

1b. Psychologické otázky hodnocení žáka: Funkce hodnocení. Emocionální a sociální složka (poloha) hodnocení (emocionální dopad na žáka i rodiče, vliv na emoce žáka, souvislost hodnocení s obrannými postoji, sebeznevýhodňující strategie, sociální dopad hodnocení).

PSYCHOLOGICKÉ OTÁZKY HODNOCENÍ ŽÁKA: FUNKCE HODNOCENÍ

-**hodnocení**= lze charakterizovat jako *přisuzování určité hodnoty konkrétnímu výkonu či dovednosti* jedince, a to v porovnání s příslušným kritériem (norma, vzor, ideál, cíl...)

-*Význam hodnocení v lidském životě a ve škole:*

-spolu se zkoušením je hodnocení nedílnou součástí edukačního procesu a má socializační funkci

-jedná se o proces, který má svými projevy vliv na školní výuku, a má i informační charakter

-*školní hodnocení* je proces, který přináší informace o kvalitě výkonů žáků a pedagogů, jímž je poskytována zpětná vazba (bez poskytování zpětné vazby může dojít k neefektivnímu učení; zpětná vazba je jeden ze zákonů učení: hodnotitel (učitel) při hodnocení vyjadřuje pozitivní, či negativní názory a postoje vůči výkonům či činnostem žáka, které se týkají šk. aktivit

-*hodnocení může být vyjádřeno různou formou*: formou známek (často ve škole), verbální i neverbální hodnocení (např. v podobě úsměvu, souhlasného pokývnutí, podporující komentáře)

-samotné hodnocení nebývá pro učitele snadné, jelikož se *vyžaduje od něj sledování mnoha aspektů* výkonu žáka, od kvality osvojených poznatků a dovedností, schopnosti myšlení a aplikace poznatků, znalostí a dovedností, zvládnutí komunikačních dovedností při interpretaci poznatků, schopnosti samostatného vyhledávání až po zpracování potřebných informací

-proces hodnocení často vyvolává: *rozmanité pocity* (u žáky, ale i u učitelů), jeho zátěž je větší na 2. stupni ZŠ; zejména negativní pocity (obavy, strach, sklíčenost, frustraci,...), může se i nadlouho uložit v paměti v podobě křivdy; *obránné postoje*

-propojenost hodnocení s emocemi je náročné v situacích může vést k: konfliktům, napětí mezi účastníky

-hodnocení pro žáka může být: aktivizující a motivační, nebo naopak demotivační; dále může být pomocný nástroj pro povzbuzování k sebezvzdělávání, sebedůvěry, sebejistoty pro dosahování výkonu a úspěchu v učení, může posilovat intelektové, charakterové a citové vlastnosti

-dále se hodnocení podílí na: vývoji sebepojetí-zejména sebehodnocení, sebedůvěry, a může však působit i nemotivačně-oslabovat zájem o učení a sebezvzdělávání, ubíjet sebedůvěru a sebehodnocení, může žáky demoralizovat a vést ke strachu a podvádění – v takovém případě se hodnocení stává stresorem, který u žáků vyvolává různé reakce

-proces hodnocení je ovlivněn postoji, názory, hodnotami, prožitky hodnocených i hodnotitelů a vztahy mezi oběma stranami

-Cíle hodnocení: (6)

-poskytnout žákovi zpětnou vazbu

-informovat žáka o zvládnutí požadovaných cílů podle předem stanovených kritérií

-zjišťovat, jak žák dovede zacházet s nabytými vědomostmi a osvojenými schopnostmi a dovednostmi

-informovat, v čem se může zlepšit či v čem se zlepšil

-identifikovat, jaké má potíže

-obeznámit, jaký by měl být další postup, aby přetrvávající nedostatky byly odstraněny

-*FUNKCE HODNOCENÍ:

1. kontrolní funkce: na základě výsledků činnosti může *žák odhalit své silné stránky, ale i nedostatky ve svých znalostech a dovednostech* (to ho může vést k odstranění těch nedostatků a ke zlepšení učebních výsledků); učitel má informaci o stavu osvojených dovedností, znalostí či návyků žáka a může je porovnat s požadovaným stavem (kontrolní činnost by měla být průběžná, pravidelnost kontroly má pro žáka aktivizující účinek); kont.f. má sloužit k optimálnímu rozvoji jedince, dále ovlivňuje postoje žáka ke škole, šk.předmětu, ale i k učitelům či spolužákům

-kontrolní procesy mohou být: pozitivně motivační (vedou k vyvolání pozitivních emocí navozujících pozitivní motivaci), negativně motivační (vedou k vyvolání negativních emocí navozujících negativní motivaci)

2. diagnostická funkce: učitel podle *identifikované úrovně vědomostí, znalostí a návyků zjišťuje pokrok žáka, případně jeho nedostatky* – na základě poznatků může vyvodit ped.závěry pro možnost dalšího postupu v učení nebo odstranění nedostatků – učitelé pomáhá k rozpoznání nadaných, průměrných a slabých žáků, jejich úrovně poznávacích schopností

-tato funkce souvisí s funkcí prognostickou (předvídat další rozvoj jednotlivých žáků ve vztahu k volbě dalšího vzd.)

-diag.n.funkce umožňuje sebehodnotící funkci (hodnocení vyvolává u žáka představu o sobě samém-úroveň znalostí, o svých osobnostních kladech a záporech)

3. regulační funkce: v průběhu učení učitel konkretizuje a vymezuje, co je obsahem učiva, vyzdvihuje podstatné a důležité znalosti, co si má žák osvojit, na co zaměřit; zájem učitele o vlivy a podmínky, které se na stavu znalosti žáka podílejí

4. motivační funkce: hodnocení může mít motivační i demotivační účinek na další přístup k učivu a škole (žákovi motivaci ovlivňuje nejen hodnocení, ale i jeho potřeba uznání, úspěchu); hodnocení může být vnímáno jako odměna, či trest, a to jsou významné motivátory pro další aktivity žáků; neúspěch většinou nemívá pozitivní motivační účinek (může negativně ovlivnit sebedůvěru, sebeúctu žáka); důležitý je i způsob hodnocení a komentáře učitele (zda jsou kritéria spravedlivá, jasná a dosažitelná, zda je to vnímáno žákem jako užitečné a akceptovatelné) – teprve pak je hodnocení motivační a povede žáka k maximálnímu výkonu

-př.je důležité, aby se učitel zajímal spolu se žákem: kde se stala chyba, co se povedlo a co ne; naopak sarkastické, ironické komentáře způsobují u žáka pocit neschopnosti a obírají žáka o naději v překonání neúspěchu (nevhodné jsou komentáře typu: a na závěr naši tři géniové, honza opět neklamal...)

5. výchovná funkce: hodnocení ovlivňuje žákovy chování (podílí se na utváření jeho osobnosti (charakterové vlastnosti, aspirační úroveň, na učební úsilí,...), dále má vliv na jeho postavení ve třídě, na vztah s ostatními spolužáky, učiteli, na míru oblíbenosti,...)); výchovná funkce je ovlivněna více faktory: lze řadit i to, jak žák hodnocení vnímá (zda je spravedlivé, či naopak); i vých.funkce ukazuje význam hodnocení, kterým lze žáky formulovat žádoucím směrem (nežádoucím), jehož důsledky se mohou podílet na utváření komplexů, negat. cit. prožívání a s tím souvisejícího vztahu ke škole, šk.činností

6. informativní funkce: výsledek procesu hodnocení poskytuje důležité informace žákům, rodičům, učitelům, ale i dalším institucím (např. další škola, kde se žák hlásí, různá poradenská pracoviště, kde se odesílají žáci z důvodů poruch učení, chování,...); nejčastější formami hodnocení jsou slovní hodnocení a známky (hodnocení ve formě známek slouží i jako zdroj informací o ped.úrovni jednotlivých škol)

EMOCIONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ SLOŽKY (POLOHA) HODNOCENÍ

(hodnocení a jeho emocionální a sociální dopad)

-hodnocení v sobě zahrnuje složku emocionální a složku sociální

-*EMOCIONÁLNÍ POLOHA HODNOCENÍ (emocionální dopad na žáka i rodiče, vliv na emoce žáka, souvislost hodnocení s obrannými postoji, sebeznevýhodňující strategie)

-je spojena s emocemi, které může hodnocení vyvolat (hodnocení vyvolává rozmanité pocity u žáků i učitelů)

-přijetí hodnocení je ovlivněno žákovým přesvědčením o spravedlivosti – pokud žák vnímá hodnocení jako nespravedlivé, tak je pravděpodobné, že bude prožívat negativní emoce (smutek, hněv, nespravedlnost, zklamání,...) – takto vnímané hodnocení se může proměnit ve stagnaci, vést k pocitu strachu, bezradě, bezmoci až apatie a frustrace (tyto pocity mají za následek pasivní postoj ke šk.práci a všemu co je se školou spojené)

-způsobů hodnocení je hodně, nejčastěji užívanou formou jsou: známky (většina škol známkování využívá jako hlavní zdroj informací o prospěchu žáků); žáci za známky získávají odměny a tresty

-význam známek pro žáka v průběhu šk.docházky postupně klesá (starší žáci i bez známky si váží svých výkonů a posoudit své kvality, ale na významu nabývá učitelovo vysvětlení důvodu hodnocení) – vysvětlení známek je cestou k přijetí a vnímání spravedlivého hodnocení, vysvětlení zvyšuje hodnotu známky pro žáka a zvyšuje motivační účinek

-ani dobré známky nejsou považovány za nejlepší formu hodnocení, neboť svádí k učení nikoliv pro rozšiřování znalostí, ale pro učení pro známky

-špatné známky pak mívají nežádoucí dopad na psychiku žáka (nepříznivý vliv se promítá do: sebepojetí, do úrovně motivace vůči šk.práci, postoje k učení a poznávání)

-individuální schopnosti jedinců mohou být překážkou pro získání dobrých známek (přes píli a snahu je pro některé děti nemožné získat dobré známky – je to pro ně frustrující – úsilí pak klesá – a někdy se to projeví v podobě nežádoucího chování, při vyrovnání s touto situací)

-hodnocení vyvolává negativní pocity (bezmocnost, méněcennost, zklamání,...), a tak může dojít k vytvoření obránných postojů vůči hodnocení (projevuje se např.: zlehčování hodnocení i komentářů učitele, hledání zodpovědnosti za neúspěch u druhých – tedy to co napomáhá žákovi udržet svou hodnotu před sebou samým i okolím)

-tyto formy chování a jednání, kterými se žáci snaží zvládnout zátěžovou situaci (špatné hodnocení), jsou popisovány i jako: sebeznevýhodňující strategie (=obránné strategie mající za cíl ochránit žákův sebeobran a sebehodnocení, tím, že je předem zamezeno vzniku zátěžové situace; ještě před aktivitou jsou vytvářeny překážky bránící úspěšnému plnění úkolu – bývají používány pro snížení psychické zátěže před výkonem spojeným s představou případného neúspěchu z důvodu vyhnutí se situacím, které mohou žáka snižovat či ponižovat v očích druhých, i vyhnutí odpovědnosti)

-způsoby používané v praxi pro ochranu sebehodnoty mohou mít podobu: např. přesvědčování sebe i okolí o nemožnosti splnit úkol či se připravit na výkon (např. z nedostatku času, zkušeností, dovedností, vůle), lhaní, překrucování skutečnosti, bagatelizování neúspěchu až po hledání věrohodných výmluv vylučujících nedostatečné schopnosti; další způsoby může být útěk k nemoci, připojování se k nežádoucím skupinám (partám, či konzumaci alkoholu, drog) před zkouškou

-sebeznevýhodňující strategie jsou vývojově častější u žáků v období puberty a adolescence; u mladších žáků se objevuje sebehendikepující chování (především při soutěžení ve výuce, kdy ze strachu z neúspěchu mají sklon snížit své úsilí a využít tyto strategie, aby se vyhnuli náročným situacím)

-emocionální dopad hodnocení není spojen pouze s prožíváním žáků, ale také jejich rodičů (pro mnoho z nich je šk.hodnocení jejich dětí významným ukazatelem či zdrojem dalších možností uplatnění dítěte (budoucí profesí)

-hodnocení se také podílí na utváření názorů a postojů rodičů vůči škole, učitelům i vlastním dětem

-*SOCIÁLNÍ POLOHA HODNOCENÍ (sociální dopad hodnocení)

-zahrnuje především vztah mezi učitelem a žákem

-sociální složka hodnocení může významně ovlivnit: utváření vztahu žáka s ostatními spolužáky, může se podílet na jeho postavení ve třídě, ovlivnit jeho vztah nejen s kamarády, ale i rodiči a dalšími lidmi

-žák má díky hodnocení možnost porovnávat své výkony s ostatními, ujasňovat si své přednosti i rezervy, vytyčovat si cíle, naučit se využívat účinnějších postupů,..., což vede k postupnému přebírání zodpovědnosti za svou práci

-hodnocení žáka ovlivňuje jeho školní kariéru a mnohdy i budoucnost

-HODNOCENÍ A OSOBNOST UČITELE:

-hodnocení je ovlivněno i osobností učitele (jedná se o: přístup učitele k hodnocení žáků, jeho respektování pravidel hodnocení, znalost potřeb žáků (ve smyslu vývojové úrovně jedince))

-do hodnocení můžou vstoupit více či méně vědomé vlivy, které na učitele při tomto procesu působí: např. preference či obliba některých žáků – prisuzování jiných vlastností oblíbeným a méně oblíbeným, poskytování odlišných šancí pro získání dobrého výsledku

-preferenční postoje učitele představují větší zaměřenost učitele na některé žáky (zvýšené pozitivní či negativní hodnocení těchto žáků) – pro ostatní žáky to může vyvolat nepříjemné pocity (pocit že vybraným žákům je nadržováno, odpuštěno)

-např. poskytování více času pro výkon, poskytování povzbudivých a návodných poznámek či otázek, nebo naopak neposkytnutí zmíněné pomoci a negativní hodnotící soudy

-výsledkem pref.postojů je rozdělení žáků na část jedinců, kteří dlouhodobě získávají dobré hodnocení a ti, kteří jsou negativně hodnoceni

-pref.postoje mohou být ovlivněny názory a postoji ostatních učitelů, proto je lepší pokud si učitel na žáka udělá vlastní názor a nenechá se ovlivnit kolegy

-další vlivem bývá učitelův důraz na některé projevy a výkony žáků (učitel si jich cení, ale nesouvisí s daným předmětem-např.verbální projev či písemný projev žáka), i přesto je zahrnuje do hodnocení a ovlivňují získání lepší či horší známky

-dále do hodnocení mohou zasáhnout i učitelovy představy, kdo je a kdo není dobrý žák (učitel svou představu ideálního žáka srovnává s reálným žákem a to se promítá do hodnocení) – např.“za nás to nebylo“ drzé a hrubé chování některých žáků (ano, někteří spolužáci by si skutečně k učitelům nedovolili, ale už v dávných dobách takové chování bylo)

-dále může ovlivnit učitelovo hodnocení prisuzování schopností žákům (učitel může lépe hodnotit ty žáky, u kterých si vytvořil představu o vyšší úrovni schopnosti, naopak podhodnocuje ty, které tak nevnímá a prisuzuje jim nižší schopnosti)

-dále může hodnocení ovlivnit pohlaví (obecně chlapci méně přizpůsobiví, mívají často problémy s chováním, a to některé učitelky hůře prožívají a pak preferují spíše dívky)

-v hodnocení se dále promítá nejen osobnost učitele, ale i osobnost žáka; důležitý je i vztah mezi žákem i učitelem

-hodnocení je každodenní součástí školního života a jde o významný, důležitý a nelehký proces, vyžadující od učitele znalost zásad hodnocení, funkcí, pozitiv i rizik – dovednost účinného hodnocení je odrazem pedagogické profesionality

-v hodnocení se tedy promítá: osobnost učitele, jeho znalost žáků, preferenční postoje vůči nim, jeho představy apod.

-ZKOUŠENÍ A KLASIFIKACE:

-mezi nejčastější formy hodnocení šk.výkonu patří: zkoušení a klasifikace

(klasifikace (=třídění, zařazování do různých tříd) =ve školství je klasifikace posouzení a zhodnocení školních výsledků žáků)

(faktory, aspekty, pozitivy a negativy zkoušení a známkování)

-Zkoušení: je záměrné zjišťování a prověřování výsledků učení bývá nejčastěji hodnoceno známkou

-jde o konkrétní činnost učitele, při které je zjišťováno množství, kvalita a pochopení naučeného či dovednost naučené použít

-u zkoušení (jako u hodnocení) lze sledovat: aspekt výchovný (podpora svědomitosti, odpovědnosti a návyk průběžného učení), aspekt zpětné vazby pro učitele (ověření používání vhodných metod výuky) a aspekt motivační (aktivace úsilí dosahovat požadovaného cíle

-zkoušení může nabývat více forem: ústní, písemné a praktické

(psychologická pravidla zkoušení: žáci musí být na zkoušení připraveni, znát jeho pravidla a požadavky, být zkoušení rovnoměrně, atmosféra ve třídě by měla být klidná, zajištěn individuální přístup, vystupování učitele vyrovnané bez negativních emocí, učitel by měl být co nejvíce objektivní)

-Známkování: je forma hodnocení v podobě číslce, která má odrážet kvalitu žákova šk.výkonu

-obecně se předpokládá, že: dobré známky pozitivně posilují úsilí žáků, aspiraci na další dobré známky a motivují k výkonu, zatímco dlouhodobé špatné známky spíše vedou k rezignaci, která může vyústit až v naučenou bezmocnost

-efekt známkování ovlivňuje (účinek známkování je ovlivněn různými aspekty, ty mohou mít motivační či demotivační vliv na žáka při učení): sebepojetí žáka, atribuce žáka (čemu žák prisuzuje známky), očekávání žáka (očekává určitou známku, ta přináší potvrzení, překvapení, či zklamání), dosavadní hodnocení výkonů (jaké známky doposud získal)

-funkce známkování: administrativní (ukazatel úspěšnosti), řídicí (informuje o vhodnosti dosavadní výuky, jak vyhovuje potřebám žáka), informační (informace o úspěchu žáka), motivační (známky motivují, či demotivují k dalšímu výkonu), sebehodnotící (známka žákovi pomáhá ohodnotit vědomosti, dovednosti a schopnosti), diagnostická (známka slouží jako kritérium pro rozdělování žáků do skupin), prognostická (vyjadřuje způsobilost pokračovat v dalším vzdělávání – vyšší třída, škola), výchovná (vliv na osobnost a emoce žáka, na vztahy s učiteli a spolužáky)

-známkování se může zvrhnout spíše v prověřování paměti, ohodnocení kvantity vědomostí či dovedností bez posouzení logického a tvořivého myšlení – není věnována patřičná pozornost procesům a postupům, které předchází naučenému; žáky bývá zkoušení vnímáno jako zátěž spojená s pocity úzkosti a strachu; negativní hodnocení, které následuje po zkoušení, může být žákem, rodičem vnímáno jako trest

2b. Sebepojetí a jeho význam ve vztahu ke školní úspěšnosti: Vymezení sebepojetí a jeho složky. Vývoj sebepojetí – předškolní dítě, žák základní školy, střední školy. Vliv sebepojetí na školní úspěšnost a prožívání žáka. Sebepojetí a naučená bezmocnost, formování aspirační úrovně.

SEBEPOJETÍ A JEHO VÝZNAM VE VZTAHU KE ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOSTI: VYMEZENÍ SEBEPOJETÍ A JEHO SLOŽKY

-SEBEPOJETÍ (nebo také sebesystém) = zahrnuje představy, myšlenky, postoje, přání, pocity, tedy to, co si jedinec o sobě myslí, co k sobě cítí, jaké má o sobě představy

-sebepojetí se *vyvíjí postupně* (na základě reakcí a chování ostatních lidí); *vytváří se vlivem výchovy, vlivem okolí*, a je tedy okolím ovlivnitelné (hodnocení a názory druhých lidí, zejména těch, které jedinec vnímá jako významné)

-obraz sebe sama je odrazem nejen minulých zkušeností, které se týkají vlastní osoby, ale i přání jedince, jaký by chtěl být v budoucnosti

-nejedná se pouze o popis toho „kdo jsem“, ale i to „kým se mohu a chci stát, co jsem už vykonal a co vykonat chci“

-sebepečení zahrnuje: kognitivní, emocionální i činnostně regulativní prvky

-přiměřené sebehodnocení je zdrojem důvěry v sebe sama, ve vlastní schopnosti překonávat zátěžové situace ve škole i mimo ni, je podporou úsilí být nezávislý jedinec, odhodlaným spoléhat se sám na sebe, naopak nedostatečná sebedůvěra a nízké sebehodnocení se často projevuje: pocitem úzkosti, nejistoty, obavy ze selhání a negativním hodnocením, což vede k pocitu nedostačivosti, ke ztrátě úsilí a potřeba vyhnout se situacím vyvolávajícím zmíněné pocity

-*SLOŽKY SEBEPEČETÍ

-sebepečení je základní činitel psychické regulace chování jedince

-uplatňuje se prostřednictvím složek:

1. sebehodnocení (self-evaluation): -sebehodnocení je jádrem sebepečení

-pohybuje (postihuje) se mezi dvěma póly: spokojeností a nespokojeností se sebou samým (buď jsem spokojen, nespokojen, nebo někde mezi tím, na určité škále) a toto hodnocení si žák tvoří na základě svých úspěchů a neúspěchů

-velký vliv na sebehodnocení žáka má jeho postavení ve vrstevnické skupině a ve šk.třídě; úroveň sebehodnocení si žák utváří tím, že vyhodnocuje informace z okolí, porovnává je s představami o sobě a *srovnává se s lidmi ve svém okolí* (většinou spolužáky)

-postojová složka sebepečení, která zahrnuje hodnocení spojené s emocemi (štěstí, spokojenost, pýcha, stud hanba...)

2. sebevědomí (self-confidence): -sebevědomí odráží pocit vlastní ceny, vědomí vlastní kvality a schopnosti mající vliv na výběr činnosti, které žák bude upřednostňovat a kterým se bude vyhýbat, aby nebyla jeho osobní cena ohrožena

-sebevědomí je *odrazem* víry a přesvědčení o úspěšném zvládnutí budoucích výkonů, případně nepřítomnost sebedocnění, nejistoty v sebe

-zdravě vysoké sebevědomí je výhodou-žáci bývají aktivnější, více se zapojují a otevřeněji vyjadřují své názory, lépe odolávají negativním vlivům a tlakům, k učitelům mívají větší důvěru a snadněji hledají přátele

-volí si vyšší cíle, nedají se tolik odradit neúspěchem a bývají realističtější při zvažování svých schopností

-u žáků s nízkým sebevědomím je to naopak

3. sebeúcta (self-esteem): -sebeúcta je odrazem citového vztahu k sobě, jak si jedinec sám sebe váží, jak je se sebou spokojený

-míra sebeúcty je vyjádřena poměrem reálného a ideálního Já, tedy tím, za koho se jedinec považuje, a tím, kým by chtěl být

-sebeúcta vyjadřuje vědomí, že je jedinec dobrý, zná svou cenu a že ji znají i ostatní

-hlavní zdroje sebeúcty pochází z potvrzování kladných vlastností významných osobností (rodiči, učitelé...), z uznání vrstevníků, důvěry v sebe (založené na vlastních zkušenostech s úspěchy)

-v době dospívání může sebeúcta kolísat (od pýchy nad svými schopnostmi po pocit bezmoci, neschopnosti)

-vývoj sebeúcty souvisí s vnitřními zdroji jedince (s jeho temperamentem, soc. dovednostmi, schopnosti sebereflexe)

4. sebedůvěra (self-reliance): -sebedůvěra vyjadřuje víru v úspěšnost při aktivitách v životě

-je odrazem pozitivního postoje k sobě sama, k vlastním možnostem a schopnostem

-sebedůvěra se vztahuje především k výkonům a realizaci plnění úkolů (přesvědčení žáka, že úkoly ve škole zvládne, tak jak sám očekává)

5. ideální a reálné Já (ideal and real self): -ideální Já (ego) představuje to, čím by jedinec chtěl být (jeho přání, cíle do budoucna, kterých by chtěl dosáhnout) – toto chtěné či žádoucí Já (jinak označení pro ideální Já) má motivační potenciál ve struktuře sebepečení (za protiklad lze považovat nechtěné či obávané Já – kvality, které jedinec nechce mít, sebeschémat, jichž se obává)

-reálné Já (ego) představuje to, jak se jedinec hodnotí, za koho se považuje, co o sobě soudí

6. vědomí osobní účinnosti (self-efficacy): -charakteristika této složky: je to důvěra ve vlastní schopnosti a dovednosti při zvládnutí určitého úkolu či výkonu

-je ovlivňován interakcí s druhými lidmi v jeho okolí, a vliv mají i osobnostní rysy jedince; úzce souvisí i s nadáním

-vnímaná osobní účinnost týkající se šk.prostředí bývá označována jako vnímaná školní zdatnost (školní sebepečení) - jedná se o pocit kompetence učit se a plnit školní povinnosti, zdrojem je vyhodnocení vlastních dovedností a schopností ve srovnání se spol.

