

Typologie osobnosti jedince

Bc. Veronika Bejenaruová

Diplomová práce
2011



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2010/2011

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Veronika BEJENARUOVÁ**

Osobní číslo: **H09017**

Studijní program: **N 7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Typologie osobnosti jedince.**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti typologie osobnosti dítěte mladšího školního věku.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvalitativního výzkumu zaměřeného na intervenci učitele podle individuálního typu osobnosti žáka.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

HELUS, Z. Děti v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.

KROEGER, O., THUENSEN, J. M. Typologie. 16 typů osobnosti, které ovlivňují život, lásku a úspěch v práci. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-577-9.

MIKOVÁ, Š., STANG, J. Typologie osobnosti u dětí: Využití ve výchově a vzdělání. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-587-5.

VAŠINA, L., STRNADOVÁ, V. Psychologie osobnosti. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002. ISBN 80-7041-401-4.

VÁGNEROVÁ, M. Psychologie osobnosti. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1832-6.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **19. ledna 2011**

Termín odevzdání diplomové práce: **29. dubna 2011**

Ve Zlíně dne 19. ledna 2011



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 22.4.2011

.....*Bejnarová Veronika*.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá osobností jedince, především její typologií dle MBTI. Práce je členěna do dvou částí a to teoretické a praktické části.

Teoretická část práce je zaměřena na vymezení osobnosti, osobnostního pojetí dítěte a především na typologii osobnosti, kde jsou popsány jednotlivé preference extravertů či introvertů, smyslů či intuicí, myšlení či cítění a usuzování či vnímání. Poslední kapitola je věnována projevům problémového chování a problémovému žákovi.

Praktická část práce je zaměřena na stručné popsání metodiky projektu a dále se věnuje zjištění osobnostního typu jedince a jeho vlivu na projevy chování a jednání problémového žáka ve vyučovacím procesu.

Klíčová slova: osobnost, typologie osobnosti, MBTI, extravert, introvert, smysly, intuice, myšlení, cítění, usuzování, vnímání, projevy problémového chování, problémový žák.

ABSTRACT

This diploma thesis is focused on description of individual's personality in comply with MBTI typologies. Thessis is consists of two parts - theoretical, and the practical. The theoretical part of this work describe definition of personality itself, concept of baby personality and typology of personality, where are described each preferences of extraversion, introversion, thinking, feeling, judging, percieving. Last chapter is dedicated to symptoms of behavioral problems and problematic students.

Practical part of thesis is aimed on description of project methodology and on estimating personal type of individual and his influence onto behavior of problematic student during learning proces.

Keywords: personality, typology of personality, MBTI, extraversion, introversion, sensing, intuition, thinking, feeling, judging, percieving, behavior problem symptoms, problematic student.

Touto cestou bych ráda upřímně poděkovala Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, pomoc a připomínky. Dále pak respondentů a paní učitelce, kteří se účastnili výzkumného šetření. Děkuji za ochotu, trpělivost a čas, který mi věnovali. V neposlední řadě děkuji své rodině za financování po celou dobu studia, za podporu, ochotu a trpělivost.

„V každém člověku je slunce - jenom je nechat plát.“

Sókratés

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 OSOBNOST	12
1.1 VÝZNAM OSOBNOSTI	13
1.1.1 Složky osobnosti	14
1.2 DĚDIČNÝ ZÁKLAD OSOBNOSTI	15
1.3 OSOBNOSTNÍ POJETÍ DÍTĚTE	17
1.3.1 Osobnostní zřetele v přístupu k dítěti.....	18
2 TYPOLOGIE OSOBNOSTI	21
2.1 MBTI.....	21
2.1.1 Vhled do typologické terminologie.....	23
2.2 EXTRAVERT X INTROVERT	24
2.2.1 Extravertně orientovaní lidé	25
2.2.1.1 Složky v preferenci extravertně orientovaných lidí	25
2.2.2 Introvertně orientovaní lidé	26
2.2.2.1 Složky v preferenci introvertně orientovaných lidí.....	27
2.3 INTUICE X SMYSLY.....	27
2.3.1 Smyslově orientovaní lidé	28
2.3.1.1 Složky v preferenci smyslově orientovaných lidí	29
2.3.2 Intuitivně orientovaní lidé	30
2.3.2.1 Složky v preferenci intuitivně orientovaných lidí	31
2.4 MYŠLENÍ X CÍTĚNÍ	32
2.4.1 Lidé preferující myšlení	33
2.4.1.1 Složky v preferenci myšlenkově orientovaných lidí	34
2.4.2 Lidé preferující cítění	34
2.4.2.1 Složky v preferenci citově orientovaných lidí	35
2.5 USUZOVÁNÍ X VNÍMÁNÍ	36
2.5.1 Lidé preferující usuzování	37
2.5.1.1 Složky v preferenci usuzující orientace	38
2.5.2 Lidé preferující vnímání	38
2.5.2.1 Složky v preferenci vnímavě orientovaných lidí	39
3 PROJEVY PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ	41
3.1.1 Příčiny problémového chování.....	42
3.2 PROBLÉMOVÝ ŽÁK	44
3.2.1 Vlastnosti problémového dítěte.....	45
II PRAKTICKÁ ČÁST	47
4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	48
4.1 CÍL VÝZKUMU	48
4.1.1 Výzkumný problém a výzkumné otázky	49
4.1.2 Definice hlavních pojmů	49

4.2	DRUH VÝZKUMU	49
4.3	TECHNIKY VÝZKUMU	50
4.4	VALIDITA METOD	51
4.5	VÝZKUMNÝ VZOREK	52
4.5.1	Identifikace problémového chování	52
4.6	REALIZACE VÝZKUMU	56
4.7	INTERVENCE (NAVRŽENÉ ZÁSADY)	56
4.8	ZPRACOVÁNÍ DAT	73
5	KATEGORIE	75
5.1	JEDNOU VIDĚNÉ JE VÍCE NEŽ TISÍC SLOV	75
5.2	ŠKOLNÍ NEŘESTI	76
5.3	SÁM PRO SEBE	78
5.4	POKUS NEBO OMYL	80
5.5	STIHNU PRÁCI NEBO NE?	81
6	ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI	83
	ZÁVĚR	86
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	87
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	89
	SEZNAM TABULEK	90
	SEZNAM PŘÍLOH	91

ÚVOD

V každodenním životě, a to jak při výchově a vzdělávání, tak v komunikaci s ostatními, je potřeba hledat přijatelná řešení vyhovující všem, ale ne vždy jde s lidmi komunikovat a jednat tak snadno. Každý člověk se totiž narodí s určitým osobnostním typem, který ho provází po celý život. Udává mu určitý směr jeho existence a napomáhá mu, aby se zorientoval a fungoval v tomto světě. Avšak naše osobnost nám život i ztěžuje, protože ne vždy jde všechno tak, jak bychom chtěli, ale změnit to neumíme. Jak si tedy můžeme usnadnit život osobnosti se sebou samými? Jak vlastně osobnost funguje? Které vlastnosti osobnosti se dají do určité míry ovlivnit? Je důležité vědět, že člověk je samostatnou, individuální bytostí a osobností, která se vyvíjí vzhledem k přírodním, historickým, sociálním a společenským podmínkám. Z čehož nám vyplývá, že každý člověk je do určité míry jiný, protože je ovlivněn různými podmínkami.

Proč jsem si zvolila právě tohle téma? Člověk často přemýšlí o tom, proč jsou někteří lidé, a to i blízcí, právě takoví, jací jsou. Proč mají zrovna takové vlastnosti a proč, i když se snažíme, nejsme schopni s nimi jednat a vycházet hladce a přívětivě? Vzhledem k tomu, že bych v budoucnu ráda pracovala s lidmi, chtěla bych s nimi umět správně a účinně komunikovat. Proto mě napadlo zpracovat takové téma, které mi do určité míry odpoví na mé otázky a ukáže mi komunikační cesty, které jsou příjemné pro obě strany. Myslím si totiž, že je velmi důležité jednat s lidmi s ohledem na jejich osobnost a brát v úvahu jejich osobnostní vlastnosti.

Cílem mé diplomové práce je zabývat se osobností a její typologií dle MBTI. V první kapitole se věnuji definici osobnosti, složkám osobnosti, dědičnému základu a osobnostnímu pojetí dítěte. Ve druhé, stěžejní kapitole se věnuji typologii MBTI, je zde popsán vzhled do problematiky a preference jednotlivých osobnostních typů (extraverze, introverze, smysly, intuice, myšlení, cítění, usuzování a vnímání). Závěrečná kapitola je zaměřena na projevy problémového chování, zde jsou podrobněji rozepsány jednotlivé projevy, jejich příčiny a také problémový žák jako osobnost ve školním prostředí. Praktická část obsahuje stručné popsání metodiky výzkumu a dále se věnuje zjištění osobnostního typu jedince a jeho vlivu na projevy chování a jednání problémového žáka ve vyučovacím procesu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 OSOBNOST

„Osobnost lze poněkud zjednodušeně definovat jako komplexní a relativně stabilní systém, který funguje jako celek, skládá se ze vzájemně propojených somatických a psychických vlastností a projevuje se v reakcích na různé podněty a situace, resp. v interakci s nimi“ (Vágnerová, 2010, s. 13).

Na osobnost si nemůžeme sáhnout ani ji přímo pozorovat, a proto existuje mnoho různých definicí tohoto nesnadno uchopitelného jevu. A proto ani jediná definice nebude přijímána všemi. Na jedné straně stojí osobnost reprezentující ty individuální charakteristiky, které vedou k sourodému a rozumně předvídatelnému stylu chování. Na druhé je osobnost popisována jako jedinečný a poměrně ustálený vzorec chování, myšlení a emocí vykazovaný jedincem jako individuem. Osobnost je tedy vyjádřena souhrnem trvalých rysů, jimiž se jeden jedinec odlišuje od jiného (Čakrt, 2004).

Vágnerová (2010) uvádí, že osobnost slouží k zachycení zvláštností charakteristik, které udávají jedinečnost každého člověka.

Kohoutek (2000) na psychologii osobnosti nahlíží jako na jedno z nejdůležitějších vědeckých odvětví psychologie. Poznatky z odvětví psychologie osobnosti můžeme použít a zároveň i uplatnit při poznávání lidí, při jednání, při personálních činnostech, při výchově apod.

Osobnost je tedy konkrétní člověk, který se formuluje v přírodních, historických a společenských podmínkách. Člověk a jeho osobnost tak prochází svou individuální životní vývojovou cestou. Můžeme tedy říct, že osobnost se utváří v průběhu společenského a historického vývoje. Utváření osobnosti je závislé na dědičnosti a biologické kvalitě organismu (Kohoutek, 2000).

Pervin, In Blatný (2010, s. 12) definuje osobnost jako „ty charakteristiky člověka, které jsou podkladem konzistentních vzorců chování, přičemž těmito charakteristikami rozumí myšlenky, city a pozorovatelné (navenek vyjádřené) chování.“

Osobnost vyjadřuje zvláštnost každého člověka, jeho osobitost a individualitu, kterou se člověk odlišuje od jiných lidí. Nejsme schopni v naší společnosti ani ve světě najít dva stejné jedince. S určitostí můžeme ale říci, že současně mají všichni lidé z hlediska fungování společné vlastnosti, ale ne celkovou osobnost (Šimíčková – Čížková, 2008).

Termín osobnost užíván laickou populací vymezuje charakteristiku, respektive hodnocení daného jedince. Lidé mluví o určitých osobnostních charakteristikách, které nejčastěji vycházejí z vlastností, které jsou viditelné či považované za sociálně žádoucí, spíše ale nežádoucí. Lidé mají určitou představu o tom, že se různí jedinci v mnoha směrech podobají, ale i v určitých hlediscích liší, např. že jejich bratr je stejný, jako byl strýc, nebo naopak, že matka je jiná než teta, ač jsou to sestry. Poznání osobnosti z obecného hlediska či ve vztahu ke konkrétnímu jedinci přináší větší oporu orientace. Tato orientace posiluje schopnost úspěšného zvládnutí určitých požadavků a to především těch, které vyplývají ze vztahů a soužití s jinými lidmi (Vágnerová, 2010).

Můžeme tedy říci, že osobnost je schopná se projevat navenek, avšak některé vlastnosti a skony zůstávají skryté, objevují se pouze za určitých okolností. Proto je např. možné, že určití lidé považovali pachatele vražedného útoku za hodného, slušného muže, který zdravil a nikdy nic špatného neudělal. Nedokážou tedy uvěřit, že by byl tento člověk schopen vraždy. Důvodem je, že když se s dotyčným setkali, nešlo u něj o nic podstatného, a proto se neprojevily všechny aspekty jeho osobnosti. Osobnost proto jde jen velmi ztěžka charakterizovat jako celek, mnohem vhodnější je použít k popisu osobnosti její dílčí aspekty, osobnostní vlastnosti, které nám udávají obecnější sklon k určitému stylu reagování (Vágnerová, 2010).

1.1 Význam osobnosti

Říčan (2010) popisuje význam osobnosti následovně:

- 1) **Hodnotící pojem-** jde o užívání hodnotícího významu především laikem. „Skutečnou osobností“ je pozoruhodný, vynikající jedinec především v kladném smyslu. V humanistické psychologii využívá tento význam Smékal (In Říčan, 2010, s. 13): „Člověk je osobností tehdy, když má svou tvář, když je autorem svých činů, když nekopíruje a nenapodobuje, ale když zodpovědně stojí za tím, co dělá, když jedná s vědomím důsledků svých činů.“ Avšak hodnotící pojmy považujeme v psychologii za problém, protože chceme-li se řídit příkladem přírodních věd, které mají být nestranné, musíme se daných hodnotících pojmů vzdát. Smékal (In Říčan, 2010) považuje za přirozený úkol psychologie ve spolupráci s filosofií hledání optimálních vlastností. Vlastností, které je radno pěstovat a optimálních mezilidských vztahů, jež je třeba podporovat.

- 2) **Psychická individualita jedince** - touto osobností rozumíme osobitost, odlišnost jedince od jiných (zejména pak od jedinců stejného věku a kultury). V tomto případě tedy definujeme psychologii osobnosti jako vědu o individuálních rozdílech, které jednak popisuje a jednak vykládá.
- 3) **Osobnost jako architektura či struktura celku psychiky** – zkoumání osobnosti je v tomto smyslu analogické ke zkoumání anatomie a fyziologie lidského těla. Jde tedy o rozdělení psychiky na relativně samostatné složky, kdy každá má danou funkci či funkce. V této psychice jde tedy zejména o integrovanou souhru těchto složek zcela analogicky.

Předmětem osobnosti je tedy psychika ve druhém a třetím uvedeném významu, zatímco první význam považujeme za zcela okrajový. Snaha o definování všech tří pojmů je považována za málo plodnou.

Helus (2009) uvádí:

- 1) **Osobnost je jedinec jako psychologický celek** – osobnost jedince se skládá z nějakých částí, které neexistují na sobě nezávisle, ale jsou propojeny, vzájemně spolu souvisí. Dohromady tedy tvoří jednotu individua.
- 2) **Osobnost je člověk jako subjekt** – mluvit o osobnosti znamená vyzdvihovat do centra pozornosti člověka jako rozhodující a jednající bytost. Člověk (jeho osobnost) je tedy zdrojem akce, tvůrcem, iniciátorem, původcem.
- 3) **Osobnost je to, čím se člověk liší od druhých lidí** – orientujeme se na individuální svéráz, jedinečnost, sebevyhranění, sebevyjádření jedince v jeho nezastupitelnosti.

1.1.1 Složky osobnosti

Osobnost jedince je velmi složitá a obsahuje velký rozsah různých složek, které ji charakterizují. Osobnost každého jedince má tedy určitou míru celkové kompenzace. Ta je dána způsobem rozvoje a stupněm schopností, vlastností a tendencí, jejich interakcí a vazbou osoby k okolnímu světu (Chalupa, 2007).

Hlavní funkční složky osobnosti dle Chalupy (2007):

- Schopnosti;
- vědomosti, dovednosti, návyky;

- vlastnosti temperamentu;
- vlastnosti charakteru;
- potřeby, zájmy, hodnoty;
- zaměřenost osobnosti.

Tyto složky osobnosti jsou různě diferencované (rozdílné) a strukturované. U každého jedince se neprojevují všechny zjištěné vlastnosti, neprojevují se ve všech aktuálních činnostech a situacích, ale jen některé z nich vstupují do akcí v určité reálné situaci (Chalupa, 2007).

Složkami osobnosti se zabývá i Smékal (2004) a popisuje je následovně:

- Stavba těla;
- temperament;
- schopnosti;
- motivace;
- charakter;
- jáství;
- životní dráha.

1.2 Dědičný základ osobnosti

Není pochyb o tom, že lidé, kteří jsou spojeni pokrevním příbuzenstvím, mají některé společné rysy a jsou si v některých ohledech podobní, a to jak vzhledem, tak i psychicky. Tento fakt se projeví nejenom jejich tendencí reagovat podobným způsobem, ale také klimatem rodiny, protože lidé ho společně vytvářejí a podporují tak rozvoj některých osobnostních vlastností. „Genetickým základem osobnosti je individuálně variabilní dispoziční složka, jejíž uplatnění, tj. definitivní podoba osobnosti, závisí na působení komplexu vnějších vlivů, na interakci dědičnosti a prostředí.“ Tyto dědičné dispozice udávají informace, které předurčují osobitě specifický program vývoje osobnosti. Projevuje se proměnlivostí zrání předpokladů k rozvoji některých osobnostních vlastností i jejich cílevědomým uváděním do souladu (koordinovaností) a integrovaností, jde tedy o program, který funguje jako celek (Vágnerová, 2010).

Dědičnost znamená přenos vlastností z jedné generace na druhou generaci, a to prostřednictvím genů. Genetická informace je přenášena z rodičů na děti při početí, kdy splývají pohlavní buňky ženy a muže, z nichž každá obsahuje svoji polovinu chromozomů. Při po-

četí se tedy vytváří jediná buňka s plným počtem chromozomů. Soubor takto předaných genů vytváří genotyp, tedy zděděný komplex vlastností. Výrazně je dědičností ovlivněn právě temperament. Musíme mít ale na paměti, že zděděné dispozice jsou v nemenší míře utvářeny vlivem prostředí a především výchovou. To, co tvoří vrozené vlastnosti (vlohy), nazýváme genetickým základem individua, který se projevuje už u novorozenců. Tato genetická výbava, ve které je hlavní složkou dědičnost, vstupuje do interakce s vnějším životem a prostředím, ale zejména s vlivy výchovy (Nakonečný, 1995).

Na utváření osobnosti mají nejvýznamnější vliv tři faktory: dědičnost, prostředí a výchova. Z jejich hlediska tedy mluvíme o přírodních faktorech, které zahrnují dědičnost, vrozené vlohy, onemocnění, výživu a přírodní prostředí. Dále mluvíme o společenských faktorech, za které považujeme rodinu, školu, širší společenské prostředí, civilizaci a kulturu. V poslední řadě uvádíme nepostradatelnou výchovu jako záměrné, cílevědomé a organizované působení, které se uplatňuje v rodině, škole a širším prostředí. Tyto faktory na sebe dynamicky působí, vzájemně se podmiňují a ovlivňují ve své výsledné účinnosti a vycházejí z toho, že negativní vlivy mohou být ve vývoji osobnosti nahrazeny těmi pozitivními (Smékal, 2004).

Osobnost je výsledkem vzájemného působení genetických dispozic, které existují již od početí, jakož i různých vnějších vlivů, které se v rozdílné míře uplatňují v průběhu života. Genetické vlohy určují míru pravděpodobnosti rozvoje určitých vlastností, určují nám míru intenzity či kvality. Mluvíme tedy o fenotypu, jímž je např. úroveň extravertivity či citové stability. Je tedy výsledkem dlouhodobých vztahů mezi genotypem (dědičné dispozice) a různými vnějšími vlivy (Vágnerová, 2010).

Vývoj osobnosti a její maturaci nemůžeme považovat za samovolný proces, ale musíme si ho představit jako výsledek interakce činitelů vnitřních i vnějších. Vnitřní činitelé jsou pojímáni jako dědičné, vrozené vlivy a za vnější činitele považujeme prostředí, výchovu. Protože vzájemné působení biologických a sociálních vlivů na utváření psychiky a zejména osobnosti je u každého jedince rozdílné, je tedy každá osobnost jedinečnou (Kohoutek, 2000).

1.3 Osobnostní pojetí dítěte

Každou osobnost je potřeba do určité míry formovat a podporovat v jejím rozvoji a vývoji. Při správném jednání a chování se k dítěti již od raného dětství dosáhneme takového rozvoje osobnosti, který je žádoucí jak pro samotné dítě, tak pro jeho okolí. To, co je vštěpováno dítěti, na něm nechává nepostradatelné známky, a to jak na jeho osobnosti, tak i na jeho budoucím životě (Helus, 2009).

Na dítě jako osobnost je potřeba pohlížet v procesu jejího vznikání a rozvoje a je důležité si uvědomit, že osobnost není jen výsledkem vnějších okolností, ale především vzniká a vyvíjí se z vnitřních zdrojů, které je třeba respektovat (Helus, 2009).

Helus (2009) uvádí tři výchozí předpoklady osobnostního pojetí dítěte, jde o výklad základních postojů, na které je třeba dbát v přístupu k dítěti.

Jde tedy o:

- **Odkázanost** – člověk se vše musí naučit, je jen minimálně vybaven instinkty na přežití a na realizování kvalitního života. Bezmála vše se musí naučit, protože vrozeného moc nemá (jen sací reflex a několik málo elementárních projevů) a právě to učení je podmíněno danou péčí, vzory, inspirací, vyučováním apod. ze strany jiných lidí. Dítě je tedy odkázané zejména na druhé lidi, kteří uspokojují jeho biologické potřeby, potřeby lásky, potřeby začleňování se do mezilidských, sociálních a kulturních vztahů a potřeby edukační. Musíme si uvědomit, že odkázanost se potýká i se značnými problémy. Na jedné straně stojí odkázanost jako pasivita dítěte, kdy je dítě např. objektem, materiálem, který je potřeba tvarovat a opracovávat. Dítě se pak stává tím, čím jej my chceme mít. A na druhé straně stojí odkázanost jako aktivní projev, jímž se dítě hlásí o pomoc, dožaduje se podnětů, které mu v jeho vývoji a rozvoji napomohou. Dítě je tedy subjektem vlastní aktivity a ne objektem či materiálem. Dítě je stavěno na vlastní nohy, na které se ale snaží i samo stavět.
- **Vývojové směřování** – dítě neustále svými projevy někam směřuje, něco chce, o něco usiluje, někam se se svým životem ubírá. Jde o směřování k dospívání a dospělosti, směřování k sebepojetí a autentickému sebevyjádření a směřování ke svébytné nezávislosti.

- **Potenciality** – dítě bývá často v raném vývoji omezováno v tom, co ví a umí, na co stačí či ne, co je pro něj vhodné a co ne, v čem je na něj spolehnutí apod. Již řecký učitel rétoriky Quintilianus vyzýval, abychom nezapomínali na to, že mladí lidé se jeví jako nadějní, především za předpokladu, že jsou ještě malí. Naše naděje ale postupem jejich dospívání vadnou. Avšak není to dáno tím, že by původní talent postupně vymizel, ale daleko spíše tím, že se o něj nikdo nestaral a nestará. Potenciality tvoří jedinečné bohatství dětské osobnosti.

Dítě je v dětství velmi zranitelné, pokud bude docházet ke svízelným problémům, bude utváření dětské osobnosti narušeno. Porozumění dítěti v jeho dětství a schopnost správně k němu přistupovat má klíčový význam v rozvoji dětské osobnosti. Je podstatné si uvědomit, že lidé, kteří působí na dítě, přistupují k jeho odkázanosti a vývojovému směřování, ovlivňují prvořadým způsobem, zda se budou potenciality aktivovat nebo zůstanou ukryty a posléze zaniknou (Helus, 2009).

1.3.1 Osobnostní zřetele v přístupu k dítěti

Výchozí body v osobnostním pojetí dítěte, které jsou uvedeny v předchozí kapitole, jsou ovšem jen prvním krokem pro optimální rozvoj osobnosti dítěte a je nezbytné i rozvíjení spektra zřetelů v přístupu k dítěti. V následujících řádcích se pokusíme některé zřetele nastínit (Helus, 2009).

