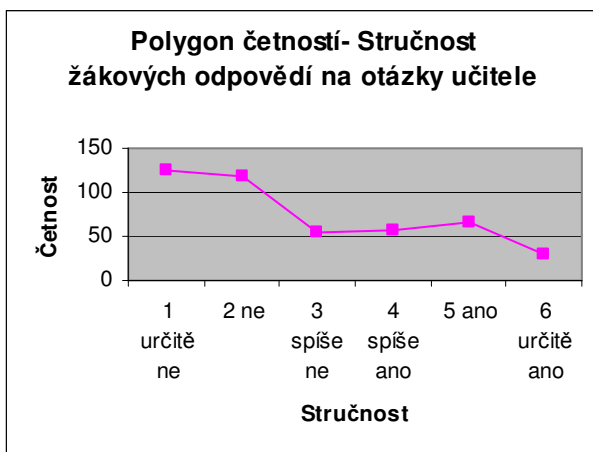
$$n_v = 0,799$$

Normovaná nominální variace

$$0,799 \cdot \{k : (k-1)\} = (0,799 \cdot 6) : 5 = 0,96$$

Tab.3 Stručnost odpovědí na otázky učitele

Stručnost odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
1 určitě ne	125	27,8
2 ne	118	26,2
3 spíše ne	55	12,2
4 spíše ano	57	12,7
5 ano	65	14,4
6 určitě ano	30	6,7
	Σ 450	Σ 100



Variační poměr

$$1 - (\sum n_m : n) = 1 - (55+57) : 450 = \underline{0,75}$$

Nominální variace

$$(n^2 - \sum n^2 k) : n^2$$

$$450^2 - (125^2 + 118^2 + 55^2 + 57^2 + 65^2 + 30^2) : 450^2$$

$$n_v = \underline{0,797}$$

Normovaná nominální variace

$$0,797 \cdot \{k : (k-1)\} = (0,797 \cdot 6) : 5 = \underline{0,96}$$

variabilita...míra rozptýlu zjištěných dat

n_mčetnost odpovědí v modální kategorii

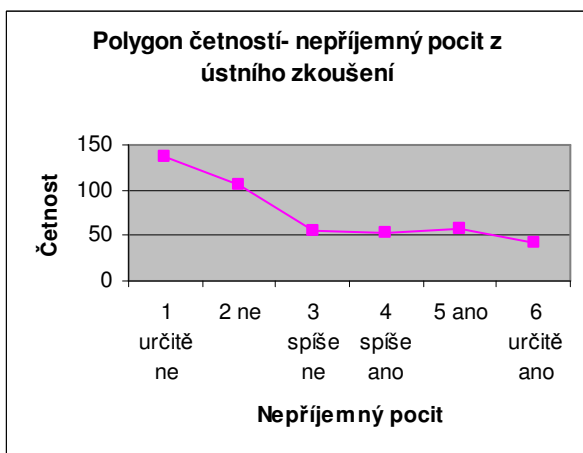
ncelková četnost všech odpovědí

n_kčetnosti odpovědí v jednotlivých kategoriích

kpočet kategorií v dotazníkové položce

Tab.4 Nepříjemný pocit z ústního zkoušení

Ústní zkoušení	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
1 určitě ne	137	30,5
2 ne	105	23,3
3 spíše ne	55	12,2
4 spíše ano	54	12
5 ano	58	12,9
6 určitě ano	41	9,1
	Σ 450	Σ 100



Variační poměr

$$1 - (\sum n_m : n) = 1 - (55+54) : 450 = 0,76$$

Nominální variace

$$(n^2 - \sum n^2 k) : n^2$$

$$450^2 - (137^2 + 105^2 + 55^2 + 54^2 + 58^2 + 41^2) : 450^2$$

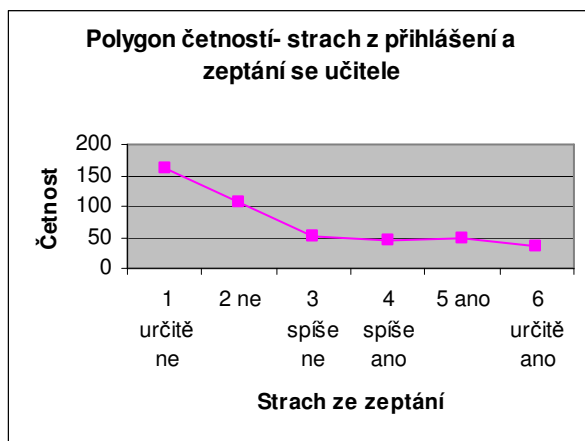
$$n_v = 0,799$$

Normovaná nominální variace

$$0,799 \cdot \{k : (k-1)\} = (0,799 \cdot 6) : 5 = 0,96$$

Tab.5 Strach z přihlášení a zeptání se učitele

Strach ze zeptání	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
1 určitě ne	161	35,8
2 ne	107	23,8
3 spíše ne	53	11,8
4 spíše ano	45	10
5 ano	48	10,6
6 určitě ano	36	8
	Σ 450	Σ 100



Variační poměr

$$1 - (\sum n_m : n) = 1 - (53+45) : 450 = 0,78$$

Nominální variace

$$(\sum n^2 - \sum n^2_k) : n^2$$

$$450^2 - (161^2 + 107^2 + 53^2 + 45^2 + 48^2 + 36^2) : 450^2$$

$$n_v = 0,774$$

Normovaná nominální variace

$$0,774 \cdot \{k : (k-1)\} = (0,774 \cdot 6) : 5 = 0,93$$

variabilita...míra rozptýlu zjištěných dat

n_mčetnost odpovědí v modální kategorii

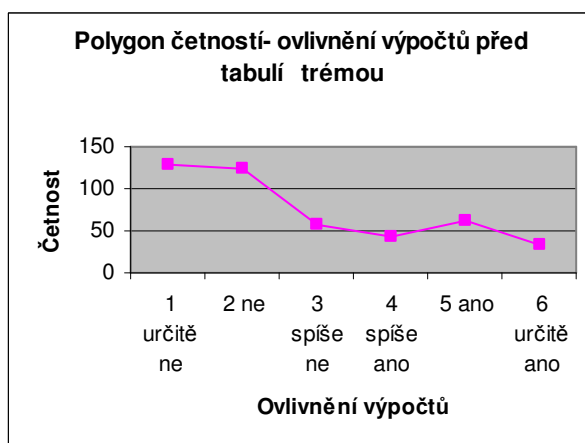
ncelková četnost všech odpovědí

n_kčetnosti odpovědí v jednotlivých kategoriích

kpočet kategorií v dotazníkové položce

Tab.6 Ovlivnění výpočtů před tabulí trémou

Ovlivnění výpočtů trémou	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
1 určitě ne	129	28,7
2 ne	123	27,3
3 spíše ne	58	12,9
4 spíše ano	44	9,8
5 ano	63	14
6 určitě ano	33	7,3
	Σ 450	Σ 100



Variační poměr

$$1 - (\sum n_m : n) = 1 - (58+44) : 450 = 0,77$$

Nominální variace

$$(\sum n^2 - \sum n^2_k) : n^2$$

$$450^2 - (129^2 + 123^2 + 58^2 + 44^2 + 63^2 + 33^2) : 450^2$$

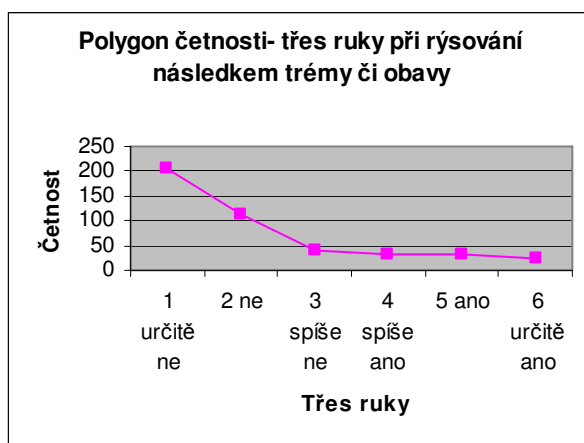
$$n_v = 0,792$$

Normovaná nominální variace

$$0,792 \cdot \{k : (k-1)\} = (0,792 \cdot 6) : 5 = 0,95$$

Tab.7 Třes ruky při rýsování následkem trémy či obavy

Třes ruky z trémy a obavy	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
1 určitě ne	205	45,6
2 ne	111	24,7
3 spíše ne	42	9,3
4 spíše ano	32	7,1
5 ano	34	7,5
6 určitě ano	26	5,8
	Σ 450	Σ 100



Variační poměr

$$1 - (\sum n_m : n) = 1 - (42+32) : 450 = 0,84$$

Nominální variace

$$(n^2 - \sum n_k^2) : n^2$$

$$450^2 - (205^2 + 111^2 + 42^2 + 32^2 + 34^2 + 26^2) : 450^2$$

$$n_v = 0,7$$

Normovaná nominální variace

$$0,7 \cdot \{k : (k-1)\} = (0,7 \cdot 6) : 5 = 0,84$$

variabilita...míra rozptýlu zjištěných dat

n_mčetnost odpovědí v modální kategorii

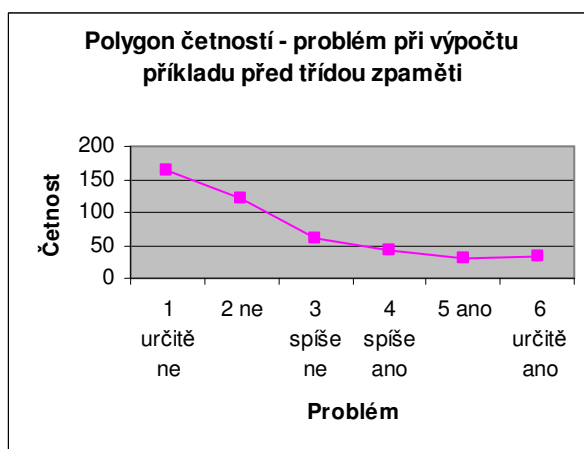
ncelková četnost všech odpovědí

n_kčetnosti odpovědí v jednotlivých kategoriích

kpočet kategorií v dotazníkové položce

Tab.8 Problém při výpočtu příkladu před třídou z paměti

Výpočet z paměti	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
1 určitě ne	165	36,7
2 ne	120	26,7
3 spíše ne	61	13,6
4 spíše ano	42	9,3
5 ano	29	6,4
6 určitě ano	33	7,3
	Σ 450	Σ 100



Variační poměr

$$1 - (\sum n_m : n) = 1 - (61+42) : 450 = 0,77$$

Nominální variace

$$(n^2 - \sum n_k^2) : n^2$$

$$450^2 - (165^2 + 120^2 + 61^2 + 42^2 + 29^2 + 33^2) : 450^2$$

$$n_v = 0,758$$

Normovaná nominální variace

$$0,758 \cdot \{k : (k-1)\} = (0,758 \cdot 6) : 5 = 0,9$$

Pro přehlednost zredukujeme šest možných odpovědí na dva okruhy *ano* x *ne*, kdy k okruhu *ano* patří součet odpovědí *spíše ano*, *ano*, *určitě ano*. V okruhu *ne* se nachází součet odpovědí *spíše ne*, *ne*, *určitě ne*.

□ **Otázka 1. Obava z reakce třídy na čtení jednotlivce**

Ze 450-ti dětí odpovědělo 198 *určitě ne* a jen 8 *určitě ano*. Odpovědí příklánějících se k *ano* je celkem 58 a k *ne* 392. Toto značí, že u 13 % žáků se projevuje obava z reakce třídy na jejich čtení.

□ **Otázka 2. Zábrany v recitování před třídou**

U této otázky se projevila větší komunikační ostýchavost jak u otázky předchozí. 135 žáků označilo odpověď *určitě ne* a 39 žáků *určitě ano*. Celkem se na stranu odpovědí *ano* přiklonilo 149 žáků a na *ne* 301 žáků. Po shrnutí zábranu z recitování pociťuje 33 % oslovených dětí.

□ **Otázka 3. Stručnost odpovědí na otázky učitele**

125 dětí volilo odpověď *určitě ne* a 30 naopak *určitě ano*. K okruhu odpovědí *ano* se přiklánělo 152 žáků a k *ne* 298. Z toho vyplývá, že 33,8 % žáků odpovídá na otázky učitele raději stručně.

□ **Otázka 4. Nepříjemný pocit z ústního zkoušení**

Opět převažuje část dětí, kteří volily odpověď *určitě ne* 137. *Určitě ano* volilo 41 dětí. V okruhu odpovědí *ano* bylo zaznamenáno 153 a v *ne* 297. To znamená, že 34 % dětí je ústní zkoušení spíše nepříjemné.

□ **Otázka 5. Strach z přihlášení a zeptání se učitele**

V podstatě velký počet dětí 161 označil *určitě ne*, 36 dětí *určitě ano*. Na stranu *ano* se přiklánělo 129 a stranu *ne* 321. Při přihlášení a zeptání se učitele pociťuje 28,7 % dětí komunikační ostýchavost či strach.

□ Otázka 6. Ovlivnění výpočtů před tabulí trémou

Odpověď *určitě ne* volilo 129 žáků, *určitě ano* 33. K odpovědi *ano* se přiklánělo 140 žáků a k *ne* 310. Z toho vyplývá, že trémou se nechá před tabulí ovlivnit až 31 % žáků.

□ Otázka 7. Třes ruky při rýsování následkem trémy či obavy

U této otázky odpovědělo nejvíce dětí 206 *určitě ne*. Naopak 26 žáků *určitě ano*. Na stranu odpovědi *ano* se přiklánělo celkem 92 žáků a k *ne* 358 žáků, což značí, že u 20,5 % dětí dokáže tréma z rýsování či přesnosti způsobit třes ruky.

□ Otázka 8. Problém při výpočtu příkladu před třídou z paměti

Nulový problém (*určitě ne*) pociťuje 165 dotázaných. Naopak komunikační ostýchavost (*určitě ano*) pociťuje 33 dětí. V okruhu odpovědí *ano* bylo zaregistrováno 104 žáků, v okruhu *ne* 346. 23 % procentům oslovených dětí dělá problém vypočítat před třídou příklad z paměti.

Procentuální vyčíslení zvýšené a vysoké komunikační ostýchavosti

(souhrn odpovědí *spíše ano - určitě ano*)

1. otázka	13 %
2. otázka	33 %
3. otázka	33,80 %
4. otázka	34 %
5. otázka	28,70 %
6. otázka	31 %
7. otázka	20,50 %
8. otázka	23 %

Z tabulky vyplývá, že největší komunikační ostýchavost se projevila u otázky číslo čtyři (nepříjemný pocit z ústního zkoušení). Naopak nejmenší komunikační ostýchavost u otázky číslo jedna (obava z reakce třídy na čtení jednotlivce). Přesto se dá ze všech odpovědí vyčíst, že u dětí převažuje poměrně malá komunikační ostýchavost.

Z **Tab.1** a **Tab.6** si lze učinit základní představu o složení výběrového souboru. Při analýze získaných výsledků v jednotlivých položkách dotazníku se zajímáme o charakteristickou hodnotu měřené proměnné (vlastnosti). K tomu nám posloužila tzv. modální kategorie, kterou jsou položky 3 a 4 (*spíše ano, spíše ne*). V **Tab.1** určujeme, jak dalece se zjištěná data rozptylují – jakou mají variabilitu. Jako míry variability u nominálních dat využíváme variačního poměru (přibližné posouzení variability), nominální variace (přesnější míra variability) a normované nominální variace (přesnější míra variability). Hodnota variačního poměru a nominální variace závisí na počtu kategorií odpovědí, což je jejich negativní stránkou. Např. pro položku o dvou kategoriích odpovědí může nabývat maximální hodnoty 0,5, pro položku o pěti kategoriích odpovědí může být jeho maximální hodnota 0,8. U položek s větším počtem kategorií je vhodné použít normované nominální variace, která je dána poměrem mezi nominální variací dosaženou a nominální variací maximálně dosažitelnou. Normovaná nominální variace může nabývat hodnot v intervalu od 0 do +1, přičemž tyto hodnoty nezávisí na počtu kategorií odpovědí. Naše výpočty normované nominální variace dosahují hodnot 0,84; 0,96; 0,96; 0,96; 0,93; 0,95; 0,84; 0,9 (Chráska 2007).

2.3.2. Porovnání škol

Pro přehledné porovnání škol jsme vypracovali soubor tabulek znázorňujících vyčíslení odpovědí jednotlivých otázek u každé třídy a jí příslušné školy, nacházející se v **Tab.2**.