VÝVOJ SEBEPEČETÍ – PŘEDŠKOLNÍ DÍTĚ, ŽÁK ZÁKLADNÍ ŠKOLY, STŘEDNÍ ŠKOLY

/novorozenecké obd. do 28 dnů, kojenecké obd. do 1 roku, batolecí obd. 1-3 roky, předškolní věk 3-6 let, mladší šk.věk 6-12 let, starší šk.věk 12-15 let, dorostové období 15-18 let, dospělost 18-30 let/

-sebepečení, jeho struktura a organizace (jak vnímá sám sebe, jak je toto vnímání uspořádané-co si o sobě myslí v různých oblastech života-ve škole, v rodině...) prochází vývojem v souvislosti se změnami kognitivních procesů jedince (jak se mění a vyvíjí: myšlení, vnímání, paměť, uvažování...) /jednoduše jak člověk roste a mentálně dozrává, mění se i jeho představa o sobě samém-protože začíná přemýšlet jinak, složitěji, lépe chápe svět i sebe/

-*obsah sebezpojetí*-to, jak člověk vnímá sám sebe (jeho sebezpojetí), se mění podle toho, jaké *informace* dostává ze svého okolí (např.co mu říkají druzí lidé, co vidí, slyší), tyto informace *zpracuje*, nějak si je vyloží a podle toho si *utváří názor* sebe sama (úsudek o sobě samém)-kdo je, jaký je, co umí, neumí

-v dětském věku je vývoj sebezpojetí patrný z řeči (děti začínají používat slovo Já a začínají o sobě hovořit v první osobě)

-*PŘEDŠKOLNÍ DÍTĚ:

-ještě není schopné si vytvořit a popsat celkové hodnoty sebe sama (neumí říct, jaký je celkový člověk-třeba jestli je hodný, spravedlivý...), a spíše se popisuje pomocí kognitivních, fyzických či sociálních schopností či vlastností (popisuje se spíše konkrétními věcmi-umím kreslit, mám hnědé vlasy, mám rád zmrzlinu), které přijímá (přebírá) především od dospělých (třeba když mu někdo řekne, že je chytrý, pak říká: jsem chytrý, mám bratra...); při svém popisu preferuje nejčastěji to, co má rádo, co vlastní

-je schopné o sobě uvažovat, popsat se (fyzicky, co vlastní, co umí, co preferuje), uvědomuje si i odlišnost od ostatních, začíná chápat svou jedinečnost – pro toto období je typické poměrně vysoké sebehodnocení, je ale nestabilní (závislé na aktuálních situacích a názoru rodičů)

-názory dospělých jsou jakési návody, pomáhají dětem pochopit, co se od nich očekává – postupně jim pomáhají v regulaci jejich chování, v předvídání reakcí druhých lidí a v budování pozitivního sebehodnocení

-tyto názory a zkušenosti dospělých se v podstatě zrcadlí v chování i prožívání dětí

-*MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK:

-období převzetí role školáka – období pro budování sebehodnocení (šk.prostředí)

-sebezpojetí na začátku šk.věku již není určováno pouze objektivními charakteristikami (vzhled nebo vlastnictví něčeho), děti si uvědomují také své vlastnosti a schopnosti

-významný faktor, který v tomto období modifikuje sebezpojetí je:

-školák se snaží své úkoly splnit dobře, avšak očekává jejich ocenění – požadavky a očekávání učitelů (rodičů) představují pro žáky normu žádoucího chování, se kterou je jejich chování porovnáváno a podle níž jsou hodnoceni

-tuto normu školáci přenášejí do představy o sobě, a taky se snaží ji plnit – pokud se nedaří, klesá jejich sebedůvěra

-další faktor je: postavení a role dítěte ve třídním kolektivu

-v tomto období narůstá porovnávání s druhými, postupné chápání stálosti vlastní osoby v čase a stabilizace sebehodnocení (cca do 11 let); případný nedostatek úspěchu v důležitých oblastech (výkony ve šk.oblasti, fyzické schopnosti a dovednosti,...), způsobují zranitelnost sebezpojetí dítěte

-*STŘEDNÍ ŠKOLNÍ VĚK:

-v tomto období se sebezpojetí dítěte stabilizuje, je více integrované, komplexnější a přesnější

-děti si uvědomují, že existují vlastnosti, které jsou druhými více ceněny (pokud si myslí, že cenné vlastnosti mají, tak si budou vážit samy sebe); uvědomují si, v čem se liší od svých spolužáků, znají své silné a slabé stránky, své schopnosti a výkony

-pozitivní situace utváří v dětech pocit úspěchu a důvěry ve vlastní schopnosti, naopak situace neúspěchu bývají zdrojem negativních emocí, přesvědčení o vlastní neschopnosti a pocitu méněcennosti

-i v tomto období je identita jedince určována zejména názory a hodnocením ze strany autorit (rodina, učitelé...), sociální prostředí má významnou úlohu při rozvoji sebezpojetí (podpora, nebo naopak nedostatek podpory hraje roli při schopnosti integrace pozitivních i negativních vlastností či emocí do utvářeného sebehodnocení)

-sebezpojetí má dopad na jedincovo chování, na výběr aktivit, motivaci i prožívání, proto by se měly významné autority (rodiče, učitelé) snažit o budování pozitivního sebezpojetí (protože, když se vytvoří negativní sebehodnocení, tak je s ním těžké hnout-je odolné vůči změnám)

-*OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ:

-jedinci začínají integrovat jednotlivé zážitky a zkušenosti se sebou samým do smysluplných celků; jsou schopni charakterizovat sebe sama i z psychologického hlediska pomocí vlastností odrážejících jejich vztahy a prožitky s druhými lidmi, jejich postoje a přesvědčení (jsem rozvážný, jsem trpělivý,...)

-pokrok v kognitivní oblasti (vnímání, hodnocení, posuzování), nové sociální zkušenosti, schopnost využití sebezpojetí v procesu regulace chování, jednání i prožívání směřuje ke stabilizaci sebezpojetí

-dospívání je citlivé období (různé pocity, zkušenosti, které se týkají jich samotných) a to může vyvolat pocity nejistoty, zmatku a tím zvýšenou citovou labilitu (=emoční výkyvy nálad a pocitů-např.veselý, smutný, naštvaný,...), která se může odrazit v sebezpojetí

-důležitou složkou sebezpojetí je ideální a reálné Já – shoda mezi nimi bývá motivačním faktorem seberozvoje jedince (nesoulad mezi nimi pak vede k nepříjemným pocitům, zklamání ze sebe sama, úzkost, pocit viny,...)

-pro toto období jsou důležité pocity vlastní hodnoty, uznání, smysluplnosti vlastní existence; důležitý je prožitek sociálního přijetí, dlouhodobé ocenění jedince vrstevnickou skupinou, ale také pochopení a akceptace dospělými (rodiči, učitelé)

-pozitivní sebezpojetí je předpokladem dobrých výkonů

VLIV SEBEPOJETÍ NA ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST A PROŽÍVÁNÍ ŽÁKA /AI/

-sebezpojetí je představa, kterou má jedinec sám o sobě (svých schopnostech, vlastnostech, vzhledu, sociálních vztazích i hodnotě); u žáka hraje velmi důležitou roli nejen v tom, jak se mu daří ve škole, ale i v tom, jak se tam cítí

-sebezpojetí a školní úspěšnost:

-žák, který věří ve své schopnosti (pozitivní sebezpojetí), je často motivovanější, více se snaží a lépe se učí

-naopak žák s nízkým sebepojetím si může myslet, že na to nemá, a i když by mohl být úspěšný, často to vzdá dřív nebo se bojí neúspěchu

-důležitá je i sebenaplňující předpověď-pokud si žák o sobě myslí, že je špatný v matice, bude k tomu přistupovat s obavou, což může opravdu vést k horšímu výkonu

-sebepojetí a prožívání:

-sebepojetí ovlivňuje také to, jak se žák cítí ve škole-jestli tam chodí rád, jestli se cítí být přijímán ostatními a jestli si věří

-negativní sebepojetí může vést k úzkostem, stresu, nízké sebedůvěře, pocitům méněcennosti a dokonce i k poruchám chování

-naopak pozitivní a realistické sebepojetí přispívá ke spokojenosti, pohodě a zdravé motivaci

-Jak s tím pracovat?

-velkou roli hrají učitelé, rodiče a vrstevníci, kteří svým přístupem mohou podpořit pozitivní sebepojetí (např.povzbuzováním, uznáním snahy, spravedlivým hodnocením)

-důležité je, aby dítě zažilo pocit úspěchu a mělo možnost vytvořit si pozitivní obraz o sobě-nejen jako o chytrém žákovi, ale i jako o hodnotném člověku

SEBEPOJETÍ A NAUČENÍ BEZMOCNOST, FORMOVÁNÍ ASPIRAČNÍ ÚROVNĚ

-sebepojetí se utváří od raného dětství, žáci proto přichází do školy již s částečně vybudovaným sebepojetím, které se formovalo za podpory významných lidí (rodiče, dále později učitelé, jejichž názory žák přijímá)

-pokud se žák setkával a nadále setkává s nároky, které neodpovídají jeho předpokladům, zažívá často neúspěch, za který se mu navíc dostává negativní hodnocení – a tím se formuje negativní sebepojetí, které může vést až k naučené bezmocnosti, projevující se výrazným snížením aspirace k cíli či rezignací na školní aktivity

-v opačném případě, pokud je dítě hodnoceno nepřiměřeně mírně ke svému věku a schopnostem – sebepojetí a rozvoj výkonových potřeb se rozvíjí nedostatečně – výsledkem může být lhostejný přístup k výkonům ve škole, ale i mimo ni

-chování učitelů vůči žákům je zdrojem hodnocení a žák odvozuje z jeho chování informace o tom, jaký je (žák, který je chválen, se bude hodnotit pozitivněji než ten, který není pochválen, či učitel má výhrady k jeho šk.práci, chování – a tím může učitel vyvolat výsměch spolužáků, který dítěti na kladném sebepojetí nepřidá)

-kárání, nepodporující atmosféra, zesměšňování, přehlížení, zdůrazňování chyb apod. bedou dítě k pochybnostem os obě samém

/někteří učitelé se orientují více na sdělování chyb a připomínek (a to je špatně), ne že by neviděli dobré chování a výsledky svých žáků, jednoduše se k žádoucím projevům méně vyjadřují. Důvod může být takový, že to, co se daří, je mnohdy vnímáno jako samozřejmost, kterou není třeba komentovat nebo žákům dávat najevo, že si toho učitelé všimli!/
-u žáků lze sledovat školní sebepojetí – jde o část sebepojetí ovlivněnou nejen celkovým sebehodnocením jedince, ale i prožitky ze šk.prostředí a šk.výkonu – sebehodnocení vyplývající ze šk.výkonu je zdrojem výkonové motivace ve škole, zdrojem aspirace žáků při dosahování výsledků

-do tohoto procesu výrazně zasahuje: atmosféra ve škole, přístup učitelů při hodnocení žáků, pravidla pro hodnocení (jaké principy škola v hodnocení preferuje), znalost toho, co sytí sebehodnocení (jsou na škole preferovány odb.znalosti, nebo mohou žáci při sebehodnocení čerpat i z jiných zdrojů než jen ze šk.výkonu?)
-sebepojetí provází žáka během celé sk.docházky, spoluovlivňuje jeho přístup k učení a šk.povinností (dále ovlivňuje rozhodování o dalším studiu, další životní dráhy)

-sebepojetí provází žáka během celé sk.docházky, spoluovlivňuje jeho přístup k učení a šk.povinností (dále ovlivňuje rozhodování o dalším studiu, další životní dráhy)

-sebepojetí a naučená bezmocnost: /AI/

-naučená bezmocnost vzniká tehdy, když jedinec opakovaně zažívá neúspěch, aniž by chápal, že má nějakou kontrolu nad výsledkem

-pokud dítě věří, že nemá schopnosti, postupně si přestává snažit, ztrácí motivaci a začíná se chovat pasivně

-sebepojetí, zde hraje klíčovou roli-pokud má dítě negativní obraz o sobě, snadno sklouzne k tomu, že předem vzdává nové výzvy a přestává věřit, že může být úspěšný

(př.dítě dostane pár špatných známek z matematiky – začne si myslet, že je hloupé – i když se později učí, bojí se chyby – stres, úzkost, a nakonec si přestane věřit – naučená bezmocnost)

-sebepojetí a aspirační úroveň: /AI/

-aspirační úroveň znamená, jak vysoké cíle si člověk klade – čeho chce dosáhnout

-sebepojetí ovlivňuje, zda si nastavuje cíle reálně, přehnaně vysoko nebo příliš nízko

-pozitivní sebepojetí-dítě si věří, stanovuje si ambiciózní, ale dosažitelné cíle

-nízké sebepojetí-dítě má nízkou aspirační úroveň, bojí se selhání, a tak se raději ani nepokusí

-nereálně vysoké sebepojetí-může vést k přehnanému očekávání a následnému zklamání

(př. dvě děti mají stejně dobré schopnosti: první si věří, řekne si chci být nejlepší ve třídě – maká na sobě – i když nevyhraje, posune se; druhé si nevěří, řekne si radši ani nekusím soutěž – neudělá nic – nepozná, že by mohlo uspět)

-sebepojetí má zásadní vliv na to, jak se dítě chová, co si tróufne a jak zvládá neúspěch

-podpora realistického a zdravého sebepojetí pomáhá předcházet naučené bezmocnosti a vede k rozumnému nastavení cílů (aspirační úrovně)

3b. Poradenské služby ve škole: kdo je pedagogický pracovník, požadavky na pedagogického pracovníka. Členové školního poradenského pracoviště – jejich úloha ve škole – využití při práci učitele. Preventivní programy realizované v rámci činnosti školy za podpory členů ŠPP.

PORADENSKÉ SLUŽBY VE ŠKOLE: KDO JE PEDAGOGICKÝ PRACOVNÍK, POŽADAVKY NA PEDAGOGICKÉHO PRACOVNÍKA

-v ČR jsou přímo na školách zřizována *školní poradenská pracoviště* (ŠPP), která jsou součástí základní, střední a vyš.odb.šk.

-školy jsou povinny pracoviště zřídit a provozovat na základě **zákona č. 561/2004 Sb.**, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších změn

=školní poradenské pracoviště nabízí **poradenské služby pro žáky, jejich rodiče a pedagogy**, a to na základě **vyhlášky č. 72/2005 Sb.**, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

-v ŠPP působí zpravidla proškolení odborníci z řad pedagogických pracovníků školy

-těmito odborníky jsou: *výchovný poradce, školní metodik prevence, školní speciální pedagog, školní psycholog*

-za poskytování poradenských služeb ve školách je **zodpovědný ředitel školy** a služby jsou **bezplatné** (vyhláška č.72/2005 Sb.)

/-znalost poradenských služeb ve školství může podstatně usnadnit práci všech aktérů pedagogického procesu, může být zdrojem pro vytvoření pozitivní a podpůrné atmosféry ve šk.prostředí/

-poradenské služby jsou zaměřené především na:

-poskytování, sledování a vyhodnocování podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami; podporu vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných; podporu vzdělávání žáků z odlišného kulturně-sociálního prostředí a jejich začleňování do třídního kolektivu; prevenci školní neúspěšnosti; průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s výchovnými nebo vzdělávacími obtížemi; včasnou intervenci při aktuálních problémech u jednotlivců nebo třídních kolektivů; předcházení nebo následné řešení nepříjemných forem rizikového chování, zejména různých forem šikany a diskriminace; vyhodnocování preventivních programů školy a zajišťování metodické podpory učitelům; koordinaci, spolupráci a komunikaci mezi školou a zákonnými zástupci; úzkou spolupráci se školskými poradenskými zařízeními

-*KDO JE PEDAGOGICKÝ PRACOVNÍK

-**zákon č. 563/2004 Sb.**, o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v aktuálním znění (dále jen zákon o pedagogických pracovnících), uvádí, že: pedagogický pracovník je člověk, který v zaměstnání realizuje **přímou výchovnou, vyučovací, speciálněpedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost**, a to přímým působením na jedince, kterého vzdělává

-může být zaměstnancem právnické osoby, státu či ředitele školy

-jak pedagogický pracovník bývá označován též člověk, který vykonává pedagogickou činnost (přímou) v zařízeních poskytujících sociální služby

-dále zákon o pedagogických pracovnících v § 3 odst. 1 uvádí, že pedagogickým pracovníkem může být ten, kdo splňuje tyto předpoklady:

-je plně způsobilý k právním úkonům

-má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává

-je bezúhonný

-je zdravotně způsobilý

-prokázal znalost českého jazyka

-zákon o pedagogických pracovnících nabízí výčet jednotlivých profesí – pedagogičtí pracovníci působící na základní, střední nebo vyšší odborné jsou: **učitel, vychovatel, výchovný poradce, školní metodik prevence, školní psycholog, školní speciální pedagog, asistent pedagoga**

-*POŽADAVKY NA PEDAGOGICKÉHO PRACOVNÍKA

-pedagogičtí pracovníci ovlivňují *postoje, názory a vzorce chování žáků*; také žákům zprostředkovávají různé poznatky, tradice, hodnoty, morální normy a modely jednání

-pedagogové nezastupují rodiče, ale mají odpovědnost za jejich vzdělání a výchovu, neboť je připravují na běžný život ve společnosti

-velký podíl na formování osobnosti dětí a na jejich životní dráhu má i to, *jakým způsobem pedagogičtí pracovníci vykonávají svou profesi* → proto jsou na tyto pracovníky kladeny vysoké profesní nároky zahrnující *osobnostní a odborné požadavky*

-*k **osobnostním požadavkům**, jež jsou kladeny na ped.pracovníky, lze zařadit:

-empatii (schopnost se vcítit do problémů žáka, rodiče, spolupracovníka)

-naslouchání (schopnost porozumět neverbálním projevům během komunikace)

-autentičnost (pedagog by měl projevovat svoje emoce a názory otevřeně, ale vždy zvolit přijatelnou formu) – např. pokud je pedagog rozzlobený, není dobré, aby efektivně vybuchl, ale vhodnější je trochu zvýšit hlas

-akceptace žáka takového, jaký je (různé specifika je nutné respektovat (kognitivní, temperamentní rozdíly))

-žáka chválit (nejen za výborný výsledek, ale také za jeho snahu)

-integrita osobnosti (která se může projevat emoční stabilitou)

/pokud je pedagog vyrovnaný, panuje ve třídě pocit bezpečí, jestliže je nevyrovnaný a projevuje se např.nadměnou vzrušivosti, dochází ke vzniku stresujícího prostředí a žáci na to mohou reagovat neklidem, zlobením nebo strachem/

- (dále se integrita projevuje racionálním přístupem a sebedůvěrou, která pomáhá pedagogovi zvládat kázeň žáků)
- přiměřená dominance pedagoga (jedinec se musí umět prosadit a přimět žáky k tomu, aby se snažili dosáhnout stanovených cílů)
- pedagogický takt projevující se: správným, pohotovým vedením žákům, objektivním hodnocením, zájmem o potíže žáků, porozuměním, smyslem pro humor a tím, že pedagog věří v kladný vývoj v životě žáka
- ped.pracovník musí být: tolerantní, spravedlivý, laskavý, trpělivý, musí respektovat odlišné názory a umět žákům pomoci v tíživých situacích
- další důležitý požadavek na učitele je schopnost sebereflexe – pedagog by měl znát sám, své klady, zápory, vliv svých vyučovacích a výchovných opatření na žáka
- *odborné předpoklady:**
 - nutné, mít znalosti z oblasti vývojové psychologie, sociální psychologie, speciální pedagogiky, etiky, psychohygieny, předmětové didaktiky, umět se orientovat v zákonech a vyhláškách vztahujících se k profesi
- Průcha doplňuje profesní požadavky navíc o kompetence:
 - psychodiagnostické – schopnost vytvořit příznivou atmosféru a podmínky pro učení ve třídě
 - komunikativní – schopnost se vyjadřovat kultivovaně
 - poradenské – schopnost poradit a poskytnout informace rodičům, žákům
 - diagnostické – schopnost zjistit, proč se žák chová určitým způsobem
 - organizační a řídicí – schopnost naplánovat výuku a dodržovat určitý řád

-*UČITEL

- žáky vzdělává, ale má vliv i na jejich výchovu (jejich rozvoj osobnosti, vede k utváření hodnot, zájmů a usiluje o osvojení potřebných znalostí a kompetencí)
- učitel by měl být vybaven řadou pedagogických rolí: role poradce, poskytovatele informací, diagnostika, tvůrce, hodnotitele a školního manažera
- učitel by měl žáky respektovat, oceňovat jejich jinakosti, povzbuzovat je, měl by se vyvarovat předsudků a tolerovat jejich specifické rysy, musí mít znalosti o vývojových specifikách dětí a přehled o metodách a formách vzdělávání
- kvalifikace učitele, dle zákona č.563/2004 Sb., je rozčleněna dle typu a stupně školy: učitel na ZŠ musí mít vysokoškolské magisterské vzdělání (1.stupeň či předmětů 2.stupně), dále na spec. vys.mag.vzd. zaměř. na speciální pedagogiku pro učitele
- náplň práce učitele: musí výuku plánovat, připravit (stanovit vých.-vzdělávací cíl, zvolit cílové výstupy a vyuč.prostředky), naplánovat strukturu hodiny, rozvrhnout čas, připravit prezentaci, pomůcky, různé materiály, sepsat pro žáky kontrolní otázky, připravovat testy a následně žáky objektivně hodnotit
 - dále musí vytvořit: pozitivní pracovní atmosféru, udržet pozornost žáků, motivovat je a udržet ve třídě pořádek, případně musí řešit nevhodné projevy v chování žáků
 - dále jeho náplní je: přezkušování žáků, stanovení pravidel chování ve třídě i mimo ni, seznámení žáků se šk.řádem, navrhování pochval, třídních důtek, napomenutí a zasahování v situacích, jako např. podezření na užívání návykových látek

-*VYCHOVATEL

- zabývá se výchovnou a vzdělávací činností, zaměřuje se na zájmové vzdělání, podporuje celkový rozvoj osobnosti
- vychovatel pracuje na ZŠ ve školní družině, která žákům umožňuje *odpočinout* nebo se *připravit na vyučování*
- k výkonu povolání je nutné mít: nejlépe vysokoškolské mag.vzděl. zaměřené na vychovatelství či ped.volného času, případně středoškolské vzdělání s maturitou nebo ukončenou vyšší odbornou školu
- náplň práce vychovatele: spočívá v zajištění výchovně-vzdělávací práce, která musí respektovat zásady psychohygieny a denní režim šk.družiny; volí činnosti, jež by měly vykompenzovat únavu z vyučování a zájmové činnosti rozvíjející osobnost žáků; organizuje pestré aktivity (nachystat si potřebné materiály a vytvořit pomůcky); vede žáky k respektování společenských pravidel, rozvíjí návyky u dětí v oblasti hygieny; žákům pomáhá s přípravou na vyučování (psaní DÚ, procvičování učiva); organizuje různé zájezdy, společenské akce, besedy, vede kroužky; vede pedagogickou dokumentaci v rámci šk.družiny; účast na poradách, zápis dětí do družiny; diskutuje se zák.zástupci a učiteli případné potíže žáka v chování

-*ASISTENT PEDAGOGA

- je kvalifikovaný pedagogický pracovník, který se podílí na přímé výchovně-vzdělávací činnosti
- poskytuje podporu učiteli při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a tyto žáky podporuje v jejich samostatnosti*
- k výkonu povolání je nutné mít: ukončené středoškolské vzdělání s maturitní zkouškou v oblasti pedagogických věd, nebo si vzdělání může doplnit kurzem pro asistenty pedagoga
- as.pedagoga potřebuje metodickou podporu např. školního speciálního pedagoga, protože nemají ped.vzdělání a zkušenosti
- náplň práce stanovuje ředitel školy; k zásadním činnostem as.pedagoga patří: podpora učitelů při vzdělávání žáků, poskytování pomoci dětem při chystání pomůcek na hodinu, pomáhání žákům s adaptací na nové podmínky, podpora žáků s tělesným postižením v oblasti mobility a další (*Příklad: učitel zadá samostatnou písemnou práci, asistent pedagoga hlídá třídu, zda se všichni věnují zadané činnosti, a učitel se může věnovat žákovi se specifickými vzdělávacími potřebami (např.ADHD, agresivní, výkyvy nálad), protože na rozdíl od asistenta má potřebné odborné kompetence – např.žák potřebuje látku znovu opakovat, znovu vysvětlit,...*)
- další činnosti jsou v oblasti sebeobsluhy-pomáhá žákům s oblékáním, manipulací s přiborem či provádí dohled při dodržování hyg.návyků; asistent žáka taky seznamuje s prostory školy (při špatné orientaci v prostoru), označuje mu pomůcky, místo k sezení a učí ho pracovat s denním režimem; pomáhá s uklídem pomůcek, přípravou na výuku a dohlíží, zda žák zapsal všechny požadavky od učitele; dle pokynů od učitele může pro žáky vytvořit materiály a pomůcky pro žáky; poskytuje pomoc žákovi se zapojením do třídního kolektivu a pomáhá s výběrem volnočasových aktivit
- dále komunikuje se zákonnými zástupci žáka: informuje např.o chování, výsledcích a taky komun.s pracovníky šk.poradenského prac. a prac.šk.por.zařízení; podílí se na vypracování individuálního vzd.plánu, denních záznamů, hodnocení a dalších dokumentů
- osobnostní dispozice as.pedagoga, měl by být: trpělivý a empatický, komunikativní, pozitivní vůči žákům a vůči své profesi, vnímat žáka jako individualitu, pravdivý ve vztahu k žákům, schopný žáky motivovat, respektovat autoritu učitele
- profesní dispozice as.pedagoga (znalosti a dovednosti): základní všeobecný přehled (umět zasadit probírané učivo do spol.života, vysvětlit souvislosti); znalost vyučovacích obsahů; znalost psychologie, pedagogiky a speciální pedagogiky (znalost symptomů jednotlivých diagnóz a z toho plynoucích spec.vzdel.potřeb); umět odhadnout limity podporovaného žáka (kdy má žák dolní a horní hranici ve vstřebávání informací, ve stavu bdělosti, únavy); dbát na zachování mlčenlivosti (citlivé informace nevynáší mimo skupinu); přesvědčení o správnosti a smyslnosti inkluzivního vzdělávání (pokud věří, že je to nesmysl, tak pak nemůže svou práci vykonávat dobře a dlouho v ní nevydrží)
- shrnutí náplně práce asistenta pedagoga: asistent pedagoga není pedagog; nesupluje roli pedagoga; učitel je něco jako manažer třídy či vedoucí zájezdu a rozděluje úkoly jak žákům, tak i as.pedagoga; důležitá je komunikace mezi učitelem a asistentem; zodpovědnost za šk.třídu zůstává u učitele

-*SPOLUPRÁCE PEDAGOGA A ASISTENTA PEDAGOGA

-spolupráce funguje dobře, pokud jsou: vyjasněné role a probíhá společná příprava na výuku

-existuje několik zásadních a jasných pravidel, díky níž má spolupráce šanci na úspěch:

-učitel učí, asistent podporuje (UČITEL řídí vyučování celé třídy, *zadáva* žákům úkoly a jejich plnění sám *kontroluje*. ASISTENT *pomáhá* žákům se spec.vzd.potr., *zaznamenává* pro ně instrukce učitele, pomáhá při zapojování do aktivit; jeho podpora je věnována všem žákům, kteří ji potřebují!; může taky *připravit* pomůcky, prac.listy,...)

-učitel učí, asistent pozoruje (ASISTENT pozoruje žáky během vyučování a snaží se vytipovat a pojmen. jejich ind.vzd.potr.)