- **Zřetel k celistvosti – osobnost jako celek.** Z čeho se naše osobnost skládá? Autor uvádí dvě odpovědi, se kterými se nejčastěji setkáváme. První význam je, že celistvost osobnosti je strukturou jejích základních charakteristik a za jednotky struktury považujeme vlastnosti a rysy. Za vlastnosti považujeme ty charakteristiky, které jsou stálé, tedy odolávají více vůči změnám a mají obecnou platnost. Za rysy považujeme dílčí charakteristiky, které osobnost do jisté míry charakterizují, ale nemají tak obecnou platnost jako vlastnosti a jsou tedy vázány na specifické situace. Každý jedinec má nespočetnou řadu konkrétních vlastností a rysů, které vyznačují jeho jedinečnost. Důležitými vlastnostmi jsou schopnosti, temperament a charakter. Jde tedy o to, co jedinec dokáže (schopnost), jak bude emocionálně prožívat (temperament) a jakými zásadami či principy se bude při jednání řídit (charakter). Druhým významem je, že celistvost osobnosti je výsledkem jejího integračního úsilí. Integrační úsilí se projevuje v odpovědi na tendence, které v dítěti působí dezinte-

grující, rozkladným způsobem. Je důležité dětské úsilí podporovat, aby se vyvíjelo k integritě.

- **Zřetel k zaměřenosti – osobnost jako cílesměrné usilování.** Celistvost a zaměřenost osobnosti jsou dvě věci, které na sebe působí a vzájemně se dotýkají. Celistvost je zaměřeností často posilována, zaměřenost tedy považujeme za jejího činitele, který z celistvosti čerpá sílu. Co tedy tvoří zaměřenost osobnosti? Jde o potřeby, zájmy, motivy a hodnotovou orientaci člověka. Zaměřenost ale také souvisí s tím, že do našeho života vstupuje budoucnost, která se vyjadřuje třemi odlišnými způsoby. Budoucnost se nám ohlašuje jako: otevřený horizont šancí a možností, kterých se nám podaří dosáhnout, dále jako horizont, který se před námi uzavírá, kde nejsou šance dosáhnout cíle a v poslední řadě se ohlašuje jako něco, co vyvolává úzkost a strach.
- **Zřetel k mezilidským vztahům – osobnost jako sounáležitost.** Pro rozvoj a vývoj osobnosti mají mezilidské vztahy základní a nepostradatelný význam. Jde o vztahy mezi dítětem a lidmi z jeho okolí. Blízcí lidé dítěte zabezpečují o tom, že je milováno, že jim na něm záleží a jsou pro něj oporou. Musíme ale dodat, že vývoj dítěte ovlivňují i vztahy s lidmi, kterých se bojí, se kterými má negativní vztah. Abychom mezilidské vztahy lépe pochopili, musíme se zaměřit na dvě skutečnosti:
 - mezilidské vztahy se uskutečňují v interakcích a komunikacích;
 - mezilidské vztahy nejsou pouze něčím, co se týká nás a lidí kolem, to znamená, že interakce a komunikace není jenom děním mezi jedincem a někým druhým.Komunikace do jedince vrůstá a transformuje se do skladby jeho osobnosti a podmiňuje jeho niterný život.
- **Zřetel k pohlaví/genderu – osobnost jako muž či žena.** To, jestli jsme mužem nebo ženou, udává naši základní dimenzi osobnosti a je důležité brát na tuto skutečnost zřetel, když máme za úkol ovlivňovat osobnostní rozvoj jedince.
- **Zřetel k identitě – osobnost jako svébytné sebevyjádření.** Identitou je myšlena totožnost jedince se sebou samým, s tím, kým by chtěl a měl být. Osobnostní vývoj člověka tématem identity vrcholí. „Svou identitou dospívá jedinec k sobě samému, takovému, jaký si stojí ve své pravdě“ (Helus, 2009, s. 147).

- **Zřetel k autoregulaci – osobnost jako vláda nad sebou samým.** Autoregulace úzce souvisí s identitou jedince. Hledání a vyjadřování identity vychází z toho, že se jedinec vymaňuje z diktátu vlivů, které jej regulují z vnějšího světa a tak ho činí objektem působení druhých lidí. Autoregulace je tedy v protikladu s vnějším řízením, i když se autoregulace vyvíjí z vnějších podmínek (řízení druhou osobou), ke kterým dochází pouze za určitých podmínek, jejichž zabezpečení je hodnotným úkolem uplatňování osobnostních zřetelů.

Výše uvedené zřetele mají zásadní význam pro napomáhání vývoji dětské osobnosti. Je velmi podstatné usilovat o jejich naplnění, a to hlavně prostřednictvím rodičů a rodiny jako takové a prostřednictvím školy, ve které dítě tráví velmi dlouhý čas své počáteční cesty životem. Musíme si ale uvědomit, že toto uplatňování osobnostních zřetelů není samozřejmostí. Proti působí celá řada negativních vlivů, které jsou na první pohled nápadné a působí dítěti těžko napravitelné škody na jeho vývoji. Jiné ale našemu zájmu unikají, nejsou totiž nápadné, a přesto v důsledku svého dlouhodobého působení jsou pro dítě nepříznivé. Jsou hlavně zakotveny v postojích rodičů a učitelů. Mluvíme o postojích odosobňujících, které brání optimálnímu rozvoji osobnosti jedince. Jde o brání dítěte jako kompenzaci vlastních vychovatelských nedostatků, zátěž, materiál a objekt manipulace (Helus, 2009).

2 TYPOLOGIE OSOBNOSTI

Mnoho lidí jistě zatoužilo zjistit, do jakého typu osobnosti vlastně patří, co je pro ně typické a co naopak ne. Každý se dokáže ztotožnit s určitými vlastnostmi, které vypovídají o tom, co v nás vlastně je, ale ucelený typ si v životě najde jen hrstka z nás. Ale jak je to vlastně s našimi rodinami, známými a především blízkými osobami? Proč nejsme schopni dobře vycházet se svým sourozencem, matkou či vlastním dítětem? Typologie osobnosti nám dokáže poskytnout vhled do skupin osobnostních typů a my třeba nakonec najdeme cestu, jak porozumět našim blízkým.

Každý den se dostáváme do kontaktu s lidmi, se kterými je potřeba účinně komunikovat a jednat, hledat kvalitní a přijatelná řešení pro všechny. Je tedy důležité si uvědomit, že lidé se od sebe v mnohém liší, a proto se občas stane, že komunikace neplyne tak hladce, jak jsme očekávali, při komunikaci narážíme na problémy a vznikají nedorozumění. Proto je důležité si uvědomit, že nás ovlivňuje osobnostní typ, který nám udává možnosti, jak zvládneme jednat v určitých situacích (Miková, Stang, 2010).

„Jak ve způsobu, jakým vychováváme a vzděláváme děti, tak v komunikaci a spolupráci s ostatními dospělými se odráží náš osobnostní typ“ (Miková, Stang, 2010, s. 10).

2.1 MBTI

Jde o nástroj, který má úžasnou možnost pohlédnout na lidi a jejich vztahy pomocí uceleného a uspořádaného modelu metod. Jde tedy o úhel pohledu, který nám pomáhá třídít a zpřehledňovat velkou řadu informací, poznatků, vjemů a postřehů, které máme o lidském chování, ale které je někdy velmi obtížně uchopit. Především ale jde o teorii, kterou nakonec ověří jen sám život. Tato teorie vychází ze švýcarského psychologa a psychiatra C. G. Junga (Čakrt, 2004).

Myers-Briggs Type Indicator je indikátor osobnostních typů Myersové a Briggsové, které na základě teorií C. G. Junga (pomoc odborníkům pomáhat léčit emocionální problémy klientů) navázaly v 50. letech 20. století, kdy se snažily přiblížit jeho poznatky praktickému využití. Měly za cíl vyvinout nástroj pro diagnostiku typů osobnosti. Typologie osobnosti dle MBTI je nástroj, který nám pomáhá v různých oblastech života. Velkou výhodou této typologie je, že nijak nehodnotíme, který typ je horší či lepší. Úkolem je pouze popsat určité tendence chování, jednání a prožívání (Miková, Stang, 2010).

První zárodek tohoto indikátoru spatřujeme kolem roku 1953; hned se ocitá v ohnisku kritiky. Kritika pochází od akademických psychologů, kteří vytýkají oběma ženám nedostatečné vzdělání v oblasti psychologické, i jungiánští psychologové je považovali za amatérky. Typologie dle MBTI nakonec dosáhla nevídané popularity a nekritického obdivu, který v konečném kontextu typologii uškodil. Typologie se jako dravci zmocnili lidé z oblasti personalistiky, řízení lidských zdrojů, managementu a začali ji široce využívat. Tato popularita je připisována solidním a průkazným výsledkům. Nesmírným přínosem této typologie je, že informace, které zjišťujeme, nijak nehodnotíme. Výsledek je popisný. MBTI není nástrojem, který by chtěl určovat, co je lepší či horší, jeho úkolem je pouze konstatovat to, co „je“. Typologie se nám snaží vysvětlit, proč některé vztahy nefungují tak, jak bychom si přáli, proč společně někteří lidé nevycházejí. Typologie nám poskytuje nástroj pro to, jak tyto nepříznivé jevy popsat, vysvětlit a především pochopit a v důsledku i napravit. Popisuje nám dané preference, typy, avšak už nehodnotí dovednosti či schopnosti. Nástroj má pevné empirické zázemí, vychází totiž ze známého, respektovaného C. G. Junga (Briggs Myers, In Čakrt, 2004).

Čakrt (2004) uvádí, že teorie vychází z předpokladu, že lidské chování není nahodilé a můžeme ho předvídat, jelikož se drží jistých pravidelností. Je-li chování pravidelné, má stálost, pak můžeme jeho rozdílnost utřídit. Tyto rozdíly jsou přirozené, nejsou považovány za nějakou úchylku či nenormálnost. Nesmíme tedy přisuzovat těmto rozdílům hodnotící soudy, ztotožňovat je s chybami či nedostatky. Abychom tolerovali odlišnost jiných, musíme na sobě dost pracovat. Poznání jiných totiž odhaluje poznání sebe sama.

Miková, Stang (2010) uvádí využití typologie v těchto oblastech:

- Kariéra: typy úkolů, které nám vyhovují, obor a postavení, které nám nejvíce vyhovuje.
- Řízení lidí: porozumění schopnostem zaměstnanců, na jaké pozici naleznou zaměstnanci nejlepší uspokojení.
- Mezilidské vztahy: komunikace, jak lidé reagují v určitých situacích.
- Vzdělávání: efektivní učení různých typů lidí.
- Poradenství: porozumění sobě samým, vlastní slabé a silné stránky a práce s nimi.

2.1.1 Vhled do typologické terminologie

Naši osobnost z hlediska MBTI tvoří soustava dvou psychických funkcí. Jde o soustavu způsobu, jakým přijímáme informace (bereme věci na vědomí), a způsobu, jak se rozhodujeme (podle jakých měřítek je vyhodnocujeme). Každou funkci jsme schopni prosadit a uplatňujeme v různém prostředí. Jedním prostředím je náš vnitřní svět a druhým je vnější okolí. Tyto orientace na dva světy pojmenoval C. G. Jung. Niterní prostředí je introverzí a orientace na vnější svět extravertí (Čakrt, 2004). Podle C. G. Junga se všechna naše vědomá mentální aktivita skládá ze dvou složek, a to z procesu příjmu informací (zaměření pozornosti) a z procesu rozhodování (co bereme v úvahu, když se rozhodujeme). Tyto informace přijímáme pomocí smyslů (S – sensing) nebo intuicí (N – intuition) a rozhodujeme se pomocí myšlení (T – thinking) nebo cítění (F – feeling). Všechny tyto nástroje používáme, nemohli bychom fungovat, kdybychom si na určité úrovni neosvojili každý z nich. Hlavním rozdílem je to, že se liší pořadí, v jakém je preferujeme. Každý člověk může v životě používat smysly i intuici, ale jeden z těchto dvou způsobů příjmu informací nám je bližší, protože jeho použití je pro nás jednodušší, naše přirozenost k němu tíhne. Méně preferovaný způsob samozřejmě využíváme také, ale činí nám to menší či větší obtíže, vyžaduje to od nás více energie a úsilí. Velmi podobně můžeme mluvit i o myšlení a cítění. Myersová a Briggsová na základě dlouhodobého výzkumu a pozorování Jungova pojetí typů rozšířily typologii ještě o jednu dimenzi, a to usuzování a vnímání jako naši orientaci k vnějšímu světu. Rozdíl je v tom, že pokud se snažíme věci organizovat a je pro nás příjemnější plánovité a strukturované prostředí, dáváme přednost usuzování (J – judging), nebo naopak nám více vyhovuje prostředí nabízející otevřené a nahodilé příležitosti, na které pružně reagujeme, preferujeme vnímání (P – perceiving). Dnes je teorie typů stavěna na tom, že každý člověk preferuje jeden ze dvou pólů následných dimenzí (Miková, Stang, 2010). „Preference nevyjadřují vědomou volbu. Jde o vrozený sklon přistupovat k různým situacím určitými způsoby. Mezi preferencemi a chováním „...neexistuje přímá vazba. Preference nezpůsobuje chování. Chování je vyjádřením niterních typových preferencí“ (Judy Allen, In Čakrt, 2004, s. 22). Avšak můžeme se rozhodnout, že se v některé situaci zachováme extravertně, i když je nám bližší introvertní jednání, nebo zda zvládneme některé úkoly tzv. nepreferovanou rukou, ale ač nám tento způsob činí námahu navíc. Je jasné, že když se s nějakou preferencí narodíme, zůstane nám po celý život. Je totiž vrozená, jak už bylo zmíněno. Musíme si však uvědomit, že k prožití života potřebujeme všechny funk-

ce a orientace, ale v průběhu života se naučíme dávat nějakým přednost, máme k nim blíže než k jiným (Čákr, 2004).

Zaměření (orientace) osobnosti	Introverze	Extraverze
	I - Introversion	E - Extraversion
Psychické funkce	Příjem informací (tj. process of perceiving)	
	Smysly	Intuice
	S - Sensing	N - Intuition
	Rozhodování (tj. process of judging)	
	Myšlení	Cítění
	T - Thinking	F - Feeling
Zaměření (orientace) osobnosti	Usuzování	Vnímání
	J - Judging	P - Perceiving

Tab. 1 Typy osobnosti dle Mikové, Stange (2010)

2.2 Extravert x introvert

Mnoho lidí, kteří se zamýšlí nad osobností člověka, si právě připouští jen rozdělení dle extraverze a introverze a dále jen rozlišuje daný temperament člověka. Avšak toto pojetí není zcela správné. Musíme si ale uvědomit, že tato charakteristika je příliš úzkoprsá a že my jako osobnosti jsme mnohem složitější. Charakteristika extraverze a introverze je velice důležitá, ale není naším jediným prostředkem jednání. Vedle ní stojí i jiné nepostradatelné funkce.

Termíny extraverze a introverze vyjadřujeme orientaci naší energie. Tyto termíny zavedl C. G. Jung, znamenají pro něho navenek nebo dovnitř obrácený (Miková, Stang, 2010). Člověka, pro nějž je hlavním zdrojem energie ostatních lidí, nazýváme extravertně orientovaný a naopak člověka, obnovujícího svou energii (dobíjení baterek) o samotě a v klidu, nazýváme introvertně orientovaný. Jung vyvodil, že mentální psychická energie, tedy libido, může být směřováno směrem ven (extravert) a směrem dovnitř (introvert). Vznikají nám tedy dvě protichůdná zaměření, která se liší jednáním, subjektivním prožíváním a také způsobem uvolňování nevědomého (Čákr, 1996).

Extravertům je přisuzována otevřenost, komunikativnost, přátelskost naopak introvertům ostýchavost, uzavřenost a odtahitost. Oba způsoby jsou nám známý, ale jeden je pro nás

pohodlnější než druhý, jako například pravák využívá k psaní a k práci pravou ruku než levou. Preference extraverte či introverte je nám stejně jako pravo či levorukost vrozená, to znamená, že je podmíněná neurofyziologickým fungováním nervové soustavy, je tedy geneticky zakódována. A tak jak pravák může použít k většině činností ruku levou (kdy tedy práce s ní vyžaduje větší úsilí), i introvert využívá extravertní projevy, protože mu to pomáhá fungovat ve vnějším světě (Miková, Stang, 2010). Avšak čistá a naprostá introverze či extraverte se vyskytuje jen zcela výjimečně (Čakrt, 2004).

2.2.1 Extravertně orientovaní lidé

Extravertně orientovaní lidé mají sklon k většímu počtu povrchových známostí a vztahů. Dávají najevo svou přímou, otevřenou a ochotnou povahu. Jsou schopni velmi rychle navázat kontakt s okolím. Bez jakéhokoliv zaváhání se pouštějí do akcí, o kterých nemají informace, a nepřipouštějí si problémy, které by z takového počínání mohly vzejít (Čakrt, 2010).

Díky jejich energii orientované směrem ven, ke světu a okolí, potřebují tito lidé bezprostředně sdělovat všem ostatním, co jim běží hlavou, co zažili, kde byli a koho u toho potkali. Sdělují své zážitky a pocity a zároveň chtějí být informováni o okolí, co se děje. Tito lidé tzv. přemýšlí nahlas, bezprostředně sdělují to, co si myslí. Komunikace s nimi ostatní často mate, protože co řeknou na počátku své velmi rozvinuté věty, na konci popřou nebo dojdou k jiným závěrům. U extraverta je to fáze zpracování, kdy v průběhu odpovědi teprve třídí své myšlenky. Takto orientovaným lidem je často vytýkáno, že neustále někomu skáčou do řeči. Většinou to není jejich chyba, jde jen o projev jejich přirozenosti. Neskákat nikomu do řeči je pro ně náročná dovednost, kterou si extraverti osvojují celý život. Pokud musejí být v komunikaci pasivní, jsou velmi frustrováni a brzy se začínají nudit. Je pro ně typické, že vyhledávají místa, kde se něco děje. Potřebují tedy prostředí plná podnětů, které přitahují jejich pozornost (Miková, Stang, 2010).

Keisey, Bates (2006) extraverta popisují následovně. Jde o člověka, který potřebuje být ve společnosti druhých lidí, protože čerpá z druhých lidí energii, okruh přátel je velmi rozsáhlý. Pokud s ostatními lidmi nemohou být v kontaktu, prožívají osamocení.

2.2.1.1 Složky v preferenci extravertně orientovaných lidí

Dle Čakrta (2010):

- **Iniciativnost:** Extraverti podněcují společenské situace. Jsou schopni a angažují se do představování, seznamování lidí navzájem a jejich propojování.
- **Expresivnost:** S oblibou a téměř bez zábrán sdělují ostatním lidem své názory a dávají najevo své emoce. Extraverti jsou velmi hovorní, většinou v živém a optimistickém stylu.
- **Vstřícnost:** Mají velkou potřebu být s lidmi v kontaktu, tj. mít kolem sebe lidi. Často se připojují k existujícím skupinám osob, které udržují nebo na jejich základě vytvářejí nové.
- **Participativnost:** Chtějí být zahrnováni do činností druhých lidí a jsou rádi, když i do jejich činností jsou zahrnuti ostatní.

Čakrt (2004) dále o extravertovi uvádí:

- Nejdříve se verbálně projeví a pak myslí. Vlastní ucho se diví, co vlastní huba povídá (Jan Werich).
- Zná velký okruh lidí, některé považuje za přátele.
- Do svých aktivit zahrnuje co největší okruh lidí.
- Chodí rádi do společnosti.
- Nejsou-li s lidmi, cítí se brzy osaměle.
- Mají problémy s nasloucháním druhým lidem.
- Řeší problémy raději s ostatními než sami.

2.2.2 Introvertně orientovaní lidé

Introvert je typ, který má dle Junga negativní či nedostatečný vztah mezi vlastním „já“, vlastním egem a vnějším objektem. Introvert si zachovává odstup, spíše než že by se s někým družil. Ve vztahu mu jde především o hloubku než četnost. Takto orientovaní lidé mívají váhavou, přemýšlivou a odtažitou povahu, jsou tiší, zahledění do sebe, intelektuální, orientovaní na hodnoty. Projevují se svou rezervovaností (Čakrt, 2010).

Můžeme tedy říci, že extravert je tvorem společenským a introvert bytostí teritoriální. Což znamená, že introvert pro sebe potřebuje prostor (vlastní prostor pro myšlení), a pak také soukromí (Keisey, Bates, 2006).

Energie introvertů je zaměřena směrem dovnitř, šíří ji i čerpají z vlastních myšlenek. Aby doplnili energii, musí strávit nějaký čas o samotě. Na rozdíl od extravertů, kteří zpracovávají informace v kontextu s druhými, introverti své myšlenky zpracovávají skrytě. Po polo-

žení otázky potřebují čas si odpověď promyslet. Pokud jim není tento čas poskytnut, nejsou schopni své myšlenky sdílet. Občas se stává, že ostatní mají pocit, že ani otázku neslyšeli či nechtějí reagovat, a od ostatních slyší, že je nezajímá, na co se ptáme. Oni naopak ale ve svém nitru otázku zpracovávají a je velkou chybou je v této fázi rušit a opětovně jim otázku opakovat. Vzhledem k orientaci směrem dovnitř vyhovuje introvertům individuální činnost a čas strávený o samotě. Pokud mají pracovat ve skupině, potřebují se na tuto činnost připravit. Preferují tedy nejvíce klidné prostředí, ve kterém je nečeká moc zvrátů (Miková, Stang, 2010).

2.2.2.1 Složky v preferenci introvertně orientovaných lidí

Dle Čakrta (2010):

- **Reaktivnost:** Přenechávají podnět ve společenských záležitostech a kontaktech jiným lidem. Nejsou iniciativní.
- **Rezervovanost:** Necháávají si své emoce, prožitky a zájmy pro sebe. Nedávají je okamžitě najevo. Svě záležitosti si řeší sami.
- **Intimnost:** Mají rádi vztahy s velmi blízkými lidmi, které jsou hloubkové.
- **Uváživost:** Více jim vyhovuje komunikace pomocí psaného textu, než rozmlouvání, protože rozhovor jim dává méně prostoru porozumět výkladu či sdělení a především si rozvážit odpověď.
- **Poklid:** Mají rádi klid a mír, tíhnou ke klidným místům a drží se v pozadí.

Čakrt (2004) dále o introvertovi uvádí:

- Předem si věci promyslí, ne-li nacvičí, než je přednesou veřejnosti.
- Říkají „ To si musím ještě promyslet“.
- Dávají přednost klidu a tichu. Chtějí mít čas jen pro sebe.
- Chrání si svoje soukromí.
- Umí dobře naslouchat druhým.
- Mohou se cítit osaměle i ve společnosti.

2.3 Intuice x smysly

V této kapitole se budu zabývat způsobem přijímání informací, a to buď prostřednictvím smyslů, nebo intuicí. Je důležité se na tyto dva pojmy nedívat jako na záchytné body, jde jen o pojmosloví, které nám pomáhá se orientovat v daném způsobu přijímání informací.

Dávat jen na samotný význam těchto slov by bylo velmi úzkoprsé a nedokázalo by nám pomoci v konečném důsledku hodnocení způsobu. Jak už bylo několikrát řečeno, je důležité si uvědomit, že člověk používá oba způsoby, jen jeden je pro něj tím srdečným.

Jde o dva základní způsoby přijímání informací, které odrážejí, jakému typu informací více důvěřujeme. Jsou to právě smysly, kterými přijímáme informace konkrétní, pozorovatelná fakta, nebo naopak intuice, kdy přikládáme větší váhu informacím, jež se do našeho vědomí dostávají vhladem a pomocí představivosti. Jak již bylo řečeno, jen jeden způsob přijímání informací nám je souzen. Je nám blíže a do akce se automaticky pouští jako první. Rozdíly ve způsobu získávání informací se neprojevují tak zřetelně jako právě uvedený extravert a introvert. Při posuzování lidí musíme být tedy velmi obezřetní (Miková, Stang, 2010).