V níže uvedené tabulce je pouze souhrn odpovědí u každé ze šesti zmiňovaných škol. Pro porovnání odpovědí s velikostí školy uvádíme i celkový počet žáků na jednotlivých školách.

Celkový počet žáků na jednotlivých školách	
ZŠ Komenského	205
ZŠ Ostašov	219
ZŠ Lesní	514
ZŠ Vesec	525
ZŠ Dobiášova	659
ZŠ Vratislavice	420

Celkový počet odpovědí na jednotlivých školách						
Hodnoty odpovědí	1 určitě ne	2 ne	3 spíše ne	4 spíše ano	5 ano	6 určitě ano
ZŠ Komenského	116	94	49	24	31	30
ZŠ Ostašov	293	135	60	60	48	60
ZŠ Lesní	236	169	95	85	65	54
ZŠ Vesec	204	177	97	56	85	45
ZŠ Dobiášova	214	230	78	61	77	20
ZŠ Vratislavice	187	109	76	64	79	37

Souhrn hodnot u každé školy obsahuje celkový počet oslovených žáků školy násobený osmi, neboť každý z těchto žáků odpovídal na osm základních otázek.

Tab.2 Vyčíslení odpovědí žáků v jednotlivých školách a třídách

ZŠ KOMENSKÉHO

2. Třída									3. Třída								
	Součet	1 určně ne	2 ne	3 spíše ne	4 spíše ano	5 ano	6 určně ano		Součet	1 určně ne	2 ne	3 spíše ne	4 spíše ano	5 ano	6 určně ano		
Děti: 11	Ot. 1	11	6	5	0	0	0	0	Děti: 9	Ot. 1	9	5	4	0	0	0	
Děvčat: 5	Ot. 2	11	1	5	0	0	5	0	Děvčat: 3	Ot. 2	9	2	1	0	0	5	
Chlapců: 6	Ot. 3	11	5	1	0	1	1	3	Chlapců: 6	Ot. 3	9	1	7	0	0	0	
	Ot. 4	11	5	4	2	0	0	0		Ot. 4	9	1	6	0	1	0	
	Ot. 5	11	5	4	1	0	0	1		Ot. 5	9	1	5	1	0	0	
	Ot. 6	11	7	3	0	0	1	0		Ot. 6	9	2	6	0	0	1	
	Ot. 7	11	3	4	2	0	1	1		Ot. 7	9	3	5	0	0	1	
	Ot. 8	11	7	3	0	1	0	0		Ot. 8	9	1	7	0	0	1	
celkem	88:8=11	88	39	29	5	2	8	5	celkem	72:8=9	72	16	41	1	1	8	

4. Třída									5. Třída								
	Součet	1 určně ne	2 ne	3 spíše ne	4 spíše ano	5 ano	6 určně ano		Součet	1 určně ne	2 ne	3 spíše ne	4 spíše ano	5 ano	6 určně ano		
Děti: 13	Ot. 1	13	3	2	7	1	0	0	Děti: 10	Ot. 1	10	7	2	1	0	0	
Děvčat: 6	Ot. 2	13	5	2	3	1	1	1	Děvčat: 4	Ot. 2	10	4	0	2	2	1	
Chlapců: 7	Ot. 3	13	1	1	4	1	2	4	Chlapců: 6	Ot. 3	10	4	0	1	2	1	
	Ot. 4	13	2	2	3	3	1	2		Ot. 4	10	5	2	1	0	1	
	Ot. 5	13	1	2	3	3	1	3		Ot. 5	10	5	2	1	1	1	
	Ot. 6	13	2	2	6	2	0	1		Ot. 6	10	2	3	1	1	3	
	Ot. 7	13	4	2	3	2	0	2		Ot. 7	10	7	1	0	1	1	
	Ot. 8	13	4	1	4	1	1	2		Ot. 8	10	5	0	3	0	1	
celkem	104:8=13	104	22	14	33	14	6	15	celkem	80:8=10	80	39	10	10	7	9	

ZŠ OSTAŠOV

2. Třída									3. Třída								
	Součet	1 určně ne	2 ne	3 spíše ne	4 spíše ano	5 ano	6 určně ano		Součet	1 určně ne	2 ne	3 spíše ne	4 spíše ano	5 ano	6 určně ano		
Děti: 23	Ot. 1	23	18	2	1	1	1	0	Děti: 18	Ot. 1	18	13	5	0	0	0	
Děvčat: 10	Ot. 2	23	9	3	6	0	2	3	Děvčat: 9	Ot. 2	18	12	3	2	1	0	
Chlapců: 13	Ot. 3	23	14	2	2	3	1	1	Chlapců: 9	Ot. 3	18	9	4	4	1	0	
	Ot. 4	23	9	3	5	2	1	3		Ot. 4	18	13	5	0	0	0	
	Ot. 5	23	12	1	1	1	1	7		Ot. 5	18	15	2	0	1	0	
	Ot. 6	23	9	8	0	2	1	3		Ot. 6	18	9	2	1	4	2	
	Ot. 7	23	11	1	3	2	2	4		Ot. 7	18	13	2	0	1	2	
	Ot. 8	23	12	4	2	2	0	3		Ot. 8	18	8	4	0	4	2	
celkem	184:8=23	184	94	24	20	13	9	24	celkem	144:8=18	144	92	27	7	12	6	

4. Třída									5. Třída								
	Součet	1 určně ne	2 ne	3 spíše ne	4 spíše ano	5 ano	6 určně ano		Součet	1 určně ne	2 ne	3 spíše ne	4 spíše ano	5 ano	6 určně ano		
Děti: 22	Ot. 1	22	6	7	5	3	1	0	Děti: 19	Ot. 1	19	8	5	2	2	1	
Děvčat: 9	Ot. 2	22	5	6	1	2	5	3	Děvčat: 7	Ot. 2	19	5	7	1	1	3	
Chlapců: 13	Ot. 3	22	9	5	1	3	2	2	Chlapců: 12	Ot. 3	19	10	5	2	1	0	
	Ot. 4	22	1	2	5	5	4	5		Ot. 4	19	10	6	0	1	1	
	Ot. 5	22	6	6	1	2	4	3		Ot. 5	19	6	6	1	2	2	
	Ot. 6	22	5	4	3	4	3	3		Ot. 6	19	6	7	1	0	2	
	Ot. 7	22	10	7	1	1	0	3		Ot. 7	19	6	5	0	6	1	
	Ot. 8	22	6	3	6	1	2	4		Ot. 8	19	8	3	3	1	2	
celkem	176:8=22	176	48	40	23	21	21	23	celkem	152:8=19	152	59	44	10	14	12	

ZŠ LESNÍ

2. Třída								3. Třída									
	Součet	1 určité ne	2 ne	3 spíše ne	4 spíše ano	5 ano	6 určité ano		Součet	1 určité ne	2 ne	3 spíše ne	4 spíše ano	5 ano	6 určité ano		
Děti: 22	Ot. 1	22	12	0	1	6	2	1	Děti: 19	Ot. 1	19	7	3	6	1	2	0
Děvčat: 10	Ot. 2	22	14	2	1	0	1	4	Děvčat: 10	Ot. 2	19	4	6	3	3	1	2
Chlapců: 12	Ot. 3	22	9	5	2	1	4	1	Chlapců: 9	Ot. 3	19	5	1	1	7	2	3
	Ot. 4	22	8	3	0	4	5	2		Ot. 4	19	4	3	2	4	1	5
	Ot. 5	22	13	5	2	0	1	1		Ot. 5	19	6	1	3	3	4	2
	Ot. 6	22	8	3	2	2	5	2		Ot. 6	19	6	4	1	4	1	3
	Ot. 7	22	11	4	0	0	2	5		Ot. 7	19	9	0	4	3	2	1
	Ot. 8	22	8	5	6	0	1	2		Ot. 8	19	6	5	2	3	3	0
celkem	176,8=22	176	83	27	14	13	21	18	celkem	152,8=19	152	47	23	22	28	16	16

4. Třída								5. Třída									
	Součet	1 určité ne	2 ne	3 spíše ne	4 spíše ano	5 ano	6 určité ano		Součet	1 určité ne	2 ne	3 spíše ne	4 spíše ano	5 ano	6 určité ano		
Děti: 26	Ot. 1	26	8	12	2	3	1	0	Děti: 21	Ot. 1	21	4	8	3	4	0	2
Děvčat: 12	Ot. 2	26	9	10	2	2	1	2	Děvčat: 9	Ot. 2	21	6	6	3	5	0	1
Chlapců: 14	Ot. 3	26	6	11	2	4	2	1	Chlapců: 12	Ot. 3	21	2	8	4	1	5	1
	Ot. 4	26	2	7	4	4	5	4		Ot. 4	21	4	4	5	5	2	1
	Ot. 5	26	5	8	5	4	3	1		Ot. 5	21	10	5	5	0	0	1
	Ot. 6	26	5	6	7	2	5	1		Ot. 6	21	6	7	5	1	2	0
	Ot. 7	26	12	8	3	2	1	0		Ot. 7	21	12	9	0	0	0	0
	Ot. 8	26	8	5	5	4	1	3		Ot. 8	21	7	5	4	3	0	2
celkem	208,8=26	208	55	67	30	25	19	12	celkem	168,8=21	168	51	52	29	19	9	8

ZŠ VESEC

2. Třída								3. Třída									
	Součet	1 určité ne	2 ne	3 spíše ne	4 spíše ano	5 ano	6 určité ano		Součet	1 určité ne	2 ne	3 spíše ne	4 spíše ano	5 ano	6 určité ano		
Děti: 20	Ot. 1	20	4	4	6	0	3	3	Děti: 20	Ot. 1	20	6	6	5	0	3	0
Děvčat: 12	Ot. 2	20	10	1	1	0	7	1	Děvčat: 9	Ot. 2	20	3	9	3	0	4	1
Chlapců: 8	Ot. 3	20	5	5	2	3	3	2	Chlapců: 11	Ot. 3	20	4	8	0	1	7	0
	Ot. 4	20	9	4	3	1	2	1		Ot. 4	20	3	7	4	2	3	1
	Ot. 5	20	9	2	2	2	0	5		Ot. 5	20	4	8	2	1	2	3
	Ot. 6	20	5	6	1	1	4	3		Ot. 6	20	4	5	2	3	5	1
	Ot. 7	20	12	2	2	1	2	1		Ot. 7	20	7	4	2	2	5	0
	Ot. 8	20	5	6	2	3	0	4		Ot. 8	20	2	7	3	2	3	3
celkem	160,8=20	160	59	30	19	11	21	20	celkem	160,8=20	160	33	54	21	11	32	9

4. Třída								5. Třída									
	Součet	1 určité ne	2 ne	3 spíše ne	4 spíše ano	5 ano	6 určité ano		Součet	1 určité ne	2 ne	3 spíše ne	4 spíše ano	5 ano	6 určité ano		
Děti: 20	Ot. 1	20	3	8	5	3	0	1	Děti: 23	Ot. 1	23	10	10	1	2	0	0
Děvčat: 12	Ot. 2	20	3	6	1	4	1	5	Děvčat: 11	Ot. 2	23	9	3	11	0	0	0
Chlapců: 8	Ot. 3	20	2	3	5	4	5	1	Chlapců: 12	Ot. 3	23	7	6	5	1	3	1
	Ot. 4	20	3	4	1	1	9	2		Ot. 4	23	12	6	0	2	2	1
	Ot. 5	20	5	8	2	5	0	0		Ot. 5	23	13	5	3	0	1	1
	Ot. 6	20	5	3	3	2	6	1		Ot. 6	23	7	8	5	1	2	0
	Ot. 7	20	6	6	2	2	2	2		Ot. 7	23	13	3	6	1	0	0
	Ot. 8	20	3	6	5	5	1	0		Ot. 8	23	11	8	2	1	0	1
celkem	160,8=20	160	30	44	24	26	24	12	celkem	184,8=23	184	82	49	33	8	8	4

ZŠ DOBIÁŠOVA

2. Třída									3. Třída								
	Součet	1 určně ano	2 ne	3 spíše ne	4 spíše ano	5 ano	6 určně ano		Součet	1 určně ano	2 ne	3 spíše ne	4 spíše ano	5 ano	6 určně ano		
Děti: 23	Ot. 1	23	6	17	0	0	0		Děti: 20	Ot. 1	20	14	1	2	3	0	0
Děvčat: 9	Ot. 2	23	3	11	3	3	2	1	Děvčat: 13	Ot. 2	20	7	1	8	3	1	0
Chlapců: 14	Ot. 3	23	2	15	0	3	2	1	Chlapců: 7	Ot. 3	20	11	4	4	1	0	0
	Ot. 4	23	7	7	2	2	4	1		Ot. 4	20	9	4	4	2	1	0
	Ot. 5	23	3	8	5	3	4	0		Ot. 5	20	11	5	2	2	0	0
	Ot. 6	23	5	14	0	0	0	4		Ot. 6	20	12	4	3	1	0	0
	Ot. 7	23	10	12	0	0	0	1		Ot. 7	20	13	6	0	1	0	0
	Ot. 8	23	7	11	2	1	2	0		Ot. 8	20	11	5	0	3	1	0
celkem	184,8=23	184	43	95	12	12	14	8	celkem	160,8=20	160	88	30	23	16	3	0

4. Třída									5. Třída								
	Součet	1 určně ano	2 ne	3 spíše ne	4 spíše ano	5 ano	6 určně ano		Součet	1 určně ano	2 ne	3 spíše ne	4 spíše ano	5 ano	6 určně ano		
Děti: 20	Ot. 1	20	12	6	1	1	0	0	Děti: 22	Ot. 1	22	4	10	6	1	1	0
Děvčat: 6	Ot. 2	20	4	5	3	1	5	2	Děvčat: 8	Ot. 2	22	2	8	2	3	6	1
Chlapců: 14	Ot. 3	20	3	7	2	4	4	0	Chlapců: 14	Ot. 3	22	0	3	2	4	12	1
	Ot. 4	20	5	5	5	1	2	2		Ot. 4	22	4	4	2	6	6	0
	Ot. 5	20	7	7	2	0	3	1		Ot. 5	22	1	6	6	3	5	1
	Ot. 6	20	9	5	2	3	1	0		Ot. 6	22	1	10	3	2	6	0
	Ot. 7	20	10	8	0	1	0	1		Ot. 7	22	8	6	2	0	5	1
	Ot. 8	20	10	7	1	2	0	0		Ot. 8	22	3	8	4	1	4	2
celkem	160,8=20	160	60	50	16	13	15	6	celkem	176,8=22	176	23	55	27	20	45	6

ZŠ VRATISLAVICE

2. Třída									3. Třída								
	Součet	1 určně ano	2 ne	3 spíše ne	4 spíše ano	5 ano	6 určně ano		Součet	1 určně ano	2 ne	3 spíše ne	4 spíše ano	5 ano	6 určně ano		
Děti: 17	Ot. 1	17	10	5	1	1	0	0	Děti: 18	Ot. 1	18	15	1	1	1	0	0
Děvčat: 7	Ot. 2	17	9	0	1	1	4	2	Děvčat: 7	Ot. 2	18	1	0	3	1	9	4
Chlapců: 10	Ot. 3	17	9	6	2	0	0	0	Chlapců: 11	Ot. 3	18	0	2	4	4	6	2
	Ot. 4	17	9	6	0	0	0	2		Ot. 4	18	4	1	1	3	5	4
	Ot. 5	17	12	0	2	1	2	0		Ot. 5	18	5	5	1	2	4	1
	Ot. 6	17	8	1	2	1	1	4		Ot. 6	18	3	3	2	4	5	1
	Ot. 7	17	9	4	1	1	2	0		Ot. 7	18	6	3	1	3	4	1
	Ot. 8	17	11	2	1	0	1	2		Ot. 8	18	10	4	1	0	2	1
celkem	136,8=17	136	77	24	10	5	10	10	celkem	144,8=18	144	44	19	14	18	35	14

4. Třída									5. Třída								
	Součet	1 určně ano	2 ne	3 spíše ne	4 spíše ano	5 ano	6 určně ano		Součet	1 určně ano	2 ne	3 spíše ne	4 spíše ano	5 ano	6 určně ano		
Děti: 14	Ot. 1	14	5	4	4	1	0	0	Děti: 20	Ot. 1	20	12	1	6	0	1	0
Děvčat: 6	Ot. 2	14	6	2	2	2	2	0	Děvčat: 7	Ot. 2	20	2	4	3	7	2	2
Chlapců: 8	Ot. 3	14	0	3	2	3	5	1	Chlapců: 13	Ot. 3	20	3	6	4	4	2	1
	Ot. 4	14	3	3	2	3	2	1		Ot. 4	20	4	8	4	2	1	1
	Ot. 5	14	6	3	1	2	2	0		Ot. 5	20	0	3	1	7	8	1
	Ot. 6	14	0	4	3	2	5	0		Ot. 6	20	3	5	5	2	2	3
	Ot. 7	14	5	4	2	1	0	2		Ot. 7	20	5	5	8	1	1	0
	Ot. 8	14	6	5	1	1	1	0		Ot. 8	20	6	6	4	3	0	1
celkem	112,8=14	112	31	28	17	15	17	4	celkem	160,8=20	160	35	38	35	26	17	9

Pro přehlednost zredukujeme šest možných odpovědí na dva okruhy *ano* x *ne*, stejně jako u bodu 2.4.1.