-učitel a asistent pedagoga působí paralelně v práci s celou třídou (jde o týmové učení, které učitel a asistent plánují, např. jeden vysvětluje a druhý názorně ukazuje (komunikace, spolupráce))

-Podpůrná opatření:

-se spec.vzd.potřebami je poskytována podpora ve výuce prostřednictvím tzv. podpůrných opatření (PO), která upravují podmínky vzdělávání

-PO= jedná se o využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, speciálních učebnic, didaktických materiálů, poskytování ped.-psych. služeb (včetně zajištění as.pedagoga), snížení počtu žáků ve třídě nebo jinou úpravu organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka

-PO jsou rozdělena do 5 stupňů:

-PO 1 stupně může poskytnout škola, od 2 stupně doporučuje šk.porad.zařízení (obvykle PPP a SPC)

-nejčastěji stupně podpory jsou 1-3, další stupně navrhuje SPC

-as.pedagoga bývá přidělen žákům až od 3 stupně (od 9 do 27 hodin přímé ped.činnosti)-as.pedag. nemusí být přítomen po celou dobu vyuč., může pracovat s dalšími žáky, krom podpory během vyuč. může poskytovat podporu i ve šk.družině

-as.pedagoga u 4 stupně podpůrných opatření poskytuje podporu v rozsahu 23-36 hodin přímé ped.činnosti-žák většinou vyžaduje podporu po celou dobu vyučování včetně družiny

-u 5 stupně podp.opatr. se uděluje žákům kteří potřebují intenzivní podporu po celou dobu vzdělávání (tj.dotace 36 hodin př.ped.činnosti týdně; je potřeba pracovat s žákem individuálně po celou dobu pobytu ve škole

-Příklady PO: /po vyšetření v ped.psych.poradně navržena PO/

-1 stupeň: je v péči PPP z důvodu spec.vzd.potřeb; diagnostikovaný specifické výv.poruchy učení (dyslexie, dysgrafie)-např. pomalé pracovní tempo, obtíže porozumět čtenému textu; navržena PO: respektovat pomalé tempo, navyšovat čas k dokončení zad.úkolů, usměrňovat nežádoucí reakce spoluž. (všichni vyučující, kteří vyuč.žáka, seznámeni se spec.vzd.potr.)

-2 stupeň: je v péči PPP z důvodu spec.vzd.potřeb; diagnostikovaný spec.výv.por.učení (dyslexie)-např.písemný projev velmi problematický (kvalita písma na nižší úrovni), neklidná povaha, obtížně udržuje pozornost; navržena PO: při psaní krátit rozsah úkolů, kontrolovat napsané, krátit prověrky, diktáty..., pravidelně číst, při počítání posilovat názornost (př.ukazovat na prstech), prac.listy pro dyslektiky...

-3 stupeň: je v péči PPP z dův.spec.vzd.potr.; diagnostikována porucha chování ADHD (syndrom hyperaktivity s poruchami pozornosti)-problémy s koncentrací pozornosti, nedokáže udržet pozornost žádoucím směrem, není schopen samostatně pracovat, po zadání úkolu se začne záhy zajímat o další podněty, které se dějí ve třídě, vykřikuje v hodině, je velmi impulzivní, vyvolává konflikty, v případě nezdaru zuří (kope kolem sebe a rozhazuje věci), snadno se unaví; navržena PO: často střídát aktivity, poskytovat zpětnou vazbu, zvýšit kontrolu a pomoc dospělého, podle potřeby oddělit dítě od kolektivu, hodně využívat názorné ukázky a pomůcky, pojmenovávat emoce, rozvíjet komunikační a sociální dovednosti, úzce komunikovat a spolupracovat s rodiči

-4 stupeň: příklady kategorií žáků, pro které jsou doporučováni PO 4 stupně: a) žák s těžkým stupněm zdravotního postižení (při vzdělávání potřebuje využití finančně náročných pomůcek-úprava prostředí, pracovního místa, PC s odpovídajícími programy, slec.klávesnice, myš); b) žák s těžkým tělesným postižením (má problémy se zvládnutím učiva, jež vyplývají z diagnózy žáka (neurologické postižení-dopad kromě motoriky i na ostatní funkce-často i podprůměrný intelekt)); c) žák se středně tělesným postižením s výrazným dopadem na jemnou motoriku, s přidruženým onemocněním (např.epilepsie); d) žák se středně těžkým tělesným postižením kombinovaným s dalším postižením (po omezenou dobu může jít i o žáka se závažnou chorobou výrazně ovlivňující jeho možnosti vzdělávání (např.závažné onkologické, ale i jiné onemocnění s omezením docházky do školy)

-5 stupeň: příklady kategorií žáků, pro které jsou doporučováni PO 5 stupně: a) žák s nejtěžším stupněm tělesného postižení (často progresivní), s dopadem na motoriku horních i dolních končetin, oromotoriku, vizuomotoriku,...; b) žák s těžkým tělesným postižením kombinovaným s dalším postižením; c) žák se vzácným onemocněním s mimořádně závažnými dopady na vzdělávací potřeby; d) po omezenou dobu může jít i o žáka se závažnou chorobou (např.závažné onkologické onem.)

ČLENOVÉ ŠKOLNÍHO PORADENSKÉHO PRACOVISTĚ – JEJICH ÚLOHA VE ŠKOLE – VYUŽITÍ PŘI PRÁCI UČITELE

-výchovný poradce, školní metodik prevence, školní speciální pedagog, školní psycholog

-povinné minimální personální zabezpečení ŠPP zahrnuje pouze výchovného poradce a školního metodika prevence. Škola může na základě svého uvážení pracoviště rozšířit o pozici šk.psychologa, spec.pedagoga nebo sociálního pedagoga

/Školní poradenské pracoviště je v rámci školy

Školní poradenské zařízení (ŠPZ)=poskytuje poradenské služby dětem, žákům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením.

Mezi ŠPZ patří: Pedagogicko-psychologická poradna (PPP)

Speciálněpedagogické centrum (SPC)

Středisko výchovné péče (SVP) /

-*VÝCHOVNÝ PORADCE

-jeho nejdůležitější rolí bývá kariérové poradenství, řešení výchovných, výukových obtíží žáků a realizace činností, které souvisí se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

-tuto funkci může vykonávat pedagogický pracovník, který získá kvalifikaci v rámci celoživotního vzdělávání na vysoké škole (trvá 2 roky, ukončeno závěrečnou zkouškou a obhajobou závěrečné práce)

-mezi vykonávané činnosti výchovného poradce spadá:

1. kariérové poradenství:

-vých.por. poskytuje informace o podmínkách k přijetí na různé typy středních škol, o klíčových termínech, kdy se konají dny otevřených dveří, pomoc při vyplňování přihlášek, informuje o jednotlivých škol, jezdí s nimi na veletrhy, spolupracuje s pracovníky úřadu práce (ti si posléze zvou žáky na návštěvu)

-velkou pozornost věnuje při volbě vhodného středního vzdělávání žákům s různými typy postižení; co nejdříve musí připravit dokumenty pro odeslání žáků na kontrolní vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně či speciálněpedagogickém centru

-poskytuje žákům a jejich rodičům individuální konzultace, při kterých doporučuje vhodný typ školy pro žáka vzhledem k jeho schopnostem a možnostem

-pokud nastane situace, že žák není přijat na školu, vých.por. mu pomůže podat odvolání

2. sledování žáků, kteří potřebují nastavit nějakou podporu ve vzdělávání:

-pozornost věnuje i žákům, kteří nemají dobrý prospěch a snaží se zjistit důvody jejich neúspěšnosti

-pokud má vých.por. podezření, že ve třídě je žák se spec.vzd.potřebami, tak navrhně rodičům aby navštívili školské poradenské zařízení (jedná se o doporučení k odeslání žáka k ped.-psych. vyšetření v rámci ped.-psych.poradny a speciálněped.centra – zde se řeší výukové obtíže, stanovuje se diagnóza a následné možnosti nápravy a přístupu k dítěti; s vyšetřením musí zákonný zástupce dítěte (rodič))

-dále povinnost seznámit všechny učitele, kteří žáka vyučují, o informacích, jež jsou uvedeny v doporučení žáka ke vzdělávání (jakým způsobem mají učitelé s žákem pracovat)

-koordinuje tvorbu individuálního vzdělávacího plánu a zajišťuje, aby byl sepsán včas se všemi náležitostmi

3. zaobíráni se potížemi spojenými se školní docházkou žáků

-s pedagogy projednává hodiny omluvené a neomluvené, které dosahují nadměrné četnosti

-s vyučujícími žáka a jeho rodiči řeší neomluvené hodiny nepřesahující hranici deseti hodin → když dojde k překročení daného limitu, tak se sestaví výchovná komise a sestaví se protokol s opatřením, ten slouží ke snížení absence

-zaměřuje se i na vysoký počet omluvených hodin, kdy se může jednat o záškoláctví

-řeší i porušování školních norem, kdy chování žáků je v rozporu se školním řádem (řeší se sped.pracovníky a rodiči) – o každém chování porušujícím stanovené normy se sepíše zápis (vých.por.), který je součástí dokumentace dítěte

-dále nabízí konzultace, pomáhá učitelům řešit konflikty žáků ve třídě a případně spolupracuje s OSPOD

-*ŠKOLNÍ METODIK PREVENCE

-pracovník, který usiluje o předcházení vzniku různých forem poruch chování

-šk.met.prev. bývá učitel dané školy, který musí absolvovat studium v rámci celoživ.vzd. (podobně jak vých.por.)

1. práce metodika se zaměřuje na činnost v oblasti koordinační a metodické

-řízení tvorby minimálního preventivního programu, zajištění různých besed (soustředění na prevenci poruch příjmu potravy, šikany, užívání drog a dalších)

-metodická podpora kolegů týkajících se prevence potíží v chování žáků (zprostředkovává jim poznatky týkající se diagnostiky a možnosti práce se třídou)

-věnuje se aktivitám, které pomáhají začlenit žáky pocházejících z odlišného kulturního prostředí do kolektivu

-komunikuje a kooperuje s pracovníky střediska výchovné péče a metodiky prevence, kteří působí v rámci ped.-psych.poraden → jakmile dojde k závažné poruše chování, musí šk.met.prev. kontaktovat odpovídající pracoviště

-účastní se intervenčních činností, zakládá dokumentaci o žácích, kteří dochází do poradenského zařízení

2. jeho náplní jsou rovněž informační činnosti

-jedná se o předávání odborných poznatků, které se týkají preventivních programů a poruch chování, spolupracovníkům

3. zaměřuje se na oblast činnosti poradenské

-monitoruje děti s potenciálním rizikovým chováním a v případě potřeby zajišťuje poradenství, případně zákonným zástupcům pomáhá domluvit pomoc a péči ve vhodném zařízení

-s učiteli se podílí na zachycování odchylek v chování žáků a snaží se rozpoznat důvody, které chování vyvolávají

-v případě potřeby vstupuje do třídy a realizuje práci se skupinou

-*ŠKOLNÍ PSYCHOLOG

-je jedním z pedagogických pracovníků a jeho zásadním posláním je zajistit, aby se všichni cítili ve škole bezpečně

-pomáhá vytvořit zdravé školní klima, podmínky pro týmovou kooperaci a podílí se na začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do třídního kolektivu

-a též vytváří příležitosti k lepšímu poznání osobnosti dětí

-náplň práce šk.psychologa je dána vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve šk.a šk.por.zař.

-k nejčastějším činnostem, které vykonává, patří:

-diagnostiku studijních předpokladů, analýzu školní neúspěšnosti, nácvik vyhovujících učebních strategií, mediační činnost (řešení rozporů) a eliminaci komunikačních bariér mezi žáky, učitelem, rodiči či mezi žáky a pedagogy

-jedním z úkolů šk.psych. je zařazení žáků nadaných a se speciálními vzdělávacími potřebami do prostředí běžných škol (musí zajistit optimální podmínky, pro jejich rozvoj; může kolegům pomoci s tvorbou plánů ped.podpory a dalších podkladů pro šk.por.zařízení)

-poskytuje konzultace nejen žákům, ale i pedagogům (např. s problematickou komunikací s rodiči, vých.problémy žáků)

-zabývá se školní prevencí: podílí se na vypracování min.prev.programu, na preventivní strategii školy, pomáhá realizovat adaptační pobyty, poskytuje učitelům informace o typech a projevech rizikového chování, realizuje pro žáky přednášky ve spolupráci s externisty (např.zneužívání drog, por.příjmu potravy...)

-spolupráce se šk.met.prev, vých.por. a dalšími ped.pracovníky; komunikuje a řeší problémy s policií, OSPOD, krizovými centry

-důležitou náplní práce je *práce se třídou*: účastní se třídnických hodin, kde se např. řeší vztahy, chování žáků (dokáže identifikovat klima třídy a žáky, kteří mají potíže s adaptací na školu a prožívají úzkosti)

-práce se třídou může mít podobu depistážní (získání přehledu o všech třídách) nebo intervenční (probíhá jen s určitou třídou či skupinou)

-věnuje se i *práci s jednotlivými žáky*, kteří se na něho obrátí s problémy, jenž je trápí (určí příčinu obtíží a snaží se navodit změny, aby žák naučil zvládat své potíže sám)

-*ŠKOLNÍ SPECIÁLNÍ PEDAGOG

-je odborník, který poskytuje poradenské služby žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, nadaným žákům, zákonným zástupcům a pedagogům

-pomáhá se vzděláním heterogenních skupin žáků v jedné třídě a s žáky, kteří mají navržená podpůrná opatření

-náplň práce školního speciálního pedagoga:

a)*depistážní činnost*=neboli sledování žáků se specifickými potřebami a následně jim poskytne potřebnou speciálněp.podporu

-zaměřuje se i na budoucí školáky-při zápisu, se věnuje dětem, kterým byl doporučen odklad pov.šk.doch., žákům s odchylkami řeči a dalšími oslabenými oblastmi – zák.zástupcům navrhuje, aby kontaktovali ped.-psych.poradnu-provede diagn.dítěte

b)*spočívá v realizaci diagnostiky a následné intervence*: během diagn.procesu získává veškeré údaje o žákovi – podle zjištěných vzdělávacích potřeb žáka nastaví vhodné podpůrné opatření (představují úpravu ve vzdělávání)

-do intervenční činnosti spadá práce s žákem ve formě individuální, případně skupinové, spočívající v rozvoji narušených funkcí žáka; dále se zabývá vyhodnocením navržené podpory, zpracováním různých dokumentů (IVP atd) a jejich průběžným vyhodn.; dále zahrnuje zajištění didaktických, speciálních pomůcek, materiálů a úpravu šk.prostředí

c)se zabývá *metodickými činnostmi*: zaměřuje se na metodickou pomoc pro asistenty pedagoga (pomáhá jim s přijetím jejich role se vši odpovědností, poskytuje jim odborné znalosti (metodiky psaní, čtení, vých.obtíží, zdrav.obtíží), umožňuje jim následky v hodinách, konzultace, podporuje týmovou spolupráci učitel-asistent); dále poskytuje metodickou pomoc učitelům (pomáhá s identifikací jejich slabých a silných stránek v rámci vedení hodin, rozpoznáváním potřeb žáků, přípravou a plánováním výuky u žáků se spec.vzd.potř., se zpracováním IVP); všem pedagogům nabízí individuální konzultační činnost; poskytuje pomoc učitelům v oblasti kariérového poradenství (doporučuje jim vhodné školy pro žáky se spec.vzd.potř., požadavky na přijetí...); vede pedagogy k motivaci žáků k budoucímu povolání

d)věnuje se *preventivním aktivitám zaměřených na posílení vztahů mezi žáky a na ozdravení prostředí*: realizuje různé besedy, adaptační kurzy, volnočasové aktivity, projekty týkající se snížení šikany či agrese, vytváří přátelské prostředí ve třídách a vyhledává žáky, u nichž se objevuje riziko školního selhávání

e)*spolupracuje v rámci prevence s různými zařízeními a organizacemi*: ped.-psych.poradnou, speciálněped.centrem, OSPOD, střediskem vých.pěče, policií, zdrav.institucemi či neziskovými organ. a nadačními fondy

PREVENTIVNÍ PROGRAMY REALIZOVANÉ V RÁMCI ČINNOSTI ŠKOLY ZA PODPORY ČLENŮ ŠPP /AI/

-prev.programy hrají klíčovou roli v podpoře zdravého vývoje žáků a vytváření bezpečného a podporujícího šk.prostředí

-tyto programy se zaměřují na prevenci: rizikového chování, podporu duševního zdraví a posílení sociálních dovedností

-při jejich realizaci spolupracují členové ŠPP s pedagogy, rodiči i externími odborníky

-preventivní programy mohou být zaměřeny na různé oblasti podle potřeb školy a žáků, mezi nejčastější patří:

-prevence šikany a násilí: programy zaměřené na rozvoj empatie a respektu, nácvik asertivního chování a řešení konfliktů, anonymní schránky důvěry

-prevence závislostí: osvěta o nebezpečí návykových látek, prevence digitálních závislostí (soc.sítě, videohry), podpora zdravého živ.stylu a volnočasových aktivit

-podpora duševního zdraví: programy na zvládání stresu a emocí, relaxačních technik

-kariérní poradenství: pomoc s volbou povolání a studijní dráhy, workshopy a exkurze na střední školy a do firem, testy profesní orientace

-příklady konkrétních preventivních programů:

-Minimalizace šikany (MiŠ): program vytvořený Ped.f.Univ.Karl.; je zaměřený na prevenci šikany, posílení pozitivního klimatu ve třídě a školního kolektivu; probíhá formou workshopů a metodických materiálů pro učitele

-Program primární prevence „Normální je nekouřit“: cílem je prevence kouření a jiných návykových látek u dětí; realizuje ho Státní zdravotní ústav; obsahuje interaktivní lekce, videa a diskuze s žáky

-Pět P (pomoc, přátelství, podpora, péče a prevence): je zaměřený na individuální mentoring dětí ohrožených sociální izolací; dítě se pravidelně setkává s dobrovolníkem, který mu pomáhá s osobním rozvojem; realizuje ho organizace HESTIA

-Život bez závislostí: prev.program organizace ACET ČR; zaměřený na prevenci závislostí, rizikového chování a mezilidských vztahů; probíhá formou besed a interaktivních setkání

-E-bezpečí (Bezpečně na internetu): program realizovaný Centrem prevence rizikové virtuální komunikace Univ.Pal.v Olomouci; zaměřený na bezpečí dětí na internetu, kyberšikany a prevenci online rizik; poskytuje vzdělávací materiály, workshopy a přednášky pro školy, rodiče, pedagogy

-**Prevence**=předcházet nebo zabránit něčemu dříve, než k tomu dojde

-prevence se zaměřuje na snižování rizik a předcházení negativním jevům (soc.problémy, nemoci, nebezp.chování)

-prevence se dělí:

1.primární prevence: zaměřuje se na všechny lidi a snaží se zabránit vzniku problému (různé programy)

2.sekundární prevence: cílí na rizikové skupiny, které mají zvýšenou pravděpodobnost výskytu (podpora dětí ze sociálně slabších rodin, screeningové testy...)

3.terciální prevence: zaměřuje se na osoby, které už problém mají a snaží se zabránit jeho zhoršení nebo opakování (léčba závislosti, terapie pro oběti domácího násilí...)

4b. Emoce ve škole: Funkce emocí, souvislost s kognitivními procesy, vliv pozitivních a negativních emocí na žáka a jeho výkon (intenzita emocí), faktory ovlivňující emoční stav žáka. Příčiny stresu žáků i učitelů ve škole.

EMOCE VE ŠKOLE: FUNKCE EMOCÍ

-emoce = lze popsat jako neurofyziologické a neurochemické procesy, které připravují organismus jedince k akci

-ty neurofyziologické reakce jsou v podobě subjektivních zážitků a označujeme je pocity

-do vědomí vstupují jako naše pocity, které jsou důsledkem emocí

-emoce je výsledkem činnosti vývojově starší části mozku a jejich aktivita probíhá převážně na *nevědomé úrovni*; na *vědomé úrovni* zažíváme pocity, které jsou důsledkem emocí

-do jakého konkrétního pocitu budou emoce (neurochemické a neurofyziologické děje) přeloženy (např.zda do radosti či vzteku), je složité (závisí na vrozených dispozic, osobních zkušenostech až po sociálně-kulturní faktory, *úzce souvisí i s motivací a motivy jedince*)

-emoce bývají vyvolány různými podněty, motivy obvykle vyvolávají specifické potřeby

-cit (=pocit) je prožitková stránka emocí, prožíváme radost, hněv, smutek atd.

-city, ale i emoce motivují k aktivitám, k jednání, k myšlení, mohou ovlivňovat kreativní chování, postoje, mohou jednání aktivovat, doprovázet i ukončovat, jsou základem temperamentu

(emoce jsou rychlejší než rozum)

/AI/-Emoce:

-jsou rychlé a automatické reakce těla a mozku na nějaký podnět

-jsou vrozené, biologicky dané (např.strach, radost, smutek, vztek)

-trvají krátce-sekundy až minuty

-mají často fyzické projevy (bušení srdce, pocení, výraz obličeje)

-příklad: někdo na tebe bafne-prudce se lekneš (emoce strachu), srdce ti vyskočí

-Pocit:

-je to vědomé prožívání té emoce – jak si ji uvědomujeme a interpretujeme

-pocit může být odrazem emoce, ale i myšlenek nebo tělesného stavu

-může trvat déle a být méně intenzivní

-je ovlivněn zkušenostmi, kulturou, výchovou

-příklad: po tom, co se lekneš, si uvědomíš: „Cítím se nesvůj, nejsem v bezpečí.“ – to je pocit

Shrnutí: Emoce je to, co nás „zasáhne“ automaticky, pocit je to, co si uvědomíme a jak si to vyložíme

-u emocí rozlišujeme několik složek:

-subjektivní fenomenologická složka: jde o emocionální prožitky /to, jak emoci vnímáš uvnitř-tvůj vlastní pocit/: city, respektive pocity (radost, smutek, strach,...)

-obličejová exprese: výraz obličeje při prožívání emocí /to, jak emoci vyjadřuješ, projevy navenek-mimika, gesta, tón hlasu/ (úžas, děs, překvapení,...)

-tělesná složka: fyziologické změny /emoce ovlivňují tělo/ (třes, pocení, tep, nabuzení,...)

-kognitivní složka: mentální vyhodnocení situace /to, jak situaci vyhodnocuješ-tvoje myšlenky, očekávání/, jde o myšlenky a přesvědčení, které emoci doprovází /např.když si myslíš, že tě někdo ohrožuje, vyvolá to strach/, (co je pro jednoho znepokojující, druhého ponechá v klidu, neboť o dané situaci přemýšlí zcela odlišně)

-na základě výzkumů panuje názor o existenci **6 základních emocí**, jejichž kombinací vzniká škála dalších. Jde o: radost, smutek, strach, odpor, vztek/hněv, údiv

-u dětí se kolem 8-9m objevují základní emoce, nejpozději se vyvíjí strach z cizích lidí (kolem 8m), později se vyvíjí další, jak je stud, po 2 roce žárlivost

-u emocí lze rozlišovat charakteristiky:

-dimenze (emoce se dají popsat pomocí os): libé-nelibé, kladné-záporné

-čas: krátkodobé (emoce), dlouhodobější (nálad, afekty, vášně)

-intenzita (síla emočního prožitku): potíř-hněv-vztek, obava-strach-děs/hrůza, nechť-odpor-hnus

-polarita (rozlišuje kladné a záporné emoce): protilehlé pocity: radost-smutek, pýcha-pokora

-kombinace (emoce se často kombinují): žárlivost (láska+hněv)

-Prožitek emocí: může být vyvolán různými vlivy, nejčastěji jde o *životní situace* (např. napadání žáka jiným žákem, který pod vlivem emoce zareaguje agresí, přetrvávají pocity zlosti, hněvu, anebo mohou být útlumové pocity jako smutek lítost, doprovázené pláčem), další jsou *vzpomínky* (nepříjemné zkušenosti s něčím nebo s někým (tělesné reakce-bolest břicha, hlavy...)), další faktor je *imaginace*-představitivost, další je *empatie a přejímání jiných vzorů* (vidíme například trpícího, tak nás tato scéna nenechá chladným)

-*FUNKCE EMOCÍ:

-funkce emocí v lidském životě, jejich dopad na lidské chování (například hněvivé emoce-zlost, vztek či hněv, pomáhají tlumit fyzickou i psychickou bolest – to může být jedno z vysvětlení, proč některé děti využívají vulgární výrazy, ale i dospělí tyto výrazy, pokud si potřebují ulevit od nepříjemnosti)

1. funkce hodnotící: odráží subjektivní význam nějakého podnětu či situace v životě jedince, tedy hodnocení; na úrovni biologické i společenské lidé vyhodnocují, co je pro ně špatné a co dobré, užitečné, neužitečné

2. funkce signální: určité emoce mohou sloužit jako signál, že je něco škodlivé, nebo naopak užitečné (například emoce znechucení (je považována za emoci život zachraňující, je spojována s čichem a chutí při zkoumání a vyhledávání vhodné potravy), člověk prožívá tehdy, pokud něco nevhodného ochutná)

3. funkce aktivační: emocí se projevuje v regulaci úrovně fyziologické aktivity; emocionální prožitky ovlivňují nervový a hormonální systém; zejména intenzivní emoce (negativní i pozitivní) přispívají k přípravě organismu k potřebné reakci (strach a útěk či útok,...)