Smysly a intuice jsou dva rozdílné prostředky, jimiž shromažďujeme data nebo bereme věci na vědomí. Tato funkce se dostává do popředí v případě, kdy se setkáváme s novými daty a přijímáme nové okolnosti, které jsme nečekali. Smyslové vnímání přijímá věci, tak jak opravdu jsou (skutečně) a ne jinak. Jung, In Čakrt (2004) říká: smyslovým vnímáním mi říká, že něco je, ale už mi neříká, co to je. Vnímání zachycuje faktické fyzické stimuly. Intuice nám odhalují možnosti, které jsou uloženy hlouběji, než kam dosáhneme smysly.

2.3.1 Smyslově orientovaní lidé

Tito lidé k tomu, aby zjistili, co se děje okolo nich, používají především svůj zrak a sluch, ostatní smysly méně. Reagují tak na konkrétní fyzické stimuly. Toto vnímání jim říká, že dané věci existují, teď a tady, jsou tedy pro nás fyzicky přítomné. Jde o realitu, která nám je běžná a skutečná. Smyslově orientovaní lidé žijí současností, budoucnost mohou pojímat jako ohrožující faktor. Přistupují k situacím s ohledem na fakta, o která se opírají při svém projevu (řeči) a chápání. Bývají velmi přesní v pozorování detailů, které si pak pamatují a jsou schopni nám je doslova popsat, jsou spíše doslovní, nehledají skryté významy. Vybírají jeden konkrétní bod, na kterém staví. Postupují tedy od jednotlivosti k celku. Lidé se smyslovou orientací se nejlépe učí, pokud si uvědomí, jak nových poznatků a dovedností využít v praxi. Postupují od konkrétních věcí k abstraktním. Preferují úkoly, které jasně vycházejí z reality a dávají přednost činnostem s viditelnými výsledky. Vyhovuje jim jasné zadání úkolu, protože při obecnějším zadání se hůře orientují a hledají právě tu realistickou část, o kterou by se mohli opřít. Opírají se o to, co znají, co existuje. Nové problémy a úko-

ly odmítají, protože jim není jasné, jak mohou využít to, co znají, při jejich řešení. Jejich realistický přístup se projevuje i v partnerství, kde se soustředí na praktickou stránku soužití a zajímají je hlavně účelné a užitečné věci, o kterých pak velmi rádi debatují. V zaměstnání se obracejí na profese, ve kterých mohou uplatnit obratně naučené znalosti, než profese, kde by měli hledat nová řešení (Miková, Stang, 2010).

Čakrt (2004) dodává, že lidé smyslového typu se vyhýbají špatně strukturovaným problémům a úkolům, protože pro ně představují nadměrnou nejistotu. Neradi se rozhodují v nejasných situacích a pociťují v nich napětí a úzkost.

Keisey, Bates (2006) vidí smyslově orientovaného člověka takto: smyslově orientovaný člověk si žádá fakta, věří jim a pamatuje si je. Tyto zkušenosti mají pro něho nepostradatelný význam, sází na ně. Poznává zkušeností a prožitky vlastní život, i život a svět okolo. Můžeme o něm mluvit jako o člověku, které stojí nohama pevně na zemi, drží se reality, které se nechce za žádných okolností vzdát. Smyslový typ zajímá dění, které se děje tady a teď, řeší situace tady a teď. Zajímají se o to, co se skutečně stalo, ale příliš neřeší otázku, co by se mohlo stát a jak by to mohlo vypadat v budoucnu.

Je ale nepostradatelné znovu připomenout, že lidé smyslově orientovaní určitě neopomíjejí intuice, jen se jim vrozením stala bližší orientace jiná, a to právě smyslová.

Lidé smyslově orientovaní jsou dle Mikové, Stang (2010):

- bystří v pozorování;
- vidí svět takový, jaký ve skutečnosti je;
- stojí nohama pevně na zemi;
- lpí na nepodstatných detailech;
- drží se moc při zdi;
- pro samé stromy opomíjejí les.

2.3.1.1 Složky v preferenci smyslově orientovaných lidí

Dle Čakrta (2010):

- **Konkrétnost** – zajímají je fakta, neradi mění a opouštějí známé území.
- **Realističnost** – řídí se většinou svým zdravým rozumem, zabývají se tím, co je podle nich skutečně možné.

- **Praktičnost** – dbají o to, aby věci dobře fungovaly a hlavně k něčemu sloužily.
- **Empiričnost** – učí se tak, že věci zkoušejí, prověřují a aplikují, opírají se o své znalosti, které odpozorovali nebo zkusili (co se ověřilo).
- **Tradicionalističnost** – ctí to, co je ověřeno časem, novoty nevyhledávají.

2.3.2 Intuitivně orientovaní lidé

„V procesu příjmu informací se intuitivně orientovaní lidé nezaměřují primárně na to, co jim zprostředkovávají jejich smysly, ale na možnosti a významy, které jsou v informacích, jež skrze smysly přicházejí, obsaženy“ (Miková, Stang, 2010, s. 25). Takto orientovaným lidem jejich intuice ukazuje, jaké daná věc skýtá možnosti nebo k čemu má vztah. Porozumění je zde v tom, že proniká do podstaty věci, nejde o praktickou zkušenost. Ve sdělování hledají skryté významy, v řeči jsou schopni používat obratná vyjádření, metafory a slovní hříčky. Je pro ně zajímavé to, co je potencionálně možné a nové. Žijí hlavně budoucností, současnost často považují za minulost. Takto zaměřený způsob příjmu informací odpovídá i způsobu jejich uchovávání v paměti. Fakta těmto lidem moc neříkají, proto si je do paměti uchovávají spolu s významem, který jim při přijímání přisoudili. Proto jsou věci a události v paměti těchto lidí otiskem dojmů a významů (jde o to, v čem daný člověk spatřoval jádro události). Vybavování takto uložených informací se zdá být jednodušší než v případě smyslově orientovaných lidí. Intuitivně orientovaní lidé si dokážou události připomenout tím, co v té chvíli tzv. četli mezi řádky a hlavně jaké asociace se jim při tom vytvořily. Tito lidé tedy nepotřebují oporu v realitě, aby nějaký úkol splnili, protože pojmy a teorie dokážou pochopit i bez realistické opory. Jsou velmi dobře schopni si osvojit informace, které v danou chvíli nemají bezprostřední využití, protože při své orientaci do budoucna předpokládají, že se informace budou hodit později. A opačně než u smyslově orientovaných lidí, kteří preferují činnosti, ve kterých mohou používat své osvědčené způsoby, jde lidem intuitivním právě o to, aby mohli plnit nové úkoly a hledat nová řešení. Formulují hypotézy, tvoří nové teorie či koncepce, pracují se symboly. Potřebují tedy velký prostor pro uplatnění svojí tvořivosti a nápaditosti, proto by měly být úkoly dostatečně široké, aby si sami mohli zvolit způsob řešení. Podobná tendence se objevuje i v partnerství. Zabývají se možnostmi těchto vztahů a jejich příštím vývojem, potom, co se ale jejich realita neshoduje s jejich představami, bývají zklamaní. Tito lidé jsou přitahováni k takovým profesím, v nichž je podstatná komunikace či teoretická východiska. Jde tedy např. o poradenství,

vzdělávání, umění, vědu, výzkum, právo nebo oblasti, ve kterých se dlouhodobě plánuje či předvídá (Miková, Stang, 2010).

Intuitivní typ nachází zálibu v obratném vyjádření, je okouzlen živými představami. Často sní, čte básně a užívá si vymyšlených příběhů. Jde o cestovatele v čase, který prozkoumává oblasti přesahující hranici přítomnosti i minulosti. Za velké možnosti považuje čas před sebou, je přitahován budoucností jako magnet. Intuitivně orientovaný člověk má pocit, že život začíná právě za tamtím rohem, tamtou horou či horizontem. Intuitivní typ žije očekáváním a v očekávání něčeho, nějaké situace. Ať je situace různorodá, vždy může v intuitivně orientovaných lidech vyvolat lepší či jiné očekávání. Tento osobnostní typ dokáže pohotově přejít od jedné rozdělané činnosti ke druhé. Jung, In Keisey, Bates (2006) charakterizuje intuitivního člověka jako někoho, kdo zaseje pole, ale než se na něm stihne objevit první výhonek, už dělá něco úplně jiného a na pole si nevzpomene. Nepočká, co vzejde z jeho snah, ale raději zaseje na jiném poli něco jiného. Ostatními lidmi může být charakterizován jako přelétavý, nepraktický člověk, který je odtržen od toho nejdůležitějšího, a to od reality (Keisey, Bates, 2006).

Intuitivní typ má raději nové problémy a přístupy ke starým úlohám, jeho hlavním nepřítelem je tedy rutina, tj. neustále se opakující činnost. Tento typ strádá na místech, kde je rutina vyžadována a kde je práce, kterou má vykonávat, přesně do detailů popsána (Čákrta, 2004).

Tito lidé, ale také používají smyslovou orientaci, bez které by byli v reálném světě ztraceni, avšak více důvěřují své intuici a rádi odhalují možnosti, které jsou skryté hlouběji pod vnější vrstvou událostí (Miková, Stang, 2010).

Lidé intuitivně orientovaní jsou dle Mikové, Stang (2010):

- hlavou v oblacích;
- dokážou číst mezi řádky;
- spřádají nerealistické plány;
- staví vzdušné zámky.

2.3.2.1 Složky v preferenci intuitivně orientovaných lidí

Dle Čákrta (2010):

- **Abstraktnost:** – Tito lidé čtou mezi řádky, hledají nová spojení a významy.

- **Nápaditost:** – Hledají, vynalézají nové způsoby, jak na dané věci pohlížet nebo jak je dělat.
- **Odvozování:** - Mají znalosti bez nutné vazby na bezprostřední praktické využití a s oblibou vyvozují z dosavadních znalostí a teorií nové poznatky a závěry.
- **Teoretičnost:** – Teoriím důvěřují, objevují skryté zákonitosti a formulují nové.
- **Originálnost:** – Usilují o to, aby byli alespoň v některých ohledech jedineční a nezaměnitelní.

2.4 Myšlení x cítění

V této kapitole se budu věnovat procesu rozhodování na základě myšlení nebo cítění. Každý člověk se upíná k určitému způsobu rozhodování, který mu vyhovuje a ulehčuje mu komunikaci a jednání s ostatními. Citově orientovaný člověk preferuje takový způsob, který vyhovuje jak jemu samotnému, tak i jeho blízkému okolí.

Myšlení a cítění představuje odlišné způsoby, na jejichž základě zpracováváme informace, které jsme získali při použití svých smyslů nebo intuicí. Pomocí nich se rozhodujeme a docházíme k závěrům. Člověk, aby se dokázal správně rozhodnout, musí zvládat dovednost orientovat se ve velkém množství různých možností, porozumět jim a na základě toho zvolit takové kroky, které jsou v tu chvíli nejvhodnější. Toto racionálně řízené rozhodování probíhá dvěma způsoby. Na jedné straně stojí objektivní principy a neosobní faktory, tedy myšlení, a na druhé straně stojí podstatnější obecně lidské zájmy a osobní záležitosti, tedy cítění. V počátku je nepostradatelné si uvědomit, že pokud v předchozím odstavci mluvíme o racionálně řízeném hodnocení, není to chyba, protože i cítění je racionálním procesem. Samotná preference cítění neznamena, že rozhodování je řízeno emocemi. (Miková, Stang, 2010).

Polarita T (myšlení) a F (cítění) se tedy týká použití, hodnocení a zpracování toho, co jsme vzali do našeho vědomí (Čakrt, 2004).

Lidi, kteří preferují rozhodování na neosobní rovině, označujeme za typ myšlenkový, a naopak jedinec, který klade důraz na citovou složku, je pojmenovaný jako typ citový. Takto na myšlení a cítění pohlíží Jung. Nemůžeme ale říci, že by byl jeden typ horší než druhý, protože oba jsou užitečné a potřebné. Záleží především na tom, co je člověku bližší. Někomu vyhovuje objektivní hodnocení bez emocí, jiný naopak bez zohlednění pocitů reagovat neumí a nechce. Každý člověk je navzdory svému typu schopen se rozhodovat

pomocí obou typů, avšak ke svému slovu se hlásí především typ dominantní (Keisey, Bates, 2006).

Hodnotící funkce myšlení a cítění nás přivádějí k pochopení toho, jak se věci vlastně dějí, a snaží se naše poznatky rozumně zorganizovat. Jung je pokládá za racionální funkce v tom smyslu, že racionalita je založena na předvídatelnosti, tj. že se dané věci odehrávají s určitou pravděpodobností (Čakrt, 2004).

Musíme říct, že ze všech preferencí má T (myšlení) a F (cítění) jako jediná souvislost s pohlavím. Asi 60 procent žen upřednostňuje rozhodování podle pocitů, zatímco šest mužů z deseti preferuje myšlení (Čakrt, 2004).

2.4.1 Lidé preferující myšlení

U lidí preferujících myšlení probíhá rozhodování tak, že se na věc podívají jakoby zvenčí, bez osobní angažovanosti, posléze logicky zhodnotí a zváží pro a proti a prozkoumají různé varianty. Zvolí právě takovou, která vyhovuje stanoveným pravidlům a zásadám, a je tedy logicky zdůvodněná. Za nejdůležitější věc při svém rozhodování považují nestrannost. Při komunikaci s ostatními neuvažují nad tím, zda se výpověď nemůže někoho dotknout. Neverbální signály, které odrážejí pocity partnera (komunikačního), myšlenkově orientovaný člověk nevnímá, nebo signálům nepřikládá dostatečnou váhu. Působí tak u ostatních lidí jako tvrdí, neústupní a neostýchající se dát najevo svůj nesouhlas k tématu. Při poskytování zpětné vazby vidí první nedostatky a chyby a mají pocit, že nejlépe druhému pomohou, když mu svůj názor bez okolků řeknou. Podobně neosobně se chovají i v případě, když je zpětná vazba poskytována jim. Těžko se smiřují s tím, že i ostatní vidí jejich nedostatky, kterých jsou si oni sami vědomi (Miková, Stang, 2010).

Lidé myšlenkově orientovaní dávají přednost neosobním až nadosobním principům a nenajdou klid, pokud pro své rozhodnutí nemají logickou a analytickou základnu. Jejich počiny a pochody jsou řízeny a kontrolovány intelektuálními procesy, které jsou založeny na zevních datech a obecně přijímaných idejích a hodnotách. Problémy a především jejich řešení musí být ukotveny vždy v nějakých standardních vzorcích a předlohách (Hirsh, In Čakrt, 2004).

Čakrt (2010) dodává, že člověk preferující myšlení ve jménu principu může zapomenout na své zdraví, peníze, rodinu nebo přátele.

2.4.1.1 Složky v preferenci myšlenkově orientovaných lidí

Dle Čakrta (2010):

- **Logičnost:** Nejlepší pro ně je rozhodnout se neosobně, jen na základě zvážení pro a proti.
- **Racionálnost:** Upřednostňují objektivní a zřetelné postupy bez emocí.
- **Tázající se:** Vyjasňují si věci mnoha dotazy.
- **Kritičnost:** Věří, že dobrých výsledků se dosáhne skepti a tím, že se ukazuje na to, co ještě není dobré, nikoliv chválením toho, co už není třeba zlepšovat.
- **Neústupnost:** Jakmile si myslí, že mají pravdu, prosazují ji.

Čakrt (2010) dále o myšlenkových lidech uvádí:

- Zachovávají klid a sebekontrolu v situacích, kdy jsou ostatní lidé rozrušení.
- Přístupují k věcem logicky.
- Jsou spíše rozhodní než ohleduplní. Dávají lidem najevo svůj nesouhlas.
- Jsou hrdí na svou objektivitu, i když jim ostatní dávají najevo, že jsou studení, necitliví a neohleduplní.
- Ví, že je pro ně důležitější objektivní skutečnost, než osobní obliba či snad laciná popularita.

2.4.2 Lidé preferující cítění

Člověk, který je v procesu rozhodování zaměřen na cítění, přikládá největší důležitost tomu, zda jsou informace přicházející prostřednictvím smyslů či intuice v souladu s jeho přesvědčením a postoji, zda neohrozí budované vztahy nebo zda jsou přijatelné pro ostatní. V tomto procesu rozhodování jsou lidé osobně angažovaní, protože jim záleží na tom, aby řešení vyhovovala co nejširšímu okruhu lidí. Stává se, že hledají výjimky, které by v konečném důsledku zmírnily tvrdost domluvených pravidel. V komunikaci s ostatními lidmi kladou velký důraz na pocity druhých a jsou vnímaví ohledně neverbálních signálů, protože v nich se mohou pocity zračit a citově orientovaný člověk se je snaží dekodovat. Jsou empatictí vůči okolí a podle toho volí vhodná slova, aby se nikoho nedotkla. Velmi rychle dokážou zachytit emoční nepohodu a následně podléhají vlastním emocím. Proto se vyhýbají situacím, ve kterých předpokládají negativní a zraňující reakce. Pokud se stane, že by mohli někoho urazit, často berou svá rozhodnutí zpět. Opatrní a ohleduplní jsou i při poskytování zpětné vazby. V první řadě chválí a ukazují, co druhí dělají dobře a v čem jsou

šikovní. Teprve pak se pozvolna zaobírají tím, co je potřeba zlepšit. Z pohledu ostatních lidí mohou být introverti bráni jako lidé, kteří nedokážou být konkrétní a neumí nazývat věci pravým jménem. Taková kritika je velmi zraňuje, protože potřebují být neustále ujišťováni ostatními blízkými lidmi o pozitivních citech a kvalitách (Miková, Stang, 2010).

Keisey, Bates (2006) uvádí, že lidé typu F jsou emocionálnější a citlivější k sobě i k okolí. U takto orientovaných lidí bývají citové projevy viditelnější, a proto je druzí vnímají jako vřelejší a otevřenější jedince, kteří mají hluboké citové prožitky. Jejich emocionální reakce jsou v určitém slova smyslu nakažlivé, takže se přenáší i na druhé osoby, které nějak citově ovlivní.

Cítění nás podle Junga informuje pomocí citových zabarvení o hodnotách věcí. Udává nám jakou má daná věc pro nás důležitost. Na základě tohoto zjištění nevnímáme bez určité citové reakce. Jsme vždy v nějakém citovém rozpoložení. Cítění tedy posuzuje na základě hodnocení v rozměrech, přijatelný – nepřijatelný, dostatečný – nedostatečný apod. „Cítění nejde o objektivitu či správnost, ale o přijatelnost a soulad“ (Thomson, In Čákrta, 2004, s. 46). Citově orientovaní lidé mají potřebu chválit, povzbuzovat, oceňovat druhé, a proto jim neradi sdělují nepříjemné zprávy (Čákrta, 2004).

2.4.2.1 Složky v preferenci citově orientovaných lidí

Dle Čákrta (2010):

- **Vcit'ující se:** Reagují a rozhodují se podle toho, jak by jim samotným bylo v „kůži“ toho druhého.
- **Soucit:** Při rozhodování berou na vědomí to, co je lidem milé či nemilé, a to vše ve vazbě na své osobní hodnoty.
- **Přizpůsobivost:** Jsou schopni přijmout postoj jiného, pokud vidí, že je to pro něj důležité.
- **Přijímající:** Tolerují a respektují názory jiných lidí. Berou si z nich vždy něco dobrého.
- **Citlivost:** Vidí vždy obě strany mince. Hledají nejdříve to, na čem je možné se za některých podmínek shodnout.

Čákrta (2010) dále o citových lidech uvádí:

- Citově orientovaní lidé se vyhýbají situacím, ve kterých mohou očekávat negativní reakce.
- Potřebují pocit emocionální podpory a současně být schopni vnímat problémy a starosti jiných.
- Potřebují dělat, co je v jejich silách, aby vyhověli potřebám ostatních, a to i na účet vlastního pohodlí.
- Rozhodují se subjektivně podle toho, co je dobré právě pro určitého člověka.
- Jsou schopni vzít zpět cokoliv, co by mohlo jiné urazit.

2.5 Usuzování x vnímání

Každý člověk projevuje při styku s vnějším světem určité zaměření a má jisté osobní preference a tvoří si určitý životní styl (Bents, Blank, In Miková, Stang, 2010).

Při určování našich preferencí v této oblasti bychom měli být schopni si odpovědět na otázku: „Aplikujeme při svém působení ve vnějším světě svou funkci rozhodování (myšlení nebo cítění), a vyvíjíme proto tlak na ukončení a stanovení závěrů?“ Ostatní lidé u nás mohou díky tomu pozorovat specifické sklony k organizování a vytváření strukturovaného prostředí, cítíme se v pohodě a jistě, když je vše naplánované a máme věci tak, jak si představujeme, na určitém místě. „Nebo vnějšzímu světu vycházíme vstříc svým vnímáním (intuicí nebo smysly), a proto máme rádi průzkum neznáma, vyčkávání, jak se situace vyvine?“ Ostatní posléze vnímají naši pružnost a bezprostřednost, víc než jistotu (plánovitost) nám vyhovuje přizpůsobení se novým okolnostem (Miková, Stang, 2010, s. 33).

Rozdíly v orientaci na vnější svět se vykreslují v odlišném chování lidí, u nichž převažuje buď usuzování či vnímání (Miková, Stang, 2010).

Keisey, Bates (2006) si na usuzování a vnímání odpovídá následovně. Lidé, kteří mají raději uzavřené a vyřízené záležitosti, patří k usuzujícímu typu (J – judging). Naopak lidé, kteří dávají přednost otevřeným záležitostem, které se mohou dále nějak vyvíjet, patří k vnímavému typu (P – perceiving). Lidé typu J při nedořešených záležitostech cítí napětí, které je nutí, aby tu či onu záležitost dotáhli do správného konce. Na druhé straně lidé typu P v sobě pocítují vnitřní odpor k vymezenému rozhodování, čekají, až nasbírají více detailů a faktů. Sebrané údaje jim pak slouží k východisku rozhodnutí. Když už se typ P rozhodne, následuje u něj pocit neklidu a nepohody.

Pro preferenci usuzování jsou charakteristické snahy žít organizovaným životem, který tento typ organizuje i ostatním lidem. Preferenci vnímání spíše charakterizuje usilování o spontaneitu a adaptaci (Čakrt, 2010).

Usuzování a vnímání rozlišujeme podle toho, zda lidé dávají přednost uzavřeným, definitivním věcem. Udělat si určitý úsudek a záhy se rozhodnout, či mají raději věci v pohybu, které nejsou ukončené a mají otevřené další možnosti. Ti, kteří preferují ukončenost, jsou usuzujícími, naopak ti, kteří nechtějí nic uzavírat až do doby zcela nutné, jsou vnímající (Čakrt, 2004).

2.5.1 Lidé preferující usuzování

Lidé typu usuzování si rádi stanovují závazné a neměnné termíny a od ostatních lidí čekají stejný přístup. Proto je celý život provází motto „nejdřív práce, potom zábava“. Práce je u nich na prvním místě a je důležité si splnit své povinnosti a až následně odpočívat. Nasazení tohoto typu při práci je velmi vysoké, odpovídá tomu i fakt, že je pro ně na velmi důležitém místě, většinou na prvním (Keirse, Bates, 2006).

Mluvíme – li o usuzování, je potřeba zdůraznit potřebu ukončenosti. Tito lidé se rozhodují relativně brzy, nechtějí, aby za ně rozhodovaly okolnosti, chtějí mít všechny své věci pod kontrolou. Zaměřují se na výsledek, proto své záležitosti rychle uzavírají, i když ví, že ne vždy jde o správné rozhodnutí, které se bude muset ještě přehodnocovat. Pro splnění svých úkolů si navrhují postup, který použijí, a připraví si plán, kterým se při realizaci budou řídit. Neustále si uchovávají přehled, vědí, jak jsou v plnění úkolu daleko a kolik jim ještě zbývá času. Sepisují si seznamy věcí, které je potřeba vykonat či zařídit, po splnění si vždy své činy „odfajfkují“. Protože lidé preferující usuzování mají vše pod kontrolou, nemají posléze problémy dodržet stanovené termíny. Rádi by řídili čas a dodržení termínu i ostatním, protože ti je mnohdy zdržují svojí nekontrolovatelností. Pokud se situace nevyvíjí podle stanoveného plánu a postupu, dochází u usuzujících lidí k „vykolejení“. Takto orientovaní lidé chtějí mít kontrolu i nad svým prostorem, proto aplikují určitý systém, podle kterého mají věci uloženy. Vše má svoje místo, a proto ukládají věci tam, kam patří (Miková, Stang, 2010).