□ ZŠ Komenského

V okruhu *ne* máme 259 odpovědí a v okruhu *ano* 85. Z toho vyplývá, že komunikační ostýchavost se projevila u 25 % odpovědí.

□ ZŠ Ostašov

Okruh *ne* zabírá 488 odpovědí a *ano* 168. Podobně jako u předchozí školy se komunikační ostýchavost projevila u 25,6 % odpovědí.

□ ZŠ Lesní

V okruhu *ne* bylo vyplněno 500 odpovědí, v *ano* 204 odpovědí. Komunikační ostýchavost se projevila u 29 % odpovědí.

□ ZŠ Vesec

V okruhu *ne* bylo označeno 478 odpovědí, v *ano* 186 odpovědí. Komunikační ostýchavost se projevila u 28 % odpovědí.

□ ZŠ Dobiášova

Okruh *ne* zaobírá 522 odpovědí, *ano* 158 odpovědí. Z toho plyne, že se komunikační ostýchavost projevila u 23,2 % odpovědí.

□ ZŠ Vratislavice

V okruhu *ne* se označilo 372 odpovědí a v *ano* 180. Komunikační ostýchavost se projevila u 32,5 % odpovědí.

Je zřejmé, že ZŠ Vratislavice měla největší počet (32,5 %) odpovědí znázorňujících komunikační ostýchavost. Naopak ZŠ Dobiášova počet nejmenší (23,2 %). Druhý největší počet ZŠ Lesní (29 %) a hned za ní v těsném závěsu ZŠ Vesec (28 %). Školou s druhým nejmenším počtem odpovědí znázorňující komunikační ostýchavost je ZŠ Ostašov. Povšimněme si, že ZŠ Ostašov a Komenského, které měly malý počet odpovědí znázorňující komunikační ostýchavost jsou školy okrajové s menším počtem žáků, naopak ZŠ Dobiášova s nejmenším počtem odpovědí je školou téměř v centru města s velkým počtem žáků.

2.3.3. Porovnání tříd

Porovnání výsledků tříd nám znázorňuje **Tab.3** vyhodnocující celkové vyčíslení ve shodných třídách. Ta obsahuje soubor tabulek, z níž každá náleží jedné třídě. Vedle otázky a zároveň pod každou odpovědí je šest čísel (šest škol). Číslo samo o sobě znázorňuje počet daných odpovědí u otázky příslušné školy. Čísla jsou řazena kompatibilně s uspořádáním škol uvedených nad první tabulkou. Sloupek celkem představuje součet čísel pro určitou otázku a odpověď.

Tab.3

Celkové vyčíslení ve shodných třídách

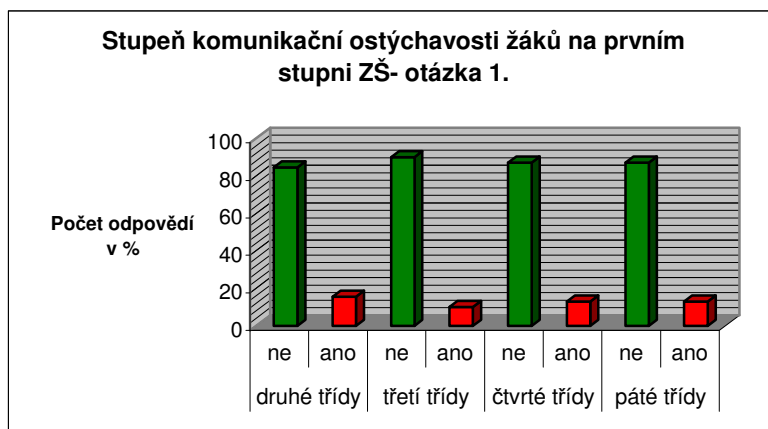
1-8 otázky 1-6 odpovědi (1-nejmenší k.ostýchavost, 6 -největší k. ostýchavost)													
Čísla škol jdou po sobě: Ostašov, Dobiášova, Lesní, Vratislavice, Vesec, Komenského													
2-hé třídy	1 určité ne	celkem	2 ne	celkem	3 spíše ne	celkem	4 spíše ano	celkem	5 ano	celkem	6 určitě ano	celkem	celkem z počtu dětí
1. ot.	6,12,10,4,18,6	56	17,0,5,4,2,5	33	0,1,1,6,1,0	9	0,6,1,0,1,0	8	0,2,0,3,1,0	6	0,1,0,3,0,0	4	116
2. ot.	3,14,9,10,9,1	46	11,2,0,1,3,5	22	3,1,1,1,6,0	12	3,0,1,0,0,0	4	2,1,4,7,2,5	21	1,4,2,1,3,0	11	116
3. ot.	2,9,9,5,14,5	44	15,5,6,5,2,1	34	0,2,2,2,2,0	8	3,1,0,3,3,1	11	2,4,0,3,1,1	11	1,1,0,2,1,3	8	116
4. ot.	7,8,9,9,9,6	48	7,3,6,4,3,3	26	2,0,0,3,5,2	12	2,4,0,1,2,0	9	4,5,0,2,1,0	12	1,2,2,1,3,0	9	116
5. ot.	3,13,12,9,12,5	54	8,5,0,2,1,4	20	5,2,2,2,1,1	13	3,0,1,2,1,0	7	4,1,2,0,1,0	8	0,1,0,5,7,1	14	116
6. ot.	5,8,8,5,9,7	42	14,3,1,6,8,3	35	0,2,2,1,0,0	5	0,2,1,1,2,0	6	0,5,1,4,1,1	12	4,2,4,3,3,0	16	116
7. ot.	10,11,9,12,11,3	56	12,4,4,2,1,4	27	0,0,1,2,3,2	8	0,0,1,1,2,0	4	0,2,2,2,2,1	9	1,5,0,1,4,1	12	116
8. ot.	7,8,11,5,12,7	50	11,5,2,6,4,3	31	2,6,1,2,2,0	13	1,0,0,3,2,1	7	2,1,1,0,0,0	4	0,2,2,4,3,0	11	116
3-tí třídy	1 určité ne	celkem	2 ne	celkem	3 spíše ne	celkem	4 spíše ano	celkem	5 ano	celkem	6 určitě ano	celkem	celkem z počtu dětí
1. ot.	13,14,7,15,6,5	60	5,1,3,1,6,4	20	0,2,6,1,5,0	14	0,3,1,1,0,0	5	0,0,2,0,3,0	5	0,0,0,0,0,0	0	104
2. ot.	12,7,4,1,3,2	29	3,1,6,0,9,1	20	2,8,3,3,3,0	19	1,3,3,1,0,0	8	0,1,1,9,4,5	20	0,0,2,4,1,1	8	104
3. ot.	9,11,5,0,4,1	30	4,4,1,2,8,7	26	4,4,1,4,0,0	13	1,1,7,4,1,0	14	0,0,2,6,7,0	15	0,0,3,2,0,1	6	104
4. ot.	13,9,4,4,3,1	34	5,4,3,1,7,6	26	0,4,2,1,4,0	11	0,2,4,3,2,1	12	0,1,1,5,3,0	10	0,0,5,4,1,1	11	104
5. ot.	15,11,6,5,4,1	42	2,5,1,5,8,5	26	0,2,3,1,2,1	9	1,2,3,2,1,0	9	0,0,4,4,2,0	10	0,0,2,1,3,2	8	104
6. ot.	9,12,6,3,4,2	36	2,4,4,3,5,6	24	1,3,1,2,2,0	9	4,1,4,4,3,0	16	2,0,1,5,5,1	14	0,0,3,1,1,0	5	104
7. ot.	13,13,9,6,7,3	51	2,6,0,3,4,5	20	0,0,4,1,2,0	7	1,1,3,3,2,0	10	2,0,2,4,5,1	14	0,0,1,1,0,0	2	104
8. ot.	8,11,6,10,2,1	38	4,5,5,4,7,7	32	0,0,2,1,3,0	6	4,3,3,0,2,0	12	2,1,3,2,3,1	12	0,0,0,1,3,0	4	104
4-té třídy	1 určité ne	celkem	2 ne	celkem	3 spíše ne	celkem	4 spíše ano	celkem	5 ano	celkem	6 určitě ano	celkem	celkem z počtu dětí
1. ot.	6,12,8,5,3,3	37	7,6,12,4,8,2	39	5,1,2,4,5,7	24	3,1,3,1,3,1	12	1,0,1,0,0,0	2	0,0,0,0,1,0	1	115
2. ot.	5,4,9,6,3,5	32	6,5,10,2,6,2	31	1,3,2,2,1,3	12	2,1,2,2,4,1	12	5,5,1,2,1,1	15	3,2,2,0,5,1	13	115
3. ot.	9,3,6,0,2,1	25	5,7,11,3,3,1	30	1,2,2,2,5,4	16	3,4,4,3,4,1	19	2,4,2,5,5,2	20	2,0,1,1,1,4	9	115
4. ot.	1,5,2,3,3,2	16	2,5,7,3,4,2	23	5,5,4,2,1,3	20	5,1,4,3,1,3	17	4,2,5,2,9,1	23	5,2,4,1,2,2	16	115
5. ot.	6,7,5,6,5,1	30	6,7,8,3,8,2	34	1,2,5,1,2,3	14	2,0,4,2,5,3	16	4,3,3,2,0,1	13	3,1,1,0,0,3	8	115
6. ot.	5,9,5,0,5,2	26	4,5,6,4,3,2	24	3,2,7,3,3,6	24	4,3,2,2,2,2	15	3,1,5,5,6,0	20	3,0,1,0,1,1	6	115
7. ot.	10,10,12,5,6,4	47	7,8,8,4,6,2	35	1,0,3,2,2,3	11	1,1,2,1,2,2	9	0,0,1,0,2,0	3	3,1,0,2,2,2	10	115
8. ot.	6,10,8,6,3,4	37	3,7,5,5,6,1	27	6,1,5,1,5,4	22	1,2,4,1,5,1	14	2,0,1,1,1,1	6	4,0,3,0,0,2	9	115
5-té třídy	1 určité ne	celkem	2 ne	celkem	3 spíše ne	celkem	4 spíše ano	celkem	5 ano	celkem	6 určitě ano	celkem	celkem z počtu dětí
1. ot.	8,4,4,12,10,7	45	5,10,8,1,10,2	36	2,6,3,6,1,1	19	2,1,4,0,2,0	9	1,1,0,1,0,0	3	1,0,2,0,0,0	3	115
2. ot.	5,2,6,2,9,4	28	7,8,6,4,3,0	28	1,2,3,3,11,2	22	1,3,5,7,0,2	18	3,6,0,2,0,1	12	2,1,1,2,0,1	7	115
3. ot.	10,0,2,3,7,4	26	5,3,8,6,6,0	28	2,2,4,4,5,1	18	1,4,1,4,1,2	13	0,12,5,2,3,1	23	1,1,1,1,1,2	7	115
4. ot.	10,4,4,4,12,5	39	6,4,4,8,6,2	30	0,2,5,4,0,1	12	1,6,5,2,2,0	16	1,6,2,1,2,1	13	1,0,1,1,1,1	5	115
5. ot.	6,1,10,0,13,5	35	6,6,5,3,5,2	27	1,6,5,1,3,1	17	2,3,0,7,0,1	13	2,5,0,8,1,1	17	2,1,1,1,1,0	6	115
6. ot.	6,1,6,3,7,2	25	7,10,7,5,8,3	40	1,3,5,5,5,1	20	0,2,1,2,1,1	7	2,6,2,2,2,3	17	3,0,0,3,0,0	6	115
7. ot.	6,8,12,5,13,7	51	5,6,9,5,3,1	29	0,2,0,8,6,0	16	6,0,0,1,1,1	9	1,5,0,1,0,1	8	1,1,0,0,0,0	2	115
8. ot.	8,3,7,6,11,5	40	3,8,5,6,8,0	30	3,4,4,4,2,3	20	1,1,3,3,1,0	9	2,4,0,0,0,1	7	2,2,2,1,1,1	9	115
Otázky z dotazníku													
1. Obáváš se reakce třídy či učitele na tvé čtení?													
2. Vadí ti před celou třídou recitovat naučenou básničku?													
3. Odpovídáš raději na otázky učitele stručně, abys nemusel příliš mluvit?													
4. Je ti nepříjemné být před celou třídou ústně zkoušený?													
5. Pokud probrané látce nerozumíš, bojíš se přihlásit a zeptat se?													
6. Stává se ti před tabulí, že díky trémě spleteš příklad, kterému rozumíš?													
7. Třese se ti při rýsování ruka trémou, nebo z obavy, že to zkazíš?													
8. Dělá ti problém vypočítat před třídou příklad z paměti?													

Pro přehlednost opět zredukujeme šest možných odpovědí na dva okruhy ano x ne, stejně jako u bod 2.4.1 a 2.4.2 a níže uvádíme zjednodušenou tabulku.

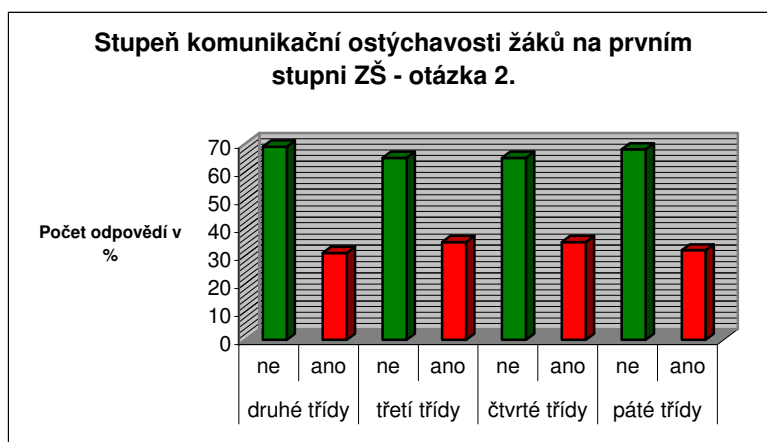
	druhé třídy		třetí třídy		čtvrté třídy		páté třídy	
	ne	ano	ne	ano	ne	ano	ne	ano
1.otázka	98	18	94	10	100	15	100	15
2.otázka	80	36	68	36	75	40	78	37
3.otázka	86	30	69	35	67	48	72	43
4.otázka	86	30	71	33	59	56	81	34
5.otázka	87	29	77	27	78	37	79	36
6.otázka	82	34	69	35	74	41	85	30
7.otázka	91	25	78	26	93	22	96	19
8.otázka	94	22	76	28	86	29	90	25

%	druhé třídy		třetí třídy		čtvrté třídy		páté třídy	
	ne	ano	ne	ano	ne	ano	ne	ano
1.otázka	84,5	15,5	90	10	87	13	87	13
2.otázka	69	31	65	35	65	35	68	32
3.otázka	74	26	66	34	58	42	62	38
4.otázka	74	26	68	32	51	49	70	30
5.otázka	75	25	74	26	68	32	69	31
6.otázka	71	29	66	34	64	36	74	26
7.otázka	78	22	75	25	81	19	83,5	16,5
8.otázka	81	19	73	27	75	25	78	22

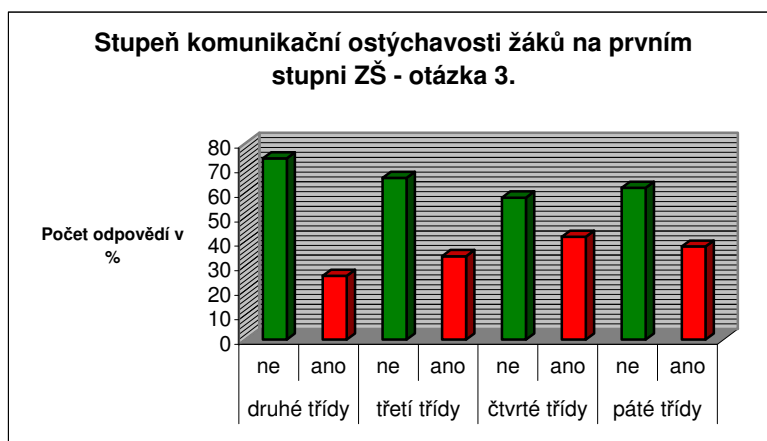
Z této tabulky můžeme vyčíst, že u první otázky „*Obáváš se reakce třídy či učitele na tvé čtení?*“ se u druhých tříd projevuje největší komunikační ostýchavost a to zřejmě z důvodu, že děti ještě nejsou čtenářsky zdatné a často si např. neuvědomují důsledky svého chování vůči druhým. Ve třetí třídě se projevila nejmenší komunikační ostýchavost. Čtvrté a páté třídy jsou ve středu již zmíněných tříd.