4. funkce zpětné vazby: znamená, že prožitek emocí může sloužit jako zpětná informace o účelnosti či správnosti lidského počínání (příkladem jsou libé pocity z dobře vykonané zkoušky-např.radost, uspokojení, pýcha, čímž přiložená zpětnovazební informace sděluje, že chování a jednání, které předcházelo dobrému výkonu před zkoušejícím, bylo správné)

SOUVISLOST S KOGNITIVNÍMI PROCESY

/kognitivní procesy=děje, díky nimž jedinec poznává svět a sám sebe; jsou to mentální činnosti, které nám umožňují vnímat, zpracovávat, uchovávat a používat informace; jsou základem toho, jak myslíme, učíme se, pamatujeme si věci a řešíme problémy; mezi hlavní kong.procesy patří: vnímání, pozornost, paměť, myšlení, jazyk, učení, představivost/

-citové stavy bývají závislé na poznávacích(=kognitivní) procesech; rozvíjí se na základě toho, co vnímáme (obsah vjemu), na základě představ, myšlení (co si o něčem myslíme), aktuální činnosti či toho, zda hodnotíme své jednání jako úspěšné, či neúspěšné → proto lidé v podobných situacích reagují odlišně

-emocionální stavy mají moc snížit či zvýšit práh vnímání, a to v extrémních případech až do podoby iluze

-provázána je i PAMĚŤ s emocemi: emoce mohou pomáhat, ale i komplikovat zapamatování (ovlivňují všechny fáze paměti, od selektivního výběru toho, čemu věnujeme pozornost, až po vybavení určité informace)

-emocionálně významným a zajímavým situacím, objektům či informacím věnujeme větší pozornost a je větší pravděpodobnost jejich zapamatování

-naopak výrazně silné emocionální stavy zeslabují, případně ochromují schopnost zapamatování či vybavování

→ proto lze říci, že emoce se podílí na: výběru podnětů, zpracování, zapamatování i vybavování informací z paměti

-intenzivní emoce mohou blokovat krátkodobou paměť (např.tréma, stav ohrožení), mohou se podílet na vytěsnění informací z dlouhodobé paměti (traumatické zážitky)

-obecně lze říci, že emoce komplikují či usnadňují ukládání informací do paměti – proto zajímavý uč.materiál má větší šanci, že bude zapamatován

-úzkou a provázanou souvislost emoce mají i s motivací a zároveň učením: zažívá-li žák při nějaké činnosti úspěch, prožívá-li zájem, radost a podobné libé citové rozpoležení, je velká pravděpodobnost, že bude opakovat chování vedoucí k libému emocionálnímu prožitku; libé emoce bývají vnímány jako odměna

-naopak při zážitku neúspěchu, zklamání, trapnosti, strachu atd. je pravděpodobné, že se žák bude snažit vyhnout situacím, při nichž se necítil dobře

-pro pocity platí, že jde o subjektivní prožitek, leckdy velmi obtížně sdělitelný (zejména děti nedokážou své pocity slovně popsat), mohou být zvnějšku pozorovatelné na základě chování, jednání, případně fyziologického doprovodu

VLIV POZITIVNÍCH A NEGATIVNÍCH EMOCÍ NA ŽÁKA A JEHO VÝKON (INTENZITA EMOCÍ)

(emoce a učení)

-veškeré učení, tedy i to ve škole, je doprovázeno emocemi; emoce mohou tento proces učení ovlivňovat (mají na něj dopad), zejména velice výrazné emocionální stavy (pozitivní i negativní) mohou nežádoucím způsobem zasáhnout do uč.procesu a proto by učitelé měli navodit podmínky, v nichž bude dominovat emoční stavy střední intenzity

-vysoká intenzita negativních i pozitivních emocí výkonnost jedinců snižuje (někdy může výkon být i znemožněn)

-Pozitivní emoce: zpravidla pozornost rozšiřují, udržují, zvyšují tvořivost a vnímavost souvislostí, podněcují myšlení, usnadňují zapamatování, vybavování z paměti,...

-Negativní emoce: mohou pozornost, vnímavost, myšlení, paměť a další kognitivní procesy narušovat

(občas naruší vyuč.hodinu i pozitivní emoce-např.v hodině se oznámí, že se bude konšit dříve, protože se půjde na koncert, děti se začnou jásat a radost je tak velká, že výuka je rázem narušená, protože děti nejsou schopny koncentrovat pozornost na výklad učitelky)

-emoce jsou tedy závislé na poznávacích procesech, ale zároveň emoce kognitivní procesy ovlivňují

-dělá-li dítě, co ho baví, zajímá, čemu rozumí, co vnímá jako užitečné, tak pak zažívá pozitivní emoce a je pro činnost více motivováno

-pozitivní emocionální stavy oddalují únavu, podporují psychickou aktivitu, pozitivně ovlivňují vnímání, koncentraci a pozornost a jsou účinnější pro stabilní výkonnost jedince

-emocionální atmosféra je důležitá a působí na školní výkon a spokojenost ve škole – navození pozitivní atmosféry je odrazem: kvality práce učitele, přitažlivost učiva, hodnocení žáků, vztahu mezi žáky a učitelem, interpersonálních vztahů ve

tříde, osobnostních charakteristik zúčastněných atd. – je důležité, aby učení probíhalo v co nejpříjemnějším prostředí za emočně motivujících podmínek, a k tomu může pomoci humor a smích

-humor i smích mají blahodárný účinek na lidský organismus, při smíchu klesá množství protizánětlivých složek imunity, snižuje se koncentrace stresových hormonů a úzkost, zlepšuje se paměť, nálada, apod.

-sdílení legrace upevňuje mezilidské vztahy, pomáhá zde i schopnost empatie

FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ EMOČNÍ STAV ŽÁKA

-citové a emoční rozpoložení promítající se do chování a jednání žáků může být kromě věku, ovlivněno několika faktory: například zralost nervového systému, predispozice a temperamentové vlastnosti

(učitel by se měl pokusit odhalit pozadí příčin chování žáků, za nežádoucím projevem může být například strach z něčeho, smutek z prožívané události ve škole i mimo školu)

1. zralost nervového systému:

-nervový systém můžeme označit za zralý (dítě dokáže ovládat své emoce, pozornost, pohyb, impulzy, reaguje přiměřeně věku, umí se uklidnit, soustředit, chápe pravidla) a nezralý (dítě může být přecitlivělé, impulzivní, neklidné, rychle se rozruší, potíže se soustředěním) – u označení nezralý NS (mají obtíže, mohou se projevovat nežádoucím chováním ve škole), znamená, že dospělí budou muset při práci s dítětem více pomáhat, podporovat, trpěliví, citliví (zvýšené požadavky, vyšší nároky na okolí)

-vývoj zrání NS probíhá po celou dobu školní docházky a je ukončen až kolem 20 roku života jedince

-například: pokud nedokáže věnovat pozornost pouze důležitým podnětům, přidá se další požadavek sedět v lavici, mluvit až když je tázáno, pak jsou zde podmínky, které u neklidných jedinců a méně soustředěných vyvolávají problematické emoční reakce pro šk.prostředí

2. predispozice a temperamentové vlastnosti:

Predispozice=vrozená nebo zděděná „nastavení“ člověka; něco s čím se už narodíme (např.sklony k citlivosti, úzkosti, větší reagování na stres, náladovost, víc plačtivé, nebo naopak klidné)

Temperament=základní typ reagování na svět, emoce a podněty; je vrozený a nemění se zásadně, i když se dá částečně formovat výchovou; hlavní temperamentové rysy: aktivita (neklidné, pořád v pohybu, nebo klidné), reaktivita (jak silně reaguje na podněty), náladovost (spíše vyrovnaná nálada, nebo často přechází mezi emocemi), přizpůsobivost (jak si rychle zvykne na nové prostředí, lidi), soustředěnost (jak dlouho se dokáže věnovat jedné věci)/

-před.a temp.vlast. jsou další faktory mající vliv na emoční prožitek a sním spojené chování a jednání

-např.úzkostnější, vznětlivější, či naopak velice klidné děti mohou reagovat odlišně

-do této kategorie se řadí i navyklé habituální nálady (=určité druhy nálad, které se opakují častěji, např.děti veselé, smutné, klidné, podrážděné,...)

-tyto stavy mohou být pro šk.práci buď příznivé, nebo naopak šk.práci dítěti koplikují

3. tělesný či mentální hendikep: žáci s různými tělesnými nebo duševními problémy mohou reagovat se zvýšenou citlivostí, impulzivností, nebo naopak se mohou vůči škole a lidem uzavřít

4. výchovný rodinný styl: např.výchovný styl, který vede k tomu, že se dítě prosazuje prostřednictvím afektů či agrese, bývá zdrojem nepřijetí do třídního kolektivu

-Emoce v souvislosti s věkem: (znalost emočního vývoje vede k lepšímu pochopení chování dětí a toto pochopení ovlivňuje vztah žáka s učitelem)

1. emoce u předškoláků:

-jsou stabilnější a vyrovnanější oproti předchozímu vývojovému období

-převažují pozitivní emoční stavy, se smyslem pro humor; výskyt zlostných projevů je nejčastěji z důvodu nedorozumění s vrstevníky; starší předškoláci omezují přímou agresi a nahrazují ji agresi symbolickou (např.slovní-využití nadávek než útoku); stále přetrvává dětská citová i názorová sugestibilita (přejímání názorů druhých); předškolní období je dobou rozvoje emoční inteligence (lépe chápaný vlastní emoční stavy, ale i druhých)

2. emoce u mladších školáků (6-10 let):

-emoce ještě více zvládá a je emocionálně zdrženlivější; emoce mívají trvalejší charakter (nekolísají jako v předšk.věku)

-typická je radostná a optimistická nálada; děti dokáží odložit splnění svých přání, jsou schopny větší kontroly afektů a impulzů (to je předpoklad pro kázeň ve škole)

-děti jsou schopny přejít od hravé činnosti ke krátkodobé vytrvalejší a cílevědomější činnosti, samy mívají o práci zájem, hlásí se o ni a jsou schopni dokončit úkol

-velmi těžce je pro ně odmítání dětským kolektivem (posměšky, projevy nepřízně), pak se objevuje pocit méněcennosti (především u dětí s výukovými obtížemi, u dětí neoblíbených spolužáků, či u dětí z různých důvodů zavrhaných)

3. emoce u starších školáků – puberta (10-15 let):

-toto období, nazývané puberta, je spojeno s dospíváním (přináší změny tělesné, ale i kognitivní), je to období sexuálního dospívání, sexuálního vývoje; spolu s hormonální aktivitou vedou k psychickým změnám, a to i v citové oblasti

-emoční reakce intenzivnější, často proměnlivé (výkyvy nálad), spíše krátkodobé; typická je větší emoční labilita spojená s nižší frustrační tolerancí projevující se přecitlivělostí na běžné podněty a impulzivností (to je zdrojem konfliktů s okolím)

-objevuje se schopnost introspekce (schopnost zaměřit se a sledovat vlastní psychické prožitky, hodnotit vlastní myšlenky), je provázán denním sněním, fantazijními představami (jedinec je pochybovačný, odmlouvá, polemizuje)

-touha po poznání a odhalování nového (nejlépe zakázaného) může vést k experimentům s prožitky (kouření, alkohol, drogy)

-fantazie nabývá na síle (snění o sobě samém)

-v období dospívání se dotváří vlastní Já

4. emoce u adolescentů (15-24 let):

-stále probíhá citový rozvoj osobnosti jedince

-přetrvává zvýšené emocionální prožívání, oproti předchozímu období, ale je schopen více zvládat řešit problémy; častěji uplatněno sebeovládání a sebekontrola

- nálady a afekty dokáže již lépe zvládat za pomoci kognitivních strategií (např. přehodnocením situace)
 - chování vykazuje známky vyšší míry sebeovládání a sebejistoty
 - ubývá negativních rozlad, prohlubuje se orientace na vnější svět, stávají se více emocionálně stabilizovanými
-

PŘÍČINY STRESU ŽÁKA I UČITELŮ VE ŠKOLE /AI/

- **stres** = je přirozenou reakcí organismu na zátěžovou situaci (jinak řečeno: stres = tělesná a psychická reakce na stresor), které ohrožují rovnováhu těla nebo psychiku. Chronický (dlouhodobý) stres negativně ovlivňuje učení, výkon, zdraví i celkovou atmosféru školy

- **stresor** = je jakýkoli podnět (vnější i vnitřní), který narušuje rovnováhu organismu a vyvolává stresovou reakci (ve šk. prostředí např. zkoušení, konfliktní spolužák, přetížení úkoly, nebo tlak na výkon)

- **Eustres** (pozitivní stres) = je „dobrý“ stres, který nás motivuje a stimuluje k výkonu (např. před soutěží, důležitou prezentací), pomáhá soustředit se a mobilizovat energii, je krátkodobý a zvládnutelný

- **Distres** (negativní stres) = je „špatný“ stres, který překračuje schopnosti jedince se s ním vyrovnat; vede k únavě, vyčerpání, úzkosti, ztrátě motivace, v krajním případě až k somatickým problémům nebo syndromu vyhoření; často vzniká při dlouhodobém přetížení nebo bezmoci

***Zdroje stresu (příčiny stresu):**

1. U žáků:

1.1 Školní výkon a hodnocení (zdroje stresu spojené s výkonem):

- tlak na známky, přij. zkoušky, maturitu
- srovnávání se spolužáky, tlak rodičů na úspěch
- obava z neúspěchu (strach, úzkosti, ztráta motivace)

1.2 Přetížení a organizace času (zdroje stresu z časové zátěže):

- vysoké množství domácích úkolů, testů, projektů
- nedostatek volného času, špatné plánování

1.3 Vztahy a sociální klima (sociální zdroje):

- šikana, sociální vyloučení, konflikty se spolužáky
- nedostatek podpory od učitelů nebo rodičů
- strach z projevu před třídou, nízké sebevědomí

1.4 Osobnostní faktory (tyto faktory souvisejí s tím, jak má žák typ osobnosti a jak psychicky reaguje na zátěž):

- *perfekcionismus* (=žák má vysoké (často nereálné) nároky na sebe; bojí se chyb, selhání, špatné známky), *nízká frustrační tolerance* (=jedinec špatně zvládá nepohodlí, zklamání, neúspěch; projevuje se podrážděností, vzdorováním, vyhýbáním se úkolům; špatná známka, kritika, těžký úkol je vnímán jako nepřekonatelný úkol)

- *neuroticismus* (=vyšší emoční labilita a náchylnost ke stresu; je častěji nervózní, úzkostný; má silnější obavy z hodnocení, kritiky), *úzkostná osobnost* (=chronicky náchylní k obavám, často přemýšlí nad negativními scénáři; strach z mluvení před třídou, zkoušení)

2. U učitelů:

2.1 Pracovní zátěž:

- nadměrné množství administrativy, příprava na výuku
- kombinace výuky, třídnictví, projektů, dozorů
- střet s očekáváním rodičů, vedení školy, systému

2.2 Psychická náročnost práce:

- práce s žáky s poruchami chování nebo specifickými potřebami
- emočně náročné situace (konflikty, kázeňské problémy)
- riziko syndromu vyhoření

2.3 Nedostatečná podpora a uznání

- nízké finanční ohodnocení vs. vysoké nároky
- nedostatečné možnosti seberealizace nebo dalšího vzdělávání
- chybějící podpora ze strany vedení školy a kolegů

2.4 Systémové faktory: (=institucionální podmínky školství)

- časté změny ve školské legislativě
- tlak na výkony školy (inspekce, hodnocení), nedostatek autonomie

3. Společné faktory a interakce:

- vzájemné ovlivnění: stres učitelů může negativně působit na žáky a naopak
- celkové klima školy: otevřenost, důvěra, bezpečí versus napětí, nepochopení
- role komunikace: nedostatek otevřené a podpůrné komunikace přispívá k napětí

4. Možnosti prevence a řešení:

4.1 Na úrovni školy:

- budování podpůrného školního klimatu
- systematická práce se stresem (např. psychohygiena, programy duševního zdraví)
- supervize a podpora učitelů

4.2 Na úrovni jednotlivce:

- návuk zvládacích strategií (dopingové techniky, time management)
- psychoedukace, posilování resilience a sebereflexe
- dostatek odpočinku, rovnováha mezi prací a volným časem

5b. Kreativita ve škole a v práci učitele a žáka: Vymezení termínu kreativity. Význam rozvíjení kreativity (v čem kreativita pomáhá). Důležitost kreativity pro žáky. Kreativní techniky a možnosti jejich využití ve školní výuce (brainstorming, brainwriting, myšlenkové mapy atd.)

KREATIVITA VE ŠKOLE A V PRÁCI UČITELE A ŽÁKA: VYMEZENÍ TERMÍNU KREATIVITY

-KREATIVITA nebo také TVOŘIVOST = je označení pro soubor schopností, které umožňují uměleckou, vědeckou nebo jinou tvůrčí schopnost (není to pouze umělecká oblast, jak si někteří mylně domnívají)

-kreativita se projevuje jako vynalézavost, jako vznik nového, originálního díla nebo myšlenky, popřípadě tvůrčí řešení problémů

-jedná se o kombinaci vlastnosti a dovednosti; lze ji správným způsobem rozvíjet prostřednictvím zkušenosti

-KREATIVITA = POTENCIÁL MOZKU + DOVEDNOST

-znakem kreativity je to: že výsledkem je něco nového a originálního, dalším znakem je: relevantnost či užitečnost takového vytvoření pro osoby, které produkt vytvořily, v jejich vlastním sociálním prostředí (např. dítě se raduje z objevení fyzikální zákonitosti, že sklon rampy způsobí rychlejší kutálení předmětu, ale u VŠ studenta by nebyl považován za kreativní

VÝZNAM ROZVÍJENÍ KREATIVITY (V ČEM KREATIVITA POMÁHÁ)

-kreativita je základní dovednost, která je důležitá ve všech aspektech života (při řešení problémů, kom.s ostatn., hledáme způsoby jak něco změnit,...)

-kreativita nám může přinést užitek nejen po stránce pracovní, ale i osobní (v tvořivé práci člověk nachází smysl, seberealizaci, štěstí, což jsou důležité atributy pro spokojený život

-*Kreativita nám může pomoci v následujících oblastech: (7)

-kreativita pomáhá nabourávat nefunkční stereotypy a tím efektivněji řešit problémy (při problému můžeme uváznout ve stejných vzorcích myšlení a přicházet se stereotypním řešením, rozvinutá kreativita umožňuje se podívat na problém s různých úhlů pohledů a tím přijít na další řešení, která nemusela být zpočátku zřejmá)

-kreativita pomáhá přizpůsobit se změnám (schopnost přizpůsobit se a přijít s kreativním řešením je pro osobní i profesní úspěch nezbytná)

-kreativita nás činí produktivnější (když bude mít kreat.myšl., zůstaneme tak více motivováni a soustředěni a tím se zvýší produktivita, díky kreativitě nacházíme efektivnější a účinnější způsoby práce, a tím uděláme více práce za méně času)

-kreativita přispívá k rozvoji komunikačních dovedností (kreat.je i o efektivním sdělování nápadů ostatním (prezentace, psaní zprávy, rozhovor; schopnost sdělit myšlenky jasným a poutavým způsobem je klíčová)

-kreativita pomáhá snižovat stres (zapojení do tvůrčích činností je skvělý způsob, jak se uvolnit a zbavit stresu, např. realizace umělecké tvorby, vymýšlení nových receptů, tvorba kreativních her pro děti...)

-kreativita podporuje zdraví (zapojení se do tvůrčích činností může mít pozitivní vliv na fyzické i duševní zdraví (dle studie Acar, 2021; Razumnikova, 2010); kreat.je spojena se sníženým rizikem deprese, úzkostí, a dalších psych.problémů, dále zlepšení kognitivních funkcí, zvýšený pocit štěstí, pohody a životní spokojenosti a to může přispět k delšímu a zdravějším životu)

-kreativita pomáhá učit se (když zkoušíme něco nového, je v tom obsažen prvek kreativity (nové met.řešení různ.prob.)

DŮLEŽITOST KREATIVITY PRO ŽÁKY

-Kreativita ve škole:

-ve vzdělávání se projevuje celosvětový trend přechodu od získávání znalostí k rozvoji kompetencí (kreativita stavěna do pozice kompetence nebo dovednosti) – důkladné osvojení znalostí umožňuje jejich tvůrčí aplikaci

→ je tedy nezbytné, aby učitelé přemýšleli nejen nad tím, jaké znalosti a dovednosti by si měli žáci osvojit, ale také aby jim poskytl příležitost a návod, jak si tyto znalosti a dovednosti osvojit kreativním způsobem

-kreativita vyžaduje dva různé soubory znalostí: znalosti a dovednosti v dané vzdělávací oblasti a znalosti a dovednosti související s tvůrčím procesem – od vzniku nápadu po jeho výběr a realizaci

-kreativita se uplatňuje při hledání nových souvislostí, zařazování podnětů do kontextu již zapamatovaných znalostí a dovedností a umožňuje je efektivně využívat (umožňuje se dívat na věci novým pohledem)

-tvořivost zahrnuje využití stávajícího souboru znalostí nebo dovedností k experimentování s novými možnostmi

-*DŮLEŽITOST KREATIVITY PRO ŽÁKY (s čím kreativity nám může pomoci, její benefity): (4)

-kreativita motivuje děti k učení (kreat.je spojována s vnitřní motivací k učení; když se žáci soustředí na tvůrčí cíl, jsou více pohlceni učením a jsou motivovanější k získání dovedností, které potřebují k jeho dosažení, např. dnešní děti rády natáčejí, aby mohly pilovat např. tanec a podělit se o úspěch na soc.sítích)

-děti jsou nejvíce motivovány k učení, když jsou přítomny tyto faktory: jsou schopny propojit své učení se svými osobními zájmy; mají pocit samostatnosti a kontroly nad svým úkolem; cítí se kompetentní k práci, kterou dělají (tyto 3 podmínky ve škole snadno naplňují např. tvůrčí projekty)

-kreativita zlepšuje kognitivní dovednosti (při kreativních úkolech se zlepšuje kognitivní dovednosti vyššího řádu-řešení problémů, kritické myšlení, propojování šk.předmětů)

-kreativita podporuje emocionální rozvoj (tvůrčí proces zahrnuje pokusy a omyly; lehký neúspěch buduje odolnost a učí žáky překonávat obtíže, aby dosáhli úspěchu; úspěch pak vzbuzuje sebedůvěru, a to pomáhá sebedůvěrou a emocionálnímu rozvoji)

-kreativita může nadchnout a nemotivované žáky (např.kreativní projekty, prozkoumat téma...)

-Podpora kreativity žáků:

-aby mohli žáci těžit s výhod kreativních metod a učení, je nutné splnit tyto podmínky:

-bez *kreativního učitele* nelze mít kreativní žáky (takový učitel je otevř. novým postupům, častěji využívá ve výu. prvek hry)

-zajištění *vhodného fyzického a sociálního prostředí* (žáci při tvořivé činnosti musí mít pocit psychického bezpečí; úkolem učitel je, aby všechny nápady byly vyslechnuty a byla jim poskytnuta zpětná vazba respektujícím způsobem; ohledně fyzického prostředí se jedná o úpravy jako: velikosti a složení skupin žáků, práce v lavicích i na tabuli, učení venku)

-učitelé by měli podporovat žáky *v rozvíjení postojů a vlastností potřebných pro kreativitu* (patří zde: vytrvalost, disciplína, odolnost a zvědavost-žáci, kteří jsou intelektuálně zvědavější, jsou otevřenějším novým zkušenostem a na problémy se dívou z více perspektiv a to posiluje jejich tvůrčí schopnosti (např.v matematice se může ukázat více různých způsobů řešení problému a oni si vyberou metodu, která jim nejvíce vyhovuje))

-učitelé kreativitu mohou podporovat už *vhodnou volbou metod* (brainstorming, myšlenkové mapy)

-*zaměření učitele na průběh činnosti* (může být užitečnější hodnotit spíše proces, kterým žáci prošli, než konečný produkt-zkoumání toho, jak žáci generovali nápady, zda byla metoda zaznamenávání nápadů efektivní, zda byla finální řešení praktická, zda prokázali zvědavost a odolnost; to může být užitečnější, než pouhé hodnocení konečného výsledku)

-Kreativní programy ve škole:

-*Společnost pro kreativitu ve vzdělávání*=je společnost, která už 10 let přináší do českého vzd.systému metody kreativního učení, dále pořádá vzd.akce, školení, workshopy a programy našemu školství

-tato společnost je zprostředkovatelem Programu kreativního partnerství-zaměřuje se na rozvoj kvality vzdělávání a zařazeních kreativních metod do výuky; v ČR od 2009; hl.principem programu je navázání partnerství mezi školami a umělci; aktivní zapojení žáků během výuky; např.kameraman a češtinář s dětmi spolupracují na natočení filmu o B.Němcové

KREATIVNÍ TECHNIKY A MOŽNOSTI JEJICH VYUŽITÍ VE ŠKOLNÍ VÝUCE (BRAINSTORMING, BRAINWRITING, MYŠLENKOVÉ MAPY A.TD.)

-tyto kreativní techniky mohou učitelé použít přímo ve výuce, téměř bez ohledu na vyučovaný předmět

-těchto technik je celá řada: (popis a možná aplikace ve škole)

1. BRAINSTORMING

-zřejmě nejznámější metodou na podporu kreativního myšlení

-je založena na podpoře kolektivního myšlení

=všichni žáci jsou postaveni před problém nebo téma, ke kterému nabízejí nápady na jeho řešení či rozvoj (nejde o podporu autorských nápadů, ale o kolektivní výsledek, to je důležité) – jednotlivé nápady se píšou na tabuli a všichni je mohou rozvíjet

-volitelná je druhá fáze, kde se jednotlivé příspěvky diskutujících analyzují

-při této metodě se kromě rozvoje kreativního myšlení prohlubuje také schopnost spolupráce

-doporučuje se u menších skupin do patnácti osob, aby nikdo nebyl pasivní

-Př.: žáci mají říkat pojmy, které je napadají k internetové bezpečnosti – učitel následně pojmy třídí, objasní význam a zasadí do konkrétní problematiky, případně doplní, co žáky nenapadlo

2. BRAINWRITING

-podobná metoda jako brainstorming, ale je založena na psaní

=každý žák musí napsat na papír během časového limitu určité množství řešení daného problému (heslovitě)-obvykle jde o tři až pět bodů během dvou až tří minut → papír poté předá kolegovi, ale možné je i zamíchat a rozdat znovu → další žák si body přečte a musí k nim v daném limitu přidat další (odlišné od původních a od již napsaných na papíře) → postup se opakuje, dokud se nevyčerpá časový limit nebo nápady žáků

-ve druhé fázi nápady se přečtou, sepiší na tabuli a diskutuje se o nich

-metoda je vhodná v tom, že se projeví i ti, kteří by při brainstormingu mlčeli (tím, že je to více anonymní se ztrácí ostych a všichni se podílí na řešení problému)

-metoda rozvíjí kreativitu i spolupráci žáků

-je náročnější na vyhodnocování a volbu tématu

-výhodou je to, že jeden žák nestrhne celý problém na sebe, ale že se zapojí všichni

-Př.: žáci mají napsat možnosti řešení úspory energie ve škole – brainwritting proběhne ve třech kolech a výsledky se napíší na tabuli – pak se diskutuje a případně se doplní další nápady

3. CRAWFORD SLIP

=žáci si připraví papír → odpovídají na otázky (5 až 10 otázek) a jejich odpověď nesmí být nikdy stejná a nesmí opisovat, na zodpovězení každé z nich mají jednu minutu → položí se první otázka, a všechny ostatní jsou stejné

-na první otázku se odpovídá snadno, další odpovědi jsou hlubší a promyšlenější

-je to vhodná metoda i na řešení vztahů ve třídě

-žáci se učí přemýšlet nad problémem ze všech stran, hlouběji a plastičtěji

-hledání nových spojení rozvíjí kreativitu

-Př.: v hodině ekonomie (spol.vědy) žáci mají napsat, co je podle nich nejdůležitější pro funkční ekonomiku státu, otázka se pokládá desetkrát (téma je poměrně bohaté) (motivace na začátek hodiny, kontrolní test v průběhu výkladu)

4. TŘI ROLE

-metoda je založena na tom, že skupina o třech lidech dostane nějaký úkol či problém (vymyslet energetickou koncepci Švédska, vybudovat firmu s padesáti zaměstnanci...)