Čakrt (2004) dodává, že lidé usuzujícího typu se ve vnějším světě opírají o své myšlení či citění a nemyslí si, že správné věci se přihodí samy od sebe. Směrem ven se chovají racionálně, a to tím, že předvídají předvídatelné, a proto jsou na to připraveni. Nechtějí, aby za

ně rozhodovaly okolnosti. Jejich svět musí být spořádaný, musí být vidět, co je vzhledem k cílům důležité a podstatné.

2.5.1.1 Složky v preferenci usuzující orientace

Dle Čakrta (2010):

- **Systematičnost:** Schopnost důkladně se předem připravit a podle toho si počínat, se všemi možnostmi.
- **Plánovitost:** Dlouhodobá představa o tom, jak mají věci jít po sobě a jak je dělat. Tyto představy jsou pro ně závazné.
- **Začínat brzy:** Vše plnit s předstihem a záhy po zadání, a tím se vyhnout zoufalému konci na poslední chvíli.
- **Rozvrhování:** Spoléhají se na závazná a osvědčená pravidla rozpočtování a přidělování zdrojů. Jde pro ně o neúčinnější způsob, jak tyto věci zvládat.
- **Metodičnost:** Vyvíjí přesné a jasné postupy, jak něco dělat. Stanovují krok za krokem.

Čakrt (2010) dále o usuzujících lidech uvádí:

- Mají na věci jasný názor a není pro ně problém se rozhodnout nebo své rozhodnutí uvést v život.
- Mají názor, že na světě by bylo mnohem lépe, kdyby lidé dělali, co mají, chodili tam, kde mají být a také vraceli věci tam, kam patří.
- Ve svém životě mají každodenní plán či program, kterého se drží.
- Mají rádi pořádek a systém, podle něhož jsou věci uspořádané.
- Dbají na to, aby všichni věděli, jaké mají role, úkoly a funkce.
- Dělají věci důkladně a pořádně hned napoprvé. Dokončí, to co začali, a pak se pustí do jiného úkolu.

2.5.2 Lidé preferující vnímání

Jedinec typu P se drží zásady, že pracovat je schopen jen dobře odpočínutý člověk, a tak je zábava a odpočinek u takto orientovaných lidí na prvním místě. Nejdříve je na pořadí odpočinek, pak práce. Úklid, příprava na práci a pořádek nemají pro vnímající lidi větší význam. Jedinec typu P je tedy orientován na proces, zatímco jedinec typu J na výsledek (Keirse, Bates, 2006).

Lidé, kteří preferují vnímání, nechávají rádi záležitosti otevřené, nechtějí tyto věci uzavírat až do doby, kdy je to nezbytně nutné a nevyhnutelné. Hledají a shromažďují co nejvíce údajů a podnětů, které jim slouží jako východisko pro rozhodnutí. Oceňují spontaneitu a jednají pod vlivem nenadálých změn, neradi udávají konečná rozhodnutí, ke kterým jsou v mnoha případech tlačeni okolím. Pokud se nakonec rozhodnou, cítí často neklid, že nevzali v úvahu všechny skutečnosti. Když se nové skutečnosti objeví, bez problémů své rozhodnutí změní. Při práci se nezaměřují na výsledek, ale na proces, kde jsou zaujati vlastní činností, není pro ně podstatné dospět k cíli. Do činností skáčou rovnýma nohama, nijak zvlášť se nepřipravují. Chovají se podle toho, jak situace vyžaduje, pružně reagují na měnící se podmínky. Na rozdíl od usuzujícího typu nejsou pro ně termíny závazné, ale pouze orientační, pokud se naskytnou nové příležitosti a možnosti, čas se jim přizpůsobí. Jsou lidmi posledního dne či noci, kdy v závěru vydávají obrovské množství energie (Miková, Stang, 2010).

Čakrt (2004) dodává, že vnímavě orientovaný člověk se nerozhoduje, pokud k tomu není nucen. Snáze ví to, co nechce, než to, co chce. Proto se někdy rozhoduje negativní volbou, vylučuje nepříznivé varianty, až zbude ta poslední a podle něho nejméně špatná, kterou zvolí.

2.5.2.1 Složky v preferenci vnímavě orientovaných lidí

Dle Čakrta (2010):

- **Uvolněnost:** Mají rádi překvapení a nechávají se nést proudem událostí, které se jim v životě naskytnou.
- **Otevřenost:** Ponechávají věci otevřené, mají v záloze, že věci se dají pozměnit.
- **Sklon pracovat až pod tlakem:** Čekají až do poslední chvíle a nakonec využívají své vzepětí energie k dokončení zadaného či stanoveného úkolu.
- **Spontaneita:** Nemají rádi rutinu, hledají stále nové způsoby, jak dělat to či ono. Chtějí, aby vše bylo stále zajímavé a neupadalo do nudy.
- **Bezstarostnost:** Věří, že to, co je potřeba, se samo nějak v určité chvíli objeví.

Čakrt (2010) dále o vnímavých lidech uvádí:

- Jednají spontánně, nechávají záležitosti otevřené pro nové možnosti. Jak jen to jde, nechávají se unášet proudem života. Nakonec překvapují sami sebe, jak se situace vyvrbí a oni zareagují.
- Chtějí být pružní a přizpůsobiví.
- Cítí neklid ve svázaném prostředí s mnoha pravidly, předpisy a závaznými termíny.
- Chtějí mít dar, který dokáže změnit práci v zábavu, a tím v ní najít potěšení.
- Vítají změny a vyhledávají nové možnosti a příležitosti, nechtějí dělat věci osvědčenými způsoby.

3 PROJEVY PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ

V dnešní době je nevhodné (problémové) chování žáků ve škole neustálým problémem mnoha učitelů. Zajištění kvalitních podmínek pro výuku se stává nepřekonatelným problémem, protože právě žáci, kteří se projevují problémově, výuku narušují. Následně zde budou popsány projevy problémového chování žáků, kdo vlastně problémový žák je apod.

Dle Emersona (2008) jde o takové chování, které se svou intenzitou, frekvencí nebo trváním odlišuje od běžně uznávané sociální společenské normy. Problémové chování lze plně pochopit pouze, když jej vnímáme jako sociální konstrukci. Jde o sociální a kulturní očekávání určitého chování. Zda chování označíme jako problémové, závisí na následujících okolnostech:

- Pravidla vymezující vhodné chování v určitém prostředí.
- Schopnost člověka dát svému chování uspokojivé vysvětlení.
- Schopnost daného prostředí zvládat určitý rozvrat způsobený chováním člověka

Chování může být označeno jako problémové jen v určitém kontextu, např. hlasitý křik, používání hrubých slov v kostele, avšak na fotbalovém zápase může být tolerováno (Emerson, 2008).

Časté projevy nevhodného chování dle Kyriacou (1996):

- mluvení a povídání žáků bez vyvolání;
- hlučnost verbálního (pokřikování) i neverbálního charakteru (lomození pomůckami);
- nevěnování pozornosti žáků učiteli;
- neplnění povinností a zadaných činností;
- bezdůvodné opouštění místa v lavici;
- rušení ostatních;
- pozdní příchody na vyučování.

Do určité míry lze tyto projevy minimalizovat, a to dovedným vyučováním a zaváděním dohod a pravidel v rámci třídy. Všichni žáci jsou pak vyzváni se těmito pravidly řídit a dodržovat je (Kyriacou, 1996).

Méně časté projevy nevhodného chování dle Kyriacou (1996):

- slovní agrese vůči jiným žákům;

- sprostá mluva a vyjadřování;
- odmítání podřídit se autoritě;
- poškozování majetku školy (vybavení);
- fyzická agresivita.

Tyto projevy se objevují méně často, většinou v závislosti na tom, zda učitel umožní, aby se drobnější projevy nevhodného chování staly běžné. Bývají také reakcí na osobní problémy, kterým je žák vystaven (Kyriacou, 1996).

Auger, Boucharlat (2005) dále charakterizuje projevy problémové třídy, kdy dochází k případům souvisejícím s hlukem ve třídě, pasivitou, a méně pak s neochotou celé třídy pracovat.

- Hluk ve třídě - největšími problémy ve vyučovacích hodinách jsou, že se žáci baví mezi sebou, nahlas vykřikují, dělají rámus, jsou neklidní a nepozorní.
- Neochota k práci – projevuje se v celé třídě nebo jde o menší skupinku žáků, kdy žáci odmítají vypracovat zadaný úkol, nenosí potřebné pomůcky a dávají najevo svůj nezájem.
- Pasivita – projevuje se neochotou spolupracovat, žáci jsou apatičtí (bez iniciativy), lhostejní k dění ve třídě.
- Pro učitele je nejhorší problémovou situací ve třídě hluk a povídání žáků při hodinách.

Při uvažování nad projevy nevhodného chování musíme mít na paměti, že existuje velmi velká škála těchto projevů, které jsou drobnějšího či velmi závažného rázu. Nároky na chování žáků se u jednotlivých učitelů liší, zatímco některému vadí již drobnější hluk, jiný se s ním spokojí (Kyriacou, 1996).

3.1.1 Příčiny problémového chování

Hlavní příčiny problémového (nevhodného) chování dle Kyriacou (1996):

- nuda, otrávenost dětí;
- dlouhodobá duševní námaha;
- neschopnost dítěte splnit zadaný úkol;
- projevy sociálního chování (sociální život žáka);
- nízká sebedůvěra dítěte vzhledem ke školní práci;
- problémy v emocionálnosti dítěte;

- špatné postoje dítěte vzhledem ke školní práci;
- absence negativních důsledků.

Na příčiny nevhodného chování jinak pohlíží Bendl (2004), který uvádí následující příčiny, které se objevují v závislosti na nevhodnosti chování.

- Více vrozené agresivity u některých dětí;
- určité formy onemocnění nebo poruchy chování (hyperaktivita s poruchou pozornosti);
- nouze ve výživě;
- chybná výchova dítěte v rodině;
- podmínky životního prostředí;
- nevhodné projevy chování ve společnosti;
- záporný vliv mediálního násilí na dítě;
- přetíženost dětí (dlouhodobá námaha);
- skutečnost, že některým dětem trvá déle, než se adaptují na školní prostředí;
- nuda, otrávenost dětí;
- předvádění chlapců před děvčaty a naopak („telecí léta“);
- boj žáků o moc;
- vzájemný odpor mezi žáky, popř. učiteli a žáky;
- nehezské (nevábne) a nevyhovující školní prostředí;
- nevyhovující hygienické podmínky, včetně nedostatku příležitostí k pohybu o přestávkách;
- upozorňování některých žáků na sebe;
- málo mužských autorit na základních školách;
- testování učitele, žakovské pokusy s tím, co jim učitelé dovolí, kam až ve svém chování mohou zajít;
- neúspěšnost vzhledem ke školní činnosti;
- nevhodná atmosféra ve škole;
- chování některých učitelů.

3.2 Problémový žák

Jak můžeme charakterizovat problémového žáka a jak se s takovým žákem dá pracovat? V každé škole se najde hrstka žáků, kteří mají menší či větší problémy. Jejich chování v učitelích budí negativní dojem a těmto žákům jsou po velmi dlouhou dobu studia připisovány záporné nálepky. Ne vždy negativní chování a činy žáka jsou ale skutečnými problémy, se kterými se nedá nic dělat. Každé dítě se dá do jisté míry formovat a vštěpovat mu kvalitní prvky chování a jednání. Musíme si především uvědomit, že za velkou částí dětských problémů stojí právě rodiče dítěte, kteří buď na dítě nemají čas, nebo je pro ně jejich dítě naprosto bezproblémové a za činy může někdo jiný. Neustále se setkáváme s dětmi, které mají nějaký problém, ale nemůžeme o nich vždy říct, že jsou zlé a necitlivé a že je jim vše jedno. I ony mají své určité problémy, se kterými se neumí vyrovnat.

Problémového žáka můžeme dle Auger, Boucharlat (2005) charakterizovat takto:

- Žák, který vyrušuje při hodinách
 - neklidný žák (neposednost, neklidnost, nesoustředěnost),
 - konfliktní žák,
 - provokující žák,
 - agresivní žák.
- Žák, který odmítá pracovat, má mnoho podob. Jde o odmítnutí při vyvolání jít k tabuli, vypracování nějakého cvičení, předložení své práce ke kontrole, při spolupráci, při neochotě si nosit pomůcky nebo odmíná být aktivní.

Vágnerová (2001) uvádí, že role problémového dítěte je ve škole definována ze dvou hledisek. Jde tedy o:

1. Obecnou charakteristiku projevů, které se liší od přijímané normy v rámci školy, a tyto projevy jsou v rozporu se školními požadavky. Vzhledem k sociokulturním normám jsou určité dětské projevy brány za problémové a nežádoucí.

Problémový žák tedy vyžaduje od učitele odlišný přístup, než je jeho obvyklé chování, a přináší mu méně uspokojení, protože výsledek práce neodpovídá danému úsilí (Vágnerová, 2001).

2. Při vymezování role problémového dítěte ve škole se do určité míry projevují i individuálně typická tolerance k projevům dětí, daná osobností učitele. Jde o zkušenosti, temperament, zdravotní stav, věk, aktuální naladění, daný přístup, životní situace

a podobně. V tomto směru můžeme mluvit o významné osobní citlivosti vázané na určité specifické projevy dítěte, které danému učiteli vadí, dráždí jej, vyčerpávají nebo v něm vyvolávají pocity nejistoty a bezmoci.

Podle uvedených kritérií jsme schopni odlišit určitý soubor odchylek a projevů, které učitelé více či méně odmítají, protože jsou v rozporu s jejich představou přijatelného a vhodného žáka (Vágnerová, 2001).

Na problémové dítě nahlíží i Sheedyová - Kurcinková (1998), která ho popisuje jako mimořádně emocionálního, vytrvalého, citlivého, vnímavého a neochotného ke změnám ve srovnání s druhými dětmi. Tyto vlastnosti jsou připisovány všem dětem, jen u problémových dětí je to ve větší míře. Problémové děti jsou jako míčky v plné bedně kuliček. Ostatní děti vyskakují do výše půl metru, problémové skáčou do stropu.

Šimanovský, Mertin (1996) rozlišují několik problémových dětí:

- Dítě uzavřené – neprojevuje se, nejraději tráví čas doma, straní se ostatních dětí.
- Dítě vzdorovité – vzteká se, nechce vykonávat žádnou činnost (pasivní).
- Dítě nesoustředěné – velmi výrazné a prudké změny nálad, impulzivní chování.
- Dítě nervózní – u dítěte probíhá nervozita, pokud nejsou věci podle jeho představ.
- Dítě závislé – projevuje závislost na určitém místě, osobě či věci.
- Dítě neklidné – nedokáže vydržet u jedné činnosti, přeskakuje a činnost nedokončí.

3.2.1 Vlastnosti problémového dítěte

Sheedyová - Kurcinková popisuje tyto vlastnosti problémových dětí:

- Emocionálnost – problémové děti jsou na jedné straně hlasité, vřískající, mají velký hlasový projev a na druhé straně máme i tiché, soustředěné, které působí problémově.
- Vytrvalost – pokud problémové dítě zaujme nějaká činnost, zakousne se do ní a nechce se nechat odtrhnout. Chtějí svého cíle dosáhnout, a to za každou cenu.
- Citlivost – problémové dítě je velmi citlivé. Okamžitě reagují na pachy, vizuální a hmatové vjemy či změny nálad. Často propadají záchvatům pláče. Jsou schopni zachytit každou emoci, včetně pocitů. Řeknou nám dříve, než si to sami uvědomíme, že máme špatný den.

- Vnímavost – problémové dítě zaujme mnoho podnětů. Dostat dítě např. z domu do auta trvá někdy velmi dlouho, protože ho zaujme olej na zemi, pavučina ve stromě, ptáček na lampě apod.
- Přizpůsobivost – tyto děti nesnášejí změny. Nemají rády ani překvapení. Např. když problémovému dítěti řeknete, že k obědu budou brambory a kuře, ať vás ani nenapadne říct, že je změna, že si zajdete na něco dobrého do restaurace. U dětí často dochází ke konfliktům, když se mají nějaké změně přizpůsobit.
- Pravidelnost – tyto děti nejsou schopny dodržovat nějaká pravidla, představuje to pro ně velký problém. Dodržování pravidelného režimu je pro ně nepředstavitelné. Nastávají každodenní hádky o to, kdy dítě půjde spát nebo jíst.
- Energie – aktivnost je pro tyto děti nepostradatelná, neustále mají potřebu něco dělat. Chtějí znát a vidět všechno.
- První reakce – přizpůsobení se nějakým změnám či přijetí nějaké věci, osoby se setkává s odmítnutím. Problémové děti potřebují dostatek času na to, aby byly schopny změnu přijmout.
- Nálada – některé problémové děti berou okolí a svět vážně. Jsou analytické, hledají chyby a navrhují potřebné změny. Usmívají se jen zřídka.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Toto výzkumné šetření jsem si zvolila na základě osobního rozhodnutí, kdy mě typologie osobnosti dle MBTI zaujala natolik, že vznikl nápad pustit se do šetření, které má za úkol zjistit, jak moc, do jaké míry individuální typ osobnosti ovlivňuje naše školní úspěchy a neúspěchy. Zda stanovení určitých zásad dle typu osobnosti napomůže jedinci k lepší orientaci ve školním světě, protože každý člověk se jak na základní, tak na střední či vysoké škole potýká s určitými problémy. Napomůže nám zjištění osobnostního typu k nějakým zásadním změnám ve škole? Pomůže nám, nebo nás naopak ujistí, že náš typ nám lepší školní život nezajistí?

Na základě seznámení se s teoretickými východisky a jejich prostudování byl stanoven výzkumný problém a plán výzkumu, jehož hlavním cílem je zjistit, jak ovlivňuje individuální typ osobnosti projevy chování a jednání problémového žáka ve vyučovacím procesu a jak probíhá intervence učitele dle individuálního typu osobnosti. Výzkum je uskutečněn na relativně malém počtu výzkumných respondentů, proto nelze zjištěná fakta zobecňovat. Jde především o uvědomění si možností, které nám nabízí typologie osobnosti.

4.1 Cíl výzkumu

Obecným cílem výzkumného šetření je zjištění, jak ovlivňuje individuální typ osobnosti projevy chování a jednání problémového žáka ve vyučovacím procesu a jak probíhá intervence učitele dle individuálního typu osobnosti.

Prostudovaná teoretická východiska nabízí nesčetná množství materiálů, jak uchopit naši osobnost, do jaké oblasti se více zhloubat a metodologicky ji zachytit. Typologie osobnosti dle MBTI mě zaujala natolik, že jsem se rozhodla zpracovat výzkumné šetření v této oblasti. Oslovilo mě právě to, jak nás naše osobnost ovlivňuje při procesu učení, při běžném životě ve škole.

Dílní cíle:

- Zjištění individuálního typu osobnosti.
- Zjištění současného stavu respondenta (identifikace problémového chování).
- Navržení a vymezení zásad dle individuálního typu osobnosti.

- Zjistit, zda a do jaké míry osobnostní typ a navržená intervence přispívá k zmírnění projevů problémového chování žáka ve vyučovacím procesu.

4.1.1 Výzkumný problém a výzkumné otázky

Z formulace výzkumných cílů jsem dospěla k upřesnění a formulaci výzkumných otázek, a to takto:

Jak ovlivňuje individuální typ osobnosti projevy chování a jednání problémového žáka ve vyučovacím procesu?

Jak probíhá intervence pomocí zásad přístupu učitele k problémovému žákovi?

Do jaké míry (v jaké míře) zjištěný osobnostní typ a navržená intervence přispívá k zmírnění projevů problémového chování žáka ve vyučovacím procesu?

4.1.2 Definice hlavních pojmů

Individuální typ osobnosti – je typ vlastní (typický) jen pro určitou osobu (Petráčková, Kraus, 2001). A osobností tedy rozumíme konkrétního člověka, který se formuluje v přírodních, historických a společenských podmínkách (Kohoutek, 2000). Avšak individuální osobnost vyjadřuje i zvláštnost každého člověka, jeho osobitost a individualitu, kterou se člověk odlišuje od jiných lidí (Šimíčková – Čížková, 2008).

Projevy problémového chování – jde o takové projevy chování, které se svou intenzitou, frekvencí nebo trváním natolik odlišují od běžně uznávané společenské normy, že narušují vzdělávání a jsou do určité míry ohrožením pro ostatní (Emerson, 2008).

Intervence – „zásah, zákrok v něčí prospěch, přímluva“ (Petráčková, Kraus, 2001 s. 342). Snaha o vyrovnání specifických nedostatků prostřednictvím prospěšného zásahu (Petráčková, Kraus, 2001).

4.2 Druh výzkumu

Pro toto výzkumné šetření bylo na základě výzkumného problému a výzkumných otázek zvoleno kvalitativní zpracování, a to pomocí experimentálního šetření.

V kvalitativním experimentu si vybíráme určitý typ prostředí, ale v žádném případě do něho nijak nezasahujeme, tj. cíleně neměníme jeho charakter. Sám princip experimentu pak

spočívá v tom, že v dané situaci provedeme experimentální zásah. Provedeme něco nestandardního, neobvyklého. Něco, co naruší přirozený průběh událostí ve třídě a dá tak prostor něčemu novému. Výstupem kvalitativního experimentu je zjistit jaké jsou vlastnosti a struktura jevů, které jsou zkoumané (Miovský, 2006).

V rámci tohoto výzkumného šetření zkoumáme určité změny (posun). Jde o zjištění posunu žáků určitých osobnostních typů vzhledem k specifickým problémům a navrženým zásadám.

V rámci realizovaného výzkumu jsem stanovila otázky do rozhovoru na zjištění individuálního typu osobnosti u dítěte, které jsem prokonzultovala v PPP ve Zlíně a aplikovala je na soubor respondentů. S rodiči jsem posléze prokonzultovala zjištěná data a popřípadě se jich doptala na některé otázky. Během pozorování ve vyučování a následné konzultace s paní učitelkou byly identifikovány projevy problémového chování jednotlivých žáků. Ze získaných dat byly následně sestaveny zásady pro každého respondenta, které paní učitelka aplikovala do výuky. V rámci výzkumného šetření probíhalo terénní pozorování a rozhovory s paní učitelkou.

4.3 Techniky výzkumu

Výzkum je uskutečněn na relativně malém počtu výzkumných respondentů, proto v rámci tohoto šetření byly použity následující metody výzkumu:

Rozhovor:

- v rámci tohoto výzkumného šetření byly uskutečněny polostrukturované rozhovory, které měly za úkol zjistit podstatné informace pro výzkumné šetření.

1. Rozhovor s dětmi a rodiči – rozhovor byl uskutečněn pro zjištění individuálního typu osobnosti dítěte. Tyto rozhovory byly nahrány prostřednictvím zvukového zařízení. Z neterminální podoby byly doslovnou transkripcí přepsány do písemné podoby.

Otázky z rozhovoru:

Introvert x extravert:

1. Pracuješ rád/a ve skupině s jinými žáky?
2. Svěřuješ se se svými tajemstvími kamarádům/kamarádkám nebo rodině?
3. Hraješ si rád sám, nebo potřebuješ kontakt druhé osoby?

Smysly x intuice:

1. Co si představíš (co vidíš), když se podíváš na následující obrázek? (Představivost dítěte, klíč jako puzzle, mrak ve tvaru lodi a podobně)
2. Když ti zadám úkol, abys vyrobil/a dárek pro maminku, co tě napadne a jak úkol splníš?

Myšlení x citění:

1. Při práci ve skupině se zaměřuješ spíše na výkon (tedy kvalitní splnění úkolu), nebo je pro tebe důležité, jaké klima ve skupině panuje?
2. Když se ti něco nelíbí na chování tvého kamaráda/tvé kamarádky, dokážeš mu/jí to bez problémů říci?
3. Jak často dokážeš pozitivně ohodnotit své kamarády?

Usuzování x vnímání

1. Uděláš si své úkoly, povinnosti s předstihem, nebo až na poslední chvíli?
2. Máš rád/a věci, když jsou uloženy na správném místě?
3. Stává se ti, že své povinnosti odložíš rozdělané a vracíš se k nim později?