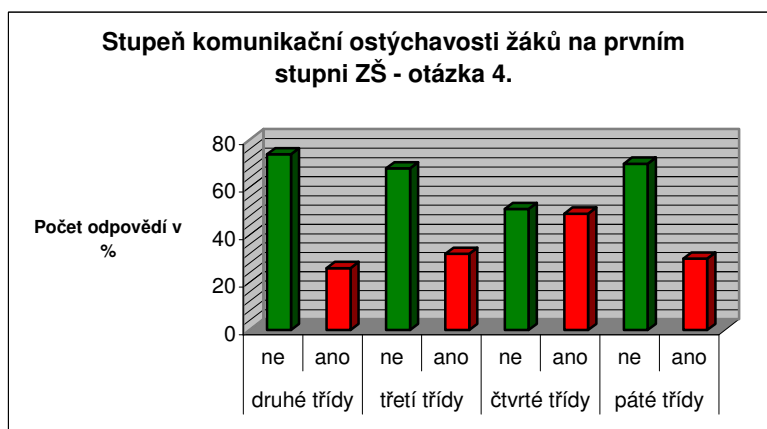
U druhé otázky „Vadí ti před celou třídou recitovat naučenou básničku?“ se komunikační ostýchavost oproti otázce první 2-3x zvyšuje, přičemž největší komunikační ostýchavost se projevila u žáků třetích a čtvrtých tříd. U „druháků“ je komunikační ostýchavost nejmenší a pátá třída je ve středu zmíněných tříd. Ve druhé třídě se málo kdy stává, že se žáci učí básničku z paměti a poté jsou zkoušeni u tabule. Načeš se domníváme, že tento aspekt mohl mít vliv na výsledek odpovědí. I přesto byla žákům při zadávání dotazníku situace navozena, a to se mohlo naopak podepsat na poměrně velkém stupni komunikační ostýchavosti, tedy když pomineme porovnání s ostatními třídami. Ve třetí a čtvrté třídě se už může pomalu začínat se zkoušením naučených básniček, proto se zde zřejmě komunikační ostýchavost projevila v největší míře.



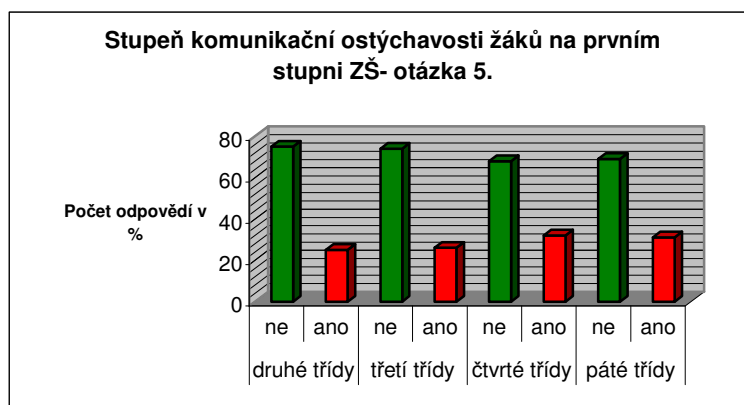
U třetí otázky: „*Odpovídáš raději na otázky učitele stručně, abys nemusel příliš mluvit?*“ se největší komunikační ostýchavost projevila u žáků čtvrtých tříd. Nejmenší komunikační ostýchavost se ukázala u druhých tříd. Druhá největší komunikační ostýchavost v pořadí byla zaznamenána u žáků pátých tříd a o čtyři procenta méně měli žáci tříd třetích. U tohoto typu otázky se domníváme, že odpověď je závislá hlavně na typu dítěte, jeho zkušeností, charakteru, stylu výchovy aj.



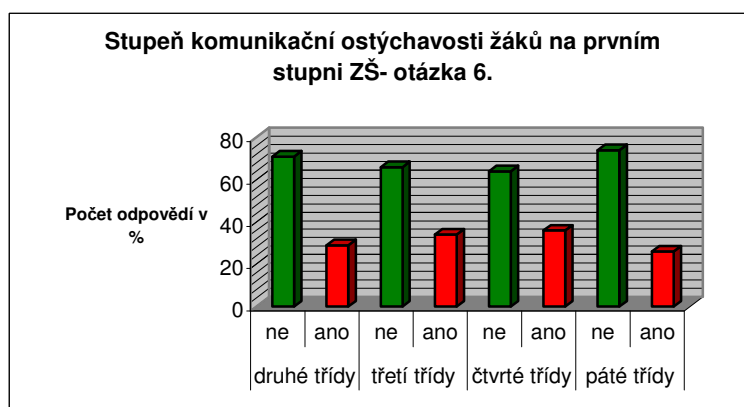
U čtvrté otázky: „*Je ti nepříjemné být před celou třídou ústně zkoušený?*“ označili nejvíce odpovědi signalizujících vysokou komunikační ostýchavost žáci čtvrtých tříd. Nejmenší komunikační ostýchavost se projevila u žáků druhých tříd. Druhá nejmenší komunikační ostýchavost se zjistila u pátých tříd a o dvě procenta více měli žáci tříd třetích. Ve čtvrté třídě, kde se ukázala největší komunikační ostýchavost, může určitá část učitelů již využívat ne-li preferovat ústní zkoušení. Děti na tento způsob zkoušení nemusí být zvyklí, nebo jim je jednoduše nepříjemný.



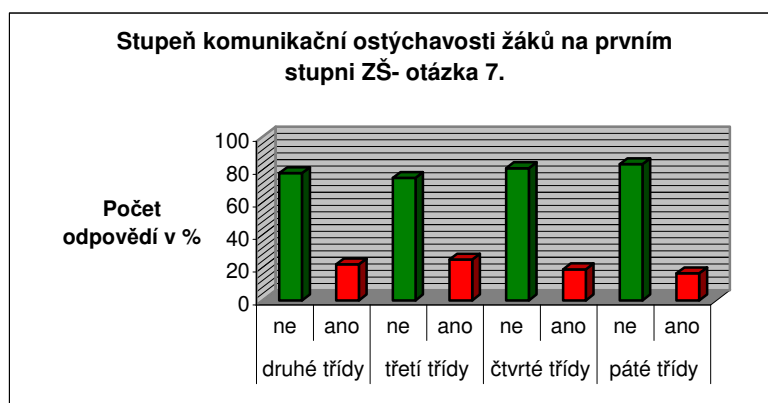
U páté otázky: „*Pokud probrané látce nerozumíš, bojíš se přihlásit a zeptat se?*“ se největší komunikační ostýchavost projevila u žáků čtvrtých tříd. Nejmenší komunikační ostýchavost překvapivě u žáků tříd druhých. Očekávali bychom, že malí žáci budou mít z učitele přílišný respekt či strach na to, aby se ho zeptali. Jen o jedno procento více měly děti třetích tříd a děti pátých tříd měly naopak o jedno procento méně než žáci tříd čtvrtých.



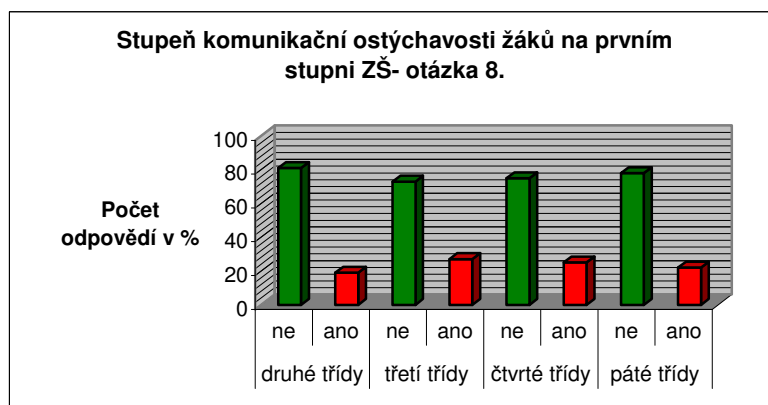
U šesté otázky: „*Stává se ti před tabulí, že díky trémě spleteš příklad, kterému rozumíš?*“ se největší komunikační ostýchavost projevila u čtvrtých tříd a jen o dvě procenta méně u tříd třetích. Nejmenší procento znázorňující komunikační ostýchavost se objevilo u třídy páté a o tři procenta více měla třída druhá. U této otázky bychom mohli říci, že výsledné číslo může ovlivnit hlavně komunikační ostýchavost, stres, tréma aj.



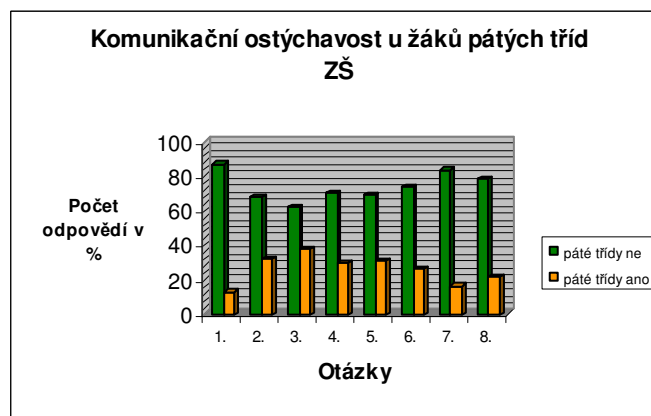
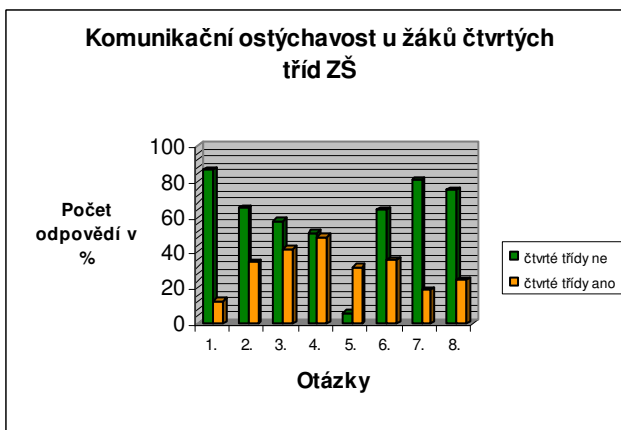
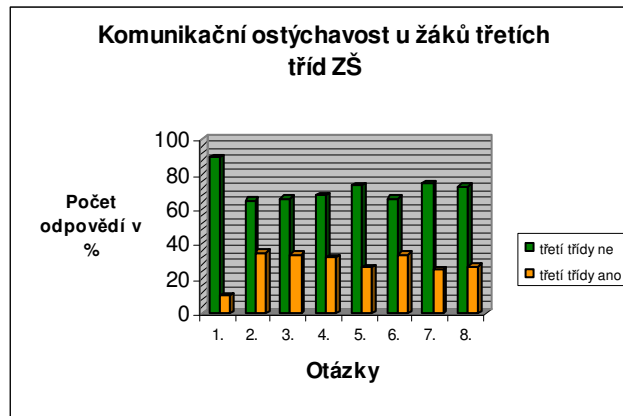
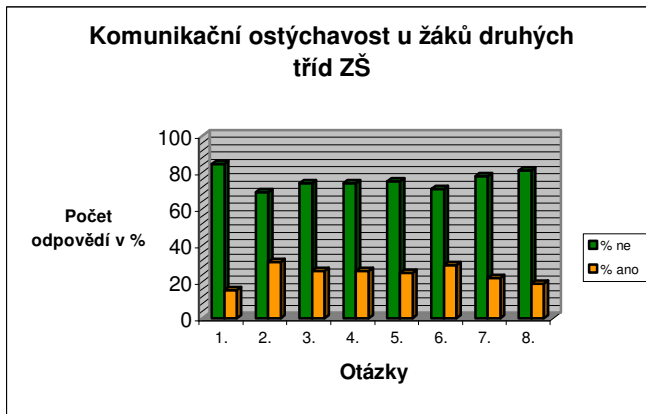
U sedmé otázky: „*Třese se ti při rýsování ruka trémou, nebo z obavy, že to zkazíš?*“ se největší komunikační ostýchavost objevila u třetí třídy a o tři procenta méně obdržela třída druhá. Nejmenší komunikační ostýchavost zaznamenala třída pátá a o dvě a půl procenta více třída čtvrtá. Tato otázka už v podstatě obsahuje důvod volby oslovených žáků.



U osmé otázky: „*Dělá ti problém vypočítat před třídou příklad z paměti?*“ se největší komunikační ostýchavost projevila u třetí třídy, o dvě procenta méně měla třída čtvrtá, poté pátá a nejmenší komunikační ostýchavost zaznamenala třída druhá. S věkem dětí náročnost příkladů stoupá a ve třetí třídě se začíná objevovat násobilka. To je zřejmě důvodem výsledků tohoto šetření.



Komunikační ostýchavost u žáků jednotlivých tříd



Když shrneme výsledky porovnaných tříd, pětkrát z osmi nám vychází žáci čtvrtých tříd jako nevíce ovlivnění po stránce komunikační ostýchavosti. Žáci třetích tříd třikrát, druhých tříd jedenkrát a pátých tříd ani jednou. Naopak největší počet odpovědí (pět) s minimálními hodnotami komunikační ostýchavosti patří žákům druhých tříd. Se dvěma minimálními hodnotami třídám pátým, s jednou třídě třetí a čtvrtá třída s nulovým počtem minimálních hodnot.

2.5. Analýza, zpracování a shrnutí výsledků

Konkrétní odpovědi jednotlivých žáků a jejich známky z matematiky a českého jazyka v pololetí a na konci roku uvádíme v **Tab.4**. Jedná se o soubor tabulek, z nichž každá zahrnuje žáky jedné školy rozdělené do čtyř tříd. Pod každou třídou je vyznačen počet žáků a u čísla malé písmenko *d* nebo *ch*. Ta nám rozdělují děti na dívky a chlapce. Dotazník obsahoval osm otázek a škálu o výběru z šesti odpovědí značených čísly. Číslo jedna určuje nejmenší komunikační ostýchavost, která se společně s nárůstem čísel zvyšuje. Z toho vyplývá, že číslo šest značí nejvyšší komunikační ostýchavost.