-každý žák v týmu má svou roli, kterou nemění, může být:

-vizionář-za úkol *dávat do pléna své myšlenky a nápady*, bez ohledu na to jako moc reálné jsou

-realizátor-*provádí analýzu* toho, co je třeba udělat, v jakém pořadí, kolik bude potřeba peněz, lidí...

-kritik-*hledá slabá místa* a případné problémy projektu (co se týče vize, reálnosti alokování zdrojů)

-mluví se v pořadí: vizionář-realizátor-kritik (toto pořadí je neměnné)

-postavy se mohou ptát, říkat své nápady, nesmí si skákat do řeči a diskuze trvá tak dlouho, dokud nejsou všichni spokojeni

-v dalších hodinách by se měli střídat složení týmu i role

-Př.: žáci dostanou za úkol vymyslet obchodní model společnosti, která začala vyrábět lízátko, a ta nejsou na odbyt (firma má 15 zaměstnanců, dluh 500tisíc, obrát 8milionů, výrobní cena lízátko je 1,85 Kč); žáci se naučí vymýšlet kreativní návrhy, analyzovat jejich dopady a hledat řešení složitých situací

5. METODA NÁHODNÉHO POSTUPU

-metoda pracuje především se slovy

-vezmete jakýkoliv text (knihu, časopis,...)ideálně taková, který nesouvisí s tématem, ke kterému budete chtít hledat nápady

→ náhodným listováním a zapíchnutím prstu získáte 3-5 slov, která budou výchozí pro vaše přemýšlení → následně se věnujete tématu a pokoušíte se v souvislosti s náhodně vybranými slovy vymýšlet nápady k tématu

6. MYŠLENKOVÉ MAPY

-jsou založené na práci s pojmy (tedy jednotlivými slovy) a vytváření souvislostí mezi nimi

-je možné je použít jako formu zápisu u všech předchozích metod, zápisy v sešitu, výklad látky,...

-člověk tím, jak buduje mapu, získává přehled o kontextu pojmů a lépe je chápe

-podporuje to nejen paměť (pamatuje si, s čím daný pojem souvisí), ale i tvořivost (tato spojení sám vytváří)

-Př.: učitel vytiskne předdefinovaný rozsah myšlenkové mapy s prázdnými políčky, kde je uveden pouze centrální pojem, např. živočichové, do následných políček pak děti zapisují asociace od obecných kategorií po konkrétní (v prvních odrážkách mohou dopsat savci, obojživelníci, plazi..., pak je v každé kategorii ještě roztřídí, či jmenují konkrétní živočichy), (lze použít i u kreativního zkoušení žáků z dané látky)

6b. Determinace psychických vlastností jedince. Poruchy chování u žáků (dělení a popis podle stupně společenské závažnosti, neagresivní a agresivní poruchy chování). Přístupy k ovlivnění žákova chování (metody posilování žádoucích projevů, metody formování nových vzorů chování, metody oslabování nežádoucích projevů žáka). Problémy ve škole u dětí s diagnózou ADHD a ADD a neurotickým vývojem.

DETERMINACE PSYCHICKÝCH VLASTNOSTÍ JEDINCE /AI/

=znamená zkoumání a vysvětlení toho, co ovlivňuje (neboli determinuje) vývoj psychiky konkrétního člověka (např. jeho temperament, schopnosti, motivaci...); jednoduše řečeno, je to otázky, proč je každý člověk psychicky trochu jiný – co všechno utváří jeho psychické vlastnosti

-Hlavní faktory determinace psychických vlastností:

1. Biologické (vrozené) faktory:

-genetika: dědičnost (např. temperament, inteligence do určité míry)

-nervová soustava, hormonální systém

-zdravotní stav (např. ADHD, epilepsie, smyslové poruchy)

2. Sociální faktory:

-výchova v rodině

-vliv vrstevníků

-škola a učitelé

-kulturní prostředí

3. Psychologické faktory

-zkušenosti a prožité situace (např. trauma, úspěch)

-učení (napodobování, odměny, tresty)

-vlastní aktivita jedince (motivace, seberegulace)

*-Jak to souvisí s poruchami chování žáků? Pokud chceme porozumět tomu, proč některý žák vykazuje nežádoucí chování (např. agrese, vzdor, vyrušování), musíme rozumět i jeho psychickým vlastnostem a tomu, jak se vyvinuly-tedy co je determinovalo

-např.: dítě s impulzivní povahou a ADHD může mít problém se seberegulací – častěji ruší výuku

-dítě, které zažilo zanedbávající výchovu, může mít problém navazovat vztahy – může být agresivní nebo úzkostné

PORUCHY CHOVÁNÍ U ŽÁKŮ (DĚLENÍ A POPIS PODLE STUPNĚ SPOLEČENSKÉ ZÁVAŽNOSTI, NEAGRESIVNÍ A AGRESIVNÍ PORUCHY CHOVÁNÍ)

-problémové chování může nabývat různých podob, *od drobného rušivého chování až po úmyslné agresivní chování vůči ostatním*; stává se problémem v případě, že se jedná o projevy a znaky, které porušují obecně platné normy – jedinec normy chápe a rozumí jim, ale nerespektuje je

*-Klasifikace poruch chování (ze speciálně pedagogického pohledu) dle různé kvality a míry nebezpečnosti pro společnost:

(Hartl, Hartlová, 2000; Hanzlíček, 1984)

-Disociální chování: nejmírnější forma problémového chování; charakterizujeme ho jako společensky nepřiměřené a nepřípustivé chování krátkodobé povahy překračující normy nebo se vyskytující na hranicích normy, které lze ovlivnit běžnými výchovnými nástroji (např. lživost, krátkodobá neposlušnost a neukázněnost, vzdorovitost a negativismus a toulky

-Asociální chování: char. Jako chování, které neodpovídá mravním normám společnosti, ale ještě neútočí proti společenským hodnotám, tzv. je v rozporu s morálními hodnotami, porušuje spol.normy, ale nepřekračuje právní předpisy ; náprava vyžaduje speciálně ped.přístup (někteří autoři označují jako nedelikventní chování), (např.krádeže, útěky, záškoláctví, toulání, autoagresi, sebevraždu, závislost)

-Antisociální chování: představuje protisociální jednání vykazující nejvýraznější formy patologie, chování poškozující společnost i jedince a zahrnující porušení zákonů dané společnosti; chování ohrožuje společenské hodnoty, včetně lidského života (např.krádeže, loupežná přepadení, vandalství, sexuální delikty, organizovaný zločin, trestnou činnost související s toxikomanií)

-Delikventní chování: spadá zde činnost, která překračuje hranice sociálních, morálních a především právních norem společnosti a způsobující společnosti či jednotlivci újmu (např.přestupky, závažné trestní činy)

*-Z psychopatologického hlediska musí chování vykazovat agresi či hostilitu a opakovaně porušovat chování – pak se může jednat o některou z poruch chování

-Vágnerová uvádí 3 vystihující kritéria:

-nerespektování sociálních norem

-neschopnost navázat a udržet přijatelné sociální vztahy

-agresivita či závažné náznaky ohrožení lidí nebo zvířat

/agresivní chování je zaměřené na objekty, zvířata, lidi; hostilní chování lze vnímat jako negativní postoj vůči lidským subjektům projevující se nepřátelstvím a agresivitou/

-v MKN-10 (Mezinárodní klasifikace nemocí) – jsou poruchy chování vymezeny jako opakující se a trvalý vzorec (min. šest měsíců) asociálního, agresivního a vzdorovitého chování porušující sociální normy a očekávání s ohledem na věk dítěte

-Příčiny vzniku poruch chování:

-Biologické faktory: děti s por.chování často vykazují nižší úroveň aktivace centrálního a autonomního nervového systému (narušení struktury či funkce CNS může být různého původu a jeho vznik se může vázat na období prenatální, perinatální či postnatální (infekce, přidušení při porodu, úrazy hlavy))

-Genetické faktory: dědičné faktory; na úrovni dědičnosti je riz.faktorem temperament (impulzivita, snížená citlivost ke kritice, lhostejnost, dráždivost, potřeba vyhledávání vzrušení, egoismus, odmítání sociálních norem)

-Psychosociální faktory: nejdůležitější sociální prostředí je rodina (pokud dítě žije v nevhodném zanedbávajícím prostředí, jehož rodiče vykazují poruchové chování, pak to zvyšuje pravděpodobnost i nepřizpůsobivého chování u dítěte), další jsou vrstevníci

-u problémového chování se mohou objevit agresivita a agrese; podle faktoru agrese můžeme rozdělit poruchy chování na agresivní a neagresivní

-**AGRESE**=konání či jednání s cílem poškodit objekt či osobu, naproti tomu **AGRESIVITA**=je osobní dispozice, charakterová vlastnost → jednoduše řečeno agresivita je osobnostní vlastnost a agrese je samotný projev chování

-Agresivní chování dělíme:

-verbální: slovní útok (slovní urážka, jízlivost, ironie, nadávky, hrozby)

-fyzické: ohrožování jiného jedince s pomocí určité části těla (pěst, noha...) nebo prostřednictvím zbraně (nůž, zbraň, hůl...) a to způsobí bolest či poškození

-přímé: zaměřeno přímo na objekt

-nepřímé: zacíleno na nějaký předmět

-Rizikové faktory pro výskyt agresivních projevů: rodina (neshody, početnost rodin, nízká socioekonomická úroveň, delikvence rodičů), vrstevníci, dědičnost,...

*-Agresivní poruchy chování:

-Agresivní poruchy = jsou násilné porušování a omezování práv ostatních, jsou nejzávažnější

-patří zde: násilné chování vůči lidem, zvířatům nebo věcem, týrání lidí nebo zvířat, vandalismus (=poškozování/ničení majetku či věcných hodnot, které uspokojuje potřebu moci a snahu zviditelnit se), přepadávání a specifickou variantu násilného jednání – šikana

-ŠIKANA = cílené, násilné a agresivní chování jednotlivce či skupiny vůči slabšímu jedinci, případně skupině jedinců, kteří nemohou ze situace uniknout či nejsou schopni se bránit

-je projevem postavení a moci nad slabším jedincem

-Varianty šikany:

-skrytá: projevuje se sociální izolací a vyloučením oběti ze skupiny (někteří autoři označují jako 1.stádium šikany)

-zjevná: ta může mít podobu:

-fyzické násilí a ponižování (strkání, bití, skákání po oběti, zavírání do popelnice,...)

-psychické ponižování a vydírání (nucení ke svlékání, k posluze, nadávání, zesměšňování,...)

-destruktivní aktivity zaměřené na majetek oběti (brání a ničení věcí, trhání sešitů, brání učebnic, polití šatstva,...)

-Šikanující agresor je často: fyzicky či psychicky silný, s potřebou předvádět se, je necitlivý, bezohledný a nepociťuje své chování za vinu

Typy agresorů: -hrubián (užívá spíš fyzickou sílu, neuznává autority, výchovné problémy), slušňák (ubližuje nejčastěji tajně, beze svědků, většinou neubližuje sám, má své pomahače), srandista (optimismus, sebevědomí, oblíbenost, ale druhým ubližuje proto, aby si zajistil pozornost kolektivu, šikanuje pro zábavu), agresor ekonomické šikany (pochází z rodiny, která je ekonomicky silná a je zahrnován materiálním blahobytem, nedostateční interakce s rodiči)

*-Neagresivní poruchy:

-dochází k porušování sociálních norem, ale nejsou spojeny s agresivitou, řadíme zde:

-Lhaní: lze chápat jako jeden ze způsobů úniku ze subjektivně nepříjemné situace, kterou dítě nedovede vyřešit jinak

-varianty lhaní:

-konfabulace neboli smyšlenky: není porucha v případě, že se odehraje v předšk.věku, magické myšlení a bohatá fantazie

-pravá lež: je úmyslné a nepravdivé vědomí

-Záškoláctví: častá, neomluvená a bezdůvodná nepřítomnost žáka ve vyučování

-jev, když žák úmyslně, bez omluvitelného důvodu a bez vědomí či souhlasu rodičů nezúčastňuje vyučování a zdržuje se mimo domov

-rozdělení záškoláctví:

-impulzivní záškoláctví: vzniká jako akt jednorázový, tedy impulzivní, tzv. není dopředu vytvořen plán nejit do školy, nápad vzniká na poslední chvíli

-plánované záškoláctví: opakem impulzivního, jde o čin promyšlený s úmyslem vyhnout se zkoušení, testům nebo učiteli

-účelové záškoláctví: významným faktorem je skrytá podpora rodičů; dítě je odváděno ze školy účelově (např. věnování se jiným činnostem, dle rodiny důležitějších-sportovní aktivity, taneční, rod.dovolené)

-Útěky: příčinou útěku je zpravidla obrana, jistá forma únikového chování, odpoutání se od problémů spojených s každodenní realitou; dítě utíká ze situace, které je ohrožuje, nebo jsou pro ně neakceptovatelné; pokud dítě utíká, je to signál, že rodina nefunguje; příčina útěku je strach z trestu, ze špatného zacházení v rodině

-dělíme je:

-reaktivní útěky: potřeba útěku před trestem, je to akt zoufalství a dítě se chce vrátit domů

-plánované útěky: jejich záměrem není návrat domů, útěk plánují a dlouho připravují (dětí z dysfunkční rodiny)

-toulání často navazuje na útěky, má dlouhodobější charakter, je spojeno s dalšími formami por.chování: krádežemi, prostituováním, zneužíváním drog

-Krádeže: krádež je porušení normy

-dělíme:

-krádež impulzivní: dítě chce vlastnit nějakou věc, krádež je neplánovaná, příležitostná

-krádež předem plánovaná

-dále: krádeže pro druhé, pro sebe, pro partu

PŘÍSTUPY K OVLIVNĚNÍ ŽAKOVA CHOVÁNÍ (METODY POSILOVÁNÍ ŽÁDOUCÍCH PROJEVŮ, METODY FORMOVÁNÍ NOVÝCH VZORŮ CHOVÁNÍ, METODY OSLABOVÁNÍ NEŽÁDOUCÍCH PROJEVŮ ŽÁKA) /AI/

1. Metody posilování žádoucích projevů chování

Cílem je podpořit a upevnit chování, které chceme, aby se opakovalo.

Základní techniky:

-Pozitivní posilování – odměna za vhodné chování (např. pochvala, úsměv, jednička, samolepka, extra čas na oblíbenou činnost).

-Sociální posilování – slovní uznání, ocenění práce žáka před spolužáky, důvěra.

-Materiální posilování – body, žetony, malé odměny, které lze vyměnit za výhody.

-Ignorování nežádoucího chování – u drobných prohřešků. Soustředění se místo toho na pozitivní projevy a jejich ocenění.

Příklad: Žák se přihlásil místo vykřikování → učitel ho ihned pochválí → žák má motivaci opakovat tento způsob komunikace.

2. Metody formování nových vzorů chování

Slouží k tomu, aby se žák naučil chování, které ještě neumí nebo ho nepoužívá správně.

Základní přístupy:

- Modelování (napodobování vzoru) – učitel nebo spolužák předvádí správné chování, žák ho pozoruje a napodobuje.
- Nácvik a trénink chování – opakované zkoušení určité dovednosti (např. jak řešit konflikt, jak požádat o pomoc).
- Krokování (shaping) – postupné vedení žáka k cílovému chování přes malé a zvládnutelné kroky.
- Hraní rolí a simulace – žáci si vyzkoušejí různé situace v bezpečném prostředí, například jak odmítnout nevhodný návrh.

Příklad: Dítě, které neumí sdílet hračky, nejprve pozoruje učitele, pak si to zkouší s vedením, až nakonec zvládne samo.

3. Metody oslabování nežádoucích projevů chování

Cílem je snižovat frekvenci nebo intenzitu chování, které je pro školní prostředí nevhodné.

Způsoby:

- Záměrné posilování opačného chování – místo napomínání za nevhodné chování (např. vyrušování) se oceňuje, když je žák zticha a pracuje.
- Vyhasínání – ignorování nežádoucího chování, které je motivováno snahou o pozornost (funguje jen u méně závažného chování).
- Přirozené důsledky – nechání dítěte nést přirozený následek svého jednání (např. pokud si zapomene pomůcky, nemůže dokončit práci).
- Logické důsledky – předem stanovené následky konkrétního chování (např. za nepořádek si dítě samo uklidí).
- Tresty – používají se jen výjimečně, měly by být přiměřené a pedagogicky odůvodněné (např. odebrání výhody, nikoli ponižující sankce).

Příklad: Žák vyrušuje – učitel nejprve ignoruje, pak ocení klidné chování sousedů. Pokud vyrušování pokračuje, žák přechází na individuální práci.

PROBLÉMY VE ŠKOLE U DĚTÍ S DIAGNÓZOU ADHD A ADD A NEUROTICKÝM VÝVOJEM

- syndrom hyperaktivity patří do skupiny specifických poruch chování
- ADHD** = syndrom poruchy pozornosti spojený s hyperaktivitou (anglického: attention deficit hyperactivity disorder)
- ADD** = syndrom poruchy pozornosti bez hyperaktivity

-**NEUROTICKÉ PORUCHY** = jsou charakterizovány přítomností tělesných nebo duševních obtíží, pro které při lékařském vyšetření nebyl zjištěn organický podklad (nebylo prokázáno poškození příslušných tělesných orgánů nebo mozku)

-své potíže si jedinec uvědomuje a stěžuje si na ně

/AI/

1. ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou

Charakteristika:

- ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) je neurovývojová porucha, která se projevuje ve třech oblastech:
 - poruchy pozornosti
 - hyperaktivita (nadměrná pohybová aktivita)
 - impulzivita (zbrklé jednání bez uvážení důsledků)

Typické projevy ve škole:

- nesoustředěnost při výuce, časté odbíhání od úkolu
- přerušování výkladu, časté mluvení mimo téma
- neklidné sezení, „vrtění se“, chození po třídě
- zbrklé odpovědi, vyrušování spolužáků
- časté chyby z nepozornosti, zapomínání pokynů
- nízká frustrační tolerance – rychlé propadání emocím
- potíže v kolektivu – konflikty, odmítání autority

Potřeby a doporučení:

- krátké a jasné pokyny, opakování
- členění práce do menších kroků
- možnost pohybových pauz
- využívání pomůcek pro soustředění (např. antistresové pomůcky)
- pozitivní motivace, důsledné a klidné vedení
- spolupráce s rodinou, případně školním poradenským pracovištěm

2. ADD – porucha pozornosti bez hyperaktivity

Charakteristika:

- ADD (Attention Deficit Disorder) je podtyp ADHD, kde chybí výrazná hyperaktivita
- dítě působí spíše tiše, zasněně, nenápadně
- hlavním problémem je porucha pozornosti

Typické projevy ve škole:

- pomalé tempo práce, zapomínání úkolů
- obtíže se soustředěním na zadání a instrukce
- působí „duchem nepřítomně“, často se zasní
- potíže s organizací učení a plněním povinností
- špatné pracovní návyky

- dítě je často přehlíženo, protože „nevyrušuje“

Potřeby a doporučení:

- podpora v plánování a organizaci (např. vizuální pomůcky)
- individuální přístup a více času na práci
- klidné a strukturované prostředí
- aktivní povzbuzení k zapojení do výuky
- pravidelná zpětná vazba a dohled

3. Neurotický vývoj

Charakteristika:

- neurotické obtíže u dětí nejsou poruchou intelektu, ale emočního vývoje
- mohou se projevat úzkostmi, nejistotou, perfekcionismem, psychosomatickými potížemi
- často vznikají jako reakce na dlouhodobý stres, tlak na výkon, problémy v rodině

Typické projevy ve škole:

- nadměrná úzkost při zkoušení, strach z chyb
- vyhýbání se náročným úkolům, nízká sebedůvěra
- přecitlivělost, časté pocity viny, pláč
- somatické potíže (bolesti břicha, hlavy) bez zjevné příčiny
- rigidita, přehnaná potřeba řádu a kontroly
- potíže v kolektivu – stranění se ostatních, uzavřenost

Potřeby a doporučení:

- vytvoření bezpečného a podpůrného prostředí
- empatický a trpělivý přístup učitele
- posilování sebevědomí a vnitřní motivace
- jasné a předvídatelné prostředí, snižování stresu
- možnost konzultace se školním psychologem

7b. Vývojová charakteristika žáka mladšího a středního věku základní školy: oblast kognitivní, sociální a emocionální. Důsledky a možnosti využití vývojových charakteristik pro práci učitele. Typy problémů, pedagogické situace a jejich řešení vyplývající z vývojového stádia žáků. Akcelerace, retardace a disharmonie vývoje – příčiny a důsledky pro práci ve škole.

/V českém školství se věkové období dětí často dělí na tyto etapy:

- 1. mladší školní věk:** 1.-3. třída ZŠ, 6-9 let, děti se učí základní dovednosti-čtení, psaní, počítání; je to období, kdy se budují základní pracovní návyky
 - 2. střední školní věk:** 4.-5. třída ZŠ, 9-11 let, děti už lépe chápou souvislosti, jsou samostatnější a učivo je náročnější
 - 3. starší školní věk:** 6.-9. třída ZŠ, 11-15 let, jde o období dospívání (puberta), kdy se mění nejen tělesně, ale i psychicky; učivo je už hodně specializované a připravuje je na střední školu
- období 1.plnosti-batolet, období 1.vytáhlosti-předškolní, období 2.plnosti-ml.šk.věk, období 2.vytáhlosti-st.šk.věk, období 3.plnosti-dospívání
-1.dentice-půl roku až 2 roky, 2.dentice-9-12 let/

VÝVOJOVÁ CHARAKTERISTIKA ŽÁKA MLADŠÍHO A STŘEDNÍHO VĚKU ZÁKLADNÍ ŠKOLY: OBLAST KOGNITIVNÍ, SOCIÁLNÍ A EMOCIONÁLNÍ

***Období mladšího školního věku (1.stupeň ZŠ – mladší 1-3tř., střední 4-5tř.):**

-rolišujeme 2 etapy v rámci ml.šk.věku (vzhledem k tomu, že existují významné rozdíly na začátku šk.docházky a dětmi ve vyšších třídách 1. stupně):

-ml.šk.věk v užším pojetí nebo raný šk.věk (6-8 let)

-střední šk.věk (8-9 let až 11-12 let)

-Vstup dítěte do školy: je to období, kdy dítě nastupuje do školy, což znamená zásadní změnu v životním rytmu (tělo i mozek se postupně přizpůsobují nové zátěži – jak fyzické, tak psychické)

*-Tělesný vývoj: pozorujeme akceleraci vývoje u děvčat; /růst je pomalejší, zpevňuje se kostra (začíná se vytvářet svalová hmota), zuby-v tomto období dochází k výměně mléčného chrupu za trvalý, tělesné proporce se začínají měnit (hlava už není v porovnání s tělem tak velká, trup se prodlužuje/

-Rozvoj motoriky: motorický vývoj se postupně zklidňuje-pohyby jsou přesnější, účelnější, rychlejší, zlepšuje se hrubá a jemná motorika; /jemná motorika-velký pokrok, díky psaní a kreslení, zlepšuje se koordinace oko-ruka, dítě lépe ovládá pohyby prstů, děti se učí psát, vystřihovat, kreslit; hrubá motorika-pohyby jsou lépe koordinovány, plynulejší a cílené, rozvíjí se rovnováha a orientace v prostoru (důležité pro pohybové hry, běh, skákání), děti se rády pohybují-běhají, skáčou, lezou, soutěží/

*-Vývoj poznávacích procesů: školákovi nevyhovuje pasovní přijímání informací, chce se všeho sám zúčastnit, pochopit souvislost, je pozorný, vytrvalý, zvědavý, soustavný

-vnímání: je cílevědomé, objevuje nové vztahy a souvislosti, dítě postupně přechází od vnímání konkrétních předmětů a jevů k vnímání všeobecnějšímu

-představivost: u ml.školáka dosahuje vrcholu, dítě dovede rozlišit skutečnost a fantazii

-paměť: na počátku šk.docházky převládá neúmyslná, mechanická paměť, ale postupně se rychle zdokonaluje paměť

-pozornost: na počátku šk.docházky je krátkodobá, spontánně zaměřená, převládající vzruch nad útlumem zůsobuje časté přerušování pozornosti, neschopnost odolávat rušivým vlivům

-vývoj myšlení: dítě si postupně osvojuje schopnost logických operací a odpoutává se od bezprostředního názoru, jeho logické usuzování se opírá o konkrétní věci a jevy (pro učitele jsou přínosem názorné pomůcky)

-motivace: u ml.školáků musí přicházet zvnějšku (pochvala, povzbuzení, známka, úsměv, dotek, obdiv)

-řeč: se obohacuje, osvojuje si řeč psanou a čtenou

*-Emocionální a sociální vývoj: důležitá je emocionální vyrovnanost a sociální obratnost

-pro citové projevy ml.školáka je typický: ústup lability a impulzivity, slábnutí egocentrismu, narůstá schopnost seberegulace; dítě je schopno potlačit nebo zřetelně vyjádřit své pocity, narůstá schopnost emočního porozumění (začíná chápat širokou škálu citů, jejich kvalitu i vnější výraz)

-pocit úspěšného nebo neúspěšného žáka se formuje v ml.šk.věku a stabilizuje mezi 4-6.třídou

-sociální role žáka přináší nové postavení, rozšiřuje své sociální zkušenosti a odpoutává se od rodiny, avazuje nové vztahy s vrstevníky, učí se kooperaci i soutěžení

-v počátcích šk.docházky se zajímá více o sebe a vlastní úspěch, později bere ohled na kolektiv třídy, společně odpovídnosti, rozvíjí se kamarádské vztahy

-dětská skupina bývá na začátku šk.věku málo diferencovaná, vztahy ke spolužákům jsou spíše nahodilé, ke konci období se objevují trvalejší vztahy přátelství a celá skupina se diferencuje

-chlapci jsou aktivnější, méně setrvávají dlouhodoběji než děvčata, méně poslušní