2. Popis výchozího stavu respondenta (identifikace problémového chování). Jednalo se o systematické pozorování žáků ve vyučovacím procesu a následné konzultace s paní učitelkou. Žákům bylo stanoveno několik specifických projevů problémového chování a jednání.

3. Terénní pozorování, které probíhalo v rámci vyučovacího procesu, mělo za cíl zjistit současné projevy problémového chování. Dále jsem pozorováním zjišťovala působení intervence na žáky, zaměřila jsem se na projevy problémového chování, ve kterých jsem zjišťovala posun pomocí dané intervence. Jednalo se o otevřené zúčastněné pozorování, kdy jsem se nacházela v prostorách třídy. Své poznatky jsem si zaznamenávala do pozorovacího archu.

4. Rozhovory s paní učitelkou – v průběhu výzkumného šetření byly uskutečněny rozhovory s paní učitelkou, které měly za úkol získat informace týkající se intervence zásad. Jak probíhá intervence? Jaký vliv má na chování problémového žáka? Ve kterých oblastech žákům intervence pomáhá apod.

4.4 Validita metod

V tomto projektu bylo v zájmu spolehlivosti dat a dosažení co nejvyšší validity kvalitativního měření použito dvou různých metod. A to polostrukturovaného rozhovoru a terénního pozorování.

Rozhovor:

- Rozhovor s rodiči a dětmi kvůli zjištění individuálního typu osobnosti dítěte.

Rozhovor byl uskutečněn především s dítětem. Rodičů jsem se doptávala jen na jednotlivé otázky, pokud se objevily nějaké nesrovnalosti a problémy. Rozhovor byl nejdříve prokonzultován s psychologkou v PPP ve Zlíně.

- Rozhovor s paní učitelkou - zjištění současného stavu dítěte.
- Rozhovor s paní učitelkou - zjištění následného stavu žáka.

Pozorování:

- Terénní pozorování v rámci vyučovacího procesu v 5. třídě základní školy ve Středočeském kraji na zjištění současného a následného stavu žáků.

4.5 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek byl zvolen záměrným kvalifikovaným výběrem, protože pro realizaci výzkumného šetření bylo zapotřebí získat účastníky, kteří splňují určitá specifická kritéria. Šlo tedy o cíleně zvolenou skupinu respondentů.

Výzkumný vzorek se tedy skládal z pěti žáků 5. třídy na základní škole ve Středočeském kraji. Žáci vykazují při výuce určité specifické projevy problémového chování. Jednalo se o čtyři chlapce a jednu dívku.

4.5.1 Identifikace problémového chování

Vybraní respondenti mají v současné době ve vyučovacím procesu několik specifických problémů, které narušují systematický a cílevědomý rozvoj jejich dovedností a schopností v rámci vyučování. Nejde o respondenty, kteří by měli vývojové poruchy učení, jen jeden respondent se nachází na hranici s dyslexií a dysortografií. Jde tedy především o nepozornost (roztěkanost), pasivitu, problémy v oblasti výkonu a podobně.

Patrik je žák, který ve školním prostředí budí dojem velmi aktivního chlapce. Před vyučováním a o přestávkách nezůstává ani na okamžik v relativním klidu. Neustále pobíhá po třídě. V rámci jednotlivých vyučovacích hodin se nedokáže aktivně soustředit na výklad učitele ani na zadanou práci. Neustále kontroluje ostatní děti, kouká po okolí, zda spolužáci

pracují a své činnosti se nevěnuje. Pokud dostane jakýkoliv podnět od okolí, v hodině vyrušuje a baví se se spolužáky. Při vyučování je paní učitelkou často napomínán za pasivitu, kdy sedí a nedělá vůbec nic, nemá ani ponětí o zadaném úkolu nebo o položené otázce. Při plnění úkolů se často stává, že k zadání přistupuje nesystematicky (pokus – omyl). Při úkolech např. z českého jazyka střídá i nebo y podle svého odhadu.

Jde o tyto specifické projevy chování:

- Nesoustředěnost – jedná se o roztěkanost ve vyučování, kontrolu ostatních spolužáků a také o bezmyšlenkovité sezení bez cíle.
- Problémy v oblasti výkonu – nedostatečný čas na práci, který je často způsoben nesoustředěností a tedy pozdním vyplňováním úkolů.
- Nedostatečná motivace v rámci rodiny - nedostatečný význam školy jako takové, kdy hodnotový systém Patrika neobsahuje vzdělání jako preferovaný cíl.
- Pasivita – jde především o bezmyšlenkovité sezení bez cíle, nezájem se projevit k probíranému tématu.
- Vyrušování ve vyučovací jednotce – bavení se se spolužákem v průběhu výuky, rušení ostatních žáků, kteří pracují.
- Nesystematický přístup (pokus – omyl) – Patrik při plnění úkolu často dává na svůj odhad, aniž by se soustředil na zadání a na průběh úkolu.

Hedvika je velmi milá a pozorná žačka. Při prvním kontaktu se projevila jako tichá, pozorná a všímavá dívka, která měla zájem jak o sebe, tak o blaho svého okolí. Dlouhodobější pozorování a rozhovor s Hedvikou ukázaly, že dívka je velmi citlivá. Jakýkoliv sebe-menší negativní podnět ji uváděl do smutné a sklíčené nálady. Veškeré hodnocení a projevy ostatních si bere Hedvika, jak se říká, k srdci. Hedvika o přestávkách sedí sama v lavici a s nikým nenavazuje sebemenší kontakt. Paní učitelka dodává, že pokud je Hedvika přidána do pracovní skupiny, kolektivu se naprosto straní. Ve škole s nikým více méně nekomunikuje, se spolužáky se nebaví. Při rozhovoru s Hedvikou jsem se dozvěděla, že jsou na ni spolužáci nepříjemní, že ji nemají rádi a mluví o ní špatně.

Jde o tyto specifické projevy chování:

- Citové prožívání – při hodnocení si bere kritiku velmi osobně (nemusí být mířena přímo na ni), velmi citově prožívá negativní chování ostatních žáků.

- Nezapojení se do kolektivu – při práci ve skupině se Hedvika straní kolektivu, spolužáky při práci nevyhledává.
- Nekomunikativnost – Hedvika ve třídě komunikuje jen s malým počtem žáků, ostatní je schopna ignorovat.
- Uzavření sám do sebe – projevuje se nedostatečnou komunikací s okolím, nezapojením se do skupiny.

David je žák, který se při prvním kontaktu projevil jako tichý a snaživý chlapec. Ale, jak se říká, první dojem klame. Až při pozorování v rámci vyučování jsem zjistila, že se jedná o chlapce, který je velmi živý a neposlušný. V hodinách neustále vyrušuje a nesoustředí se na práci. Je tedy neustále napomínám paní učitelkou. David při zadání úkolu nereaguje, nemá snahu ani vytáhnout potřebné pomůcky. Neustále ruší od práce spolužáka, který s ním sedí, a vybavuje se. Neprojevuje jakýkoliv zájem o vyučování a na napomínání paní učitelky naprosto nereaguje. Z mého pohledu se jedná o velmi problémového žáka.

Jde o tyto specifické projevy chování:

- Nesoustředěnost - jedná se o roztěkanost ve vyučování, kontrolu ostatních spolužáků.
- Pasivita – bezmyšlenkovité sezení bez cíle, neplnění zadaných domácích úkolů a také úkolů při hodinách.
- Nedostatečná motivace v rámci rodiny - nedostatečný význam školy jako takové, kdy hodnotový systém Davida neobsahuje vzdělání jako preferovaný cíl.
- Nedodržování základních pravidel – neschopnost dodržovat pravidla, která jsou stanovena v rámci třídy a školy.
- Nezájem o školu – David nejeví zájem o jakýkoliv předmět ani úkol, ve vyučování se neprojevuje k probíranému tématu.
- Nepozornost – neschopnost se soustředit a poslouchat výklad paní učitelky, při práci dělá David základní chyby, je nepozorný i při čtení textu.

David Z. je velmi komunikativní a společenský chlapec. Ve školním prostředí je David velmi oblíbený, je vyhledáván jako kamarád pro různé hry a lumpárny. Žák se ale při výuce nedokáže soustředit na úkol či výklad paní učitelky. Neustále kontroluje okolí a na činnost se nesoustředí. Žák navštívil pedagogicko - psychologickou poradnu, kde mu byla stano-

vena hranice mezi normou a dyslexií a dysortografií. David je tedy ve vyučování pomalejší než ostatní spolužáci, při plnění úkolů často chybuje. Paní učitelka dodává, že David hůře chápe látku a některé věci jsou mu opětovně vysvětlovány. David také velmi často zapomíná na plnění svých domácích úkolů, ze kterých pak získává špatné hodnocení.

Jde o tyto specifické projevy chování:

- Nesystematický přístup (pokus – omyl) - David při plnění úkolu často dává na svůj odhad, aniž by se soustředil na zadání a na průběh úkolu.
- Problémy v oblasti výkonu – nedostatečný čas na práci, David nestíhá dokončit úkoly ve stanoveném čase. Potřebuje delší čas na přečtení látky.
- Nesoustředěnost – jde především o kontrolu ostatních žáků, kontrolování ostatních, zda plní své úkoly.
- Nepochopení látky – David často nepochopí zadání úkolu a následně při práci chybuje.
- Zapomnětlivost – neplnění domácích úkolů.

David U. je velmi komunikativní, společenský kluk, který chvíli neposedí na jednom místě. Pořád vyhledává nějaké činnosti. S jeho neposedností je spojená nepozornost a nesoustředěnost ve vyučovacím procesu. Při pozorování se David ve své lavici neustále vrtěl, hledal několikrát něco v aktovce, hrál si s propisovací tužkou. V důsledku s neustálou činností se projevila nesoustředěnost, kdy Davidovi unikají podstatné informace, o kterých jsou žáci informováni paní učitelkou. U Davida se projevuje zájem jen o některé předměty, v ostatních předmětech pak nedává pozor a na práci se nesoustředí. Z pozorování jsem zjistila, že pokud téma Davida zaujme, se zaujetím ho poslouchá a úkoly k tématu plní. Od paní učitelky jsem se dozvěděla, že David neustále zapomíná na vyplnění domácích úkolů.

Jde o tyto specifické projevy chování:

- Nesoustředěnost - jedná se o roztěkanost ve vyučování, kontrolu ostatních spolužáků, neschopnost se soustředit a poslouchat výklad paní učitelky (nezájem o dané téma či předmět).
- Zájem jen o specifické předměty – u Davida se projevuje zájem jen o některé předměty, ve kterých má žák velmi dobrý prospěch.

- Zapomnětlivost – neplnění domácích úkolů, nedodržení závazků v rámci třídy.

4.6 Realizace výzkumu

K realizaci výzkumného šetření byl vytvořen rozhovor, který měl za úkol zjišťovat individuální typ osobnosti dítěte. Na základě zjištěných výsledků byl podle jednotlivých typů a problému žáků, které byly načerpány pozorováním, stanoven soupis zásad, který byl zpracován na základě teoretických východisek (Miková, Stang, 2010) a doplněn vlastními zkušenostmi a prvky. K výzkumu došlo prostřednictvím základní školy ve Středočeském kraji, kdy záměrným výběrem byli vybráni žáci 5. B s určitými projevy problémového chování. Výzkum se uskutečnil ve školním roce 2010/2011.

4.7 Intervence (navržené zásady)

V rámci výzkumného šetření jsem stanovila jednotlivé zásady, které vycházejí z určitého typu osobnosti jedince. Intervence byla stanovena až po zjištění osobnostního typu jednotlivých respondentů. Zásady byly sestaveny tak, aby odpovídaly individuálním potřebám osobnosti žáků. Pro realizaci zásad jsem vyrobila praktické pomůcky do vyučování, které měly ulehčit jejich používání.

David U.

Typ osobnosti: ENTP

Dominantní funkce: N

E – extravert

N – intuice

T – myšlení

P – vnímání

Těchto lidí je v populaci přibližně 5 procent. Dokážou být střídavě klamně svůdní, výřeční, přesvědčiví, nedočkaví a současně mohou svojí útočností (ofenzívou) i zastrašit. Předpokládají totiž, že i ostatní jsou mentálně robustní, asertivní a schopní hájit své zájmy. Jejich inteligence se jeví jako těkavá a obtížněji předvídatelná. Bývají naopak vynikajícími analytiky a libují si ve složitostech a komplexních relacích. Jejich toleranční práh je v tomto patrně na velmi vysoké úrovni. Bývají často inspirací pro ostatní a jejich entuziasmus

(nadšení pro něco) je nakažlivý. Když se do něčeho pustí, bývají do toho tzv. zamilovaní. ENTP mívají nejrůznější koníčky a znalosti v oblastech, které bychom nečekali. Tito lidé dovedou být velkorysí, ale pokud nemají náladu, jsou paličatými, nepředvídatelnými a urážlivými lidmi. Pochopení ostatních a vstřícnost jim napomáhá tyto nálady překonat. Potřebují si čas od času zvýšit svou hladinu adrenalinu, a tak se pouštějí do riskantních a nebezpečných akcí. ENTP bývají většinu času pro své okolí neodolatelně přitažliví, protože lidé cítí tu energii v nich, kterou při správné manipulaci nasměrují ve prospěch cílů, na nichž pracují (Čakrt, 2004).

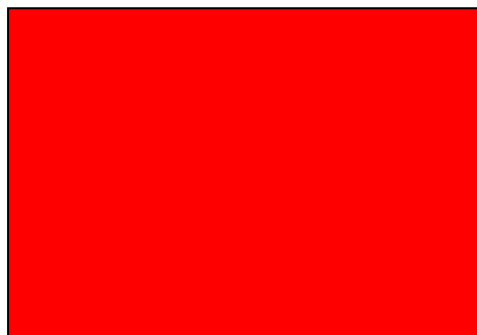
Zásady

- Stanovení jasného časového limitu na pouhý poslech:
 - Extravertní David se bude lépe soustředit na mluvený projev druhých osob, pokud bude vědět, jak dlouho musí být potichu. Paní učitelka tedy Davidovi sdělí, že výklad potrvá např. 10 minut, a pak se žáci budou moci potichu bavit ve dvojici při společné práci na úkolu.
 - Pokud paní učitelka nestihne v uvedeném čase výklad, měla by Davida upozornit, o časovém posunu. Je to totiž velmi důležité, protože jinak by David přemýšlel, jak dlouho to bude ještě trvat.
- Využívání barevných karet – červené/zelené:
 - Při projevu, vysvětlování nové látky a sdělování obecných informací využije paní učitelka barevné karty k upoutání pozornosti Davida. Při sdělení obrátí kartu na červenou barvu a tím upozorní Davida, že se něco děje. Při obrácení může Davida informovat o kartě: „*Právě obracím kartu na červenou barvu, budeme probírat novou látku,*“ a podobné příklady.
 - Zdůraznění závaznosti karty pro žáka. David má svou kartu položenou na lavici, pokud bude paní učitelkou sdělována nějaká informace, David současně s ní otočí kartu na červenou barvu. Takto si otočí kartu, i když mu bude zadán jakýkoliv úkol (karta neustále Davidovi na očích). Davidovi musí být při zadání zdůrazněna závaznost karty. „*Ted' si obracíme kartu na červenou barvu, což znamená plnění zadaného úkolu.*“ Po ukončení úkolu David obrátí kartu na zelenou barvu s tím, že úkol splnil.

- Při projevu Davida se karta obrátí na zelenou barvu. David tedy ví, že se může v této době vyjádřit k probíranému tématu.



Rub



Líc

- Zadávání konkrétních úkolů v průběhu poslechu:
 - Extravertně orientovaný David bude věnovat větší pozornost poslechu, pokud může současně aktivně zpracovávat informace, které slyší. Např.: zapisováním klíčových slov výkladu, vyplňováním tabulky, zaznamenáváním údajů do pracovního sešitu a podobně.
 - Využití T grafů: Jedná se o jednoduchou metodu, která využívá grafického organizátoru k porovnání dvou věcí, jevů či témat.

Jaké jsou výhody v chování koček?	Jaké jsou výhody v chování psů?
.....

- Širší zadání úloh, poskytnutí volby:
 - David preferuje ve svém učení výzvy, protože nerad přezvykuje již naučená témata, hledá nové možnosti. David by ocenil originalitu a vynalézavost, proto mu vyhovuje širší zadání úlohy, které mu dopodrobna nediktuje postup práce. David má potřebu uplatňovat svou iniciativu.
 - Nechte Davida jednoduše vybrat si například 6 z 8 matematických úloh nebo postupů, kterými bude úkoly plnit. Například odshora dolů nebo obráceně. A třeba i místo, kde bude činnost vykonávat. V lavici nebo na koberci v učebně. Tato možnost volby Davidovi pomůže k jeho motivaci a v některých úkolech se projeví i kreativita.
- Zadání úkolu prostřednictvím kritérií:
 - Sepište požadavky na dobře splněnou práci. Lze využít tabuli před začátkem plnění úkolu, kdy si David může průběžně kontrolovat požadavky, zda jeho práce

směřuje ke stanovenému cíli. Tento způsob dává žákům konkrétní vodítka pro práci a jasně stanovuje očekávání učitele.

- Verbální ukazatelé pokroku:
 - Poskytnout Davidovi informace v průběhu práce o tom, jak daleko by měl se svým plněním úkolu být. Např.: *„Nyní byste měli být u příkladu číslo pět. Měli byste se nacházet mezi příkladem tři a pět.“*
- Fakta a logické zdůvodnění:
 - David potřebuje při své práci vědět, proč se tento úkol má vykonávat a jaký to bude mít výsledek. Jde o to, aby práci dostatečně porozuměl. Pokud bude Davidovi poskytováno logické a skutečné odůvodnění, bude s ním lepší spolupráce, protože David bude vědět, že činnost, kterou dělá, má nějaký smysl.
- Učební styl:
 - David s převahou vnímání (P) se lépe učí, pokud se může věnovat novinkám a objevovat, co je v nich zajímavého. Zkoumá problémy ze všech stran a je schopen vymyslet mnoho originálních a nápaditých řešení, proto bychom mu měli dát možnost, aby tyto vlastnosti uplatnil. Jeho nápady mohou být totiž velmi dobře propracované a zajímavé.
- Pravidla:
 - David má problémy s dodržováním pravidel ve škole. David je může porušovat jen proto, že žije spontánně, jedná dříve, než myslí, tedy dříve, než si uvědomí, že pravidla porušuje.
 - Je tedy důležité stanovení pravidel pro Davida, které bude mít neustále na očích (napsané na papíře). Hlavním bodem je i neustálé připomínání významu. David potřebuje znát logické odůvodnění určité práce. Proč je potřeba daná pravidla dodržovat, jaké by mělo důsledky, kdyby je nedodržoval.

David Z.

Typ osobnosti: ESFP

Dominantní funkce: S

E – extrovert

S – smysly

F – citění

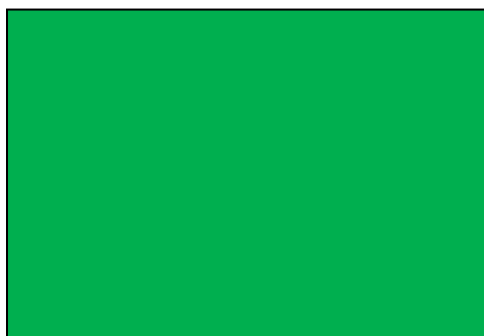
P – vnímání

Tito lidé jsou přívětiví, osobně okouzující, výřeční a pro tento jejich velmi vřelý a upřímný vztah k ostatním se s nimi snadno vychází. Jsou považováni za velmi kvalitní společníky, kamarády i partnery. Těchto lidí je přibližně okolo 13 procent. Umějí být velmi vnímaví vůči duševním stavům ostatních (tzv. vrby). Nemají rádi samotu, a proto vyhledávají kontakt druhých lidí. Citlivost je u nich na velmi důležitém místě. Uzavírají se do sebe (vnitřní ponor), takže ani přátelé nebo rodina nemusí vědět, co se děje. Své problémy si nosí uvnitř a na povrch je dostanou většinou, až když je nedokážou vlastními silami zvládnout. Problémem je pro ně i časový či jiný tlak, kdy začnou být nepokojní a nejradyji by se ocitli někde jinde. Tolerance těchto lidí vůči úzkosti je na nejnižší úrovni ze všech 16 typů. Dochvilnost a důslednost nebývá jejich silnou stránkou, řídí se heslem: „*Pozdě, ale přesně*.“ Avšak často jsou první, kdo mají nejnovější fámy a klepy. Jsou to lidé, kterým občas unikají souvislosti a nevidí důsledky svých činů. Občas trpí rozmrzelostí a nespokojeností, v tomto období se uzavírají do sebe, aby neotravovali okolí (Čakrt, 2004).

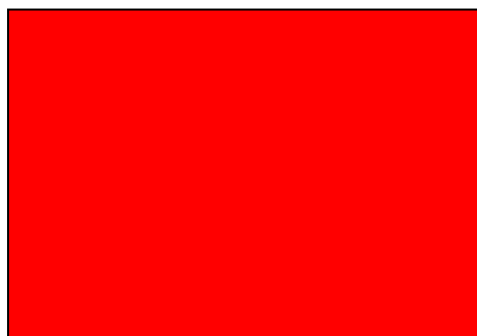
Zásady

- Sdílení myšlenek:
 - David tzv. dříve mluví, než myslí, proto je důležité dát mu čas, aby si uvědomil, co vlastně řekl a svou odpověď upravil. Jeho konečná odpověď se totiž velmi liší. Říká věci, které nejsou konečnými názory.
 - David občas prohodí nějakou poznámku jen tak, aniž by jí promyslel, a učitelé mají tendenci brát tento verbální projev vážně. Je důležité nereagovat ukvapeně a dát Davidovi čas, aby názor „*učesal*“.
- Využívání barevných karet – červené/zelené:
 - Při projevu, vysvětlování nové látky a sdělování obecných informací paní učitelka využije barevné karty k upoutání pozornosti Davida. Při sdělení obrátí kartu na červenou barvu a tím upozorní, že se něco děje. Při obrácení může Davida informovat o kartě. „*Právě obracím kartu na červenou barvu, budeme probírat novou látku*“ a podobné příklady.

- Zdůraznění závaznosti karty pro žáka. David má svou kartu položenou na lavici, pokud bude paní učitelkou sdělována nějaká informace, David současně s ní otočí kartu na červenou barvu. Takto si otočí kartu, i když mu bude zadán jakýkoliv úkol (karta neustále Davidovi na očích). Davidovi musí být při zadání zdůrazněna závaznost karty. „*Ted' si obracíme kartu na červenou, což znamená plnění zadaného úkolu.*“ Po ukončení úkolu David obrátí kartu na zelenou barvu s tím, že úkol splnil.
- Při projevu Davida se karta obrátí na zelenou barvu. David tedy ví, že se může v této době vyjádřit k probíranému tématu.
- David může využít kartu i při plnění některých úkolů. Může otočit kartu na červenou barvu a tím dát najevo, že neporozuměl určité úloze nebo že by potřeboval pomoc. Paní učitelka se u něj zastaví a on jí může sdělit své úvahy či problémy. Nemusí rušit hodinu hlášením. Učitel k Davidovi dojde v tichosti.



Rub



Líc

- Napiš si to!
 - Extravertní paměť Davida je přetrhována novými myšlenkami a stimuly, proto bychom měli Davidovi poskytnout papír, na který si bude zachycovat své odpovědi a názory (své myšlenky). Paní učitelka do něj může v průběhu vyučovací hodiny nebo po hodině nahlédnout.
 - Tuto metodu lze využít i při kladení otázek paní učitelkou před tabulí. Vždy nelze vyvolat všechny děti, i když třeba vědí správnou odpověď na danou otázku. Při napsání odpovědi na papír si paní učitelka zkontroluje, jak na otázku odpověděl právě David.
 - Navrhnout mu tedy, aby si své myšlenky, názory a odpovědi zapisoval na kousek papíru, který mu bude ležet neustále na lavici.