Tab.4 Konkrétní odpovědi jednotlivých žáků v porovnání s jejich prospěchem

ZŠ KOMENSKÉHO																													
1-8 otázky 1-6 odpovědi (1-nejmenší k.ostýchavost, 6 -největší k. ostýchavost) d - dívka ch - chlapec																													
		Otázky								Pol. vysvědčení kon.r.						Otázky								Pol. vysvědčení kon.r.					
žák 2. třídy		1	2	3	4	5	6	7	8	M	ČJ	M	Čj	žák 3. třídy		1	2	3	4	5	6	7	8	M	ČJ	M	Čj		
1.d		1	2	6	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1.d		2	5	2	2	3	2	1	2	1	1	1	1		
2.d		2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2.d		1	5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
3.d		2	5	5	1	1	1	1	1	1	1	1	2	3.d		2	5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	
4.d		1	5	6	3	2	2	5	2	1	1	2	1	4.ch		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	
5.d		2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	5.ch		1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	
6.ch		1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	6.ch		1	6	6	6	6	1	1	1	1	1	4	3	5	3
7.ch		1	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	7.ch		1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
8.ch		1	1	6	1	1	1	1	4	1	1	1	1	8.ch		2	5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
9.ch		2	5	1	2	3	1	3	1	1	1	1	1	9.ch		1	5	2	4	6	5	5	5	5	2	2	2	2	2
10.ch		2	5	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	10.															
11.ch		1	5	4	3	6	5	6	1	1	1	2	2	11.															
žák 4. třídy		1	2	3	4	5	6	7	8	M	ČJ	M	Čj	žák 5. třídy		1	2	3	4	5	6	7	8	M	ČJ	M	Čj		
1.d		1	3	3	4	4	3	1	1	1	1	1	1	1.d		1	1	5	2	2	5	2	6	2	1	2	1	1	
2.d		3	3	4	3	3	2	3	1	1	1	1	1	2.d		1	5	4	3	5	5	4	3	3	3	3	3	3	
3.d		1	1	5	2	2	1	2	1	1	1	1	1	3.d		3	1	1	1	3	1	1	1	1	4	4	4	3	
4.d		3	2	3	1	4	4	1	4	1	1	2	1	4.d		1	3	4	6	4	2	1	1	1	1	1	1	1	
5.d		3	6	6	6	3	6	6	6	2	2	2	2	5.ch		1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	
6.d		2	1	2	3	5	2	1	2	5	4	5	5	6.ch		2	4	3	1	1	4	5	3	1	2	1	1	1	
7.ch		3	4	5	4	4	3	2	3	1	1	1	1	7.ch		1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3	
8.ch		2	2	6	5	3	4	4	6	2	2	3	2	8.ch		1	4	6	5	1	2	1	1	1	1	2	2	2	
9.ch		4	3	1	3	6	3	3	5	1	1	1	1	9.ch		1	6	1	1	2	3	1	5	2	1	2	1	1	
10.ch		1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10.ch		2	3	6	2	1	5	1	3	2	2	2	2	2	
11.ch		3	5	6	4	2	3	3	3	1	1	1	2	11.															
12.ch		3	1	6	6	6	3	4	3	1	2	2	2	12.															
13.ch		3	1	3	2	6	3	6	3	1	1	1	2	13.															
Otázky z dotazníku																													
1. Obáváš se reakce třídy či učitele na tvé čtení?																													
2. Vadí ti před celou třídou recitovat naučenou básničku?																Otázky zaměřené na													
3. Odpovídáš raději na otázky učitele stručně, abys nemusel příliš mluvit?																ČJ													
4. Je ti nepříjemné být před celou třídou ústně zkušeno?																Otázky zaměřené na													
5. Pokud probrané látce nerozumíš, bojíš se přihlásit a zeptat se?																matematiku													
6. Stává se ti před tabulí, že díky trémě spleteš příklad, kterému rozumíš?																													
7. Třeše se ti při rýsování ruka trémou, nebo z obav, že to zkazíš?																													
8. Dělá ti problém vypočítat před třídou příklad z paměti?																													

ŽŠ VESEC

1-8 otázky 1-6 odpovědi (1-nejmenší k.ostýchavost, 6 -největší k.ostýchavost) d- dívka ch - chlapec

		Otázky								Pol. vysvědčení kon.r.						Otázky								Pol. vysvědčení kon.r.			
Žák 2. třídy		1	2	3	4	5	6	7	8	M	ČJ	M	ČJ	žák 3. třídy		1	2	3	4	5	6	7	8	M	ČJ	M	ČJ
1.d		3	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	5	5	5	2	5	5	2	2	3	3	3
2.d		3	1	4	2	6	2	2	6	2	1	2	1	2	2	5	5	5	5	5	2	5	2	1	1	1	1
3.d		1	1	3	1	3	3	1	1	1	1	1	1	1	3	2	5	4	3	4	4	4	1	1	2	2	
4.d		5	1	4	1	6	6	1	1	1	1	2	2	4	2	5	2	3	5	5	2	6	1	2	2	2	
5.d		5	1	2	4	6	5	1	2	1	2	2	2	5	2	2	5	2	4	2	1	2	1	1	1	1	
6.d		1	5	1	3	1	5	1	3	1	1	2	1	6	2	1	2	2	1	5	3	3	1	1	1	1	
7.d		2	1	3	2	1	4	1	2	1	1	1	1	7	1	1	2	1	2	5	2	5	1	1	1	1	
8.d		3	2	2	2	2	6	2	2	2	1	2	1	8	2	2	2	2	1	3	1	4	1	1	2	1	
9.ch		2	5	1	3	1	5	1	2	1	1	1	2	9	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	1	1	
10.ch		3	3	1	3	2	2	5	6	2	1	2	1	10	1	6	1	3	6	1	1	3	1	2	1	2	
11.ch		3	1	1	5	1	5	1	1	1	1	1	1	11	3	3	2	3	1	1	1	2	1	1	1	1	
12.ch		3	1	2	1	1	2	5	4	1	1	2	1	12	1	5	5	2	2	5	5	5	1	1	1	1	
13.ch		6	1	2	1	6	1	1	2	1	1	2	1	13	5	2	1	6	6	6	5	6	1	2	2	2	
14.ch		6	1	6	6	1	1	1	4	2	1	2	2	14	2	3	5	4	3	3	3	1	1	1	1	2	
15.ch		2	5	5	1	4	2	3	6	2	1	2	1	15	3	2	5	1	2	4	5	6	1	2	2	2	
16.ch		1	5	5	5	6	2	6	1	1	1	1	2	16	3	2	2	2	2	2	1	2	1	1	1	1	
17.ch		6	5	2	1	1	2	1	4	1	2	2	3	17	1	2	2	3	2	2	1	2	1	1	1	1	
18.ch		5	6	6	1	4	6	3	6	2	2	2	2	18	3	2	1	2	2	2	4	2	1	1	2	1	
19.ch		1	5	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	
20.ch		2	5	4	2	3	1	4	2	1	1	2	2	20	1	3	4	5	5	6	4	5	3	3	2	2	
žák 4. třídy		1	2	3	4	5	6	7	8	M	ČJ	M	ČJ	žák 5. třídy		1	2	3	4	5	6	7	8	M	ČJ	M	ČJ
1.d		2	1	4	5	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	3	2	4	1	3	3	1	2	2	2	1	
2.d		3	2	5	5	4	1	1	2	2	1	2	2	2	1	2	3	4	1	1	1	2	2	2	2	2	
3.d		2	3	3	2	2	5	2	2	2	2	2	2	3	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	
4.d		2	2	5	4	2	2	3	3	2	2	2	2	4	2	1	3	2	3	2	3	1	1	1	1	1	
5.d		2	1	5	1	1	2	1	2	1	1	2	1	5	3	3	5	2	3	5	1	2	1	2	1	2	
6.d		4	1	3	2	2	3	1	3	2	2	2	2	6	2	3	2	5	1	5	2	2	2	2	2	2	
7.d		2	2	4	3	3	1	4	2	1	2	2	2	7	2	3	1	2	1	3	1	2	1	1	1	1	
8.d		2	2	4	5	4	1	2	4	1	1	2	1	8	4	3	5	6	6	2	1	4	2	2	2	2	
9.d		3	5	1	5	4	3	2	3	1	1	2	2	9	2	3	3	5	3	4	3	6	2	1	2	1	
10.d		6	2	2	5	2	5	5	4	3	2	2	2	10	2	1	1	1	1	3	2	1	1	1	1	1	
11.d		3	4	6	6	2	3	2	1	1	2	2	2	11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
12.d		3	4	3	5	4	5	2	4	2	2	2	2	12	1	3	2	1	2	3	1	1	1	1	1	1	
13.ch		1	6	3	2	2	5	5	4	2	2	2	2	13	1	2	5	1	5	2	1	3	1	2	1	2	
14.ch		4	6	4	6	4	4	4	1	1	2	1	1	14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
15.ch		4	6	5	5	3	5	3	4	2	1	2	2	15	4	3	2	2	2	2	3	2	2	2	1	2	
16.ch		1	4	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
17.ch		2	6	5	1	2	5	6	5	1	1	2	2	17	2	1	6	1	1	1	1	1	2	2	1	2	
18.ch		2	6	1	5	1	6	2	3	2	2	2	2	18	1	1	3	1	1	3	4	1	1	1	1	1	
19.ch		3	4	2	5	1	4	6	3	1	2	2	2	19	2	3	3	1	2	1	3	2	1	1	1	1	
20.ch		1	2	3	1	2	1	1	2	1	1	1	1	20	1	2	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	
21.														21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	
22.														22	2	3	2	1	2	2	1	3	1	2	2	2	
23.														23	2	3	4	2	2	2	3	1	1	2	2	2	

Otázky z dotazníku

1. Obáváš se reakce třídy či učitele na tvé čtení?	
2. Vadí ti před celou třídou recitovat naučenou básničku?	Otázky zaměřené na
3. Odpovídáš raději na otázky učitele stručně, aby s nemusel příliš mluvit?	ČJ
4. Je ti nepříjemné být před celou třídou ústně zkoušený?	Otázky zaměřené na
5. Pokud probrané látce nerozumíš, bojíš se přihlásit a zeptat se?	matematiku
6. Stává se ti před tabulí, že díky trémě spleteš příklad, kterému rozumíš?	
7. Trese se ti při rýsování ruka trémou, nebo z obavy, že to zkazíš?	
8. Dělá ti problém vypočítat před třídou příklad z paměti?	

ZŠ DOBIÁŠOVA

1-8 otázky 1-6 odpovědi (1-nejmenšík.ostýchavost, 6-největšík. ostýchavost) d- dívka ch - chlapec

		Otázky								Pol. vysvědčení kon.r.						Otázky								Pol. vysvědčení kon.r.					
Žák 2. třídy		1	2	3	4	5	6	7	8	M	Č	J	M	Č	žák 3.třídy		1	2	3	4	5	6	7	8	M	Č	J	M	Č
1.d		2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1.d		2	3	3	4	2	2	1	1	1	1	1	1	
2.d		2	2	2	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	2.d		1	3	4	2	3	1	1	1	1	1	1	1	
3.d		2	4	2	5	5	2	2	5	1	1	1	2	3.d		1	3	1	3	1	1	2	3	1	1	1	1		
4.d		1	2	1	3	3	1	1	1	1	1	1	1	4.d		1	4	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1		
5.d		2	3	4	1	3	6	2	3	1	1	1	1	5.d		1	3	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1		
6.d		2	2	4	1	2	2	2	1	1	1	1	1	6.d		3	4	3	5	4	3	2	5	1	1	1	1		
7.d		1	1	2	3	1	2	1	1	1	2	1	2	7.d		1	3	2	1	2	2	1	4	1	1	1	1		
8.d		2	2	2	5	5	2	2	2	1	1	1	1	8.d		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
9.d		2	2	5	2	2	2	2	2	1	1	1	1	9.d		1	1	2	3	2	1	2	2	1	1	1	1		
10.ch		1	3	4	2	3	6	1	3	1	1	1	1	10.d		1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1		
11.ch		2	2	5	4	2	2	2	2	1	1	1	1	11.d		1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1		
12.ch		1	4	2	1	4	2	1	2	1	1	1	1	12.d		4	5	3	4	1	3	2	2	2	2	2	2		
13.ch		2	4	2	5	2	2	2	2	1	1	1	1	13.d		4	3	1	2	3	1	2	4	2	1	2	2		
14.ch		2	2	2	5	5	6	2	1	1	1	1	1	14.ch		4	4	2	3	1	4	1	4	2	2	2	2		
15.ch		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15.ch		1	3	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1		
16.ch		1	1	2	1	3	1	1	1	1	1	1	1	16.ch		1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1		
17.ch		2	6	2	4	5	1	1	4	1	1	1	1	17.ch		1	3	3	1	1	1	2	1	1	1	1	1		
18.ch		1	3	2	2	3	1	1	2	1	1	1	1	18.ch		3	1	1	3	4	3	4	1	1	1	1	1		
19.ch		2	5	2	2	4	2	1	5	1	2	1	2	19.ch		1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2		
20.ch		1	5	6	6	4	6	6	1	1	1	1	1	20.ch		1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2		
21.ch		2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	21.															
22.ch		2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	22.															
23.ch		2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	1	1	23.															
žák 4. třídy		1	2	3	4	5	6	7	8	M	Č	J	M	Č	žák 5. třídy		1	2	3	4	5	6	7	8	M	Č	J	M	Č
1.d		3	1	4	1	1	2	1	1	2	1	2	1	1.d		3	1	5	3	3	5	3	5	3	2	3	2		
2.d		2	1	3	2	1	2	1	3	1	1	2	1	2.d		5	2	5	2	5	2	2	2	2	2	2	2		
3.d		4	5	2	5	1	1	1	1	1	2	1	2	3.d		2	2	5	3	3	2	1	3	2	2	2	2		
4.d		1	5	2	2	5	2	2	2	2	2	1	2	4.d		2	5	5	5	2	2	5	2	3	3	3	3		
5.d		1	5	5	4	3	3	2	1	2	1	2	2	5.d		1	3	2	4	4	2	6	3	2	3	2	2		
6.d		1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	6.d		3	5	2	4	3	4	2	3	2	3	2	3		
7.ch		1	2	1	3	3	1	2	2	2	1	2	1	7.d		2	5	5	5	4	2	5	4	2	2	2	2		
8.ch		1	3	4	3	2	4	2	1	2	3	2	2	8.d		3	5	6	5	2	5	1	6	1	1	1	1		
9.ch		1	4	4	1	2	1	6	1	2	1	2	2	9.ch		2	2	3	1	4	1	5	3	3	2	3	3		
10.ch		2	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	10.ch		3	2	4	1	3	5	2	1	1	2	1	2		
11.ch		1	3	3	3	1	1	2	1	2	2	1	2	11.ch		2	5	5	5	3	5	3	2	1	2	2	3		
12.ch		2	5	5	5	6	1	1	1	2	3	2	2	12.ch		1	4	5	2	6	2	2	2	2	1	2	1		
13.ch		1	1	5	1	5	1	1	1	1	2	1	2	13.ch		1	4	2	4	2	2	1	2	1	1	1	1		
14.ch		1	6	2	6	1	3	1	4	2	2	2	2	14.ch		1	2	5	1	5	5	5	5	3	2	3	2		
15.ch		1	6	2	6	1	5	1	4	2	2	2	2	15.ch		2	2	5	2	2	5	1	1	1	1	2	1		
16.ch		2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	16.ch		2	3	4	5	3	4	1	2	2	2	3	2		
17.ch		1	5	4	3	5	4	4	2	2	1	2	1	17.ch		2	2	4	2	5	2	5	5	2	2	2	2		
18.ch		2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	18.ch		2	4	5	5	5	2	2	2	2	3	3	3		
19.ch		1	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	19.ch		3	2	4	4	1	6	1	2	2	1	2	2		
20.ch		2	3	5	3	2	4	2	2	2	2	1	2	20.ch		3	1	3	1	2	2	1	2	1	1	1	1		
21.														21.ch		2	5	5	4	2	3	2	5	2	2	2	2		
22.														22.ch		4	6	5	4	5	3	1	6	3	3	3	3		

Otázky z dotazníku

1. Obáváš se reakce třídy či učitele na tvé čtení?	
2. Vadí ti před celou třídou recitovat naučenou básničku?	Otázky zaměřené na
3. Odpovídáš raději na otázky učitele stručně, abyš nemusel příliš mluvit?	ČJ
4. Je ti nepříjemné být před celou třídou ústně zkoušený?	Otázky zaměřené na
5. Pokud probrané látce nerozumíš, bojíš se přihlásit a zeptat se?	matematiku
6. Stává se ti před tabulí, že díky trémě spleteš příklad, kterému rozumíš?	
7. Třeše se ti při rýsování ruka trémou, nebo z obav, že to zkazíš?	
8. Dělá ti problém vypočítat před třídou příklad z paměti?	