-vztah dítěte k učiteli je zpočátku velmi nekritický (úcta, obdiv, náklonnost), později záleží na konkrétních zkušenostech s učitelem (dítě je kritičtější)

/Osobnost učitele: Autoritativní učitel (vyžaduje dodržování stanovených norem, netolerantní vůči odchýlkám, vyžaduje plnění povinností), Temperamentní učitel (nemívá dostatek trpělivosti s úzkostnými a bázlivými dětmi, spíše chápe živější a neklidné děti), Starší, unavený učitel (málo tolerantní k rušivým projevům, tendence k značkování dětí/

-hlavní činností ml.školáka je učení a práce, plnění zadaných úkolů, je však důležitá i hra (pohybové, soutěživé, společenské), hra je relaxací a přirozeným odreagováním od šk.povinností

-v ml.šk.věku se objevují počátky zájmů, které mívají spíše přechodný charakter, dítě se teprve orientuje v možnostech různých aktivit i ve svých schopnostech

DŮSLEDKY A MOŽNOSTI VYUŽITÍ VÝVOJOVÝCH CHARAKTERISTIK PRO PRÁCI UČITELE /AI/

1. Volba metod a přístupů odpovídajících věku /to je: Pedagogický přístup učitele, konkrétní ped.oblast-tedy to, co učitel dělá, jak na základě vývoje dítěte přizpůsobuje svou práci / (např. konkrétní pomůcky, názornost, hra v ml.věku, diskuze a práce ve skupinách ve středním věku)

-Vývojová charakteristika: /která k tomu vede/

-dítě v ml.šk.věku je ve stadiu konkrétních operací (Piaget)-myslí konkrétně, potřebuje názornost

-učení je efektivní, pokud je propojeno s pohybem a hrou

-ve stř.šk.věku už zvládá abstraktnější myšlení, roste schopnost spolupráce a reflexe

-Důsledek pro učitele: /jak na to reagovat/

-používat názorné a praktické metody (obrázky, modely, manipulace s předměty)

-ve vyšších ročnících zařazovat diskuze, sebehodnocení, týmovou práci (práci ve skupinách-děti si chtějí navzájem něco říct)

-nevhodné metody (např.dlouhé frontální přednášky) vedou ke ztrátě pozornosti a motivace

2. Podpora motivace a sebevědomí

(oceňování pokroku, nejen výkonu)

-Vývojová charakteristika:

-dítě je citlivé na hodnocení, jeho sebehodnocení se teprve vyvíjí

-úspěch je pro něj silným motivačním faktorem

-vnímá autoritu učitele, snaží se mu zalíbit

-Důsledek pro učitele:

-chválit nejen výsledek, ale i úsilí a snahu

-vytvářet situace, kde může dítě zažít úspěch

-formativní hodnocení je v tomto věku efektivní (vidím, že ses zlepšil, tohle už zvládáš líp)

3. Budování pozitivního třídního klimatu

(důležitý pro rozvoj sociálních a emočních dovedností)

-Vývojová charakteristika:

-dítě se učí spolupráci, respektování pravidel, empatii

-vrstevnické vztahy nabývají na významu, ale dítě se stále opírá o dospělou autoritu

-emoce jsou impulzivní, dítě potřebuje pomoc s jejich zvládnutím

-Důsledek pro učitele:

-věnovat pozornost vztahům mezi dětmi, aktivně formovat klima třídy

-zařazovat komunitní kruhy, třídní pravidla, řešení konfliktů

-být pro děti stabilní a předvídatelnou oporou

4. Individualizace přístupu

(respektování vývojových rozdílů)

-Vývojová charakteristika:

- v tomto věku jsou značné individuální rozdíly ve vývoji (kognitivním, emočním, sociálním i motorickém)
- děti se rozvíjejí nerovnoměrně-někdo čte ve 2. třídě plynule, jiný má problémy do 4. ročníku

-Důsledek pro učitele:

- diferencovat výuku, přizpůsobit tempo a nároky podle potřeb (různé úrovně zadání, možnost volby aktivity)
- umožnit různé cesty k cíli (např. psaní vs. kresba vs. ústní vyjádření)
- věnovat individuální pozornost slabším i nadaným

5. Spolupráce s rodinou

(hlavně v případech vývojových odlišností)

-Vývojová charakteristika:

- dítě je v solném vztahu k rodině, její vliv je zásadní
- rodiče často jako první vnímají specifika vývoje (např. potíže s učením, hyperaktivita, introverze)
- v období šk. docházky může dojít k projevům vývojových poruch nebo nerovnoměrného zrání

-Důsledek pro učitele:

- udržovat otevřenou a pravidelnou komunikaci s rodiči
- společně hledat cestu, jak dítěti pomoci
- doporučit odbornou pomoc, pokud je potřeba (PPP, SPC, školní psycholog)

-Vývojová charakteristika – důsledek:

Oblast	Vývojová charakteristika	Důsledek pro učitele (praktické využití ve výuce)
Myšlení	Dítě ml.šk.věku má konkrétní, názorné myšlení	Musí používat konkrétní pomůcky, obrázky, ukázky, nejen slovní výklad
	Dítě má nízkou frustrační toleranci a bojí se selhání	Nepoužívat posměch, ale podporu a pochvalu
Pozornost	Pozornost je nestálá	Střídat aktivity, zařazovat pohyb, opakovat klíčové informace
Emoce	Emoce jsou impulzivní	Pomáhat s regulací emocí, nevychovávat křikem (vytvářet bezpečné prostředí, chválit, neponižovat před třídou, poskytovat oporu)
Sociální vývoj	Roste význam vrstevnické skupiny	Pracovat s kolektivem, podporovat spolupráci, empatii, vést k dodržování pravidel, věnovat se vztahům ve třídě
Motorika	Velké rozdíly mezi dětmi (např. v rychlosti psaní)	Individualizovat zadání a respektovat individuální tempo práce

TYPY PROBLÉMŮ, PEDAGOGICKÉ SITUACE A JEJICH ŘEŠENÍ VYPLÝVAJÍCÍCH Z VÝVOJOVÉHO STÁDIA ŽÁKŮ /AI/

Problém / situace	Možné příčiny	Doporučený přístup učitele
Nízká motivace k učení	nerozumění, obava z neúspěchu	Podpora, pozitivní zpětná vazba, úkoly přiměřené věku
Narušené vztahy ve třídě	soutěživost, potřeba uznání	Práce s klimatem třídy, aktivity na podporu spolupráce
Neschopnost ovládat emoce	nezralost, impulzivita	Nácvik emoční regulace, klidný přístup učitele
Nezvládnutí učiva	vývojová nerovnoměrnost	Diferenciace výuky, případně spolupráce s poradnou

AKCELERACE, RETARDACE A DISHARMONIE VÝVOJE – PŘÍČINY A DŮSLEDKY PRO PRÁCI VE ŠKOLE /AI/

AKCELERACE vývoje (zrychlený vývoj):

Příklady: (dítě vyspělejší než ostatní-např. v řeši, myšlení)

1. Intelektová akcelerace

- Dítě ve 2. třídě čte plynule jako páták, počítá z hlavy trojčiferná čísla.
- Má hluboké zájmy (vesmír, historie, programování).
- Ptá se "proč", "jak" – neustálá touha po poznání.

2. Jazyková akcelerace

- Bohatá slovní zásoba, schopnost abstrakce, plynulý vyjadřovací styl.
- Dítě může působit "dospěle", někdy „drze“ – což ale není úmysl.

-Možné problémy: /důsledky/

- Nuda ve výuce → ztráta motivace, narušování výuky.
- Sociální vyčlenění → vrstevníci mu „nerozumí“. (odlišnost od kolektivu)
- Perfekcionismus nebo přehnané nároky na sebe.

-Doporučení: /řešení/

- Zařadit obohacování výuky (těžší úkoly, projekty).
- Povzbudit k trpělivosti s vrstevníky. (podpora sociálních dovedností)
- Možnost zařazení do programů pro nadané děti. (individuální plán)

RETARDACE vývoje (zpomalený vývoj)

Příklady: (dítě je oproti vrstevníkům opožděné-kognitivně, emočně, motoricky)

1. Kognitivní retardace

- Dítě ve 3. třídě neumí číst plynule, plete písmena, nechápe zadání úloh.

- Potřebuje víc času a opakování.
- 2. Sociální nebo emoční retardace
 - Dítě je velmi závislé na dospělém, neumí navázat vztah s vrstevníky.
 - Časté záchvaty pláče, neschopnost zvládat konflikty.
- 3. Motorická retardace
 - Problémy s jemnou motorikou (špatné držení tužky, psaní, stříhání).
 - Nemotornost v tělocviku, potíže s rovnováhou.
- Možné důsledky:
 - Nízké sebevědomí, (*nejistota, problémy s učním*)
 - Vyčlenění z kolektivu
 - Časté chyby → frustrace
- Doporučení:
 - Diferenciace výuky, zadávání úkolů na míru. (*podpůrná opatření, trpělivý přístup*)
 - Spolupráce se školním psychologem, SPC, PPP.*
 - Pochvala i za malé pokroky – budování sebevědomí.

DISHARMONIE vývoje (nerovnoměrný vývoj)

Příklady: (*nerovnoměrný vývoj v různých oblastech-např.dítě velmi chytré, ale emočně nezralé*)

1. Vysoký intelekt, nízká emoční zralost
 - Dítě umí skvěle počítat, ale rozbere se, když prohraje hru.
 - Učitel neví, zda s ním mluvit jako s malým dospělým, nebo dítětem.
 2. Dítě velmi komunikativní, ale sociálně „neohrabané“
 - Mluví krásně, ale „nečte“ neverbální signály – naráží na ostatní, skáče do řeči.
 3. Předčasná puberta (tělesná akcelerace), ale psychicky dítě
 - Dívka v 5. třídě má postavu dospělé ženy, ale stále si chce hrát s panenkami.
 - Reakce okolí (zejména spolužáků) mohou být nevhodné.
- Možné důsledky:
 - Nedorozumění s učiteli, vrstevníky i rodiči. (*frustrace, konflikty, nepochopení učitelem*)
 - Dítě může působit jako „problémové“, i když za to nemůže.
 - Riziko podceňování nebo přeceňování schopností.
 - Doporučení:
 - Vnímat dítě v celé jeho šíři – nejen výkon, ale i emoční stav a sociální kompetence.
 - Poskytovat různorodé aktivity, které podpoří slabší oblasti.
 - Být empatický, trpělivý, flexibilní. (*individuální přístup, zaměření na podporu slabších oblastí, práce s klimatem*)

8b. Vývojová charakteristika žáků – starší školní věk základní školy a střední školy: oblast kognitivní, sociální a emocionální. Důsledky a možnosti využití vývojových charakteristik pro práci učitele. Typy problémů, pedagogické situace a jejich řešení vyplývající z vývojového stádia žáků. Akcelerace, retardace a disharmonie vývoje – příčiny a důsledky pro práci ve škole.

VÝVOJOVÁ CHARAKTERISTIKA ŽÁKŮ – STARŠÍ ŠKOLNÍ VĚK ZÁKLADNÍ ŠKOLY A STŘEDNÍ ŠKOLY: OBLAST KOGNITIVNÍ, SOCIÁLNÍ A EMOCIONÁLNÍ

- Období dospívání – prepuberta (dívky 10 let, chlapci 11 let) a puberta (dívky 12,5 let, chlapci 13 let)
 - na toto období je pohlíženo jako na léta „bouří a stresů“, které provází přechod mezi dětstvím a dospělostí
 - během této doby jsou jedinci kladeny požadavky dospělého společenství, musí se podřítit normám chování, měl by se stát nezávislým na rodičích, vytvářet heterosexuální vztahy, volit budoucí povolání
- charakteristické pro toto období jsou výrazné změny jak ve fyzickém vývoji, tak v psychickém
- typické pro toto období je *rozdílná akcelerace* vývoje nejen mezi chlapci a dívkami, ale i u téhož pohlaví, u dívek nastupují tyto změny dříve (nástup fyziologických a psychických změn)
 - v posledním století se vývoj i růst dětí zrychlil, fyzické změny nastupují dříve a narůstá i hmotnost a výška dospívajících, tento trend se nazývá *sekulární akcelerace*
- Období prepuberty**: začíná období vytáhlosti (chlapci vyrostou až o 22 cm); ve fyziologických pochodech začínají působit endokrinní změny, zvyšuje se produkce pohlavních hormonů a následkem toho se pak objevují druhotné pohlavní znaky; *toto období biologicky končí u děvčat první menstruací, u chlapců prvními ranními polucemi*
- akcelerace fyzického vývoje je rychlejší a není v souladu s vývojem psychickým (somatický vývoj přestihuje vývoj psychický) – tato rozdílná vývojová akcelerace přináší přechodní projevy (rozkolísanost chování, labilita citů, časté střídání nálad od výbuchu agresivity a hlučnosti až po nezám a apatii
- *-**Vývoj motoriky**: v hrubé motorice se objevuje přechodná neobratnost, nekoordinovanost pohybů, zvláště u chlapců (proto se u nich mohou přechodně projevit problémy v TV), v jemné motorice je patrná křečovitost
- *-**Vývoj poznávacích procesů**: emoční vývojová rozkolísanost se projevuje i v ostatních psychických funkcích
 - Vnímání: na jedné straně se zdokonaluje a zpřesňuje, na druhé straně se přechodně zhoršuje vlivem emoční lability a zvýšené nepozornosti se může zhoršit registrace podnětů

-Fantazie: vzrůstá její význam, projevuje se formou denního snění, ve kterém se jedinec vidí v ideálním světě

-Myšlení: začíná se projevovat narůstající počet úspěšně řešených problémů novým způsobem; počínající postupný přechod od konkrétních operací k formálním operacím, tedy počátek abstraktního myšlení; začínají se vytvářet formální operace (schopnost operovat s výroky); rozvoj logického myšlení (dítě opouští memorování textů bez pochopení souvislostí); začíná se objevovat samostatnost v myšlení a kritičnost; dívky bývají zdatnější ve verbálních projevech, více orientovány na jazykové vzdělání, chlapci prokazují lepší výkony v řešení početních a prostorových problémů

*-**Emocionální vývoj:** výrazně se projevuje v chování; znatelná je labilita (proměnlivost citů), které mají až afektivní ráz (náhle vzniknou, jsou prudké a krátkodobé a bývají vystřídaný jinou citovou kvalitou); chování je výbušné, stačí nepatrný podnět a objeví se intenzivní reakce vzteku, smíchu, smutku; dítě reaguje přecitlivěle a výbušně na situace, které mu v minulosti změnu nálady nezpůsobovaly; v prepubertě začíná citlivost vůči nespravedlnosti a vůči kritice; tím, jak se mění jejich struktura těla (vyrostou a zmohtnou), dochází k proměně citů k sobě – výrazně se zaměřuje na sebe, na proměnu tělesných proporcí (soustřeďuje se na probíhající tělesné změny, ty způsobují citový zmatek, vyvolávají nespokojenost se sebou samým, a tím se snižuje i pocit sebedůvěry; dále se ostýchá projevit city vůči rodičům a také se brání projevům citů od nich, chová se k nim odmítavě až hrubě (touží po uznání a chtějí být akceptováni)

*-**Sociální vývoj:** v tomto období je typický začátek osamostatňování se od rodiny, citové vazby k rodičům se uvolňují; navazují více kontaktu s vrstevníky, sdružují se do skupin podle společného zájmu; nevázané vztahy však nejsou pevné, často střídají kamarády; pohlavní vzrušení se vyvíjí směrem autosexuálním, tedy ke svému tělu, nikoliv k druhému pohlaví, zvláště u chlapců – proto kontakty mezi chlapci a děvčaty jsou sporadické (=ojedinělé), mnohdy až averzivní (=vyhnout, odpudivé), mezi vrstevníky se tvoří čistě skupiny chlapecké a dívčí – je to dáno i tím, že děvčata bývají vývojově vyspělejší, a proto se mohou orientovat více na starší chlapce

-**Období puberty:** v tomto období se začíná vyrovnávat diskrepance (=nepoměr, nesoulad) mezi somatickým a psychickým vývojem – fyzický růst zpomaluje a rozvíjí se hlavně psychické funkce

-puberta=je obdobím pohlavního dozrávání, které přeměňuje dítě na biologicky zralého dospělého, schopného sexuální reprodukce

-pubescent má výkyvy nálad, emoční nestabilitu, přesto je velmi závislý na tom, jak na jeho chování reagují dospělí (probíhá bez větších konfliktů, chaosů, pokud v dosavadní výchově nezaznamenaly vážnější konflikty, přístup rodičů je vstřícný, akceptují jejich individuálnost, nebyli ponižováni a nezažívali pocit méněcennosti)

*-**Vývoj motoriky:** dochází k vyvažování tělesných proporcí, růst končetin se zpomaluje, mohutní svalstvo a rostou vnitřní orgány; tvar těla dostává dospělou podobu; vlivem harmonizace tělesných proporcí dochází ke zlepšení pohybové koordinace, pomalu mizí klátivost a neobratnost, zvláště u chlapců; dívky mají ladnější pohyby

*-**Vývoj poznávacích procesů:** rozvíjí se logická paměť; lépe a dlouhodoběji se pamatuje obsahy, které mají logickou souvislost, a proto efektu mechanického učení je krátkodobější; lépe si pamatuje a vybavuje ty poznatky a fakta, které ho zajímají

-fantazijní produkce přetrvává z předchozího období, je ale více nápaditá a originální; při zadání úkolu volí neotřelé a jedinečné postupy; bohatá představivost ovlivňuje časté denní snění (častý obsah je sexuálně-erotické zabarvení)

-ve vývoji myšlení se zdokonaluje schopnost abstrakce, usuzování hypotetické deduktivní je na úrovni dospělých; úroveň myšlení ovlivňuje jeho snahu po sebezdokonalování, které se projeví zájmem o poznatky z určitého oboru; udává se, že vývoj inteligence se ukončuje kolem 16. roku; pubescent začíná hledat smysl života, všímá a zkoumá hodnoty, které se okolo jeho osoby objevují, zkoumá jejich hloubku a významnost pro život; více lpí na rozumových zdůvodnění, neakceptují kompromis, objevuje se tendence vytvářet unáhlené závěry, které jsou často převzaté od jiných, ke kterým pociťuje sympatie

*-**Emocionální vývoj:** citová labilita, není už tak výrazná jak u prepuberty, vlivem hormonizace somatického vývoje; růst tělesné výkonnosti způsobuje pocit výkonnosti a zdatnosti; objevuje se více pozitivního ladění; emoční vázanost k rodičům se výrazně uvolňuje – a to vyvolává potřebu sblížit se citově s někým jiným; vznikají pevnější kamarádké vztahy; mizí vzájemná izolovanost chlapců a děvčat a dochází ke vzájemnému sblížování, které má však v počátku podobu škádlení, koketování; u puberty je velká potřeba navazovat citový vztah, dochází k prvnímu zamilování

-city k sobě – sebecity jsou nevyrovnané, stává se kriticky k sobě, pochybuje o vlastních kvalitách, může vést až k osamění a izolaci

-rozvoj vyšších citů morálních, přijímá mravní hodnoty vlastní rodiny a celé společnosti

*-**Sociální vývoj:** snaha nezávislosti, která se projevuje v tendenci samostatně rozhodovat, uplatnit vlastní názor v diskusi s dospělými (může dojít ke konfliktu, protože se snaží názorově odlišit od ostatních); navazování nových kontaktů

DŮSLEDKY A MOŽNOSTI VYUŽITÍ VÝVOJOVÝCH CHARAKTERISTIK PRO PRÁCI UČITELE /AI/

1. Volba metod a přístupů odpovídajících věku

Např. práce ve skupinách, diskuse, samostatné projekty, modelové situace, argumentace, práce s reálnými daty (výuka založená na reálných problémech).

-Vývojová charakteristika:

-V období staršího školního věku (zhruba 12–15 let) se rozvíjí schopnost logického a abstraktního myšlení (Piaget: formální operace).

-Ve střední škole se dále posiluje kritické myšlení, schopnost reflektovat, plánovat a diskutovat. Žáci jsou v období hledání identity, často se vymezují vůči autoritám.

-Důsledek pro učitele:

-Učitel by měl využívat metody rozvíjející samostatnost a aktivitu – diskuse, týmové projekty, výuka propojená s praxí.

-Důležité je zapojení žáků do procesu rozhodování a sebehodnocení – pomáhá to budovat jejich zodpovědnost a vztah k učení. *(posilování kritického myšlení, motivace a spolupráce, předejít nezájmu a pasivitě)*

2. Podpora motivace a sebevědomí (podpora samostatnosti a odpovědnosti)

Např. oceňování snahy, důraz na osobní posun, možnost výběru tématu nebo způsobu zpracování úkolu.

-Vývojová charakteristika:

-V tomto věku je motivace často ovlivněná vrstevníky a vlastním sebehodnocením. Úspěch ve škole výrazně přispívá (nebo škodí) jejich sebedůvěře.

-Důsledek pro učitele:

-Učitel by měl motivovat pozitivní zpětnou vazbou, individuálním přístupem, nabídkou různých cest ke splnění úkolu.

Vhodné je zaměřit se na pokrok, nikoli jen výsledek.

3. Budování pozitivního třídního klimatu (vytváření bezpečného prostředí)

Např. podpora týmové spolupráce, otevřená komunikace, třídní pravidla, prevence šikany.

-Vývojová charakteristika:

-Vrstevnické vztahy mají v tomto období zásadní význam – žáci hledají sociální přijetí, citlivě vnímají odmítnutí.

-V adolescenci je silná potřeba autonomie, ale zároveň hledání bezpečí a přijetí.

-Důsledek pro učitele:

-Učitel má klíčovou roli v podpoře dobrých vztahů ve třídě, prevenci rizikového chování a šikany. Musí vytvářet prostor pro bezpečnou komunikaci a respekt mezi žáky. *(snížení stresu, větší ochota spolupracovat, zdravé klima ve třídě)*

4. Individualizace přístupu

Např. možnost volby tempa, způsobu práce, zadání různých úrovní náročnosti.

-Vývojová charakteristika:

-Rozdíly mezi žáky se v tomto období prohlubují – ať už z hlediska kognitivního vývoje, osobnosti, nebo rodinného zázemí.

-Důsledek pro učitele:

-Učitel by měl brát v úvahu rozdílné potřeby žáků, upravovat zadání, hodnotit individuálně, nabízet podporu i výzvy.

5. Spolupráce s rodinou a odborníky

Např. pravidelné konzultace, řešení krizových situací, zapojení poradenského pracoviště.

-Vývojová charakteristika:

-Žáci často procházejí psychosociálními změnami (emoční nestabilita, konflikty s rodiči), což se může promítat do školní práce.

-Důsledek pro učitele:

-Učitel by měl být pozorný k výkyvům chování, aktivně komunikovat s rodiči a případně vyhledat spolupráci s odborníky – výchovný poradce, školní psycholog, PPP.

/6. Práce s emocemi a motivací (oceňování pokroku, podpora silných stránek, empatický přístup)

-Důsledek: zvýšení sebevědomí, zlepšení vztahu ke škole, prevence vyhoření nebo rezignace/

-Vývojová charakteristika – důsledek:

Vývojová charakteristika	Důsledek pro učitele
Schopnost abstraktního, logického a kritického myšlení (Piaget: fáze formálních operací)	Využívat diskuse, problémové úlohy, projekty, práci s textem a daty
Potřeba autonomie a hledání vlastní identity	Nabízet volbu v úkolech, podporovat sebereflexi a vlastní názor
Význam vrstevnických vztahů, skupinová identita	Podporovat týmovou práci, budovat pozitivní třídní klima, řešit konflikty citlivě
Emoční proměnlivost, výkyvy nálad, hledání rovnováhy mezi emocemi a racionalitou	Přístupovat empaticky, nepodceňovat emoční prožívání, podporovat sebedůvěru
Zvýšená sebekritika, srovnávání s ostatními	Poskytovat pozitivní zpětnou vazbu, zaměřit se na pokrok, ne jen výkon
Růst samostatnosti a odpovědnosti za vlastní učení	Vést k plánování, sebehodnocení, organizaci práce
Nerovnoměrnost vývoje (kognitivní x sociální/emocionální složka)	Diferencovat výuku, reagovat na individuální potřeby, být trpělivý a vnímavý
Vliv rodinného prostředí a osobních problémů na školní výkon	Vnímat širší souvislosti, spolupracovat s rodinou, případně odborníky

TYPY PROBLÉMŮ, PEDAGOGICKÉ SITUACE A JEJICH ŘEŠENÍ VYPLÝVAJÍCÍCH Z VÝVOJOVÉHO STÁDIA ŽÁKŮ /AI/

Typ problému / situace	Možná příčina	Doporučené řešení
Nezájem o učení, nízká motivace	Nerelevantnost výuky, strach z neúspěchu, tlak okolí	Aktivizující metody, propojení s reálným životem, pozitivní zpětná vazba, práce s cíli
Konflikty mezi žáky, šikana	Skupinová dynamika, hledání pozice ve třídě	Budování třídního klimatu, pravidla chování, zapojení školního psychologa, prevence, programy třídní soudržnosti
Poruchy chování, časté vyrušování	Emoční nestabilita, ADHD, problémy v rodině	Individuální přístup, jasná struktura výuky, posílení vztahu žák–učitel, zapojení výchovného poradce
Neúspěch ve škole, časté chyby	Porucha učení, nedostatek podpory, nízké sebedůvědomí	Podpora přes IVP, pomoc s učením, důraz na pokrok, nikoliv pouze výkon, možnost opravy nebo alternativního splnění úkolu
Sociální izolace, introverze,	Nízká sebedůvěra, rozdílnost oproti	Empatický přístup, zapojení do skupinové práce, podpora kamarádských

Typ problému / situace	Možná příčina	Doporučené řešení
úzkosti	skupině	vztahů, případně spolupráce s psychologem
Přetížení, prokrastinace, ztráta orientace	Vysoké nároky, nejistota ohledně budoucnosti	Podpora time managementu, pomoc s plánováním, otevřený rozhovor o prioritách a očekáváních, prevence vyhoření

AKCELERACE, RETARDACE A DISHARMONIE VÝVOJE – PŘÍČINY A DŮSLEDKY PRO PRÁCI VE ŠKOLE /AI/

***Akcelerace vývoje (zrychlení)** (zrychlený vývoj-např.kognitivní, jazykový)

-Příklady:

-Student střední školy ve věku 14 let (po přeskočení ročníků) – výborně zvládá učivo, ale hůře navazuje vztahy.