- Konkrétní příklady, znázornění:
 - David při učení začíná u toho, co mu je blízké, co zná ze svého života, co vychází z jeho zkušeností. Teprve potom přistupuje k něčemu novému a neznámému. Pokud chceme, aby pochopil abstraktní pojmy či teorie, musíme mu je nejdříve přímo předvést na konkrétních příkladech, přiblížit mu nové informace znázorněním (kresba, model). David si informace musí spojit s praktickým využitím a realitou.
 - Důležité využití hmotných pomůcek, laboratorních prací, exkurzí, videí a podobně.
- Verbální ukazatelé pokroku:
 - Poskytnout Davidovi informace v průběhu práce o tom, jak daleko by měl se svým plněním úkolu být. Např.: „Nyní byste měli být u příkladu číslo pět. Měli byste se nacházet mezi příkladem tři a pět.“
- Smyslové úlohy:
 - David se smyslovou orientací (S) preferuje úlohy s konkrétním zadáním a krátkodobým horizontem ukončení. Mívá totiž problémy, aby formuloval své záměry a cíle, vyhovuje mu, když mu předem sdělíme, co konkrétně od něho budeme vyžadovat.
- Časová osa:
 - Při práci a úkolech, které jsou Davidovi zadány, je důležité připomínání času. Kolik mu ještě zbývá minut, jak by měl být se svou prací daleko a podobně. Pomáhá i poskytnutí časového programu hodiny - dnes budeme v hodině matematiky probírat nejprve novou látku (15 minut), po vysvětlení si spočítáme několik příkladů na procvičení (15 minut), ke konci hodiny si napíšeme deseti-minutovku.
- Čtení:
 - Smyslově orientovanému Davidovi (S) trvá delší dobu, než pochopí význam toho, co text sděluje, zejména pokud obsahuje větší množství abstraktních pojmů či přenesených významů. Jeho čtení bývá pomalejší, protože se snaží číst celý text velmi poctivě, zaměřuje se na konkrétní fakta a detaily, na rozdíl od intuitivních dětí. Je tedy důležité neposuzovat jeho čtení podle rychlosti. Smyslově orientovaný David bude rychlost vyvažovat detaily, které se v textu dozví.

- Partnerské čtení – vnáší do četby akci a interakci. Toto čtení může mít různou podobu: čtení se spolužákem, kdy se David každých pět minut zastaví a popovídá si se spolužákem o přečteném tématu. Touto metodou se dozvíme, jestli žák správně pochopil daný text, se spolužákem se mohou navzájem opravit a vysvětlit si podstatu textu.
- Stanovení pravidel při práci:
Pravidla při úkolu:
 - Při zadání práce ihned plním úkol, na okolí nereaguji.
 - Při nepochopení se hned přihlásím o slovo.
 - Po ukončení úkolu si práci zkontroluji a opravím případné chyby.Projev paní učitelky:
 - Při projevu paní učitelky věnuji veškerou pozornost výkladu.
 - Při nepochopení se hned přihlásím o slovo.
 - Po projevu si zapíši důležité informace (zadání domácího úkolu).

Patrik

Typ osobnosti: ESFP

Dominantní funkce: S

E – extravert

S – smysly

F – cítění

P - vnímání

Tito lidé jsou přívětiví, osobně okouzující, výřeční a pro jejich velmi vřelý a upřímný vztah k lidem se s nimi snadno vychází. Jsou považováni za velmi kvalitní společníky, kamarády i partnery. Těchto lidí je přibližně okolo 13 procent. Umějí být velmi vnímaví vůči duševním stavům ostatních (tzv. vrby). Nemají rádi samotu, a proto vyhledávají kontakt druhých lidí. Citlivost je u nich na velmi důležitém místě, uzavírají se do sebe (vnitřní ponor), kdy ani přátelé nebo rodina nemusí vědět, že se něco děje. Své problémy si nosí uvnitř a na povrch je dostanou většinou, až když je nedokážou vlastními silami zvládnout.

Problémem je pro ně i časový či jiný tlak, kdy začnou být nepokojní a nejraději by se ocitli někde jinde. Tolerance těchto lidí vůči úzkosti je na nejnižší úrovni ze všech 16 typů. Dochvilnost a důslednost nebývá jejich silnou stránkou, řídí se heslem: „*Pozdě, ale přeci.*“ Avšak často jsou první, kdo mají nejnovější fámy a klepy. Jsou to lidé, kterým občas unikají souvislosti a nevidí důsledky svých činů. Občas trpí rozmrzelostí a nespokojeností, v tomto období se uzavírají do sebe, aby neotravovali okolí (Čakrt, 2004).

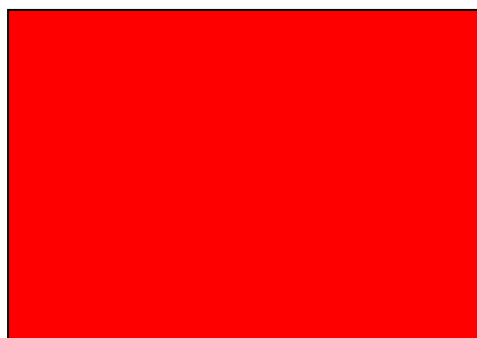
Zásady

- Stanovení jasného časového limitu na poslech učitelova projevu.
 - Lepší soustředění na projev druhé osoby, když Patrik ví předem stanovenou dobu projevu.

- Využívání barevných karet – červené/zelené:
 - Při projevu, vysvětlování nové látky a sdělování obecných informací paní učitelka využije barevné karty k upoutání pozornosti Patrika. Při sdělení obrátí kartu na červenou barvu a tím upozorní Patrika, že se něco děje. Při obrácení může Patrika informovat o kartě. „*Právě obracím kartu na červenou barvu, budeme probírat novou látku*“ a podobné příklady.
 - Zdůraznění závaznosti karty pro žáka. Patrik má svou kartu položenou na lavici, pokud bude paní učitelkou sdělována nějaká informace, Patrik současně s ní otočí kartu na červenou barvu. Takto si otočí kartu, i když mu bude zadán jakýkoliv úkol (karta neustále Patrikovi na očích). Patrikovi musí být při zadání zdůrazněna závaznost karty. „*Ted' si obracíme kartu na červenou barvu, což znamená plnění zadaného úkolu.*“ Po ukončení úkolu Patrik obrátí kartu na zelenou barvu, že úkol splnil.
 - Při projevu Patrika se karta obrátí na zelenou barvu. Patrik tedy ví, že se může v této době vyjádřit k probíranému tématu.



Rub



Líc

- Soutěživost:
 - Patrik s převahou cítění, tedy F, hůře snáší soutěžní prostředí. Takové prostředí mu působí stres a jeho výkon je nízký.
- Verbální ukazatelé pokroku:
 - Poskytnout Patrikovi informace v průběhu práce o tom, jak daleko by měl se svým plněním úkolu být. Např.: *„Nyní byste měli být u příkladu číslo pět. Měli byste se nacházet mezi příkladem tři a pět.“*
- Důležitost vztahu žák – učitel:
 - Patrik potřebuje vědět, že ho má paní učitelka ráda, má k němu pozitivní vztah. Veřejné negativní hodnocení učitele je pro Patrika velmi zraňující, jde u něj o projevy nekvality.
- Příležitostné uplatnění kompetencí:
 - Patrik si může zvolit alternativu při vypracování nějakého úkolu, ale pak musí tento cíl splnit. Např.: *„Úkol můžeš dokončit nyní, nebo až po obědě. Můžeš pracovat u svého stolu, u mého stolu nebo na koberci.“*
- Místo příkazů používat otázky:
 - *„Co by nyní měli žáci dělat? Myslíš, že je tvoje rozhodnutí správné? Co si myslíš, že je tvým úkolem? Nemyslíš si, že teď by ses měl věnovat nějakému úkolu?“*
- Nedostatek času na práci:
 - Patrik s převahou vnímání (P) potřebuje ke své práci shromažďovat větší objem informací, než ve skutečnosti bude pro svoji práci potřebovat. Např.: Napište co nejvíce informací o počasí, nebo slohová práce na téma Moje nejoblíbenější pohádková postava – Patrik bude velmi dlouho přemýšlet, o čem má psát a jaké

informace do práce zahrnout, co je tedy důležité a co ne, a na samotný úkol mu zbývá málo času.

- Patrikovi by pomohlo, kdyby měl delší dobu na rozmyšlení své práce. Dokázal by si lépe utřídit své myšlenky.
- Časová osa:
 - Při práci a úkolech, které jsou Patrikovi zadány, je důležité připomínání času. Kolik mu ještě zbývá minut, jak by měl být se svou prací daleko a podobně. Pomáhá i poskytnutí časového programu hodiny - dnes budeme v hodině matematiky probírat nejprve novou látku (15 minut), po vysvětlení si spočítáme několik příkladů na procvičení (15 minut), ke konci hodiny si napíšeme deseti-minutovku.
- Vizualizace:
 - Pro pochopení látky je smyslově orientovanému Patrikovi (S) velkým přínosem vizualizace učebního materiálu, Patrik je pak schopný si lépe vzpomenout na látku. K naučení určité látky je i velkým přínosem příběh. Když je nová látka probírána v kontextu s nějakým příběhem, látka se lépe pamatuje. Důležitá jsou praktická cvičení, laboratorní práce, hmotné pomůcky, audiovizuální pořady a exkurze.
- Smyslové úlohy:
 - Patrik se smyslovou orientací (S) preferuje úlohy s konkrétním zadáním a krátkodobým horizontem ukončení. Mívá totiž problémy, aby formuloval své záměry a cíle, vyhovuje mu, když mu předem sdělíme, co konkrétně od něho budeme vyžadovat.
- Čtení:
 - Smyslově orientovanému Patrikovi (S) trvá delší dobu, než pochopí význam toho, co text sděluje, zejména pokud obsahuje větší množství abstraktních pojmů či přenesených významů. Jeho čtení bývá pomalejší, protože se snaží číst celý text velmi poctivě, zaměřuje se na konkrétní fakta a detaily, na rozdíl od intuitivních dětí. Je tedy důležité neposuzovat jeho čtení podle rychlosti, smyslově orientovaný Patrik bude rychlost vyvažovat detaily, které se v textu dozví.

- Hlasité přemýšlení nad textem:
 - Tento efektivní způsob, jehož prostřednictvím může učitel ukázat, jak se dobří čtenáři aktivně angažují při čtení textu, je hlasité přemýšlení nad ním. Jde o vybrání části textu knihy, která se nahlas komentuje, aby se demonstrovalo, co se děje v mysli čtenáře.
 - Příklad: Kniha Vysoko v oblacích

Text knihy	Hlasité přemýšlení učitele
Veverčák Věřčák se rozvaluje na své oblíbené větvi, ze sáčku mlsá žaludy a poslouchá, jak maminka Krásnoo-caska vypráví jednu ze svých pohádek.	Hm, maminka se jmenuje asi podle toho, že má krásný ocásek. Proč se ale jmenuje veverčák právě Věřčák?
Pohádka je jednou z těch o Animalii, které se odehrávají na osamělém tropickém ostrově, kde si zvířata žijí jako v ráji.	Animalie – název země odvozen od the animal – zvíře? Česky by to znělo asi jako Zvířetín. Co tím autor myslí, když říká, že si zvířata žijí jako v ráji? Může to být tak, že tam nejsou lidé, kteří by jim ubližovali nebo, že tam nežijí žádní predátoři? Třeba nám to autor později v knize vysvětlí.

David B.

Typ osobnosti: ISTJ

Dominantní funkce: S

I – introvert

S - smysly

T - myšlení

J - usuzování

Tito lidé jsou rozumní, racionální, spíše neosobní, spolehliví a v praktických věcech rozhodní, nikdy nemají daleko od slov k činům, avšak jejich takt a empatie nepatří k jejich nejsilnějším stránkám. K ženám mají sklon chovat se s přehnanou galantností. Muži bývají spíše patriarchálního založení, jako podřízení v zaměstnání jsou srozuměni s autoritou. Upínají se k pravidlům, proto jsou schopni je dodržovat. Pravidla, která jsou stanovena okolím, jsou jim také blízká. V práci i doma mají rádi úpravnost, úhlednost, spořádanost a hlavně účelnost. Pro své účely si pořizují věci, které jsou praktické, kvalitní a funkční,

nikoliv takové které jsou v módě. Tito lidé si potrpí na rituály u příležitosti výročí a různých událostí, mají rádi přesnost a danost určité situace. ISTJ není vždy snadné pochopit, bývají totiž pokládáni lidmi za úzkostně pečlivé. ISTJ jsou velcí mistři v postupném, nenápadném zlepšování a obměňování (Čakrt, 2004).

Zásady

- Ponechat delší čas na promyšlení odpovědi:
 - Při položení otázky zadejte Davidovi, aby své myšlenky napsal v krátkých větách na papír. Po napsání ponechte Davidovi šanci, aby své myšlenky projevil před třídou, pokud ale nechce, není dobré ho nutit.
- Nepřerušovat při mluveném projevu:
 - Introvertně orientovaný (I) David při mluveném projevu pocítuje nepříjemný pocit z ostatních spolužáků, proto by se jeho projev neměl přerušovat. Jeho přerušování by mělo za následek, že se David dále už nerozmluví a nedokončí své myšlenky. Bude mít dojem, že o jeho názor nemá nikdo zájem.
- Nevolit jej jako vůdce pracovní skupiny:
 - David se v pracovní skupině necítí moc dobře a vůdcovská role by mu působila velký stres.
 - Avšak bude-li pracovat ve skupině dětí, musí paní učitelka zadat podmínku, aby k probíranému tématu promluvil každý žák. A to buď písemně, nebo slovně.
- Poskytnutí jasného plánu a cíle, znám záměr učitele:
 - David v rámci svého usuzování (J) potřebuje poskytnutí jasných plánů, které budou v rámci hodiny probírány. Dokáže se pak uklidnit a zorientovat v tom, co bude v hodině podstatné a důležité.
 - Při zadání úkolu nedávat Davidovi možnost volby postupu práce. David preferuje, když je postup práce navrhnutý někým jiným.
- Stanovení pravidel při práci:

Pravidla při úkolu:

 - Při zadání práce ihned plním úkol, na okolí nereaguji.
 - Při nepochopení se hned přihlásím o slovo.
 - Po ukončení úkolu si práci zkontroluji a opravím případné chyby.

Projev paní učitelky:

- Při projevu paní učitelky věnuji veškerou pozornost výkladu.
- Při nepochopení se hned přihlásím o slovo.
- Po projevu si zapíši důležité informace (zadání domácího úkolu).

Přestávky:

- O přestávkách je vyhrazen čas na hraní si se spolužáky.
- V této volné chvíli je čas určen pro věnování se sobě a případné svačině.
- O přestávkách dodržuji přísně pravidla slušného chování.

- Čtení:

- Smyslově orientovanému Davidovi (S) trvá delší dobu, než pochopí význam toho, co text sděluje, zejména pokud obsahuje větší množství abstraktních pojmů či přenesených významů. Jeho čtení bývá pomalejší, protože se snaží číst celý text velmi poctivě, zaměřuje se na konkrétní fakta a detaily, na rozdíl od intuitivních dětí. Je tedy důležité neposuzovat jeho čtení podle rychlosti, smyslově orientovaný David bude rychlost vyvažovat detaily, které se v textu dozví.

- Verbální ukazatelé pokroku:

- Informovat Davida v průběhu práce o tom, jak daleko by měl se svým plněním úkolu být. Např.: „*Nyní byste měli být u příkladu číslo pět. Měli byste se nacházet mezi příkladem tři a pět.*“

- Smyslové úlohy:

- David se smyslovou orientací (S) preferuje úlohy s konkrétním zadáním a krátkodobým horizontem ukončení. Mívá totiž problémy, aby formuloval své záměry a cíle, vyhovuje mu, když mu předem sdělíme, co konkrétně od něho budeme vyžadovat.

- Fakta a logické zdůvodnění:

- David potřebuje při své práci vědět, proč se tento úkol má vykonávat a jaký to bude mít výsledek. Jde o to, aby práci dostatečně porozuměl. Pokud bude Davidovi poskytováno logické a skutečné odůvodnění, bude s ním lepší spolupráce, protože David bude vědět, že činnost, kterou dělá, má nějaký smysl.

Hedvika

Typ osobnosti: INFJ

Dominantní funkce: N

I – introvert

N – intuice

F - citění

J - usuzování

Tito lidé jsou oceňováni pro svoji schopnost naslouchat, vnímat pocity, atmosféru a brát v úvahu hodnoty a přání druhých. Za svůj nejdůležitější vztah považují právě ten introvertní, tedy k vnitřnímu světu. Jejich osobnost bývá obestřena tajemstvím. Nejsou sdílní v poskytování informací o sobě a svém vnitřním světě. Ze svého nitra odhalují velmi málo. Jsou to lidé, kteří dokážou porozumět velmi zapeklým mezilidským problémům a vypořádat se s nimi, nejlépe pokud se týkají okolí a ne jejich vlastní osoby. V běžné populaci mají ale velmi nízké zastoupení, a to jedno procento. Bývají velmi zranitelní, berou si výtky jiných za osobní, a proto jsou uzavření. Váží si věrnosti hodnot a zásad. Tito lidé nebývají rádi poslů špatných zpráv, právě naopak, dělá jim dobře, když mohou jiné potěšit. Jakákoliv forma konfliktu a nesouladu bývá pro jejich psychiku nesmírně zničující a nejsou schopni tomuto stavu dlouho čelit. Často upadají do světa snění, emocí a fantazií, které jsou daleko za hranicemi konvenčního uvažování. INFJ nemohou mimosmyslově nevnímat. Bývají věrní a oddaní, dbají o pocity pohody, pečují o své prostředí, snaží se, aby bylo pro ně a jejich okolí pohodlné, útulné a přívětivé. V otázkách svých citů se projevují nepřímě, v náznacích. Spoléhají totiž, že si to ostatní domyslí. Dávají přednost symbolům, metaforám, zmínce (Čákr, 2004).

Zásady

- Kladení otázek:
 - Při běžném způsobu, kdy paní učitelka klade celé třídě otázky, se introvertní Hedvika nedostává ke slovu, protože Hedvika potřebuje delší čas na promyšlení odpovědi.
 - Po položení některých otázek vyzvěte žáky, aby si své návrhy odpovědi zapisovali. Potom je možnost, že i Hedvika bude schopna na otázky odpovědět.

- Je možnost využít i přednesu odpovědí ve dvojicích, kdy se žáci navzájem poslouchají a paní učitelka prochází třídou a kontroluje správnost odpovědí. Při práci ve dvojicích dochází k uvolnění Hedviky a postupné cvičení může vést i k projevu před celou třídou.
- Práce ve skupině:
 - Nevolte Hedviku jako mluvčí, či předsedu třídy. Tato funkce by jí působila velké problémy a došlo by u ní k velkému stresu a zhoršení jejího soustředění a výsledků.
 - V rámci skupiny zadat podmínku, aby se k probírané látce projeví všichni žáci, nejde o pořadí, ale hlavním cílem je naučení projevu před ostatními.
- Ústní zkoušení:
 - Klasické ústní zkoušení před tabulí je pro introvertně orientovanou Hedviku velmi náročné, proto je prospěšné Hedvice nabídnout zkoušení v lavici tak, aby nemusela vystupovat před celou třídou. Pokud jí tento způsob nebude vyhovovat, můžete společnými silami najít jinou alternativu.
- Nepřerušovat při mluveném projevu:
 - Introvertně orientovaná (I) Hedvika při mluveném projevu pocítuje nepříjemný dojem z ostatních spolužáků, proto by se její projev neměl přerušovat. Její přerušování by mělo za následek, že se Hedvika dále už nerozmluví a nedokončí své myšlenky. Bude mít pocit, že o její názor nemá nikdo zájem.
- Širší zadání úloh, poskytnutí volby:
 - Hedvika preferuje ve svém učení výzvy, protože nerada přežvykuje již naučená témata, hledá nové možnosti. Hedvika by ocenila originalitu a vynalézavost, proto jí vyhovuje širší zadání úlohy, které jí dopodrobna nediktuje postup práce. Hedvika má potřebu uplatňovat svou iniciativu.
 - Nechte Hedviku jednoduše vybrat si například 6 z 8 matematických úloh nebo postup, kterým bude úkoly plnit. Například odshora dolů nebo obráceně. A třeba i místo, kde bude činnost vykonávat. V lavici nebo na koberci v učebně. Tato možnost volby Hedvice pomůže k její motivaci a v některých úkolech se projeví i kreativita.

- Příležitostné uplatnění kompetencí:
 - Hedvika si může zvolit alternativu při vypracování nějakého úkolu, ale pak musí tento cíl splnit. Např.: „*Úkol můžeš dokončit nyní, nebo až po obědě. Můžeš pracovat u svého stolu, u mého stolu nebo na koberci.*“
- Zadání úkolů prostřednictvím kritérií:
 - Introvertně intuitivní (IN) Hedvika často opomíjí zadání ve chvíli, když už jí v hlavě plyne mnoho nápadů na splnění úkolů. Proto jí můžou uniknout podstatné informace, které jsou ještě zadávány.
 - Sepište tedy své požadavky na to, jak by měla vypadat dobře odvedená práce (splnění úkolu). Hedvika si v průběhu práce bude vyhodnocovat, zda naplnila očekávání a popřípadě svoji práci opraví. Tento způsob dává žákům konkrétní vodítko pro práci a jasně stanoví očekávání učitele.
- Zpětná vazba:
 - Hedvika vyžaduje zpětnou vazbu, která ji ujišťuje o jejích kvalitách a naopak jí napomáhá k překonání nedostatků, proto je důležité poskytovat Hedvice zpětnou vazbu několikrát měsíčně. Hedvika si z negativní zpětné vazby vezme poučení a své chování či nedostatky se pokusí napravit, důležité ale je, aby po nápravě došlo opětovně ke zpětné vazbě, ale pozitivní.
 - Zpětná vazba by měla být projevována mimo hodinu, nejlépe v přestávce mezi hodinami.
- Důležitost vztahu žák – učitel:
 - Hedvika potřebuje vědět, že ji má paní učitelka ráda, má k ní pozitivní vztah. Veřejné negativní hodnocení učitele je pro Hedviku velmi zraňující, jde u ní o projevy nekvality.
- Hodnocení sebe samého:
 - Hedvika s převahou citění (F) není schopna se ohodnotit, tento smysl postrádá, proto je její sebehodnocení závislé na mínění ostatních lidí.
 - Využití hodnocení paní učitelkou nebo ve dvojici v lavici napomáhá Hedvice k pochopení svých kvalit a k přeměně negativních nebo nedostatečných kvalit. Názory ostatních bere velmi osobně, proto je důležité s touto metodou začínat opatrně, aby nedošlo k uzavření se Hedviky do sebe a k způsobení stresu.

- Verbální ukazatelé pokroku:
 - Poskytnout Hedvice informace v průběhu práce o tom, jak daleko by měla se svým plněním úkolu být. Např.: *„Nyní byste měli být u příkladu číslo pět. Měli byste se nacházet mezi příkladem tři a pět.“*

4.8 Zpracování dat

Kvalitativní experiment jsem zpracovala pomocí metody kódování a kategorizace. Při práci byla zachycována klíčová slova a slovní spojení týkající se projevů problémového chování a jednání žáků s určitými osobnostními typy ve vztahu k navrženým zásadám.

V tomto experimentálním šetření se zaměřuji na zjištění určitého posunu. Jedná se o posun žáků různých osobností a jejich specifických projevů problémového chování vzhledem k navrženým zásadám. Z povahy výzkumu vyplývá, že se při zkoumání zaměřujeme pouze na projevy, které svojí povahou naplňují podstatu stanovených výzkumných otázek. Jde tedy o otázky: Jak ovlivňuje individuální typ osobnosti projevy chování a jednání problémového žáka ve vyučovacím procesu? Jak probíhá intervence a do jaké míry zjištěný osobnostní typ a navržená intervence přispívá k zmírnění projevů problémového chování žáka ve vyučovacím procesu? V rámci takto zvoleného výzkumného šetření neproběhlo klasické kódování. Kódy byly stanoveny předem na základě projevů problémového žáka. Jednalo se tedy především o vizualizaci; rezignaci; nepozornost; praktické ukázky; neplnění školních povinností; uzavřenost; komunikaci; snížený výkon, orientované cíle apod.

Při kódování jde o „přiřazování klíčových slov či symbolů k částem textu tak, aby byla umožněna snadnější a rychlejší práce s těmito částmi a bylo možné prostřednictvím kódů kdykoli snadno pracovat s většími významovými celky“ (Miovský, 2006, s. 219 – 220). Jde tedy i identifikaci a systematické označování významových celků dle vytvořených kritérií (Miovský, 2006).