ZŠ LESNÍ

1-8 otázky 1-6 odpovědi (1-nejmenší k.ostýchavost, 6 -největší k. ostýchavost) d- dívka ch - chlapec

		Otázky								Pol. vysvědčení kon.r.						Otázky								Pol. vysvědčení kon.r.			
žák 2. třídy		1	2	3	4	5	6	7	8	M	ČJ	M	ČJ	žák 3. třídy		1	2	3	4	5	6	7	8	M	ČJ	M	ČJ
1.d		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2.d		1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3.d		1	6	5	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4.d		1	6	1	6	1	1	6	1	1	1	2	1	1	1	5	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1
5.d		1	1	3	4	1	5	2	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
6.d		5	2	2	2	2	5	5	2	2	2	2	2	2	2	1	3	3	1	2	1	2	1	1	1	1	
7.d		3	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1	1	1	
8.d		4	6	1	4	1	4	6	3	2	2	2	1	1	1	3	3	4	5	3	5	4	5	2	2	2	
9.d		1	1	4	4	3	5	6	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
10.d		5	1	2	5	2	5	2	5	3	3	3	3	3	3	2	2	2	4	5	4	1	4	1	2	2	
11.ch		4	5	5	4	1	4	5	3	1	1	1	2	1	1	1	4	1	6	1	6	6	5	1	2	1	
12.ch		1	1	3	1	2	1	6	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
13.ch		4	6	2	6	6	6	6	6	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
14.ch		4	1	2	2	3	5	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
15.ch		6	1	5	2	2	3	2	6	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
16.ch		1	1	1	1	1	6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
17.ch		4	2	5	5	5	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
18.ch		4	3	6	5	2	3	1	3	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
19.ch		1	1	1	5	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
20.ch		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
21.ch		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
22.ch		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
		Otázky								Pol. vysvědčení kon.r.						Otázky								Pol. vysvědčení kon.r.			
žák 4. třídy		1	2	3	4	5	6	7	8	M	ČJ	M	ČJ	žák 5. třídy		1	2	3	4	5	6	7	8	M	ČJ	M	ČJ
1.d		1	1	1	3	4	3	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2.d		4	2	3	5	4	3	4	3	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3.d		2	2	2	3	2	2	3	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4.d		1	1	1	6	3	6	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5.d		2	3	2	2	1	5	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6.d		1	1	2	2	2	1	1	3	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
7.d		2	1	2	2	3	3	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8.d		2	1	2	2	1	1	5	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
9.d		1	6	1	6	2	5	1	6	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
10.d		2	3	4	2	6	5	3	6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
11.d		4	4	2	4	2	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
12.d		5	2	2	5	2	5	2	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
13.ch		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
14.ch		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
15.ch		3	2	1	4	3	2	1	3	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
16.ch		1	2	6	2	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
17.ch		1	2	4	3	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
18.ch		2	2	4	3	3	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
19.ch		2	6	5	6	5	4	1	3	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
20.ch		2	1	2	6	5	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
21.ch		2	2	2	5	2	2	2	4	3	2	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
22.ch		2	4	3	4	2	1	1	3	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
23.ch		2	5	4	5	4	2	2	4	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
24.ch		2	1	2	5	4	3	4	6	2	3	2	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
25.ch		3	2	5	4	2	4	2	5	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
26.ch		4	2	2	2	5	5	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Otázky z dotazníku

1. Obáváš se reakce třídy či učitele na tvé čtení?	
2. Vadí ti před celou třídou recitovat naučenou básničku?	
3. Odpovídáš raději na otázky učitele stručně, abys nemusel příliš mluvit?	Otázky zaměřené na ČJ
4. Je ti nepříjemné být před celou třídou ústně zkoušený?	Otázky zaměřené na matematiku
5. Pokud probrané látce nerozumíš, bojíš se přihlásit a zeptat se?	
6. Stává se ti před tabulí, že díky trémě spleteš příklad, kterému rozumíš?	
7. Třese se ti při rýsování ruka trémou, nebo z obav, že to zkazíš?	
8. Dělá ti problém vypočítat před třídou příklad z paměti?	

ZŠ OSTAŠOV

1-8 otázky 1-6 odpovědi (1-nejmenší k.ostýchavost, 6 -největší k. ostýchavost) d- dívka ch - chlapec

		Otázky								Pol. vysvědčení kon.r.						Otázky								Pol. vysvědčení kon.r.			
Žák 2. třídy		1	2	3	4	5	6	7	8	M	ČJ	M	Čj	žák 3. třídy		1	2	3	4	5	6	7	8	M	ČJ	M	Čj
1.d		1	1	1	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1.d	1	3	2	1	1	4	2	4	1	1	1	1	
2.d		1	5	4	3	1	2	3	3	1	1	1	1	2.d	2	2	1	2	1	5	5	5	2	2	2	2	
3.d		1	1	1	3	1	1	3	1	1	1	1	1	3.d	1	4	2	2	1	4	4	4	2	2	2	2	
4.d		1	5	5	3	1	2	1	2	1	1	2	2	4.d	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
5.d		1	2	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	5.d	2	1	4	1	2	1	1	1	1	1	2	2	
6.d		1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	6.d	1	1	3	1	1	5	5	4	2	2	2	2	
7.d		5	3	1	6	6	4	5	6	1	1	1	2	7.d	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	
8.d		1	1	2	1	4	1	5	1	1	1	1	1	8.d	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	
9.d		1	6	3	1	6	5	6	6	1	1	1	1	9.d	1	1	1	1	1	4	1	2	2	2	2	2	
10.d		1	1	1	1	1	4	1	4	1	1	2	2	10.ch	2	2	2	1	1	1	1	4	2	2	2	2	
11.ch		1	6	1	6	6	6	6	4	1	2	2	3	11.ch	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
12.ch		1	2	1	3	1	1	1	3	1	2	1	3	12.ch	1	1	1	1	1	2	1	2	2	2	2	3	
13.ch		2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	13.ch	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
14.ch		4	3	1	5	6	6	6	6	2	1	3	3	14.ch	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
15.ch		3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15.ch	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
16.ch		1	1	1	1	6	6	4	1	1	1	2	2	16.ch	1	3	3	2	1	4	1	5	2	2	2	2	
17.ch		1	3	4	2	6	2	4	1	1	1	1	1	17.ch	2	1	3	2	4	1	1	2	1	1	1	1	
18.ch		1	3	6	4	6	1	1	2	1	1	2	2	18.ch	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
19.ch		2	3	2	4	2	2	6	2	1	2	1	2	19.													
20.ch		1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	20.													
21.ch		1	2	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	21.													
22.ch		1	6	4	6	5	1	1	1	1	1	1	1	22.													
23.ch		1	1	3	2	3	2	3	1	2	2	3	4	23.													
		Otázky								Pol. vysvědčení kon.r.						Otázky								Pol. vysvědčení kon.r.			
žák 4. třídy		1	2	3	4	5	6	7	8	M	ČJ	M	Čj	žák 5. třídy		1	2	3	4	5	6	7	8	M	ČJ	M	Čj
1.d		2	4	2	2	5	2	1	1	1	1	1	1	1.d	3	5	1	1	1	2	1	2	2	1	2	1	
2.d		3	5	6	5	5	5	6	6	2	2	2	2	2.d	6	2	6	1	6	6	4	3	2	3	3	2	
3.d		2	2	1	3	2	2	1	2	2	1	2	2	3.d	4	1	2	4	3	6	6	6	2	2	2	2	
4.d		3	1	1	3	2	1	2	1	1	1	1	1	4.d	2	2	3	1	1	2	2	1	2	1	2	2	
5.d		1	1	1	3	6	6	3	3	2	2	2	2	5.d	2	3	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	
6.d		3	2	2	4	1	4	2	5	2	2	2	2	6.d	2	5	2	5	4	3	4	5	2	2	2	2	
7.d		1	5	3	5	4	3	2	4	2	1	2	1	7.d	5	2	2	2	6	1	2	1	1	2	1	2	
8.d		1	6	1	6	1	6	6	6	2	2	2	2	8.ch	3	5	4	6	5	5	4	4	2	2	2	2	
9.d		1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9.ch	1	4	3	2	2	5	2	5	4	3	4	3	
10.ch		1	2	2	3	2	1	4	1	1	2	1	2	10.ch	1	1	1	1	1	2	1	1	2	3	2	3	
11.ch		5	1	5	6	6	5	6	6	3	3	3	4	11.ch	1	2	1	2	1	1	4	1	2	1	2	1	
12.ch		2	3	1	4	1	1	2	2	1	2	1	1	12.ch	2	6	1	2	4	5	5	1	2	3	2	3	
13.ch		3	4	1	4	2	3	2	3	3	3	3	3	13.ch	2	1	2	1	2	6	4	6	1	3	2	3	
14.ch		4	5	4	6	5	4	2	3	1	2	2	2	14.ch	4	1	1	2	1	2	1	3	1	1	1	2	
15.ch		2	6	4	6	6	5	1	6	2	2	2	2	15.ch	1	2	2	1	2	2	2	2	1	1	1	1	
16.ch		3	2	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	16.ch	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	
17.ch		4	5	6	6	3	4	1	5	2	2	3	2	17.ch	1	2	1	1	2	1	4	3	2	2	2	2	
18.ch		2	2	2	3	2	2	2	3	1	2	1	1	18.ch	1	6	1	2	1	1	1	1	2	3	2	3	
19.ch		2	1	1	2	1	3	1	1	1	2	2	2	19.ch	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	
20.ch		2	5	4	5	5	6	1	3	2	2	2	2	20													
21.ch		1	2	1	4	2	2	1	2	1	2	1	2	21													
22.ch		4	6	5	5	4	4	1	3	2	2	2	2	22													

Otázky z dotazníku

1. Obáváš se reakce třídy či učitele na tvé čtení?		
2. Vadí ti před celou třídou recitovat naučenou básničku?	Otázky zaměřené na	
3. Odpovídáš raději na otázky učitele stručně, aby s nemusel příliš mluvit?	ČJ	
4. Je ti nepříjemné být před celou třídou ústně zkoušený?	Otázky zaměřené na	
5. Pokud probrané látce nerozumíš, bojíš se přihlásit a zeptat se?	matematiku	
6. Stává se ti před tabulí, že díky trémě spleteš příklad, kterému rozumíš?		
7. Třese se ti při rýsování ruka trémou, nebo z obav, že to zkazíš?		
8. Dělá ti problém vy počítat před třídou příklad z paměti?		

ZŠ VRATISLAVICE

1-8 otázky 1-6 odpovědi (1-nejmenší k.ostýchavost, 6 -největší k.ostýchavost) d- dívka ch - chlapec

Žák 2. třídy	Otázky								Pol. vysvědčení kon.r.				žák 3. třídy	Otázky								Pol. vysvědčení kon.r.			
	1	2	3	4	5	6	7	8	M	ČJ	M	Čj		1	2	3	4	5	6	7	8	M	ČJ	M	Čj
1.d	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1.d	1	4	3	5	1	2	1	1	2	2	2	2
2.d	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2.d	1	5	4	1	5	4	5	6	2	2	3	2
3.d	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3.d	1	5	5	5	1	5	5	1	1	1	1	1
4.d	2	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	4.d	4	3	4	5	4	2	5	3	1	2	2	2
5.d	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5.d	1	5	5	4	6	2	1	1	2	1	1	1
6.d	3	6	3	6	3	2	3	6	1	2	2	2	6.d	1	5	3	6	1	4	1	1	1	1	1	1
7.d	2	5	1	2	1	1	2	1	3	3	3	3	7.d	1	5	6	5	5	5	3	5	3	2	2	3
8.ch	1	1	2	2	1	3	2	1	1	2	1	1	8.d	1	1	5	1	4	3	4	1	1	2	1	2
9.ch	1	3	2	2	4	1	2	1	1	1	1	1	9.ch	1	6	3	4	2	1	1	2	1	1	2	1
10.ch	2	5	2	6	5	6	5	6	1	2	2	2	10.ch	1	3	3	3	1	1	1	2	1	1	2	1
11.ch	1	1	1	2	3	1	1	1	1	2	1	2	11.ch	3	6	5	6	5	5	6	2	2	2	2	3
12.ch	1	5	2	1	5	6	2	5	2	2	2	2	12.ch	2	3	4	6	2	3	5	1	1	1	1	2
13.ch	1	1	2	1	1	1	5	1	1	1	1	1	13.ch	1	5	5	2	2	1	2	1	1	2	1	2
14.ch	2	4	1	2	1	6	1	2	5	3	5	3	14.ch	1	5	5	4	2	6	2	5	3	3	3	4
15.ch	4	5	1	1	4	1	3	3	3	5	3	5	15.ch	1	5	4	6	3	4	4	1	2	2	2	2
16.ch	1	1	2	2	1	5	4	1	2	3	3	3	16.ch	1	5	2	1	2	4	1	1	2	2	2	2
17.ch	1	6	3	1	1	6	1	2	2	3	3	3	17.ch	1	6	6	5	1	5	4	2	3	3	3	3
18.													18.ch	1	6	2	1	5	5	2	1	1	1	2	1
žák 4. třídy	Otázky								Pol. vysvědčení kon.r.				žák 5. třídy	Otázky								Pol. vysvědčení kon.r.			
1	2	3	4	5	6	7	8	M	ČJ	M	Čj	1	2	3	4	5	6	7	8	M	ČJ	M	Čj		
1.d	1	3	5	6	3	5	6	2	2	3	3	3	1.d	1	1	2	2	2	5	3	3	2	1	2	2
2.d	3	1	4	2	1	4	1	2	2	1	1	1	2.d	3	2	2	2	4	3	4	3	2	1	2	2
3.d	3	1	3	3	5	3	2	2	1	1	1	1	3.d	1	6	1	6	5	5	3	6	4	4	4	4
4.d	1	1	6	1	1	5	3	1	1	1	1	1	4.d	5	4	5	5	6	4	3	2	3	3	2	3
5.d	3	1	3	5	5	5	2	1	1	2	2	2	5.d	3	4	3	4	4	3	3	4	2	2	2	2
6.d	1	5	2	5	4	3	1	5	3	4	4	4	6.d	1	2	2	1	3	2	3	2	1	2	2	2
7.ch	4	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	7.d	3	4	3	2	5	4	2	4	2	3	2	3
8.ch	2	3	4	2	1	2	1	1	1	2	1	2	8.ch	1	5	1	1	5	1	2	4	2	2	2	2
9.ch	1	5	5	4	1	5	4	3	1	1	1	1	9.ch	3	4	5	2	4	2	3	2	2	3	2	3
10.ch	3	1	5	1	2	2	6	1	1	1	2	1	10.ch	1	2	6	2	2	2	2	2	4	4	4	4
11.ch	2	2	4	4	2	4	2	2	1	1	1	1	11.ch	1	3	3	3	4	1	1	3	3	3	2	3
12.ch	2	1	2	3	1	2	1	1	2	2	2	2	12.ch	1	1	3	1	4	6	1	2	2	2	2	2
13.ch	2	4	5	1	1	3	1	1	1	2	2	2	13.ch	1	3	2	3	4	2	1	2	1	1	1	1
14.ch	1	4	5	4	4	5	3	4	2	3	3	3	14.ch	2	3	4	2	5	3	1	1	2	2	1	2
15.													15.ch	3	4	2	3	2	1	2	1	1	1	1	1
16.													16.ch	1	4	2	1	4	3	2	1	1	2	1	1
17.													17.ch	1	6	1	3	5	6	1	1	2	3	2	3
18.													18.ch	1	2	4	2	5	6	3	1	2	3	1	3
19.													19.ch	3	4	4	4	5	3	3	3	2	2	2	2
20.													20.ch	1	5	4	2	5	2	5	1	1	3	1	3

Otázky z dotazníku

1. Obáváš se reakce třídy či učitele na tvé čtení?		
2. Vadí ti před celou třídou recitovat naučenou básničku?	Otázky zaměřené na	
3. Odpovídáš raději na otázky učitele stručně, aby s nemusel příliš mluvit?	ČJ	
4. Je ti nepříjemné být před celou třídou ústně zkoušený?	Otázky zaměřené na	
5. Pokud probrané látce nerozumíš, bojíš se přihlásit a zeptat se?	matematiku	
6. Stává se ti před tabulí, že díky trémě spleteš příklad, kterému rozumíš?		
7. Třese se ti při rýsování ruka trémou, nebo z obav, že to zkazíš?		
8. Dělá ti problém vypočítat před třídou příklad z paměti?		

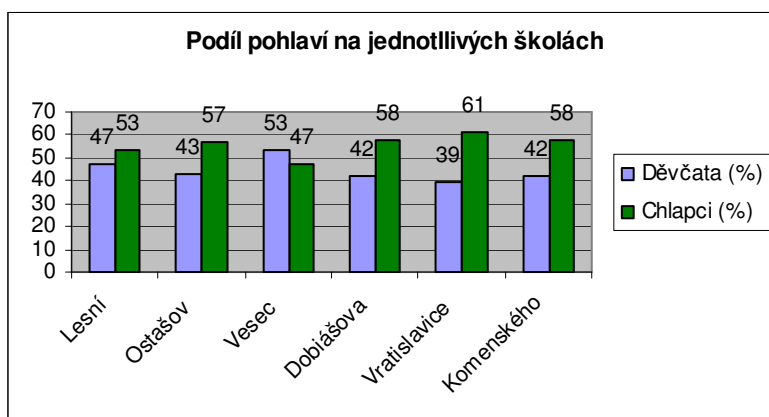
Po důkladnějším nahlédnutí do souboru **Tab.4** zjistíme, že na základě dotazníkového vyhodnocení a porovnání známek žáků nemáme v podstatě možnost určit vliv prospěchu a komunikační ostýchavosti žáků. Je tak z důvodu, že u některých dětí vychází poměrně vysoká komunikační ostýchavost, ale známky mají výborné. Naopak u jiných nízká komunikační ostýchavost a známky jsou zhoršené. Samozřejmě tomu tak není vždy. U některých dětí známky korespondují s výsledky dotazníku, ale i přesto nemáme zaručeno, že tomu tak je následkem komunikační ostýchavosti. Musíme si uvědomit, že hlavní roli ve známce hraje inteligence dítěte. A to zda komunikační ostýchavost dokáže prospěch ovlivnit, záleží dle našeho názoru z velké míry na vnímavosti a flexibilitě učitele.