-Žák 8. ročníku s mimořádným logickým myšlením – řeší úlohy středoškolské úrovně, ale chybí mu trpělivost a spolupráce ve skupině.

-Příčiny: Genetická dispozice, silné zájmy, nadání, intenzivní stimulace v raném věku.

-Důsledky: Potřeba rozšířené výuky, diferenciací, zapojení do soutěží/projektů. Riziko izolace nebo pocitu "jinakosti" (vyčlenění vrstevníky)

-Projevuje se: nudou ve výuce, vyššími nároky žáka na smysluplnost výuky, nezájmem o běžné úkoly

-Učitel: může nabídnout náročnější úkoly, individuální projekty, rozšiřující činnost.

***Retardace vývoje (zpomalení)** (zpomalený vývoj v určité oblasti-např. porucha učení, ADHD, opožděný emoční vývoj)

-Příklady:

-Žák 9. ročníku s vývojovou dysfázií, který má problémy s porozuměním textu a pomalejší pracovní tempo.

-Student 1. ročníku SŠ s poruchou pozornosti, který nezvládá samostatné úkoly bez podpory.

-Příčiny: Neurovývojové poruchy, trauma, méně podnětné prostředí, onemocnění.

-Důsledky: Potřeba podpůrných opatření (IVP, asistenta pedagoga), častější zpětné vazby, trpělivost, přizpůsobení hodnocení.

-Dítě může zažívat častý neúspěch, ohrožení sebevědomí

***Vývojová disharmonie (nerovnoměrnost)** (nerovnoměrný vývoj-např.intelektuálně vyspělý žák s nízkou sociální kompetencí)

-Příklady:

-Žák s vysokým intelektem, ale nízkou emoční zralostí – výborně argumentuje, ale reaguje impulzivně, těžko snáší kritiku.

-Student, který tělesně působí velmi dospěle, ale sociálně má stále dětské reakce a problémy s přijetím vrstevníky.

-Příčiny: Neurodiverzita (autismus, úzkostnost), individualita vývoje, specifické poruchy (např. Aspergerův syndrom).

-Důsledky: Potřeba podpory ve slabší oblasti (např. sociální dovednosti), důraz na pochopení individuality, trpělivý přístup a spolupráce s odborníky.

9b. Charakteristika pojmu a procesu učení, typy učení (podmiňováním, sociální, senzomotorické, verbální učení, pojmové učení) - jejich vztah k učebním činnostem a motivaci žáků. Zákony učení (motivace, zpětné vazby, transferu, opakování) a jejich vliv na učení.

CHARAKTERISTIKA POJMU A PROCESU UČENÍ

-dva úhly pohledu: učení jako celoživotní proces a institucionální učení ve školním prostředí, ve školních podmínkách

-**definice učení** (Kulič)= proces, v jehož průběhu a v jehož důsledku člověk mění své poznatky o přírodních a lidském prostředí, mění své formy chování a způsoby činnosti, mění vlastnosti, svou osobnost, mění obraz sebe sama, vztahy k lidem kolem sebe a vztahy ke společnosti, ve které žije

-k těmto změnám dochází především na základě zkušeností (tj.výsledků předcházející činnosti, které se postupně přemění do systému znalostí

-učení lidem pomáhá přizpůsobovat se společenským a kulturním požadavkům a podmínkám – *jde o proces celoživotní*

-v pojetí řízeného procesu ve školních podmínkách lze učení definovat = jako záměrný a systematický proces, při kterém jedinec získává dovednosti, vědomosti a návyky a při němž dochází k rozvíjení poznávacích schopností, vytváření postojů, hodnot i osobnostních vlastností. V průběhu popsaného procesu se zároveň formuje chování a jednání

-mnoho lidí má termín učení spojený především se školou a šk.činnostmi, ale dle obecné definice se učíme nejen ve škole, ale i mimo ni: v rodině (tam ten proces započal), venku, v zaměstnání, v kině, na hřišti, v partnerství, v partě,...učení probíhá pravděpodobně všude

-**Příbuzné termíny:**

*s učním úzce souvisí další proces: zrání

1. Zrání: = představuje biologicky posloupné kroky, psychické i somatické, které mají lidé na celém světě společné bez ohledu na společnost a kulturu

-zrání a učení se vzájemně doplňují a ovlivňují, není možné je oddělit (např.až při určitém stupni zralosti centr.nerv.systému jsme schopni provádět některé činnosti, naučit se něco)

-**rozdíl mezi zráním a učním** je ten, že **zrání** je biologická záležitost, je pro všechny stejné, nebo velmi podobné, do **učení** však vstupují ještě sociokulturní vlivy, které modifikují naše další učení (např.učíme se co je a není správné, co je uctivé chování podle toho, ve které kultuře vyrůstáme, učíme se zvyklostem dané kultury v prožívání, chování, komunikaci,...), (příklad kulturně naučených způsobů chování bývají zvyky, které se liší podle země)

*mezi tzv. pedagogické kategorie související s učením jsou řazeny pojmy: výchova, vzdělávání, vyučování, edukace (některé termíny jsou si obsahově velmi blízké)

2. Vyučování (termín úzce spjatý s učením) lze ho definovat (Průcha) jako = jednání vedoucí k vytváření učebních situací za účelem sdělování poznatků, stimulování procesů myšlení a podněcování osobnostního vývoje

3. Edukace: označuje proces zahrnující výchovu a vzdělávání; probíhá v tzv. edukačním prostředí (každé prostředí (fyzické i sociální) v němž dochází k výchově a vzdělávání, např. rodina, lékařská ordinace, sportovní oddíl, parta vrstevníků,...); slovo učení zde je vnímáno jako pojem širší – zastřešující termín edukace

-v procesu edukace je jedinec, který je edukován, označen jako edukant; pro toho, kdo informace poskytuje je edukátor (učitel, lektor, vychovatel,...)

-edukační procesy: jsou všechny činnosti lidí, při nichž probíhá výchovně-vzdělávací proces (šk.výuka, tréninky,...)

-edukační konstrukty: je označení pro výtvořky, které ovlivňují eduk.procesy a mají eduk.potenciál (např. osnovy, učebnice, výuk.filmy, články v ped.čas., referáty, zákony, instrukce k obsluze,...)

-edukační prostředí: zahrnuje fyzické i sociální podmínky, v nichž k edukaci dochází (např.uspořádání třídy, osvětlení, dílna, spolužáci, kolegové,...)

TYPY UČENÍ (PODMIŇOVÁNÍM, SOCIÁLNÍ, SENZOMOTORICKÉ, VERBÁLNÍ UČENÍ, POJMOVÉ UČENÍ) – JEJICH VZTAH K UČEBNÍM ČINNOSTEM A MOTIVACÍ ŽÁKŮ

-existuje více druhů učení, které se vzájemně prolínají a doplňují, případně na sebe navazují, ale zejména ovlivňují: chování, jednání, úspěch či neúspěch jedinců ve šk.prostředí

1. PODMIŇOVÁNÍM

1a. KLASICKÉ PODMIŇOVÁNÍ: (=nepodmíněný podnět/reakce je propojený s podmíněným podnětem/reakcí), (založeno na spojení dvou podnětů; podnět – reakce)

-je typem učení, které popsal (autorem) ruský fyziolog Ivan Petřič Pavlov a **představuje učení pomocí spojování převážně vrozené reakce s novými podněty** (Pavlovův experiment-spojil zvuk zvonku se sliněním psa tím, že zvonil před každým krmením (než dal psovi maso) – pes začal slinit už jen při zvuku zvonku, i když maso ještě nedostal – zvonění (neutrální podnět) se spojilo s jídlem (přirozený podnět) a vznikla nová reakce (slinění)

-podstatou je asociace (=spojení) a reakce (emocionální či behaviorální) na dříve neutrální podnět

-jedinec se učí předvídat, co stane příště; tímto způsobem (učením) je možné podmiňovat mnohé lidské reakce, i ty nechtěné

-příkladem je: úzkost nebo strach žáka (může být doprovázeno somatickými obtížemi-zvracení, bolest hlavy, břicha) před příchodem do školy, do třídy nebo před konkrétním šk.předmětem, nebo i před příchodem konkrétního učitele* – opakovaný nepříjemný zážitek se spojuje s prostředím, osobou, činností, které nepříjemný prožitek vyvolaly (mechanismus emočního podmínění); tyto nepříjemné pocity se mohou objevit i dříve než se žák v dané situaci ocitne

-u tohoto typu učení bývá popisována i tzv.generalizace, kdy se podmíněná reakce začne objevovat i v podobných situacích (např. strach z jednoho předmětu se postupně generalizuje na strach ze školy)

*dále strach z agresivního spolužáka, z posměchu ostatních, ze špatného hodnocení, ale i z křiku paní učitelky (úzkostné děti nelibě nesou křik, a to i tehdy, když není mířen na ně)

1b. OPERANTNÍ PODMIŇOVÁNÍ (je založeno na důsledcích chování; chování – důsledek)

-autorem je americký psycholog B.F.Skinner (navázal na Thorndikeovy výzkumy); toto podmínění je druhem učení, při kterém pozitivní důsledky (odměny) nebo negativní důsledky (tresty) určitého chování vedou ke změně pravděpodobnosti výskytu tohoto chování (definice dle Plhákové)

-odměny vedou ke zvýšení frekvence a upevnění žádoucího chování, zatímco tresty by měly vést ke snížení či eliminaci nežádoucího chování

-jedinec se učí, že určité chování vede k určitým reakcím, případně k dosažení cíle (dosažení odměny-pozornost druhých, kapesné, příjemní pocity, uspokojení potřeb,...)

-jednotlivé akty chování se nazývají operanty a mohou mít kladné nebo záporné důsledky

-ve šk.praxi je operantní podmiňování důležitým procesem, učitelé ho mohou využívat k vivaci dětí ke šk.práci a vhodnému chování (pokud žák splní úkol je odměněno, byť jen třeba za snahu, ale bude pro příště snažit)

-opakování negativního důsledku může vést k podmiňování stavu neučené bezmoci

1c. INSTRUMENTÁLNÍ PODMIŇOVÁNÍ

-nazývané jako učení pokusem a omylem, spočívá v tom, že určité akty chování jsou nástrojem-instrumentem-k dosažení uspokojení; autor E.L.Thorndike

/AI/-Učení podmiňováním:popis: založeno na vytváření spojení mezi podněty a reakcemi, dělí se na klasické (Pavlov) a operantní (Skinner) podmiňování

-Vztah k výuce: uplatňuje se např.při vytváření návyků, dodržování pravidel nebo při odměňování a trestání chování ve škole

-Motivace: žáci se učí na základě důsledků – pokud je chování odměněno, má tendenci se opakovat; důležitá je pozitivní zpětná vazba

2. SOCIÁLNÍ (OBSERVAČNÍ) UČENÍ

-tento typ učení je zaměřen na to, jak se lidé učí pozorováním modelů (jiných lidí), proto se nazývá observačním učením (učení pozorováním, dříve učení nápodobou); vzhledem ke skutečnosti, že nejčastějším modelem bývají lidé, užívá se i termín sociální učení

-sociální učení patří mezi základní mechanismy spojené se socializací jedince (nejstarší způsob učení) – jde o situace, kdy se jedinec díky kontaktu s druhými lidmi osvojuje dovednosti, návyky, sociální role, utváří si morální a jiné normy, postoje hodnoty, ideály, formují se jeho motivy apod.

-můžeme rozlišit 3 základní formy sociálního učení: imitace (napodobování), identifikace a učení sociálním posilováním

-toto učení využívají učitelé např.: při pomoci slabším žákům s učním (učební situace uspořádají tak, aby méně zdatný jedinec měl možnost imitovat chování a pracovní postupy zdatnějšího žáka; příkladem je skupinová práce, kdy jsou slabší žáci přiřazováni k výkonnějším)

-termíny spojené se sociálním a observačním učním:

-imitace (nápodoba)=je přejímáno pouze určité chování

-identifikace=oproti imitaci si jedinec vybírá objekt (svůj vzor) nápodoby a přejímá ho jako celek i s jeho hodnotami, postoji, názory atd., což nemusí být žádoucí

-(nápodoba dává dobrou příležitost učitelům být dětem modelem: ctižádosti, vytrvalosti, slušnosti, velkorysosti, spravedlivosti, zdravého způsobu života apod.) – vzor chování, který je dětem nabízen, má mnohdy větší vliv než moudrá slovní ponaučení

-přímé posílení modelem=vystihuje posilování, kdy např. učitel chválí dítě za to, že ho napodobuje

-zástupné posilování=hovoříme, pokud je chování ukázáno na nějakém modelu (např. ve filmu)

-sebe-posilování=znamená, že jedinec určuje, za co a kdy se odmění, nebo naopak za co a kdy se potrestá

-efekt inhibiční a disinhibiční=projevuje se zeslabováním a zesilováním dříve naučeného chování, a to pod vlivem pozorování modelu v situacích, kdy je model za něco trestán, nebo naopak odměňován (s inhibičním efektem se počítá u nežádoucího chování, naopak disinhibiční efekt chování zesiluje)

-sociální učení má sociální dopad (úspěšné začlenění do sociální skupiny, získat uznání společnosti,...)

/AI/-Sociální učení (observační): popis: probíhá nápodobou – učním se skrze pozorování chování druhých (např. učitele, spolužáků, rodičů), popisoval ho Bandura

-Vztah k výuce: využívá se v modelových situacích, skupinové práci, dramatizaci nebo projektovém vyučování. Důležitá je role vzorů

-Motivace: zvyšuje vnitřní motivaci, žáci se chtějí rovnat autoritám nebo vrstevníkům, které obdivují

3. SENZOMOTORICKÉ UČENÍ

-senz. učení probíhá ve škole v okamžiku, kdy se žák *učí manipulovat s psacími potřebami, psát, kreslit, kdy se učí různým pohybovým činnostem a dovednostem* /senz. učení se podílí na osvojování pohyb. dovedností a celých pohyb. struktur/

-při senz. učení se zřetězuje motorické operace do funkčních celků-např. psaní, psaní na klávesnici, hra na hud. nástroj,...

-dochází k propojení všech složek, nejen složky motorické (pohyb), ale i složky psychické (vnímání, promýšlení, prožívání, vůle, paměť, hodnocení kvality pohybu,...)

-výsledek senz. učení je ovlivněn nejen podmínkami, v nichž k učení dochází, ale i motivací, emocemi, osobnostními dispozicemi, aktuálním stavem učícího se jedince,...

-senz. učení má 3 základní fáze:

-fáze kognitivní: představuje *nutnost pochopení zadané úlohy* – *zapojení kognitivních procesů* jako je: pozornost, představivost, vnímání, paměť, myšlení a řeč; představuje schopnost zorientovat se v tom, co se po nás chce, co chceme udělat, zda jsou podmínky pro splnění úkolu vhodné,...a právě k tomu pomáhají kong. procesy

-fáze počátečního vykonávání činnosti: probíhá ve škole, především zprvu, *pod dohledem učitele* poskytující žákovi zp. vazbu; zp. vazbu poskytuje jedinec i sám sobě-sebekontrolou; kromě zp. vazby je důležitá i práce s chybou a autoregulace

-fáze opakování a zdokonalování činnosti: zahrnuje názorné ukázky, slovní instrukce, kontrolu a sebekontrolu a rozbor chyb; dochází k postupné automatizaci některých reakcí či pohybů; opakováním dochází k postupnému zvyšování kvality a rychlosti výkonu, snižování únavy, osvojování si správné metody, způsobu či stylu činnosti

/AI/-Senzomotorické učení: popis: Spojení vnímání (senzoriky) a pohybu (motoriky). Učíme se činnosti, které vyžadují koordinaci pohybů, např. psaní, sport, hraní na hudební nástroj

-Vztah k výuce: důležité v praktických předmětech (TV, výtvarná, pracovní činnost), ale i při psaní nebo čtení

-Motivace: žáci mohou být motivováni zlepšováním výkonu nebo viditelným pokrokem. Vhodná je pochvala, vlastní zpětná vazba

-verbální a pojmové učení a řešení problému jsou druhy učení, které se vzájemně doplňují a navazují na sebe

4. VERBÁLNÍ UČENÍ

-verb. učení patří k nejrozšířenějším druhům

-jde o učení, při němž si jedinec osvojuje nejen jednotlivá slova, ale také různé symboly (matematické, fyzikální,...)

-základem je asociace (spojení) mezi jednotlivými slovy a realitou (reálným objektem, reálnými situacemi)

-velký význam zde hraje paměť a myšlení (při pojmenování objektu dochází k jeho zařazení do určité třídy objektů, což je spojeno s myšlením a tvořením pojmů)

-výsledkem verbálního učení jsou vědomosti (=ucelený systém našich představ a pojmů)

-verb. učení má největší význam v předškolním a mladším školním věku (děti si osvojují základní informace o světě)

-jde o předstupeň pojmového učení řešením problému

-verb. učení podléhá mnoha vlivům: rozsah učiva, jeho smysluplnost, podobnost toho, co se jedinec učí, s tím, co již zná či umí, složitost, ale také poloha učebního prvku (více si žák pamatuje, co bylo na začátku a na konci hodiny, nejméně to, co bylo uprostřed)

/AI/-Verbální učení: popis: Učení prostřednictvím slov (čtení, poslech, mluvení, psaní). Může být mechanické (=memorování) (např. učení se nazpaměť bez hlubšího porozumění; méně efektivní) nebo logické (porozumění obsahu; pochopení významu slov a vět, vztahů mezi pojmy, logiku textu)

-Vztah k výuce: základní typ učení ve většině školních předmětů-čtení s porozuměním, psaní slohů, poslech výkladu

-Motivace: žáci bývají více motivováni, pokud látce rozumí, vidí její smysl, nebo pokud se mohou učit interaktivně (např. diskuzí, hrou)

5. POJMOVÉ UČENÍ

-je řazeno mezi nejvyšší druhy učení u lidí – vzhledem k těsnému vztahu k myšlení

-znamená vytváření a osvojování si pojmů (lidské poznávání okolního světa se děje z velké části právě prostřednictvím pojmů

-odlišnost od verb. učení je to, že slova nejsou pojmy, ale nositelé pojmů (pomáhají nám pojmy vyjádřit a uchovat si je v paměti); pojmy umožňují pochopení verbálních sdělení, instrukcí

-termín pojem=vyjadřuje soubor podstatných vlastností prvku či množiny prvků, zahrnuje soubor vlastností, které se pojí k určité skupině objektů (pojem je subjektivní odraz reality)

-při vytváření pojmů se uplatňují všechny myšlenkové operace (analýza, syntéza, srovnání, generalizace, abstrakce) a můžeme přitom používat dedukci (od obecného k jedinečnému) nebo indukci (od jedinečného k obecnému)

-pojmy pomáhají pochopit složitost okolního světa

-pojmy máme nejen pro objekty (židle, okno), ale také pro činnosti (spaní, zpívání) či pro stavy (unavený, mladý), abstraktní pojmy (lásky, rovnost, pravda)

-pojmy obsahují vlastností, které můžeme rozdělit na: prototyp (=představuje nejčastější a nejlepší vlastnosti, jež pojem zahrnuje) a jádro (=obsahuje nejdůležitější vlastnosti příslušného pojmu)

-například: pojem: zloděj, prototyp: špinavý, hrubý, se zbraní, jádro: jedinec, který někomu vezme něco s úmyslem mu to nevrátit

/AI/-Pojmové učení: popis: Učení, při kterém žáci chápou vztahy mezi pojmy, zobecňují a vytvářejí kategorie. Vyžaduje vyšší úroveň myšlení

-Vztah k výuce: klíčové pro pochopení učiva v matematice, přírodních vědách, ale i v humanitních předmětech-tvoření schémat, map myšlení, analýza informací

-Motivace: pomáhá vytvářet hlubší porozumění, což podporuje vnitřní motivaci. Důležitá je práce s chybou, aktivní učení, diskuse

/navíc druhy učení/

6. UČENÍ ŘEŠENÍ PROBLÉMU

-je považováno za nejsložitější druh učení

-řešení problému znamená samostatné objevování vztahů (principů, zákonitostí) mezi předměty, jevy, situacemi či pojmy

-výsledkem je zvýšené množství vědomostí, případně osvojení postupu řešení, který může být použit při zpracování dalších problémů

-lze rozlišit: nižší a vyšší stupeň řešení problému

-k nižší formě patří: pokus a omyl a vhled

-vyšší stupeň (typický pro člověka) zahrnuje: etapovité řešení problému i analýzu prostředků použitých k dosažení cíle

-tento typ učení rozvíjí intelektové dovednosti a schopnosti, rozvoj tvořivého myšlení

-na rozdíl od ostatních typů učení, zde nepomáhá opakování, protože problémy mohou být a bývají různé a mohou vyžadovat jiné řešení

-řeš. problému negativně ovlivňuje: rigidita (zvyk řešit úkoly navyklym způsobem), nedostatek vědomostí (neznalost pojmů)

-verbální učení je předstupněm pojmového učení, pojmové učení je předstupněm učení řešením problému

7. HABITUACE (přivýkání)

-je typ učení, při němž si jedinec přivýká určité pojmy (v danou chvíli nepotřebné, neužitečné) a postupně na ně přestává reagovat

-příklad: žáci postupně přestávají vnímat hluk z ulice a soustředí se na výklad učitele či šk. práci; přijde do třídy nová osoba, opět trvá, než si přivyknou na její přítomnost a opět se soustředí na práci

8. SENZIBILIZACE (zcitlivění)

-je opakem habitace, jedinec se postupně stává citlivějším na působení určitého podnětu, více ho vnímá

-narůstáním intenzity citlivosti může docházet k rychlejším reakcím na daný podnět, ale může být i příčinou fobií

9. IMPRINTING (vtiskování)

-je druhem učení, při němž dochází k uložení obrazu vnímaného podnětu do paměti

-jde o učení, které probíhá bez opakování a bez posilování a pouze ve specifickém časovém úseku, zpravidla v dětství – toto časové období se nazývá senzitivní nebo kritická vývojová fáze

-kritická vývojová fáze – u lidí v souvislosti s osvojováním si mateřského jazyka, kritická vývojová fáze je zhruba od 18-24.měsíce až do puberty (pokud není dítě vystaveno v této době jazyku, je pravděpodobné, že řeč nikdy nezvládne)

-další druhy učení: smysluplné učení, pamětní učení, učení z textu, učení z obrazového materiálu, kooperativní učení, elektronické učení,...

ZÁKONY UČENÍ (MOTIVACE, ZPĚTNÉ VAZBY, TRANSFERU, OPAKOVÁNÍ) A JEJICH VLIV NA UČENÍ

/v závorce z wikipedie/

/zákony učení popisují postupy, které je nutné dodržovat pro důkladné osvojení učební látky/

-tento popis zákonů je od Ladislava Ďuriče (1991)

1. ZÁKON MOTIVACE

/popisuje jak s co nás může k učení podněcovat; na motivaci působí různí činitelé (novost situace, předchozí úspěch, neúspěch,...)/

-ve výchovně-vzdělávacím procesu je motivace chápána jako prostředek pomáhající zvyšovat efektivitu učební činnosti žáků jejich motivovanost ve vyučování

-motivaci k učení ovlivňuje množství činitelů (vlivů):

-pro učení jsou silnějším faktorem vnitřní motivy než vnější (vnitřní motivy vedou žáka k učení z důvodu uspokojení z učení samotného, v takovém případě učení žáka těší, cítí uspokojení z výsledku)

-vnější podněty bývají ve školním prostředí u žáků častěji (především těch mladších) – žák se v tomto případě neučí z důvodu vlastního zájmu, ale pod vlivem vnějších podnětů

-úkolem školy by mělo být postupně napomoci ke změně převahy vnitřních motivů nad vnějšími, ke zvnitřnění motivace k učení

-ke zvnitřnění motivace je nutné respektovat a využívat tyto podmínky:

-vývojové a osobnostní charakteristiky žáka: souvisí s přiměřeností učiva věku a schopnostem žáka (mladší školák motivován např. samostatným procesem, činností, vztahy ve třídě, u staršího může být za motivaci představa budoucího povolání, studia)

-zkušenosti a dovednosti z předchozího učení: pokud je respektována aktuální úroveň znalostí, je větší pravděpodobnost motivovat jedince k dalšímu učení

-aspirační úroveň: má-li žák přiměřenou aspirační úroveň, jeho očekávání v učení a dosahování úspěchu přiměřené, je snazší je motivovat, než kdy je aspirační úroveň příliš nízká, či vysoká

-seberealizace: pokud nejsou při učení respektovány zájmy, touhy pro osobní realizaci žáka, může se místo motivace objevit rezignace, či agrese

-zájmy žáka: znalost zájmu je podporou pro jejich motivaci k učení (v předmětech je baví, jeví o ně zájem)

-novost situace, novost předmětu nebo aktivity: využívaná přirozená zvědavost dětí, jejich zájem o nové zkušenosti

-sociální momenty: možnost společné činnosti s ostatními

/AI/-Zákon motivace: co je motivace=motivace je vnitřní (zvědavost, zájem o téma, touha po úspěchu,...) nebo vnější (známky, odměna, tlak okolí,...) podnět, který jedince pohání k učení

-Vliv na učení: -motivace je klíčovým faktorem-bez motivace je učení povrchní a neefektivní

-vysoká motivace zvyšuje soustředění, vytrvalost i ochotu řešit složité problémy

-vnitřní motivace vede k hlubšímu porozumění a dlouhodobému zapamatování

2. ZÁKON ZPĚTNÉ VAZBY

/zákon zp.vazby souvisí s reflexí získaného učiva; díky reflexi, žák zjistí, zda postupuje při učení správně, zda se naučil to, co po něm bylo vyžadováno a zda si informaci osvojil dostatečně pro její další využití/

-poskytování zp.vazby je někdy uváděno i jako zákon důsledku; úzce souvisí se zákonem motivace

-podstatou je, že žák získává informace o svém výkonu nebo chování (zdrojem poskytované informace může být samotný žák na základě sebekontroly nebo jin zdroj-učitel, rodiče, spolužáci,...)

-zp.vazba informuje žáka o výsledku jeho úsilí či aktivitě, o kvalitě jeho výkonu, nedostacích (chybách) při cestě k cíli, důsledcích úspěchu a chyb, o tom, jak je vnímán hodnotiteli,...

-je důležité, aby zp.vazba byla poskytována co nejdříve, aby nedošlo k zafixování chyby

-způsob, formy, frekvence zp.vazby se mohou lišit podle potřeby, věku žáka jeho aktuálních dovedností a znalostí, fáze učení (pokud je žák v počáteční fázi učení, měla by být zp.vazba častěji, nejlépe okamžitě, aby se lépe orientoval a nezafixoval si chybu)

-zp.vazba může mít podobu slovního sdělení po známkování či hodnocení atd.