V rámci kategorizace jsem se zaměřila na naplnění předem stanovených kódů a vytvořila jsem následující kategorie:

- Jednou viděné je více než tisíc slov – tato kategorie je zaměřena na vizualizaci vyučovacích pomůcek, její význam jako prostředku pro pochopení látky a upoutání potřebné pozornosti.

- Školní neřesti – kategorie školní neřesti je zaměřena na projevy problémového chování v oblasti nepozornosti, neplnění školních povinností, rezignace apod. Jde o popsání projevů a jejich reakcí na stanovenou intervenci.
- Sám pro sebe – v této kategorii jsou popsány projevy problémového chování žáků, kteří svojí osobností působí uzavřeněji než ostatní a mají problémy se zapojením se do kolektivu.
- Pokus, omyl – prostřednictvím kategorie pokus, omyl nahlédneme do problematiky nesystematického přístupu žáků k plnění stanovených úkolů.
- Stihnu práci nebo ne? Žáci mají často problémy s dokončením práce v časovém limitu. V této kategorii nahlédneme do oblasti, kdy dochází k problémům odevzdání práce ve stanoveném čase, protože žáci k splnění úkolu přistupují odlišně.

Vytvářené kategorie slouží k redukci dat. Návrh soustavy kategorií slouží pro klasifikaci a třídění dat. Pomocí kategorií jsou data uspořádána tak, že naplňují její podstatu (Hendl, 2005).

5 KATEGORIE

V této kapitole budou podrobněji popsány kategorie týkající se projevů chování a jednání u problémových žáků s různým typem osobnosti. Jde tedy o popsání dat, jak ovlivňuje individuální typ osobnosti projevy chování a jednání problémového žáka ve vyučovacím procesu. V kategorii budou použity jednotlivé výpovědi paní učitelky a poznatky z pozorování, které budou začleněny do textu. Každá kategorie obsahuje určitý počet kódů, které jsou napsány na začátku jednotlivé kategorie.

5.1 Jednou viděné je více než tisíc slov

Této kategorii náleží následující kódy: praktické ukázky, jak to vypadá a funguje, rozptýlení, pochopení, vizuální pomůcka, konkretizace.

U většiny žáků lze předpokládat, že když vidí určité věci, jak prakticky vypadají a fungují, dokážou je lépe pochopit. Především u smyslově orientovaných žáků je velkým přínosem pro pochopení látky vizualizace učebního materiálu. Pro tuto kategorii jsou využity následující zásady: konkrétní příklady, znázornění a vizualizace.

Žákům vykazujícím ve výuce specifické projevy problémového chování, především tedy nepozornost či nezáměr o školu, je vizualizace určitých učebních pomůcek rozptýlením, které upoutává jejich zájem (účasť). Především extravertně smysloví žáci potřebují pro pochopení některých věcí vidět, jak fungují. „*Děti, na obrázku vidíme, jak vypadá kostra člověka. Můžeme se podívat i na model kostry a jednotlivé kosti si osahat.*“ Zájem o takto probíhající hodinu je pozitivní i u problémových žáků. Konkrétní příklady napomáhají dětem orientovat se v pouhém výkladu, který je ve větší míře na základních školách využíván. „*Přečteme si něco o Karlu IV.*“ Paní učitelka využívala vizuální pomůcky ve větší míře po celou dobu šetření v návaznosti na určité téma. „*Využívání vizuálních pomůcek hodnotím kladně, protože žáci mají prohloubenější znalosti.*“ Přesto všechno docházelo v hodinách ke ztrátě potřebné pozornosti. Žáci byli roztěkaní, a pokud je praktická pomůcka nezaujala, pozor nedávali. Lze jen předpokládat, že jejich vyrušování záviselo na probíraném tématu a také na jeho časovém zařazení. Především extravertní žáci ztrácejí pozornost velmi rychle. Mají potřebu neustále okolí něco sdělovat a na všechno se ptát a tak rušit běžný chod výuky. Paní učitelka následně působila zklamaně. „*Když vás pomůcka nezajímá, uklidím ji.*“

Jak ale zjistit má-li vizualizace i u takto rušných žáků pozitivní vliv? V závislosti výzkumu proběhlo namátkové ústní zkoušení, které se zaměřilo na látku probíranou s vizuálními pomůckami. „*David půjde k tabuli a poví nám něco o kostře člověka.*“ Ústní zkoušení probíhalo průběžně u všech problémových žáků a to i z lavic, kdy probíhalo opakování z předchozích hodin. „*Kdo si pamatuje, jak žil člověk v době kamenné, čím se živil?*“ Z výsledků dětí lze usuzovat, že jejich znalosti i při případné nepozornosti či nezájmu jsou rozsáhlejší. Výklad s praktickými ukázkami je tedy správně zvoleným principem, který dětem napomáhá si látku zapamatovat a uchovat co nejdéle v paměti. „*Jejich znalosti jsou určitě prohloubenější a to i u žáků, kteří se nevykazují tak dobrou paměť.*“ Smyslově orientovaní žáci ve výuce, kde není možné používat vizuální pomůcky, ztrácejí velmi rychle přehled o daném tématu a o tom, co je důležité si zapamatovat. Dochází tak k pamatování si jen útržků, které nejsou vždy zcela podstatné. Pokud je tedy náš záměr, aby se smyslově orientovaní žáci prokazoval lepším soustředěním a lepšími výsledky, pomůcky používáme v maximální míře.

Lze tedy říci, že vizualizace má pozitivní vliv u všech žáků, i když jejich pozornost bývá rychleji odklonitelná. Intuitivní žáci nepotřebují nezbytně vizuální pomůcky. Tito žáci spíše hledají významy přicházejících informací a souvislosti mezi nimi.

5.2 Školní neřesti

Tato kategorie obsahuje následující kódy: nepozornost (lehce odklonitelná pozornost), roztěkanost, rezignace, nesoustředěnost, neplnění školních povinností, nechtíc/č, tvrdohlavost, nevhodné chování, nevšímavost, kontrolování ostatních žáků, nezájem, neposlouchání výkladu.

Školní neřesti jsou nejvýznamnějšími projevy problémového chování, které uvádějí všechny strany mého výzkumného šetření. Znepokojení je jak ze strany paní učitelky, tak ze strany rodičů. Vzhledem k individuálnímu typu osobnosti byly stanoveny následující zásady, které se vztahují ke kategorii: stanovení jasného časového limitu na poslech učitelova projevu, využívání barevných karet (červená, zelená), místo příkazů používat otázky, smyslové úlohy, napiš si to, stanovení pravidel při práci, zadání úkolu prostřednictvím kritérií, zadávání konkrétních úkolů v průběhu poslechu a příležitostné uplatňování kompetencí.

Žáci v průběhu pozorování vykazovali velkou míru nesoustředěnosti, neustále kontrolovali činnost ostatních dětí a byli roztěkaní. Hodiny tak působily rušně a nepřehledně, proto žáci ztráceli i poslední zbytky pozornosti. Avšak při postupném začleňování a použití zásad se jejich přístup měnil. Žáci začali používat barevné kartičky, které lze považovat za nejvíce využívanou pomůcku. *„Karty jsou velmi dobrým pomocníkem v hodinách. Děti na ně velmi pěkně zareagují.“* Během výuky jsou kartičky používány podle závažnosti dané činnosti. Avšak při plnění všech písemných úkolů jsou nepostradatelné. *„David U. i David B. si otáčejí své kartičky na červenou barvu, ihned plní stanovený úkol, ostatním dětem je otočena kartička paní učitelkou. Děti dostávají impuls, na který mají začít pracovat. David Z. a David U. bez problémů plní svůj úkol, karty mají na červenou.“* Extravertně orientované děti mají problémy s udržení kázně, a proto v jejich případě dochází k několika úskalím. *„Patrik nereaguje na probírané téma. Až po individuálním opětovném vysvětlení otáčí kartičku a začíná pracovat.“* Tento fakt je pravděpodobně způsoben tím, že Patrik má tendenci reagovat na své okolí, ale detaily výkladu mu unikají. Proto je využito časového limitu pro poslech učitelova projevu. *„Teď Vám, děti budu deset minut povídat o lidském těle a následně si vyplníme tabulku v učebnici. Davide, teď mluvím já, pak budeš mít možnost se k tématu vyjádřit.“* Je velmi důležité žáky upozornit, že hodina má určitý spád, že k něčemu vede a že hlavní slovo má učitel. Jde o uvědomění si toho, že když žáci vědí, jakou dobu musí udržet maximální pozornost, dokážou se lépe soustředit na podstatný výklad. Je to pro ně přijatelnější než přemýšlet, kdy už výklad konečně skončí. Můžeme pohlédnout i na hodnocení paní učitelkou. *„Je to důležitá zásada, žáci si velmi dobře dokážou ohlídat čas nutný na udržení pozornosti. Avšak např. David U. je v některých oblastech zvědavý (vlastivěda, přírodověda), když ho téma zajímá, potřebuje hned znát odpovědi na své otázky.“* Vzhledem k častým nepozornostem a roztěkanosti extravertně orientovaných žáků byla stanovena zásada - napiš si to (udělej si poznámku). Žáci během výkladu paní učitelky, nebo zkoušení ostatních žáků velmi často nedávají pozor a ruší tak spolužáky povídáním. *„Davide Z., nebav se se spolužákem, poslouvej opakování.“* Zavedením zásady jsou žáci zaktivizováni. Nedochází tak k nečinnému sezení s nepozorností. Žáci si na kousek papíru zapisují své myšlenky a otázky, které je zajímají. Zapisují si i odpovědi na otázky pokládané pro celou třídu. S touto zásadou se pojí i zadávání konkrétních úkolů v průběhu poslechu, kdy žáci lépe poslouchají, když mohou současně aktivně zpracovávat informace, které slyší. Jde o zapisování konkrétních klíčových slov, doplňování tabulky a podobně. *„V průběhu poslechu si zapisujte do svých pracovních sešitů anglická povolání.“* Dochází

tak k aktivnímu zapojení žáků, kteří se věnují jak danému poslechu, tak i doplňování informací. Žáci jsou při používání těchto zásad pozornější a k narušování výuky dochází ojedinelé. „*David se lépe soustředí, lépe udrží pozornost, když v průběhu poslechu plní nějaké úkoly.*“

Z předchozích řádků je viditelné, že když žáci používají barevné kartičky, tak jsou více soustředění a plní hned bez problémů zadaný úkol. Určité nesrovnalosti mohou nastat, pokud žák úkol splní v rychlejším tempu a pro svoji extravertní orientaci potřebuje okamžitý kontakt s okolím. „*David sám obrací kartu při zadání úkolu nebo před výkladem, když upozorním, že budu vysvětlovat něco důležitého. Po tuto dobu se soustředí a pracuje. Avšak po ukončení úkolu se opět samovolně otáčí.*“ U ostatních zásad také dochází k zmírnění projevů problémového chování ve výuce. Hodiny se postupně stávají klidnější a žáci jsou pozornější ve všech ohledech. Můžeme ale nahlédnout i na negativně ohodnocenou a těžce realizovanou zásadu, která se orientuje právě na žákovu pozornost. Jde o příležitostné uplatnění kompetencí, kdy je žákům umožněno vypracovat úkol na nestandardním místě, nebo po nějaké jiné činnosti. Např.: „*Úkol můžeš dokončit nyní, nebo až po obědě. Můžeš pracovat u svého stolu, u mého stolu nebo na koberci.*“ Ve třídě nebyla možnost realizovat tuto zásadu, protože žáci nemají možnost využívat koberec (nenachází se ve třídě) a odpolední vyučování také nemají. „*Zásadu není možné zcela využívat. Myslí si, že je to vhodné u mladších žáků (v první, druhé třídě). V pátém ročníku před vstupem na druhý stupeň je podle mého názoru důležité, aby žáci měli zažité pracovní návyky a úkoly ve škole plnili standardním způsobem.*“

5.3 Sám pro sebe

Kategorie sám pro sebe obsahuje následující kódy: uzavřenost, citové vypětí, komunikace, neaktivnost, skupinové práce, kolektivní hráč.

Sám pro sebe je kategorie, která se především zaměřuje na dva vybrané žáky, kteří mají specifické projevy problémového chování v oblasti komunikace s ostatními žáky, jejich zapojení do kolektivu a uzavřenosti. Jde o žáky introvertní a citově orientované. V závislosti na kategorii jsou uvedeny tyto zásady: kladení otázek, nepřerušování při mluveném projevu, ponechat čas na promyšlení odpovědi, hodnocení sebe samého, zpětná vazba a důležitost vztahu učitel – žák.

Každý člověk si do určité míry chrání vlastní prostor a svoje soukromí. Extravertně orientovaní lidé ne vždy sdílí své myšlenky a introvertní lidé si přece dobíjejí své energie sami v soukromí, tzv. sami pro sebe. Avšak u někoho se otevřenost po dobití projeví a u někoho ne. Do určité míry za to mohou ostatní osobnostní rysy a povaha. A do určité míry třeba i špatné zkušenosti, ale tento fakt si lze jen domýšlet. Uzavřenost, nekomunikativnost a nespolupráce dětí se projevuje i v rámci školy, kde může být chápána jako určitý specifický problém, který brání ve vzdělávání. „*Hedvika je velmi uzavřená, příliš se v kolektivu neprojevuje, také je ve výuce málo aktivní, avšak před zahájením pozorování se Hedvika sbližuje s kamarádkou ze třídy a stává se uvolněnější.*“ Jak lze aktivizovat takto orientované děti? Jak je zapojit do kolektivu tak, aby to pro ně nebyl trest a zbytečné trápení? Zavedením jednotlivých zásad dochází postupně k několika změnám. Při kladení otázek paní učitelkou na určité téma dochází u žáků k zapisování svých odpovědí na papír. Žáci si posléze ověřují, zda jsou jejich odpovědi správné nebo ne. U introvertně orientované Hedviky a Davida dochází k pozitivnímu posunu, kdy si při kontrole odpovědí ověří jejich správnost. Děti se pak častěji hlásí o slovo před celou třídou. „*Hedvika se častěji přihlásí k odpovědi před třídou.*“ Davida zásada aktivizovala k zapisování odpovědí, protože když byli ostatní žáci vyvoláváni, on nedával pozor. „*Otázky, které nebyly směřovány konkrétně na Davida, nepovažoval za důležité. Po dobu, kdy odpovídali spolužáci, nepracoval a rušil. Po zavedení zápisu všech odpovědí (s následnou kontrolou učitele) se David více aktivně účastní.*“ Změny se projevují i v oblasti mluveného projevu a delšího času na promyšlení odpovědi. Pokud se introvertně orientovaný žák přeruší při svém projevu, velmi často se stává, že už odpověď nedokončí. Při vyučování a zkoušení žáci přerušování nebyli. Paní učitelka se k odpovědi vyjadřovala až po skončení projevu. Obdobně to bylo i u delšího času na promyšlení odpovědi. Oba žáci mívají problémy bezprostředně sdělit své myšlenky a názory. Delší čas jim napomáhá především k utřídění svých myšlenek. „*Po poskytnutí delšího času je Hedvika sebevědomější. Je si více jistá svojí odpovědí.*“ Takto orientovaní lidé mívají problémy i v oblasti citů a hodnocení. Názory ostatních si berou k srdci a podle nich na sebe nahlízejí. Pokud dojde ze strany učitele k negativnímu hodnocení, žák své nedostatky odstraní a očekává následnou kontrolu s pochvalou. Potřebují se ujistit, že vztah k učiteli zůstal nenarušen. Můžeme tedy u citově orientovaných žáků předpokládat, že pokud mají dobrý vztah s učitelem, lépe komunikují jak s ním, tak s ostatními dětmi. „*Hedvika po práci očekává zpětnou kontrolu, jde o ujištění o jejich kvalitách.*“ Lze tedy předpo-

kládat, že poskytování hodnocení, zpětné vazby a delšího času na promyšlení odpovědi napomáhá takto orientovaným žákům k otevřenějšímu přístupu a tedy i chování.

5.4 Pokus nebo omyl

Tato kategorie obsahuje tyto kódy: nesystematický přístup, špatné hodnocení, lhostejnost, nezájem, hop nebo trop.

Jak je z názvu kategorie patrné, jde v první řadě o nesystematický přístup žáků k jednotlivým úkolům. Žáci k práci nepřistupují zodpovědně, často se spoléhají na náhodu a odhadují, jak má dobře splněná práce vypadat. Pro tuto kategorii vypovídají následující zásady: zadávání úkolů prostřednictvím kritérií, barevné kartičky a stanovení pravidel při práci.

Proč u některých žáků dochází k nesystematickému plnění úkolů? Můžeme jen spekulovat o tom, jestli jde u žáků o projevy jejich nezájmu o téma, nebo o celou školu, či naopak o nepochopení celé látky a následné rezignace nebo o silné projevy vlastní osobnosti. V rámci vyučování byly používány takové zásady, které měly zmírnit projevy nesystematičnosti vzhledem k osobnosti žáka. „*David, pokud chápe zadání, pracuje. Při nepochopení práci odkládá. Sám se o slovo nepřihlásí, většinou mu jdu poradit, když vidím nečinnost.*“ Velmi často se u Davida objevovala počáteční nečinnost pro nepochopení úkolu. Když mu bylo zadání opětovně vysvětleno, do práce se zapojil. Stávalo se ale, že byl v plnění úkolu pozadu, při práci zmatkoval a nakonec odpovídal, jak se mu to hodilo. Naopak u Patrika se stávalo, že neposlouchal zadání práce, nebo neslyšel diktované matematické příklady. V práci se pak objevovala volná místa, nebo napsaná nesmyslná čísla. „*Patrik má v sešitu volná místa, nestihl doplnit data.*“ U Patrika došlo k menšímu posunu, když práci začínal plnit včas za pomoci využití barevných kartiček, ale nejednalo se o významnou změnu. U většiny žáků ale dochází k pozitivním ohlasům po zavedení zásady zadávání úkolu prostřednictvím kritérií a především po zavedení barevných kartiček. „*Karta poutá Davidovu pozornost, sám ji používá. Otáčí ji při zadání úkolu na červenou a po skončení práce zase zpět.*“ Při upoutání pozornosti barevnou kartičkou dochází u žáka k určitému impulsu. Žák začíná plnit své povinnosti včas a dokončení práce tak není ohroženo. Vzhledem k využívání zásady zadávání úkolů prostřednictvím kritérií dochází u smyslově i intuitivně orientovaných žáků k pozitivním ohlasům, především v zkvalitnění jejich práce. Introvertně intuitivní Hedvika opomíjí zadání práce již ve chvíli, kdy jí v hlavě plyne mnoho nápadů na splnění zadaného úkolu. Proto se stává, že jí uniknou podstatné informace

k jeho splnění. „*Napišu-li požadavky na tabuli, Hedvika si v průběhu práce vyhodnocuje, zda naplnila stávající očekávání, nedochází tak ke konečným zmatkům, zda má v práci vše.*“ Ve vyučování tak dochází k plnění úkolů v časovém limitu a odpovídající kvalitě práce. Můžeme tedy říci, že pokud je žákům poskytnuta možnost nahlédnutí na požadavky učitele, dochází tak k celkovému zkvalitnění práce.

5.5 Stihnu práci nebo ne?

Pro tuto kategorii jsou vypovídající následující kódy: nedostatek času, snížený výkon, nedokončené práce, špatné ohodnocení, orientované cíle.

Žáci se ve vyučování potýkají s problémy dokončit svou práci včas. Velmi často se pak stává, že jim chybí půlka úlohy nebo konec diktátu. Zásady, které jsou pro tento specifický problém uplatněny, jsou: verbální ukazatelé pokroku, časová osa, nedostatek času na práci, zadávání úkolů prostřednictvím kritérií a poskytnutí jasného plánu a cíle, znát záměr učitele.

Jsou verbální ukazatelé pokroku či časové osy hodnotné pro určité typy osobnosti? Zvládají pak žáci svou práci lépe? V této kategorii bude podrobněji popsáno, do jaké míry žáky uspokojuje časový plán. „*Žáci, dnes si zopakujeme sčítání a odčítání desetinných čísel, následně si napíšeme několik příkladů. Potom si oddychneme u soutěže a na konci hodiny Vám zadám domácí úkol.*“ Tento časový program byl využíván paní učitelkou po celou dobu šetření. Na začátku většiny hodin byl udán záměr, jak bude hodina probíhat, na co se zaměří a kam povede. Žáci, jak usuzující, tak vnímaví, dostali jasný koncept toho, co se bude dít. „*Považuji časový plán za přínosný, třída se více uklidnila.*“ Za hlavní problém lze ale považovat nedostatečný výkon žáků při plnění školních povinností. „*Patrik ani David Z. nestíhají dokončovat svoji práci, následně jsou špatně ohodnoceni.*“ Oba typy žáků, jak s převahou usuzování, či s převahou vnímání si potřebují stanovovat zřetelné cíle v rámci orientačních cílů, které jim zadává paní učitelka v rámci určitého úkolu nebo tématu. Tyto cíle napomáhají žákům dojít k správnému závěru práce. „*Pro dobře odvedenou slohovou práci je potřeba dodržovat následující cíle. Nakreslete nějakého člověka, který splňuje tyto cíle: má zelené tričko, jeho vlasy jsou hnědé a dlouhé, má šťastný výraz v obličejí, na nohou má hnědé boty.*“ Žáci se dle cílů orientují, ale jednotlivé obrázky se liší podle jejich vnímavé či usuzující osobnosti. Musíme ale připustit, že i zásada zadávání úkolů prostřednictvím kritérií napomáhá žákům k dosahování stanovených cílů. Jen smys-

lově orientovaní žáci se kritérii řídí hned v úvodu, aby si svou práci naplánovali. Oproti intuitivnímu typu, který bude mít tendenci se na kritéria ohlížet až v průběhu či na konci práce, aby vyhodnotil, zda splnil daná očekávání. „*Hedviko, tvá práce je velmi zdařílá.*“ Avšak především vnímavě orientovaní lidé mají tendenci nechávat práci na poslední chvíli. Ze začátku volí pomalé tempo a pak, když se má dokončovat, práci nestíhají a úkol tedy nesplní. „ *Davide, jak to, že jsi ještě nezačal?*“ Zavedením zásady verbální ukazatelé pokroku dochází jak u vnímavě orientovaných, tak u usuzujících žáků k posunu. „*V tuto chvíli byste měli být u pátého příkladu. Během pěti minut budeme sbírat, dokončujte práci.*“ Tyto výroky byly používány u všech písemných úkolů a u všech respondentů. Kvalita práce se u jednotlivých žáků postupně zlepšovala. „*David lépe a včas dokončuje své úkoly.*“ Avšak jeden žák (Patrik) na uvedenou zásadu nereagoval kladně dle očekávání. I při opětovném uvádění verbálního ukazatele pokroku nedocházelo k včasnému dokončení práce. „*Patriku, jak to že jsi práci opět nestihl?*“ Jen velmi nárazově a pod učitelčíným tlakem, kdy nad Patrikem stála, práci dokončil. Patrik v průběhu šetření navštívil pedagogicko-psychologickou poradnu, kde zjistili, že se potýká s určitými psychickými problémy. Bohužel je práce s pedagogicko-psychologickou poradnou na začátku, tudíž jsem nezískala bližší informace.

Lze tedy předpokládat, že jak usuzujícím, tak vnímavým žákům časový harmonogram vyhovuje, dokážou se lépe soustředit a uspořádat si práci tak, aby byla dokončena v uvedeném čase. „*Musím říct, že je vidět pozitivní pokrok. Žáci včas dokončují úkoly a nestává se, že vše dopisují na poslední chvíli s chybami.*“

6 ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI

V rámci realizovaného výzkumu jsem stanovila pět kategorií, kterými jsem chtěla poukázat na nejzajímavější poznatky z terénního pozorování a výpovědí paní učitelky. Klíčovým východiskem stanovených kategorií byly projevy problémového chování a jednání ve vztahu k nabízené intervenci. Všechny nabízené kategorie nám tak úzce souvisí s děním ve třídě. Kategorie by nám tak měly přispět k platnému zodpovězení výzkumných otázek. V daném kontextu výzkumného šetření nyní odpovím na předem určené výzkumné otázky.

Jak ovlivňuje individuální typ osobnosti projevy chování a jednání problémového žáka ve vyučovacím procesu?