Účast pohlaví na výzkumném vzorku vyhodnocujeme v **Tab.5**. Z té vyplývá, že mezi zúčastněnými bylo o deset procent více chlapců než dívek a jen na jediné škole ve Vesci bylo procento chlapců nižší.

Tab.5 Podíl pohlaví na zkoumaném vzorku

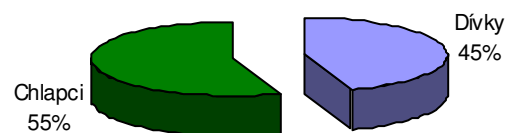
Vyčíslení výzkumného vzorku

ZŠ	Děvčata	Chlapci	Celkem
Lesní	41	47	88
Ostašov	35	47	82
Vesec	44	39	83
Dobiášova	36	49	85
Vratislavice	27	42	69
Komenského	18	25	43
Celkem	201	249	450



Vyhodnocení počtu výzkumného vzorku

ZŠ	Děvčata (%)	Chlapci (%)	Celkem a)	Celkem b)
Lesní	47	53	100%	19,60%
Ostašov	43	57	100%	18,30%
Vesec	53	47	100%	18,40%
Dobiášova	42	58	100%	18,90%
Vratislavice	39	61	100%	15,30%
Komenského	42	58	100%	9,60%
Celkem	44,7	55,3	100%	100%



K vlastnostem dotazníku patří mimo jiné reliabilita dotazníku, kterou se rozumí schopnost dotazníku zachycovat spolehlivě a přesně zkoumané jevy. Vhodnou metodou se pro nás ukázalo zpracování reliability pomocí Cohenova koeficientu kappa. Celý výběrový soubor jsme náhodně rozdělili na dva stejně velké soubory po 225 respondentech. Jejich odpovědi jsme v jednotlivých položkách dotazníku zapisovali do matic, které zachycují, jak daleký je projev shody mezi oběma náhodně vytvořenými skupinami v jednotlivých odpovědích. Čísla uvedená vpravo od matice a pod maticí uvádějí počty jednotlivých odpovědí v obou skupinách respondentů. Na diagonále jsou uvedena čísla, která znázorňují počty shodných odpovědí ve skupině I a II. Čím větší četnosti se na diagonále matice objevují, tím větší shoda mezi oběma skupinami nastala, tím je větší spolehlivost provedeného dotazníkového šetření. Míru shody mezi odpověďmi v obou náhodně vytvořených skupinách můžeme vyjádřit pomocí Cohenova koeficientu kappa, který je jednou z kategoriálních pozorovacích technik posuzování reliability. Vzorec, tabulky a případné vysvětlivky přikládáme níže v **Tab.6** k výpočtům reliability jednotlivých otázek dotazníku. U kategorií pozorovacích technik se většinou vyžaduje, aby hodnota Cohenova koeficientu kappa byla minimálně 0,80. Toto kritérium je vhodné i v případě posuzování shody odpovědí. Pokud je tedy k větší jak 0,80, pak ho lze považovat za vyhovující z hlediska shody mezi náhodně vybranými respondenty, a tudíž i za vyhovující z hlediska reliability. Všechny naše vypočítané hodnoty k jsou větší jak minimální požadovaná hodnota.

Použitím Cohenova koeficientu kappa můžeme testovat statistickou významnost vypočítaného koeficientu pomocí normované normální veličiny u , jehož hodnota a význam symbolů zůstává stejný jako u Cohenova koeficientu kappa. Vypočítaná hodnota u se srovná s kritickou hodnotou pro zvolenou hladinu významnosti (pro hladinu významnosti 0,01 činí kritická hodnota $u_{0,01} = 2,58$). Je-li vypočítaná hodnota větší než hodnota kritická, pak můžeme konstatovat, že vypočítaný koeficient vypovídá o statisticky významné shodě mezi odpověďmi respondentů. Všechny naše výpočty normované normální veličiny u jednotlivých otázek dosahují větší hodnoty, než činí kritická hodnota považovaná za minimální (Chráska 2007).

Tab.6 Reliabilita pomocí Cohenova koeficientu kappa

Matice zachycující shody odpovědí v otázce 1.								
		Skupina II						Σ
		1	2	3	4	5	6	
Skupina I	1	96						96
	2		61					61
	3			27				27
	4				10			24
	5					5		11
	6						2	6
Σ		102	67	39	10	5	2	225
$p_p = (1 : 225) \cdot (96+61+27+10+5+2) = 0,893$ $p_o = (1 : 225^2) \cdot (102 \cdot 96 + 67 \cdot 61 + 39 \cdot 27 + 10 \cdot 24 + 5 \cdot 11 + 2 \cdot 6)$ $p_o = \underline{0,301}$ $k = (0,893 - 0,301) : (1 - 0,301) = 0,592 : 0,622 = \underline{0,952}$ $u = 0,952 : [\sqrt{0,301 : \{225 \cdot (1 - 0,893)\}}]$ $u = 0,952 : (\sqrt{0,301 : 24,072})$ $u = 0,952 : \sqrt{0,013} = 0,952 : 0,114 = \underline{8,35}$								
<p>k - Cohenův koeficient kappa - metoda určující reliabilitu (stupeň spolehlivosti a přesnosti)</p> <p>p o - očekávaná proporce shody p p - pozorovatelná proporce shody</p> <p>ns - četnosti shodných odpovědí u - normovaná normáln</p> <p>n - celková četnost v matici n_i, n_j - četnost jednotlivých odpovědí skupiny I, II</p> <p>k = (p p - p o) : (1 - p o) kde p p = (1 : n) · Σ n_{sa} p o =</p> <p>u = k : [√ p o : {n (1 - p p)}]</p>								
Matice zachycující shody odpovědí v otázce 2.								
		Skupina II						Σ
		1	2	3	4	5	6	
Skupina I	1	61						74
	2		44					58
	3			29				29
	4				21			21
	5					22		22
	6						18	21
Σ		61	44	35	21	46	18	225
$p_p = 1 : 225 (61+44+29+21+22+18) = \underline{0,867}$ $p_o = 1 : 225^2 (61 \cdot 74 + 44 \cdot 58 + 35 \cdot 29 + 21 \cdot 21 + 46 \cdot 22 + 18 \cdot 21)$ $p_o = \underline{0,196}$ $k = (0,867 - 0,196) : (1 - 0,196) = 0,835$ $u = 0,835 : [\sqrt{0,196 : \{225 \cdot (1 - 0,867)\}}]$ $u = 0,835 : 0,077 = \underline{10,84}$								

Matice zachycující shody odpovědí v otázce 3.

		Skupina II						Σ
		1	2	3	4	5	6	
Skupina I	1	49						73
	2		58					58
	3			25				25
	4				30			30
	5					26		26
	6						13	13
	Σ		49	60	33	30	40	13

$$p_p = 1 : 225 (49+58+25+30+26+13) = 0,893$$

$$p_o = 1 : 225^2 (49 \cdot 73 + 60 \cdot 58 + 33 \cdot 25 + 30 \cdot 30 + 40 \cdot 26 + 13 \cdot 13)$$

$$p_o = 0,197$$

$$k = (0,893 - 0,197) : (1 - 0,197) = 0,867$$

$$u = 0,867 : [\sqrt{0,197 : \{225 \cdot (1 - 0,893)\}}]$$

$$u = 0,867 : 0,089 = 9,742$$

k - Cohenův koeficient kappa - metoda určující reliabilitu (stupeň spolehlivosti a přesnosti)

p_o - očekávaná proporce shody p_p - pozorovatelná proporce shody

ns - četnosti shodných odpovědí u - normovaná normáln

n - celková četnost v matici n_i, n_j - četnost jednotlivých odpovědí skupiny I, II

$k = (p_p - p_o) : (1 - p_o)$ kde $p_p = (1 : n) \cdot \sum ns$ a $p_o =$

$u = k : [\sqrt{p_o : \{n(1 - p_p)\}}]$

Matice zachycující shody odpovědí v otázce 4.

		Skupina II						Σ
		1	2	3	4	5	6	
Skupina I	1	65						65
	2		45					45
	3			26				28
	4				22			33
	5					29		29
	6						14	25
	Σ		70	62	26	22	31	14

$$p_p = 1 : 225 (65+45+26+22+29+14) = 0,893$$

$$p_o = 1 : 225^2 \cdot (70 \cdot 65 + 62 \cdot 45 + 26 \cdot 28 + 22 \cdot 33 + 31 \cdot 29 + 14 \cdot 25)$$

$$p_o = 0,198$$

$$k = (0,893 - 0,198) : (1 - 0,198) = 0,867$$

$$u = 0,867 : [\sqrt{0,198 : \{225 \cdot (1 - 0,893)\}}]$$

$$u = 0,867 : 0,089 = 9,742$$

Matice zachycující shody odpovědí v otázce 5.

		Skupina II						Σ
		1	2	3	4	5	6	
Skupina I	1	74						86
	2		49					49
	3			26				27
	4				19			19
	5					24		24
	6						16	20
Σ		74	58	26	26	25	16	225

$$p_p = 1 : 225 (74+49+26+19+24+16) = 0,924$$

$$p_o = 1 : 225^2 \cdot (74 \cdot 86 + 58 \cdot 49 + 26 \cdot 27 + 26 \cdot 19 + 25 \cdot 24 + 16 \cdot 20)$$

$$p_o = 0,224$$

$$k = (0,924 - 0,224) : (1 - 0,224) = 0,902$$

$$u = 0,902 : [\sqrt{0,224 : \{225 \cdot (1 - 0,924)\}}]$$

$$u = 0,902 : 0,114 = 7,912$$

k - Cohenův koeficient kappa - metoda určující reliabilitu (stupeň spolehlivosti a přesnosti)

p_o - očekávaná proporce shody p_p - pozorovatelná proporce shody

ns - četnosti shodných odpovědí u - normovaná normáln

n - celková četnost v matici n_i, n_{ii} - četnost jednotlivých odpovědí skupiny I, II

$k = (p_p - p_o) : (1 - p_o)$ kde $p_p = (1 : n) \cdot \sum ns$ a $p_o =$

$u = k : [\sqrt{p_o : (n \cdot (1 - p_p))}]$

Matice zachycující shody odpovědí v otázce 6.

		Skupina II						Σ
		1	2	3	4	5	6	
Skupina I	1	60						69
	2		60					60
	3			26				26
	4				20			24
	5					27		27
	6						14	19
Σ		60	63	32	20	36	14	225

$$p_p = 1 : 225 (60+60+26+20+27+14) = 0,92$$

$$p_o = 1 : 225^2 \cdot (60 \cdot 69 + 63 \cdot 60 + 32 \cdot 26 + 20 \cdot 24 + 36 \cdot 27 + 14 \cdot 19)$$

$$p_o = 0,207$$

$$k = (0,92 - 0,207) : (1 - 0,207) = 0,899$$

$$u = 0,899 : [\sqrt{0,207 : \{225 \cdot (1 - 0,92)\}}]$$

$$u = 0,899 : 0,107 = 8,4$$

Matice zachycující shody odpovědí v otázce 7.

		Skupina II						Σ
		1	2	3	4	5	6	
Skupina I	1	98						106
	2		54					54
	3			14				14
	4				14			18
	5					15		15
	6						9	18
	Σ		98	57	28	14	19	9

$$p_p = 1 : 225 (98+54+14+14+15+9) = \underline{0,907}$$

$$p_o = 1 : 225^2 \cdot (98 \cdot 106 + 57 \cdot 54 + 28 \cdot 14 + 14 \cdot 18 + 19 \cdot 15 + 9 \cdot 18)$$

$$p_o = \underline{0,288}$$

$$k = (0,907 - 0,288) : (1 - 0,288) = \underline{0,869}$$

$$u = 0,869 : [\sqrt{0,288 : \{225 \cdot (1 - 0,907)\}}]$$

$$u = 0,869 : 0,118 = \underline{7,36}$$

k - Cohenův koeficient kappa - metoda určující reliabilitu (stupeň spolehlivosti a přesnosti)

p_o - očekávaná proporce shody p_p - pozorovatelná proporce shody

ns - četnosti shodných odpovědí u - normovaná normáln

n - celková četnost v matici n_i, n_j - četnost jednotlivých odpovědí skupiny I, II

$k = (p_p - p_o) : (1 - p_o)$ kde $p_p = (1 : n) \cdot \sum ns$ a $p_o =$

$u = k : [\sqrt{p_o : (n \cdot (1 - p_p))}]$

Matice zachycující shody odpovědí v otázce 8.

		Skupina II						Σ
		1	2	3	4	5	6	
Skupina I	1	80						80
	2		51					51
	3			27				34
	4				18			24
	5					13		17
	6						15	19
	Σ		84	68	27	18	13	15

$$p_p = 1 : 225 (80+51+27+18+13+15) = \underline{0,907}$$

$$p_o = 1 : 225^2 \cdot (84 \cdot 80 + 68 \cdot 51 + 27 \cdot 34 + 18 \cdot 24 + 13 \cdot 17 + 15 \cdot 19)$$

$$p_o = \underline{0,238}$$

$$k = (0,907 - 0,238) : (1 - 0,238) = \underline{0,878}$$

$$u = 0,878 : [\sqrt{0,238 : \{225 \cdot (1 - 0,907)\}}]$$

$$u = 0,878 : 0,105 = \underline{8,362}$$

2.6. Závěr z empirické části

- Na základě jednotlivých porovnání a vyhodnocení docházíme k závěru, že ze situovaných otázek byly otázky číslo 3 a 4 těmi, u kterých se z celkového počtu dětí projevila nejvyšší komunikační ostýchavost. Znění otázek je následující :

„Odpovídáš raději na otázky učitele stručně, abys nemusel příliš mluvit?“

„Je ti nepříjemné být před celou třídou ústně zkoušený?“

Odpovědi se setkaly s 33,8 % a 34 % nejvyšší komunikační ostýchavosti.

Mezi 30-33,8 % se nacházela otázka dvě 33 % a šest 31 % znějící:

„Vadí ti před celou třídou recitovat naučenou básničku?“

„Stává se ti před tabulí, že díky trémě spleteš příklad, kterému rozumíš?“

Celkově nejmenší počet 13 % získala otázka první :

„Obáváš se reakce třídy či učitele na tvé čtení?“

Zbýlá část otázek se pohybovala mezi dvaceti až třiceti procenty.

- V porovnání škol se nejvíce odpovědí vyznačujících komunikační ostýchavostí sešlo v ZŠ Vratislavice 32,5 %. Zbýlé školy se pohybovaly mezi 23-29 procenty.

- Při porovnání tříd se ukázalo, že největší komunikační ostýchavost je u čtvrtých tříd, kde se u pěti z osmi otázek objevila nejvyšší komunikační ostýchavost. U páté třídy se nevyskytla ani jednou hodnota znázorňující komunikační ostýchavost.

Z tabulek uváděných v bodě 2.4.3 můžeme zjistit, že závěry námi uvedených hodnot nemusí být natolik jasné. Často je mezi třídami rozdíl 1 – 2 %.

- V porovnání konkrétních odpovědí a prospěchu žáků jsme došli k závěru, že bez dalších metod jako je například rozhovor s učitelem o konkrétním dítěti a rozhovor s žákem samotným, nemáme v podstatě možnost určit zásadní vliv komunikační ostýchavosti a prospěchu žáků.

ZÁVĚR

Charakter jedince je utvářen v průběhu jeho celého vývoje za pomoci vnějších a vnitřních vlivů. Komunikační ostýchavost je jednou z vlastností utvářených v tomto složitém procesu. Od narození je komunikační ostýchavost formována rodinou, v pozdějším věku přáteli, učiteli a zbylým blízkým okruhem lidí.