Každý člověk se potýká s určitými osobnostními vlastnostmi, se kterými se musí naučit zacházet, protože s naší osobností se rodíme, tudíž nám není umožněn vlastní výběr. Jsme ale schopni ji v průběhu života do určité míry formovat. Žáci, kteří byli pro tento výzkum vybráni, se ve školním prostředí projevovali určitým problémovým chováním a jednáním. Vzhledem k tomu, že žákům byl na základě rozhovoru stanoven určitý typ osobnosti, pohlížela jsem na tyto žáky jako na nositele svého typu. Hedvika i David B. jsou introvertně orientovaní žáci, a tak bojují s problémy komunikování s vrstevníky i s paní učitelkou, se svojí uzavřeností a nepřístupností. Je jim tedy kladeno na srdce, aby více komunikovali a byli otevřenější ke svému okolí. Naopak extravertně orientovaným žákům jako je David U. a Patrik je vytýkáno, že komunikují až příliš a tím ruší své spolužáky. Jejich extravertní složka jim ale udává rychlejší tempo myšlenek a tedy i potřebu tyto myšlenky ihned sdílet. Co je ale menším zlem? Člověk, který komunikuje moc, nebo člověk, který komunikuje málo? Nejlepším východiskem by beze sporu bylo, kdyby žák komunikoval střídavě. Uměl mlčet, když je to nutné, a mluvil, když je to potřebné, ale takových žáků není tolik. Důležité tedy je naučit se se svojí, a to jak extravertní, tak introvertní, složkou spolupracovat tak, aby nedocházelo k problémovým projevům, nebo byly tyto projevy mírnější. U ostatních složek je to podobné. Introvertně smyslový žák má snahu poslouchat zadání učitele, aby zjistil, co má přesně dělat, naproti introvertně intuitivnímu žákovi, který opomene zadání ve chvíli, když mu v hlavě plyne mnoho nápadů, jak úkol zpracovat. Navržená intervence by nám měla být schopna poskytnout zmírnění některých projevů, nebo naopak zvýraznění. Můžeme tedy říci, že typ osobnosti ovlivňuje projevy problémového chování a jednání žáka, jak v negativním, tak pozitivním slova smyslu. Nemůžeme přeci říci, že jedna osob-

nost je horší než druhá. Hlavním rozdílem ale je jestli jsme schopni některé projevy osobnosti v určitých situacích potlačit nebo ne.

Jak probíhá intervence pomocí zásad přístupu učitele k problémovému žáku?

Pro všechny žáky byly sestaveny specifické zásady dle jejich osobnostního typu. Tyto zásady byly představeny paní učitelce i žákům. Žáci byli se zásadami seznámeni a byla jim poskytnuta barevná kartička, kterou měli podle instrukcí využívat. Během obvyklé práce paní učitelky se začala používat stanovená doporučení (zásady) a to každý den v rámci všech vyučovacích hodin. Tato doporučení byla používána v návaznosti na dané téma jednotlivých hodin. Intervence tedy probíhala upozorňováním a využíváním barevných karet při práci. Kartu měla paní učitelka na psacím stole. Při potřebě použití karty žáky ji sama zvedla a zdůraznila její důležitost. V rámci hodiny procházela třídou a karty žákům připomínala, pokud nedošlo k jejich otočení samotným žákem. Dále byli využíváni verbální ukazatelé pokroku, zásada napiš si to, kdy byli žáci vyzváni, aby si své myšlenky, poznatky i odpovědi zapisovali na papír. Velmi často byla paní učitelkou také využívána zásada časové osy. Na začátku hodiny byla žákům sdělena její posloupnost. Během vyučování bylo používáno velké množství vizuálních pomůcek, které měly za cíl upoutat žákovu pozornost. Pomůcky byly využívány především v hodinách anglického jazyka, hudební výchovy, vlastivědy a přírodovědy. V neposlední řadě bylo velmi důležitou využívanou zásadou zadávání úkolů v průběhu poslechu, kdy extravertní žáci neměli čas na vyrušování a introvertní získávali větší sebedůvěru.

Lze tedy říci, že intervence probíhala ve vyučovacím procesu velmi svědomitě podle stanovených doporučení. Paní učitelka využívala i praktické rady uvedené u jednotlivých zásad a snažila se je žákům předat.

Do jaké míry (v jaké míře) zjištěný osobnostní typ a navržená intervence přispívá k zmírnění projevů problémového chování žáka ve vyučovacím procesu?

Projevy problémového chování jsou popisovány jako takové projevy, které se svojí intenzitou, frekvencí či trváním odlišují od standardně uznávaných sociálních norem a které mohou být do určité míry ohrožením pro ostatní. Náš osobnostní typ nám udává určitý směr našeho chování a vystupování, které může být považováno za nevhodné. Intervence, která byla pro žáky sestavena, měla za cíl zjistit, zda při dodržování určitých zásad (pravidel) dojde k zmírnění projevů problémového chování a jednání.

V kategoriích jsou podrobněji popsány reakce žáků na jednotlivé zásady, které se v některých oblastech podobají či slučují. U žáků je viditelný pozitivní posun, při kterém byly určité projevy z velké části odstraněny a jiné zmírněny. Jedná se především o soustředění při práci, kdy žáci využívali barevných karet. Žáci se na kartičky soustředí a při práci tak dochází k plnění povinností hned po zadání a tím i k včasnému dokončování jejich prací. Kartičky byly využívány i při důležitém projevu učitelem, kdy byly otočeny na červenou barvu a tím si žáci uvědomovali, že musí udržet soustředěnost. Jejich pozornost je udržována při využívání vizualizace, kdy jsou žáci zaujati danou pomůckou a jsou tak soustředění a klidnější. K pozitivnímu posunu a tedy i uklidnění a soustředění žáků dochází při využití časového limitu pro pouhý poslech, kdy mají žáci představu o době učitelova projevu. Dále byla pozornost udržována verbálními ukazateli pokroku, kdy při plnění úkolů byli žáci upozorňováni na to, jak daleko by ve svém plnění měli být a tím došlo k jejich včasnému dokončování prací. Dalším posunem je zapojení Hedviky do kolektivu třídy. Hedvika už nepůsobí tolik uzavřeně, snaží se komunikovat a velmi často se hlásí. Myslím si, že největším pokrokem Hedviky je nabití většího sebevědomí. Jeden z hlavních posunů je ale i jejich aktivní zapojení. Žáci si zapisují své odpovědi na papír, a tak nedochází k častému vykřikování. Žáci se celkově více soustředí, hodiny jsou klidnější. *„Myslím, že některé děti vykazovaly pokroky v některých oblastech. Hlavně v soustředění na práci. Větší zapojení do činností ve výuce, u některých větší aktivita.“*

Můžeme tedy říci, že k zmírnění projevů problémového chování dochází u všech respondentů daného šetření. V některých oblastech jsou výsledky viditelnější a v některých méně, celkově lze ale říct, že při dodržování určitých zásad je možné dosáhnout lepších výsledků, a to jak v oblasti soustředění, tak i pozornosti žáků.

ZÁVĚR

Cílem mé diplomové práce bylo zabývat se osobností a její typologií dle MBTI a dále také projevy problémového chování. Po prostudování teoretických východisek byly zpracovány jednotlivé kapitoly teoretické části. V jednotlivých kapitolách byly podrobněji popsány body týkající se tématu diplomové práce.

Praktická část byla věnována zjištění osobnostního typu jedince a jeho vlivu na projevy chování a jednání problémového žáka ve vyučovacím procesu. Dále jsem zjišťovala, do jaké míry zjištěný osobnostní typ a navržená intervence přispívá k zmírnění projevů problémového chování žáka ve vyučovacím procesu a také jak probíhá intervence ve vyučování. Pozornost byla věnována pěti žákům 5. třídy, kteří se výzkumu účastnili. Výsledky výzkumného šetření především poukazují na pozitivní posun žáků vzhledem k navrženým zásadám, a tak nás ujišťují o tom, že po použití intervence dochází k zmírnění projevů problémového chování žáka. Další výsledky výzkumného šetření jsou podrobněji rozebrány v závěru praktické části.

Celá práce a především výsledky výzkumného šetření by mohly být přínosné jednak pro paní učitelku dané třídy, která může stanovené zásady a další informace dále využívat, tak také pro žáky, kteří se výzkumu účastnili. V neposlední řadě mohou výsledky posloužit i rodičům žáků, kteří také mohou zásady v domácím prostředí využít, ale také se mohou o svých dětech dozvědět, jakým typem osobnosti jsou. Vzhledem ke spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou a díky navázání bližšího kontaktu projevili pracovníci poradny zájem o výsledky výzkumného šetření, které by mohly být využity při pedagogicko-psychologické diagnostice. Zjištění osobnostního typu a využití jednotlivých zásad by mohlo být využito i u klientů, kteří poradnu navštěvují.

Povaha výzkumu nám nabízí velké množství dalších výzkumných oblastí, které by mohly být v rámci šetření zkoumány. Jde především o zkoumání v rámci PP poradny a také o zkoumání v rámci prvních tříd základní školy, kdy si děti osvojují nové dovednosti a návyky. A je tedy snadnější učit nové, než měnit stávající naučené.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] AUGER, M., T., BOUCHARLAT, CH. Učitel a problémový žák: Strategie pro řešení problémů s kázní a učením. Praha. Portál, 2005. ISBN 80-7178-907-0.
- [2] BENDL, S. *Jak předcházet nekázní aneb kázeňské prostředky*. Praha: ISV, 2004. ISBN 80-86642-14-3.
- [3] BLATNÝ, M. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3434-7.
- [4] ČAKRT, M. *Kdo jsem já, kdo jste vy? Typologie osobnosti pro manažery*. Praha: Management Press, 1996. ISBN 80-85943-12-3.
- [5] ČAKRT, M. *Typologie osobnosti: přátelé, milenci, manželé, dospělí a děti*. Praha: Management Press, 2004. ISBN 80-7261-112-7.
- [6] ČAKRT, M. *Typologie osobnosti: volba povolání, kariéra a profesní úspěch*. Praha: Management Press, 2010. ISBN 978-80-7261-220-8.
- [7] EMERSON, E. *Problémové chování u lidí s mentální retardací*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-390-1.
- [8] HELUS, Z. *Děti v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.
- [9] HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- [10] CHALUPA, B. *Psychologie dnes a zítra*. Brno: Littera, 2007. ISBN 978-80-85763-38-6.
- [11] KEIRSEY, D., BATES, M. *Jaký jste typ osobnosti?* Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1425-6.
- [12] KESSIDI, F., CH. *Sókratés*. Praha: Svoboda, 1980.
- [23] KOHOUTEK, R. *Základy psychologie osobnosti*. Brno: Akademické nakladatelství CEMP, 2000. ISBN 80-7204-156-8.
- [34] KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.

- [45] MIKOVÁ, Š., STANG, J. *Typologie osobnosti u dětí: Využití ve výchově a vzdělání*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-587-5.
- [56] MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- [67] NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Akademie věd České republiky, 1995. ISBN 80-200-0525-0.
- [78] PETRÁČKOVÁ, V., KRAUS, J. *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 2001. ISBN 80-200-0982-5.
- [89] ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti: Obor v pohybu*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3133-9.
- [20] SHEEDYOVÁ – KURCINKOVÁ, M. *Problémové dítě v rodině a ve škole: Dítě mimořádně citlivé, vnímavé, tvrdohlavé, aktivní*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-174-6.
- [21] SMÉKAL, V. *Poznání do psychologie osobnosti: Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal, 2004. ISBN 80-86598-65-9.
- [22] ŠIMANOVSKÝ, Z., MERTIN, V. *Hry pomáhají s problémy: Hry a hrátky pro rodiče a dítě*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-85282-93-3.
- [23] ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Osobnost a její vývoj (distanční výuková opora)*. Ostava: Repronis, 2008. ISBN 978-80-7368-515-7.
- [24] VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1832-6.
- [25] VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 820-7184-488-8.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

E	Extravert, extraverze (extraversion)
F	Cítění (feeling)
I	Introvert, introverze (introversion)
J	Usuzování (judging)
MBTI	Myers Briggs Type Indicator
N	Intuice (intuition)
Např.	Například
P	Vnímání (perceiving)
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
Popř.	Popřípadě
S	Smysly (sensing)
T	Myšlení (thinking)
Tj.	To jest
Tzv.	Tak zvaně

SEZNAM TABULEK

<i>Tab. 1 Typy osobnosti dle Mikové, Stange (2010)</i>	24
--	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I Rozhovor pro zjištění osobnosti	92
Příloha P II Výpovědi paní učitelky.....	97

PŘÍLOHA P I: ROZHOVOR PRO ZJIŠTĚNÍ OSOBNOSTI

Jedná se o rozhovor s Davidem Z. a jeho maminkou. Jde o rozhovor, jehož cílem je zjistit osobnost daného respondenta.

Introvert x extravert:

1. Jak nejradyji relaxuješ? Jak trávíš volné chvíle po škole?
 - Společnost přátel
 - Kolektivní sport
 - Nejradyji sám (knihy, hry apod.)

Hry a jdu ven, spíše si hraji s kámošema a na počítači.
2. Jak trávíš školní přestávky.

My s kamarádem chodíme na ping pong na chodbu.
3. Pracuješ rád ve skupině s jinými žáky?

Pracuji velmi rád ve skupině.
4. Jak řešíš své problémy?

Kamarádi to vědí, a mamce vše hned řeknu, ukazuju jí po škole žákovskou knížku.
5. Svěřuješ se se svými tajemstvími kamarádům nebo rodině?

Ne nesvěřuji. Mám ho jen pro sebe.
6. Když se nacházíš ve společnosti jiných spolužáků, jak často se projevuješ k probíranému tématu? Jak moc jsi dravý dát najevo své názory?

Své názory projevuji.
7. Jsi rád, když máš přehled, co se ve třídě děje?

O sebe někdy, ale ostatní na mě spíše volají. Zajímá ho vše ostatní, nechá se snadno rozptýlit, doplňuje maminka.
8. Dokážeš přemýšlet nahlas? Projevovat okamžitě své myšlenky?

Spíše ne. Ve škole se hlásím, pokud vím, ale ne vždy.
9. Dokážeš jít přímo k věci?

Ne, nedokážu se soustředit. Maminka doplňuje: Třeba syn nepochopí zadání, a zasekne se hned u prvního problému a nejde dál, dokud ho nějak nevyřeší. Ztratí tím hodně času.
10. Vyžaduješ od svých vrstevníků a paní učitelky zpětnou vazbu?

Když to neříká, protože je to vždy jen to špatné. Od rodiny vyžaduje zpětnou vazbu jen ojedinele. (David se ohledně této otázky zdráhal rozsáhlejší odpovědi, nevěděl)

11. Jak velký je okruh tvých přátel, kamarádů?

Mám jich hodně, až moc.

12. Hraješ si rád sám, nebo potřebuješ kontakt druhé osoby?

Jak kdy, někdy sám. Umí si hrát sám, doplňuje maminka.

13. Dokážeš si představit, že bys byl mluvčím celé Vaší třídy?

Ano. Kolektivu se David vůbec nestrání.

Smysly x intuice:

1. Představuješ si někdy, že jsi někdo jiný? (Například nějaký rytíř, kosmonaut a podobně.)

Představuji si vojáky, ale i ty nadpřirozené jako je například spiderman. Doplňuje, že chodí na airsoft.

2. Když si hraješ, jakou postavu nejraději představuješ?

Voják. Počítačový maniak.

3. Co si představíš (co vidíš), když se podíváš na následující obrázek? (Představivost dítěte, klíč jako puzzle, mrak ve tvaru lodi a podobně.)

Lodičku poznal, v klíči poznal auto, určil, že jsou to puzzle. Noha i s nápisem Jeden.

4. Máš rád výzvy? (Nový úkol, udělat něco bezprostředně bez přípravy, novou metodou.)

Maminka říká, že spíše to, co zná. Nové metody pro něj znamenají učit se fungovat jinak.

5. Hraješ si rád se stejnými hračkami, hrami nebo zkoušíš rád nové?

Hraji si se stejnými hračkami.

6. Když ti zadám úkol, abys vyrobil dárek pro maminku, co tě napadne a jak úkol splníš?

Okamžitá odpověď, nakreslil bych obrázek a vystříhmul bych ho.

Myšlení x citění:

1. Dokážeš být ve svých rozhodnutích nestranný?

Řeknu, co si myslím.

2. Při rozhodování dáš pouze na svůj úsudek, nebo se rozhoduješ podle toho, s kým mluvíš?
Dám na svůj úsudek.
3. Při práci ve skupině se zaměřuješ spíše na výkon (tedy kvalitní splnění úkolu), nebo je pro tebe důležité, jaké klima ve skupině panuje?
Stihnout oboje, i úkol i se pobavit ve skupině.
4. Když se ti něco nelíbí na chování tvého kamaráda, dokážeš mu to bez problémů říci?
Řeknu.
5. Jak často dokážeš pozitivně ohodnotit své kamarády?
Ano, říkám jim to.
6. Jsi soutěživý /á?
Ano, když vyhraji.

Usuzování x vnímání

1. Máš rád/a věci, když jsou uloženy na správném místě?
Ano, ale myslím si podle reakce Davida, že to není podstatné.
2. Máš rád/a překvapení, nebo víš raději předem, co se bude dít?
Mám rád překvapení. Ale negativní ne.
3. Vyruší tě snadno něco od tvé práce?
Ano, vyruší mě cokoliv.
4. Uděláš si své úkoly, povinnosti s předstihem, nebo až na poslední chvíli?
Podle mamky, když řekne, že si udělám úkoly hned, tak je udělám. Pokud neřekne, běžím hned ven. Je naučený, že přijde ze školy a ukazuje mamce žákovskou knížku a jaké má úkoly, podle toho se mamka rozhodne.
5. Stává se ti, že své povinnosti odložíš rozdělané a vracíš se k nim později?
Někdy ano. Když je toho hodně.

Výpovědi rodičů:

Introvert x extravert:

1. Když komunikujete se svým dítětem, stane se, že po položení otázky se nedočkáte odpovědi? (I když dítě později tvrdí, že vám na otázku určitě odpovědělo.)
Jak v čem. Stane se, že ho o něco požádám a on zapomene, o co. Vypustí to z hlavy.
2. Skáče Vám dítě do řeči, pokud mu něco sdělujete?
Ne, neskáče. Myslí si své.
3. Jak rychle se dokáže Vaše dítě přizpůsobit změně prostředí?
V pohodě, není problém.
4. Sděljuje Vaše dítě své myšlenky bezprostředně? (Hned, jak přijde ze školy, podělí se s Vámi o informace a novinky, které se dozvěděl.)
Bezprostředně, když jde o jeho aktivity, se školními starostmi až později, hlavně kvůli špatným známám. Je mu to líto.
5. Dokáže se Vaše dítě soustředit na jednu činnost, nebo přelétá rychle k jiné?
Přelétá z činnosti. Velká a častá roztěkanost.
6. Jak rychle a dobře navazuje Vaše dítě kontakt s vrstevníky, cizími osobami?
Nemá problémy navazovat kontakt, nemá jen rád opilé, ale to je něco jiného.
7. Je Vaše dítě rádo středem pozornosti?
Ne, to není.
8. Navštěvuje Vaše dítě nějaké kroužky? (Pokud ano, kolik a jde o dětskou iniciativu nebo o Vaši?)
Chodí na florbal, aiesoft, školní vybíjená. Chtěl na ně chodit sám. Dokáže si říct, co chce.

Smysly x intuice:

1. Jak moc se Vaše děti obrací k fantazii (představivost v oblasti hraní)?
Ne, to ne. Spíše málo.
2. Když Vám Vaše dítě něco popisuje, jak moc zachází do detailů?
Nezachází do detailů.
3. Obrací se Vaše dítě k známým postupům, k metodám, které zná, nebo zkouší stále nové a nové věci?
Spíš k tomu, co zná. Známý postup.
4. Dokáže Vám Vaše dítě odpovědět většinou přesně na to, na co se ho ptáte?
Jak kdy, podle otázky. Když neví, co má říct, tak nevnímá.

5. Pomůže Vašemu dítěti ve výuce (učení) vizualizace a pochopení návaznosti na předchozí téma (například: vyjmenované slovo příbytek, babyka, výr).

Určitě návaznost, obrázky. Vyjmenovaná slova v návaznosti jako nějaký příběh. Bez příběhu a návaznosti by se nenaučil.

Myšlení x citění:

1. Jak často Vaše dítě vyvolává nějaké spory? (sourozenecké, kamarádké)

Ne, vůbec ne. Nenechá se vytočit.

2. Dokáže být Vaše dítě empatické? Do jaké míry?

Ano, určitě. Polituje, pomůže. Vcítí se, je mu to i líto.

3. Jak Vaše dítě zvládá konflikty?

Obrečí to, když je to doma. Když je to venku, zastane se kamaráda. Má rád svůj klid.

PŘÍLOHA P II: VÝPOVĚDI PANÍ UČITELKY

V této příloze jsou některé výpovědi paní učitelky týkající se jednotlivých žáků.

David Z.:

Práce s barevnou kartou – „Tuto zásadu hodnotím velmi kladně. Karta poutá D. pozornost, sám ji používá – otáčí při zadání úkolu na červenou, po skončení práce zase zpět.“

Napiš si to – „D. má potíže s písemným vyjadřováním myšlenek. Zaměřuje se na písmo a unikají mu ostatní souvislosti. Hodnotím ale tuto zásadu velmi kladně, protože D. aktivuje. Nemusí říkat svou odpověď před třídou, aktivně pracuje celou dobu, procvičí si formulaci odpovědi psanou formou.“

Verbální ukazatelé pokroku – „Informace D. aktivují, více se soustředí a orientuje v práci, aktivněji pracuje a většinou stihne úkoly dokončit včas.“

Časová osa – „D. většinou pracuje pomalu, v rámci individualizace mívá zadané menší množství úkolů, nebo kratší cvičení, přesto potřebuje na práci využít všechn daný čas. Připomínání času mu pomáhá udržet pozornost.“

David U.:

Stanovení jasného časového limitu na pouhý poslech – „U D. je to důležitá zásada, velmi dobře si dokáže ohlídat čas nutný na udržení pozornosti a někdy se mu daří pozornost bez vyrušování udržet. Je velmi zvědavý a v oblastech, které ho více zajímají (vlastivěda, přírodověda) má potřebu se hned dovědět něco, co ho zajímá nebo čemu nerozumí.“

Využívání barevných karet – „Sám obrací kartu při zadání úkolu nebo před výkladem, když upozorním, že se bude vysvětlovat něco důležitého. Po tu dobu se soustředí, pracuje.“

Zadávání konkrétních úkolů v průběhu poslechu – „D. se lépe soustředí, lépe udrží pozornost, když plní další úkol.“

Verbální ukazatelé pokroku – „D. je rychlý, často je hotov s úkolem dříve. Spíše tím upozorňuji, že má dostatek času na pečlivější, lépe upravenou práci, že má dostatek času na konečnou kontrolu úkolu.“

Hedvika:

Kladení otázek – „Kladně hodnotím zapisování odpovědí na papír. Hedvika si ověří častěji správnost svých odpovědí a pak se sama častěji přihlásí k odpovědi před třídou. Práci ve dvojici snáší lépe než práci skupinovou. Ve skupině je jistější, když v rámci skupinové

práce může na konkrétním úkolu pracovat ve dvojici s kamarádkou, než aby měla sama dílčí úkol.“

Širší zadání úloh, poskytnutí volby – *„H. často sama využívá v matematice, úlohy nedělá postupně, ale vybírá si pořadí podle svého uvážení. Nezdržuje se tak úlohami, které jí dělají potíže, vybere si příklady, které zvládne rychleji a pak postupuje ke složitějším, stihá pak dokončit úlohy v daném čase, nebo v případě potřeby si nechá nějaké příklady na dopracování později.“*

Hodnocení sebe samého – *„Kladné hodnocení podporuje aktivitu, je jistější, více se projevuje.“*

Verbální ukazatelé pokroku – *„Pozitivní u H. ve výuce jazyků, kde píše text postupně. V matematice konkrétně u Hedviky je trochu problematické. H. sama nedodržuje postupné počítání, počítá velmi často „na přeskáčku“. U složitých příkladů, které je nutné počítat postupně, ji naopak může stresovat, když „nestihá“ časový limit.“*