Učitel si musí k dítěti vytvořit vztah založený na důvěře, přátelství a respektu. To se stává důležitým základem, na kterém může učitel začít stavět, a tím na komunikační ostýchavosti svých žáků zapracovat. Přesto pedagogova snaha nemusí dosahovat takových výsledků, jaké by si sám představoval, a to zvláště, když je onou příčinou žákova rodina. Vstřícný a otevřený postoj k radám učitele by mohl být ze strany rodičů pozitivním krokem v řešení podobných situací.

Chceme říci, že na komunikační ostýchavosti dětí se podílí mnoho faktorů a není jen v rukou učitele je všechny postihnout a eliminovat. Přesto záleží na přístupu učitele, jak dalece bude komunikační ostýchavost dětí ovlivňovat prospěch a vystupování jeho žáků.

Cílem diplomové práce byl výzkum provedený na šesti základních školách Statutárního města Liberec, ve kterém jsme zjišťovali v jakých situacích a v jaké míře se u žáků druhých, třetích, čtvrtých a pátých tříd projevuje komunikační ostýchavost a zda je jednou z příčin majících vliv na prospěch žáků.

Z výzkumného vzorku čtyři sta padesáti dětí jsme zjistili, že se zvýšená komunikační ostýchavost projevuje v průměru u 30 % žáků. Podrobnější výsledky uvádíme v Tab.1, 2, 3, 4, 5.

Zda má komunikační ostýchavost vliv na prospěch se nám nepodařilo jednoznačně určit, neboť jsme zjistili, že výčet známek v porovnání s výsledky dotazníku je nedostačující. Hlavním vlivem podílejícím se na známce je inteligence. Proto bychom museli navíc využít rozhovoru s učitelem o konkrétním žákovi, rozhovoru se samotným žákem aj., abychom určili

přibližnou inteligenci oslovených dětí a porovnali komunikační ostýchavost s prospěchem.

Domníváme se, že naše práce by mohla pomoci učitelům v uvědomění si přítomnosti problému komunikační ostýchavosti a v nastínění vhodného přístupu k ní.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ

1. ASTRIDE. *Vymezení pojmu „Já“, vývoj sebevědomí a sebepojetí*. eStránky.cz 2005-2008. Dostupné na WWW: http://www.astride.estranky.cz/stranka/vymazeni-pojmu-ja_-vyvoj-sebevedomi-a-sebepojeti
2. ČERNÁ, B.; DOLEŽALOVÁ, E.; FABIÁNKOVÁ, B. a kol. *Tvořivostí učitele k tvořivosti žáků*. Brno: Paido: edice pedagogické literatury, 1997. ISBN 80-85931-47-8.
3. DOHERTY-SNEDDON, G. *Neverbální komunikace dětí*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-043-7.
4. DOLEŽALOVÁ, E. *Hry pro rodiče s dětmi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0991-0 (brož.).
5. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Edice pedagogické literatury, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
6. HOPPEOVI, S. a H.; KRABEL, J. *Sociálně psychologické hry pro dospívající*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-434-6.
7. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
8. JUDASOVÁ, K. *Projektové vyučování od první třídy*. Moderní vyučování, 1998, roč. 4, č.2, s. 10-11.

9. KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0885-X.
10. KOUŘILOVÁ, J.; KREJČÍ, M.; MAZEČOVÁ, Y.; PROKEŠOVÁ, L.; STUHLÍKOVÁ, I. *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-534-2.
11. LAWRENCE, E.; SHAPIRO. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj. Stádia vciťování u dětí*. Nakladatelství Portál. Dostupné na WWW: [http://rodina- deti.doktorka.cz/stadia-vcitovani-deti/](http://rodina-deti.doktorka.cz/stadia-vcitovani-deti/) ISSN 1213-1903.
12. MACKOVÁ, L. *Psychologie: Kognitivně vývojové pojetí osobnosti*. 25.1.2006. Dostupné na WWW: <http://www.postreh.com/phprs/rservice.php?akce=tisk&cislocclanku=2006012201>
13. MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
14. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
15. PALENČÁROVÁ, J.; ŠEBESTA, K. *Aktivní naslouchání při vyučování. Rozvíjení komunikačních dovedností na 1. stupni ZŠ*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-101-8.
16. *Pedagogika: Klima třídy a školy*. Dostupné na WWW: <http://www.seminarky.cz/Klima-tridy-a-skoly-2121>
17. PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karlova univerzita, 1998. ISBN 80-7184-569-8.

18. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
19. VÁGNEROVÁ, M. *Úvod do psychologie*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-421-7.
20. VELDOVÁ, Z. *Tabu v rodinné komunikaci očima adolescentů*. Českomoravská psychologická společnost 2007-2008. Dostupné na WWW: <http://e-psycholog.eu/clanek/1/> . ISSN 1802-8853.
21. ZDROJ: PLUS. *Dnešní děti nejsou schopny komunikovat*. Copyright 2007 Dáma.cz . Vydáno 9.9. 2002. Dostupné na WWW: <http://rodina.dama.cz/clanek.php?d=2121>
22. ZELINOVÁ, M. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-197-6.
23. ZIELENIENCOVÁ, P. *Metody vyučování*. eStránky.cz, Praha: 1997. Dostupné na WWW: <http://www.neriet.estranky.cz/stranka/metody-vyucovani>

PŘÍLOHY

- Příloha I - Rozvoj komunikace – hry pro rodiče
- Příloha II - Hra pro rozvoj slovní zásoby a komunikace
- Příloha III - Sociokulturní hry
- Příloha IV - Dotazník
- Příloha V - Pokyny pro učitele

Příloha I.

1. Hra: Příběh z truhly

Zaměřeno na: komunikaci, pohotovost vyjadřování, slovní zásobu, návaznost děje, samostatnost, rozhodnost.

Pomůcky: truhla nebo krabice, běžné věci z domácnosti a hračky.

Zavřená truhla či krabice vzbuzuje rozmanité představy o tom, co v sobě ukrývá. Vložíme do ní alespoň 12 různých předmětů, např. míček, tužku, rohlík, stránku novin, umělou květinu aj. Položíme truhlu na zem a sedneme si kolem ní. První hráč si z ní vytáhne dva předměty, aniž by do truhly nahlížel. Jeho úkolem bude vyprávět krátký příběh, ve kterém se obě věci objeví. Když vyprávění skončí, odhalí tajemství truhly další hráč. Příběhy na sebe mohou i nemusí navazovat.

2. Hra: Velký nákup

Zaměřeno na: komunikaci, slovní zásobu, pohotovost, rozhodnost, motoriku, smyslové vnímání.

Pomůcky: reklamní letáky obchodních domů, čtvrtka, nůžky, lepidlo.

Vezmeme několik letáků s nabídkou zboží obchodních domů. Dítě si z nich vybere zboží, které by se mu líbilo, vystřihne ho a nalepí na čtvrtku. Když zaplní čtvrtku zbožím, které nakoupilo, začneme si o jeho výběru povídat. Ptáme se dítěte proč danou věc koupilo a co s ní bude dělat. Ono logicky a samostatně odpovídá (Doležalová 2005, s.19,23).

Příloha II.

Hra pro rozvoj slovní zásoby a komunikace

„*Země, voda, vzduch.*“ Učitel má v ruce minimálně dvě sady abecedy na kartičkách. Ty promíchá a bere jednu po druhé. Písmenko ukáže žákům a současně řekne „*Země*“ (nebo *voda, vzduch*). Žáci se snaží říci co nejdříve zvířátko začínající písmenem na kartičce a žijící buď na zemi, ve vodě, nebo ve vzduchu. Podle toho co si učitel zrovna přál slyšet. Další hry s názvem „*Co budeš dělat?*“ Děti sedí v kruhu a učitel se jich střídavě ptá, např. „*Co budeš dělat, až budeš slonem? A co máš jako slon nejraději?*“ žák odpovídá dle své fantazie. Můžeme se i ptát co budou dělat, až budou silnice, škola, rodič, mrkev apod. (Nelešovská 2005).

Příloha III.

Místo pro pocity

1. Hra: *Hádání pocitů*: Děti vytvoří skupinky po 3-4 žácích. Každá skupina se dohodne na jednom pocitu, který bude svými těly znázorňovat. Nepoužívají slov, pouze postoje či skupinového obrázku. Zbylé skupinky mají tento pocit uhodnout.

2. Hra: *Máte zlost či strach?*: Každý z dětí dostane kus plastelíny velký jako pěst. Mají za úkol z něj vymodelovat předmět, který symbolizuje určitou věc, či situaci, která jim nahání strach, nebo v nich vyvolává zlost. Poté se děti postaví do kroužku. Jednotlivci ukáží co vytvořili, poté se rozpřáhnou a hodí doprostřed kruhu na podlahu. Mohou si i při tom hlasitě zakřičet. Pokud budou děti chtít, mohou o svém výtvoru či pocitu úlevy, ze symbolického odhození „zlosti“ či „strachu“ na zem, vyprávět (Hoppeovi, Krabel 2001).

Důvěra

1. Hra: *Děti vytvoří dvojice*: Jeden z dvojice si stoupne k tomu druhému zády. Ten co je zády, zavře oči a padá dozadu s rukama lehce upaženými. Spolužák za ním ho chytá, aby nespádl. Poté si role vymění.

2. Hra: *Ulička důvěry*: Třída vytvoří dvě stejně početné řady, které si stoupnou obličejem naproti sobě na vzdálenost předpažených rukou. Závěrečná dvojice se odpojí a postupně po jednom proběhnou tunýlkem vytvořeným z rukou spolužáků. Hra spočívá v tom, že děti tvořící uličku musí dát ruce těsně před svým spolužákem pryč, aby se o ně nebouchl a on musí běžet stejnou rychlostí, jakou běžel před uličkou. Ti co již proběhli, vytvoří článek uličky a odpojuje se další krajní dvojice.

Hry usnadňující vzájemné poznávání

1. Hra: *Seznamovací kruh*: Děti stojí v kruhu a vstupují do něj na základě daných kritérií, která se určují dle toho, koho co zajímá. Například vstup do kruhu zda ses narodil v letním (zimním) měsíci; máš-li rád zmrzlinu; pečuješ-li doma o nějaké zvířátko; zda-li rád zpíváš, čteš apod.

2. Hra: *Vzájemné představování*: Vytvoří se dvojice, jejichž úkolem je během pěti minut získat co nejvíce informací o tom druhém. Co má ráda, co rád dělá, kde žije, má-li zvířátko apod. Poté každý hráč představí před třídou svého partnera.

Činnosti k rozvoji emocionality

1. Činnost: *Projevování citů*: Žáci ukazují nebo předvádějí, jak vyjadřují radost, smutek, strach, zlost, štěstí apod. City mohou projevovat verbálně, neverbálně, za pomoci hudebních nástrojů či kresby. Můžeme si připravit několik různých hudebních nahrávek(změna tempa, hlasitosti, počtu hudebních nástrojů atd.), které dětem postupně pouštíme. Ty své pocity z hudby vyjadřují verbálně, či kresbou.

2. Činnost: *Dlaň*: Každý z žáků si obkreslí svou dlaň a papír si podepíše. Do prvního prstíku si napíše svou dobrou vlastnost a papír pošlou spolužákovi vedle sebe. Ten do dalšího prstu napíše dobrou vlastnost svého kamaráda, kterému dlaň patří. Takto se postupuje, než se popíše každý z prstíků. Papírek se vrátí svému majiteli, který zjistí, jaké kladné vlastnosti na něm druzí vidí.

Hry rozvíjející empatii

1. Hra: *Jsem...cítím se...* : Jednotlivci popisují, jak by se cítili jako: Kabát, ztracená bačkora, maso v polévce, žárovka, noviny apod.

2. Hra: *Smajlíci*: Na tabuli se nakreslí tři smajlíci. Smutný, veselý a neutrální. Každý z dětí si vybere smajlíka, který znázorňuje jeho aktuální náladu a udělá k němu čárku. Učitel se žákem zeptá, zda chce o své náladě a čárce u aktuálního smajlíka mluvit. Dítěti se může ulevit, že svůj problém řekl nahlas a učitel mu poradil. Ale i naopak může být šťastný, že se s ostatními podělil o svou dobrou náladu.

Hry podporující sounáležitost a soudržnost skupiny

1. Hra: *Vlajka*: Děti si navrhnu vlajku a vyrobí ji z dostupných materiálů. Následně je umístěna ve třídě a žáci si mohou vytvořit její zmenšenou kopii.

2. Hra: *Píseň*: Děti si mohou zvolit píseň, kterou mají nejraději. Nebo si vybrat známou melodii, na kterou složí slova týkající se jejich třídy. Tuto píseň pak zpívají na začátku dne, při slavnostních událostech, při procházkách apod.

3. Hra: *Molekuly*: Děti vytvoří 4-5 členné skupinky. Poté učitel pustí hudbu a každý se začne volně pohybovat po prostoru. Ve chvíli, kdy učitel hudbu vypne, zároveň řekne co mají žáci v určených skupinkách ze svých těl vytvořit např. zvíře, věc, školní potřeby apod. učitel hádá, co konkrétně děti znázorňují. Hru je vhodné hrát v tělocvičně nebo na louce.

Hry rozvíjející komunikaci

1. Hra: *Dialogy ze života*: Děti společně s učitelem vytvoří seznam běžných situací každodenního života. Např. Co si vyprávějí lidé v prodejně potravin; při cestování letadlem, autem, vlakem; na návštěvě; u lékaře... Pak se rozdělí do dvojic, vylosují si situaci a vedou dialog. Ostatní mohou hádat o jakou situaci se jedná.

2. Hra: *Malá, nebo velká rodina?*: Sedneme si s dětmi do kroužku a podnítíme diskusi na téma, zda je lepší žít ve velké, nebo malé rodině. Děti vyjmenovávají co nejvíce argumentů pro své odlišné postoje. Pomocí podobných diskusí u dětí rozvíjíme hodnotovou orientaci, myšlenkovou tvořivost a fantazii.

3. Hra: *Nechci si s tebou hrát*: Skupinka čtyř dětí představuje situaci, kdy si tři kamarádi hrají a přijde k nim čtvrté dítě, které se chce ke hře připojit. Jeden ze tří přátel ho ale odhání. Role se poté vymění a po skončení scénky diskutuje celá skupina o možných řešeních této situace a o pocitech zúčastněných (Zelinová 2007).

Příloha IV.

Dotazník



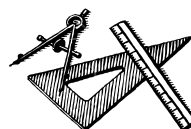
Třída:

Škola:

Jméno a příjmení:.....

1. Obáváš se reakce třídy či učitele na tvé čtení?
2. Vadí ti před celou třídou recitovat naučenou básničku?
3. Odpovídáš raději na otázky učitele stručně, abys nemusel příliš mluvit?
4. Je ti nepříjemné být před celou třídou ústně zkoušený?
5. Pokud probrané látce nerozumíš, bojíš se přihlásit a zeptat se?
6. Stává se ti před tabulí, že díky trémě spleteš příklad, kterému rozumíš?
7. Třeše se ti při rýsování ruka trémou nebo z obavy, že to zkazíš?
8. Dělá ti problém vypočítat před třídou příklad z paměti?

určitě ne	ne	spíše ne	spíše ano	ano	určitě ano
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6



Příloha V.

Dotazník- pokyny pro učitele

1. Obeznamte děti s tím, že dotazník slouží k výzkumu, ve kterém se pracuje na tom, aby se ve škole cítily lépe.
2. Ubezpečte je, že dotazník neuvidí nikdo jiný než vy (či zadávající osoba) a jejich jméno nebude figurovat ve vyhodnocení dotazníku. Že dotazník je soukromý, a i z toho důvodu si navzájem do papíru nekoukají.
3. Ujistěte je o dostatku času, který mají z toho důvodu, aby se mohly nad otázkami dostatečně zamyslet a vybrat pro ně jasnou odpověď.
4. Poté je seznámte s tím, jak se dotazník vyplňuje a svými slovy vysvětlíte možné varianty.
5. Nezapomeňte jim připomenout, že pokud nebudou něčemu během vyplňování rozumět, mohou se přihlásit a zeptat se.
6. Řekněte, ať vyplněný dotazník přinesou na učitelský stůl a obrátí popsaným dolů, aby ho nemohl vidět nikdo jiný než zadávající.
7. Ke každému dotazníku prosím napište známky z matematiky a českého jazyka odpovídající poslednímu pololetnímu a závěrečnému vysvědčení dítěte.

Předem Vám děkuji