-zp.vazba je nejen informace pro žáky, ale i pro učitele, kterého informuje o pochopení, či nepochopení učiva žákem, umožňuje mu zhodnotit, zda jeho vyučovací styl vede k požadovanému cíli

/AI/-Zákon zpětné vazby: co je zp.vazba= zpětná vazba je informace o tom, jak si žák vede, zda je jeho učení správné, a co má případně zlepšit

-Vliv na učení: -okamžitá a konkrétní zp.vazba pomáhá opravovat chyby a upevňovat správné postupy

-pozitivní zp.vazba posiluje motivaci a sebevědomí

-negativní zp.vazba je důležitá, pokud je konstruktivní-pomáhá uvědomit si, co je potřeba změnit

-bez zp.vazby se žák může naučit něco špatně a dál v tom pokračovat

3. ZÁKON TRANSFERU

/zákon transferu spočívá v navazování nových poznatků na předchozí zkušenosti; transfer je přenos učení; při učení nezískáváme pouze nové poznatky, ale aktivujeme poznatky, které jsme již dříve pochytili/

-obtížnost a rychlost procesu učení závisí i na pozitivním či negativním vlivu dříve osvojených vědomostí, dovedností, návyků, rozvinutých psychických procesů a vlastností

-ten vliv se nazývá transfer; transfer (přenos) znamená, že zkušenost z jednoho učení ovlivňuje jiný akt učení

-člověk se učí, aby obstál v budoucnosti, a transfer je cestou k tomu, aby dříve naučené mohl jedinec přenášet na nové situace a nové problémy

-Transfer lze dělit:

-specifický transfer: spočívá ve využití výsledků učení při řešení úkolů, které jsou velmi podobné dříve naučeným činnostem a získaným dovednostem (předchozí a následující učení si jsou obsahově podobné); jde o využití získaných dovedností v nových situacích

-příkladem je dovednost řídit motocykl, ta se částečně přenáší na výcvik při řízení automobilu

-nespecifický transfer: spočívá v *pochopení vztahů a principů a v jejich využití v nových situacích* (týká se především učení na myšlenkové úrovni); jde o *přenos např. určitých vědomostí nebo návyků z jedné situace do druhé, která je zdánlivě odlišná*; pokud jedinec pochopí princip řešení problému, který náleží k určité oblasti problémů, bývá schopen řešit všechny problémy z dané oblasti (tento transfer má velký vliv při učení, neboť se týká přenosu metody či způsobu řešení úlohy)

-příkladem je programování, jedinec na základě ukázky a zkušenosti jak se programuje nějaký program podle vzoru příslušných kódů, pochopí podstatu jednotlivých částí kódů, a následně dokáže kódování zobecnit při tvorbě nového programu

-Formy transferů:

-pozitivní transfer: spočívá v tom, že předcházející učení usnadňuje či zrychluje v některém aspektu učení

-příkladem je studium nového cizího jazyka, kdy žák využívá vše, co ovládá u jiného cizího jazyka (slova, gramatiku,...)

-negativní transfer: neboli interference – je tehdy, když jedno učení znesnadňuje nebo brzdí jiné učení či akt učení

-příkladem je problém při zvládání pravopisu, kdy určité pravidla použije v situaci, kde není vhodné (např. výjimky ve skloňování)

-neakt.transfer se často vysvětluje pomocí: -proaktivního útlumu: působí směrem dopředu, tzv.dřívější učení brání vybavení později (nověji) naučeného

-retroaktivního útlumu: označuje zpětné negativní působení nového učiva na staré, tzv.co se učíme v současnosti, negativně ovlivňuje to, co jsme se učili dříve (právě osvojené učivo má negativně tlumivé účinky na dříve studované učivo)

-k podpoře vzniku pozitivního transferu a omezení výskytu negativního je učitelům doporučováno: upozorňovat na podobnosti a rozdíly v jevech, situacích a činnostech; dbát na dokonalé osvojení základních dovedností, správné pochopení a osvojení pojmů a vědomostí; využívat aktivní činnosti, samostatné objevování a řešení problémů, které vedou k rozsáhlejšímu transferu

/AI/-Zákon transferu: co je transfer=je schopnost přenášet znalosti nebo dovednosti z jedné situace do jiné (pozitivní transfer=dřívější učení pomáhá v novém, negativní transfer=staré návyky brání novému učení)

-Vliv na učení: -dobře zorganizované a pochopené vědomosti usnadňují transfer

-pokud žák chápe souvislosti a principy, dokáže je uplatnit i v jiném kontextu

-praktické příklady a propojení s reálným životem podporují transfer

4. ZÁKON OPAKOVÁNÍ

/Opakováním dochází k osvojování informací a je důležité pro všechny druhy učení; při opakování by žáci měli: respektovat obtížnost učiva, rozčlenit si učivo na menší celky, dodržovat přestávky, rozvrhnout si učivo v čase a opakovat systematicky, vhodnými metodami jsou odřikávání učiva vlastními slovy, srovnání původních informací s informacemi novými nebo užití pomůcek/

-opakování patří k základním úkonům učení

-opakování přispívá zejména k upevnění znalostí a dovedností, vede k jejich zpřesňování, umožňuje objevovat nové vztahy a souvislosti v rámci studovaného učiva a napomáhá k hlubšímu pochopení

-opakování, které je bez porozumění (mechanické, drill), nepřispívá k rozvoji vztahů a pochopení významu učiva

-účinnost se zvyšuje, pokud je opakování aktivní. Je potřeba, aby byla dodržena pravidla a různé způsoby opakování:

-**aktivní reprodukce:** nejen opětovné čtení, ale i aktivní vysvětlování někomu jinému

-**rozmanité opakování:** střídání různých způsobů (reprodukce, výpis důležitých pasáží, pojmů, zhotovení schémat, nalezení praktických příkladů, aplikace, diskuse...)

-**vhodně časově rozvržené intervaly při opakování** (mezi prvními opakováními kratší intervaly, postupně lze zařazovat větší přestávky); je důležitá křivka zapomínání – cca do 2 dnů je zapomenuto 80 %

-**spojení s předchozími zkušenostmi a poznatky:** přispívá, pokud opakování umožňuje žákovi zařadit již poznané souvislosti a asociovat s tím, co již zná

-souhrnně říci, že účinnost se zvyšuje, je-li opakování aktivní, má různorodou formu, je plánované, distribuované (s přestávkami) a respektuje složitosti učiva

-tyto pravidla upozorňují na vhodnost rozložení učiva s ohledem na respektování paměťových procesů:

-mezerový efekt: představuje opakování učiva v určitých intervalech (napomáhá k lepšímu zapamatování)

-sériový polohový efekt: ukazuje na to, že nejlépe si vybavuje informace, které jsme se učili jako poslední (efekt novosti), pak jako první (efekt prvotnosti) a nejhůře ty prostřední

-kognitivní mapa: vytvoření mapy konkrétního problému se spoji pomáhá při orientaci

-pokud nerespektujeme tyto zásady aktivního opakování, může to vést k rozčarování a frustraci; způsoby opakování pak mohou vést k horším školním výsledkům, což bývá demotivační

-za jeden z nejméně vhodných způsobů opakování je pokládán ten, kdy si žák mnohokrát po sobě přečte tentýž text (žák podléhá klamu znovupoznání) – výsledkem je rychlá únava, klesající pozornost i motivace; mnohem efektivnější bývá samostatná reprodukce (řazena mezi aktivní způsoby opakování, patří zde: vypracování přehledu učiva, definic, pouček, názorných schémat, vzájemné přezkoušení mezi spolužáky, přezkoušení rodinnými příslušníky...

-klam znovupoznání představuje situaci, kdy při pročitání textu má žák dojem, že obsah již dobře zná, u zkoušky však není schopen obsah samostatně reprodukovat

/AI/-Zákon opakování: co to je=učení je efektivní, pokud je opakované v čase

Vliv na učení: -pomáhá upevnit informace do dlouhodobé paměti

- opakování s odstupem (tzv.rozložené učení) je účinnější než opakování těsně po sobě (šprtání)
- kombinace opakování s aktivním vybavováním (např.testování) vede k lepším výsledkům

Shrnutí: jak zákony učení ovlivňují učení?

- učení není jen o tom kolik se učíme, ale jak se učíme
- motivace nás pohání dopředu
- zpětná vazba nám ukazuje, jestli jdeme správným směrem
- transfer umožňuje využít naučené věci v nových situacích
- opakování upevňuje a prohlubuje znalosti

10b. Pedagogicko-psychologická diagnostika: Vymezení (definice), fáze diagnostického procesu, metody. Možnosti a meze diagnostických metod. Chyby při aplikaci a interpretaci diagnostických metod a posuzování jiných osob. Předpoklady pro jejich užití v práci učitele.

PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ DIAGNOSTIKA: VYMEZENÍ (DEFINICE), FÁZE DIAGNOSTICKÉHO PROCESU

-definice (M. Chráska): vymezuje *pedagogickou diagnostiku* jako speciální pedagogickou disciplínu, která se zabývá objektivním zjišťováním, posuzováním a hodnocením vnitřních a vnějších podmínek, průběhu a výsledků výchovně-vzdělávacího procesu. Na základě těchto zjištění jsou potom vyslovovány prognostické úvahy a navrhována pedagogická opatření

-definice (V. Hrabal): chápe *pedagogicko-psychologickou diagnostiku* žáka jako poznávání a hodnocení individuálních zvláštností a specifik osobnosti vychovávaného jedince (a výchovných skupin) s orientací na prognózu a vyústění v návrhy na optimalizaci jejich rozvoje

-pedagogicko-psychologická diagnostika v sobě zahrnuje *posuzování duševních vlastností a stavů* aktérů pedagogických procesů, *kvality mezilidských vztahů*, které se v nich odehrávají, *podmínek, průběhu a výsledků* výchovně-vzdělávacích činností

-Ped.diagnostika tedy: formuluje způsoby interpretace (=objasnění) ped.diagnóz; je zdrojem informací, které přispívají ke zkvalitnění práce pedagoga; popisuje, hodnotí, analyzuje a interpretuje získané údaje; umožňuje zodpovědět otázku, jaké příčiny způsobují selhání/výborné výkony

*-Předmětem je: žák v pedagogické situaci, výchovná skupina (školní třída), výchovná instituce, jednotliví učitelé, vychovatelé, vlastní pedagogická činnost učitele, vliv výchovných činitelů působící mimo školu (rodina, vliv kamarádů, hromadně sdělovací prostředky)

*-Cílem je: optimalizace rozvoje každého žáka, vztahů ve třídě a řízení výchovně-vzdělávacího procesu ve škole
/Diagnostická činnost je souhrnem operací, postupů a technik, jejichž cílem je stanovit diagnózu/

-Etapy diagnostického procesu:

- vymezení, upřesnění a formulace diagnostického cíle a předmětu
- sběr a získávání diagnostických údajů
- zpracování diagnostických dat, tj. třídění, analýza
- interpretace údajů a jejich hodnocení
- formulace diagnostických závěrů a návrhy pedagogických opatření

-Pro správnou diagnostiku je třeba:

- dobrá teoretická i praktická znalost v oblasti pedagogické diagnostiky
- schopnost volby vhodných diagnostických metod a nástrojů
- schopnost vhodného vedení diagnostického šetření (schopnost diagnostická data získávat, zpracovávat, vhodně interpretovat a vyhodnocovat
- schopnost vyslovovat správná pedagogická opatření a závěry
- schopnost diagnostické sebereflexe (zhodnotit svoji činnost při diagnostikování, vyslovit své silné a slabé stránky, objevující se během diagnostického procesu)

METODY

-Metoda = je postup či technika využívaná v určité vědní disciplíně nebo oblasti poznání

=způsob, většinou plánovitý a systematický, jak dosáhnout nějakého teoretického či praktického cíle

-Metody pedagogické diagnostiky:

-dostupné a často používané:

1. pozorování
2. rozhovor
3. anamnéza
4. dotazník
5. didaktický test
6. analýza výsledků činnosti a analýza produktů žáka
7. případová studie (kazuistika)

8. analýza pedagogické dokumentace

-méně používané (se speciální přípravou, vybavením, zácvikem)

1. sociometrie
2. projektivní metody
3. experiment

1. POZOROVÁNÍ:

-pozorování=*znamená sledování činnosti zejména osob, záznam této činnosti, její analýzu a vyhodnocení*

-je to nejběžněji používaná metoda pedagogiky a psychologie

-pozorování je zaměřeno na takové projevy jedince, které lze vidět, slyšet či měřit

-pedagog ve své práci používá pozorování neustále, zaznamenává projevy žáků – pozorování je tedy zaměřeno na projevy, které lze zaznamenat

-nedostatky pozorování: časová náročnost, neopakovatelnost situace, v níž daný jev probíhá a subjektivní faktory, které mohou vést k mylným závěrům

-Druhy pozorování:

-podle délky:

-krátkodobé: je většinou jednorázové, netrvá dlouho

-dlouhodobé: děje se v určitém časovém úseku nebo v předem stanovených časových intervalech

-podle množství objektů:

-individuální: orientující se na jednoho žáka

-skupinové: zabývající se celou třídou či skupinou

-podle toho, kdo je pozorován:

-introspekce: diagnostik provádí pozorování sebe sama

-extrospekce: diagnostik pozoruje ostatní

-podle způsobu pozorování:

-nestrukturované: sleduje vše bez jakékoliv diferenciací

-strukturované: pozorovatel sleduje předem určené jevy

-Záznam z pozorování by měl obsahovat: místo pozorování, čas pozorování, předmět poz., situace poz., kdo pozorování prováděl, metodické poznámky, informace o výsledku

2. ROZHOVOR:

-metoda založená na shromažďování informací, cestou individuální bezprostřední komunikace s objektem daného zkoumání

-komunikující sleduje: obsah sdělovaného slova, přijímá informace, zpracovává je, dále sleduje doprovodné jevy: tón hlasu, výraz obličeje, mimika

-druhy rozhovoru:

-podle formy vedení rozhovoru:

-individuální: zaměřený na jediného jedince

-skupinový: rozhovor mezi tazatelem a více respondenty současně

-podle vázanosti na vedení rozhovoru:

-neřízený: respondent má volnost ve výběru tématu

-řízený: tazatel záměrným způsobem získává informace, dělí se dále na:

-standardizovaný: postupuje podle předem vypracovaného schématu

-částečně standardizovaný: záměr a cíl pevně stanoven

-volný, neboli nestandardizovaný: vede ke konkrétnímu stanovenému cíli

-Soubor otázek musí tvořit souvislý text:

-podle způsobu kladení: přímé otázky (ptají se na konkrétní věci), nepřímé (ptá se opisem, k jádru věci se přibližuje), projektivní

-podle formy očekávané odpovědi: otevřené otázky (obsáhleji se vyjádřit), uzavřené (odpovědět stručně)

3. ANAMNÉZA:

-je založena na získávání základních dat a údajů o dané osobě, jeho rodině, prostředí

-vychází zejména z ostatních metod: dotazník, rozhovor, pozorování, či analýza dokumentů

-Druhy anamnézy:

-rodinná anamnéza (zjišťování údajů o rodině)

-osobní anamnéza

-anamnéza životního prostředí (zjišťování materiálních podmínek v rodině)

-školní anamnéza (zjišťování o průběhu šk.docházky, adaptace na šk.prostředí)

-katamnéza (zkoumání příčin opakovaného objevení nežádoucích jevů – recidivy)

4. DOTAZNÍK:

- metoda založená na písemném kladení otázek a získávání písemných odpovědí
- určen především pro hromadné získávání údajů – velký počet odpovídajících
- Dotazník se skládá ze tří částí: vstupní část se skládá z hlavičky (název, adresa instituce, jméno autora, vysvětlení cíle dotazníku), druhá část obsahuje vlastní otázky k jednotlivým problémům, poslední část bývá věnována poděkování za spolupráci
- Otázky srozumitelné, jasné a přiměřené věku respondenta
- Druhy otázek:
 - otázky uzavřené (nabízí odpovědi), dělíme je: dichotomické otázky, polynomické výběrové (1 odpověď), polynomické výčtové (více odpovědí), polynomické stupnicové, škálové (pořadové, grafické, intervalová)
 - otázky polouzavřené (je tam i možnost jiné)
 - otázky otevřené (volnost odpovídání)

5. DIDAKTICKÝ TEST:

- je nástroj systematického zjišťování (měření) výsledků výuky
- jedná se o zkoušku, orientující se na objektivní zjišťování úrovně zvládnutí učiva u určité skupiny osob (zkoumá vědomosti, dovednosti, znalosti)
- je navrhován, ověřován, použit, hodnocen a interpretován
- druhy testů:
 - podle časového zařazení do výuky: vstupní, průběžné, výstupní
 - podle tematického rozsahu: monotematické, polytematické
 - podle dokonalosti přípravy: standardizované, nestandardizované, kvazistandardizované
 - podle charakteristiky testového výkonu: testy rychlosti, testy úrovně
- Postup při konstrukci didaktického testu:
 - vymezení účelu testu
 - rámcové vymezení obsah testu
 - upřesnění obsahu
 - vlastní konstrukce testu
 - návrh prvotní verze
 - ověření kvality vytvořeného testu
 - klasifikace výsledků testu
 - diagnostický rozbor výsledků testu
- Druhy testových úloh:
 - podle druhu odpovědi (otevřené odpovědi, uzavřená odpověď)
- Vlastnosti didaktického testu:
 - validita: platnost testu (zda jím výzkumník zkouší to, co se má zkoušet)
 - reliabilita: spolehlivost (opětovné použití poskytuje stejné výsledky) a přesnost (výsledek by neměl být ovlivněn chybami)
 - praktičnost: míra vyhodnocení výsledků testu

6. SOCIOMETRIE:

- metoda ke zjišťování, popisu a analýze směru a intenzity mezilidských vztahů v malých sociálních skupinách (zejména vztahů sympatie a antipatie)
- Základní sociometrické pojmy:
 - sociometrická volba
 - sociometrická vazba
 - sociometrický vztah
 - sociometrický status: pozice jedince ve skupině
- Sociometrický status: druhy:
 - hvězda
 - outsider
 - zavržený (antihvězda, černá ovce)
 - izolát
 - šedá eminence
- Sociometrický test a jeho pravidla: vymezit hranice sociální skupiny, možnost neomezeného výběru, vymezit jednoznačně kritéria, nezveřejňování výsledků sociometrie uvnitř třídy, výsledky slouží pro pedagogická opatření, srozumitelnost, jasnost a přiměřenost otázek věku žáků

MOŽNOSTI A MEZE DIAGNOSTICKÝCH METOD /AI/

Možnosti diagnostických metod:

Diagnostické metody jsou pro učitele a odborníky ve vzdělávání klíčovým nástrojem pro poznávání žáků. Mezi jejich hlavní přínosy patří:

- Umožňují identifikovat individuální potřeby žáka (např. nadání, poruchy učení, problémy v chování)
- Poskytují podklady pro plánování výuky a volbu podpůrných opatření
- Pomáhají při rozhodování o zařazení žáka do speciálních vzdělávacích programů
- Umožňují sledovat vývoj žáka v čase a hodnotit efektivitu výchovně-vzdělávacích intervencí
- Podporují komunikaci mezi školou, rodinou a dalšími odborníky (např. školní psycholog, PPP)

Meze diagnostických metod:

Přestože jsou diagnostické metody užitečné, mají také svá omezení:

- Žádná metoda neposkytuje absolutně přesný a objektivní obraz – výsledky je nutné chápat v kontextu
- Diagnostika je ovlivněna vnějšími faktory (např. nálada dítěte, vztah k učiteli, prostředí)
- Výsledky mohou být zkreslené nevhodnou interpretací nebo nesprávným použitím metody
- Některé metody vyžadují speciální vzdělání (např. testy inteligence) – učitel s nimi může pracovat pouze orientačně
- Metody nezachycují vždy vnitřní motivaci, kreativitu nebo emocionální prožívání žáka

CHYBY PŘI APLIKACI A INTERPRETACI DIAGNOSTICKÝCH METOD A POSUZOVÁNÍ JINÝCH OSOB

-Chyby v diagnostické činnosti:

- vnější příčiny: nepřipravenost pedagoga, absence diagnostického procesu, neadekvátní diagnostický nástroj, nevhodné diagnostické prostředí
- vnitřní příčiny: unáhlené závěry z neúplných informací, obecné, nekonkrétní závěry, neznalost příslušných souvislostí, nesprávné použití termínů
- Haló efekt (posouzení podle celkového dojmu-prvního)
- Golemův efekt
- Pygmalion efekt (sklon, lidé se chovají jak se od nich očekává)
- Efekt pořadí (tendence vnímat dřívější informace)
- Centální tendence
- Logická chyba
- Posuzovací tendence
- Projekční chyby

/AI/ Při diagnostické činnosti může dojít k různým chybám, které mohou negativně ovlivnit výsledek i následná pedagogická rozhodnutí:

Chyby v aplikaci metod:

- Nevhodný výběr metody vzhledem k cíli nebo věku dítěte
- Nedodržení podmínek administrace (např. čas, prostředí, instrukce)
- Nedostatečná příprava učitele na použití dané metody

Chyby v interpretaci výsledků:

- Zobecnění výsledků na celkovou osobnost žáka
- Nerespektování kontextu (např. domácí prostředí, aktuální psychický stav)
- Podceňování nebo přeceňování významu jednoho výsledku

Chyby při posuzování jiných osob:

- Haló efekt – hodnocení je ovlivněno jedním výrazným rysem (např. hezký vzhled = inteligence)
- Stereotypy – předsudky vůči skupinám (např. žáci z určitých sociálních vrstev)
- Efekt prvního dojmu – první kontakt ovlivňuje celkové hodnocení
- Projekce – přenášení vlastních pocitů nebo zkušeností na žáka
- Tendence ke střednímu hodnocení – obava hodnotit extrémně pozitivně či negativně
- Chyba kontrastu – porovnávání s ostatními, nikoliv se standardem

PŘEDPOKLADY PRO JEJICH UŽITÍ V PRÁCI UČITELE /AI/

Aby učitel mohl diagnostické metody efektivně a odpovědně používat, měl by mít určité odborné i osobnostní předpoklady:

- Základní znalosti z pedagogiky, psychologie a speciální pedagogiky
- Dovednost kriticky vyhodnocovat informace a vnímat souvislosti
- Etický přístup – respekt k dítěti, důvěrnost, objektivita
- Schopnost navázat důvěryhodný vztah s žákem
- Ochota spolupracovat s rodiči a odborníky (např. poradenské služby)
- Reflexe vlastního hodnocení a ochota učit se z praxe

Učitel není klinický psycholog – jeho diagnostika má především pedagogický charakter, slouží jako prostředek k podpoře učení a rozvoje žáka, nikoliv k „nálepkování“ nebo patologizaci.

11b. Motivace ve škole: zdroje motivace, významné motivátory pro školní práci žáků (úspěch a neúspěch, očekávání a úsilí, motivační přesvědčení, cílové zaměření, stanovení cíle, činnost žáka a další) Odměny a tresty (role odměny v životě žáka, role trestů, formy odměn a trestů, zásady frekvence a užívání odměn a trestů, nebezpečí trestů).

MOTIVEC VE ŠKOLE: ZDROJE MOTIVACE

-učení je jako jiné činnosti ovlivňováno motivací

-MOTIVACE=bývá označována jako pohnutka (je hybnou silou jakéhokoli lidského jednání)

=**definice** (Plháková): *Souhrn intrapsychických dynamických sil neboli motivů, které zpravidla aktivizují a organizují chování i prožívání s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního.*

-jedná se o vnitřní psychickou sílu podněcující člověka k určitému jednání, které může mít podobu aktivity nebo i odpočinku → výsledkem je dosažení určitého cíle v podobě např. školního výkonu, přerušení činnosti za účelem obnovení sil, ale také útěku ze situace, v níž se jedinec necítí dobře

-jinými slovy, motivace jsou psychické síly, které určují: zaměření, sílu a délku trvání chování

-FÁZE či FORMY MOTIVACE:

-počáteční fáze: jedinec zahajuje své chování a dává mu směr a cíl

-průběžná fáze: ovlivňuje intenzitu a sílu chování; slouží k udržování potřebné aktivity vzniklé v počáteční fázi

-výsledná fáze: nastupuje po dosažení cíle, nebo když je určité chování přerušeno

-motivační úroveň: je závislá na kombinaci charakteristik jedince (zájmy, potřeby,...) a na vnějších podnětech-incentivách (cíl, odměna, hra, pochoutka atd...)

-ZDROJE MOTIVACE

-zdrojem motivace je kombinace vnitřních a vnějších motivů

-*vnitřní motivy*: mentální pohnutky (většinou potřeby, prožitek radosti z činnosti samotné,...)

-*vnější motivy* (podněty): incentive, pobídky (zvýšené kapesné, možnost koupě nového mobilu,...)

-u mladších dětí, je často za výsledkem učení vliv vnějších podnětů (učí se pro radost, aby se na ně učitelka nezlobila), v pozdějším věku se objevuje výraznější vliv vnitřních motivů, jako jsou zájmy a potřeby staršího školáka → proto by učitel měl vypěstovat zájem o učení a podpoře vnitřních pohnutek (aby se žák učil pro radost a ze zájmu k učení)

-Motivy se dělí na:

-sebezáchovné-mají biologický základ, slouží k přežití jedince

-stimulační-slouží k duševní pohodě, např.hra, zážitky, potřeba podnětu

-sociální-regulace mezilidských vztahů, dosažení výkonu, vyhnutí se neúspěchu, potřeba afilice, intimity apod.

-individuální psychické-smysl žitovka, možnost svobodně se rozhodnout, řídit vlastní život

VÝZNAMNÉ MOTIVÁTORY PRO ŠKOLNÍ PRÁCI ŽÁKŮ

/motivátory=podněty, zdroje motivace/

-motivace je významný činitel ovlivňující úspěch, školní život, respektive školní aktivity, školní výkon

-je důležité si uvědomit, že *motivaci lze navodit různými způsoby, že různé děti potřebují různé motivátory* (podněty), aby školu nevnímaly jako zlo

-jednou z možností je poznání osobních motivů dětí (učitel poznává děti, mapuje jejich postoje vůči škole. Zajímá se o názory, postoje i problémy žáků a učitel chápe, že znalost jednotlivých žáků jim pomůže při utváření zajímavějších a poutavějších hodin, individuálněji zaměřených, které navozují zájem o probírané učivo)

-záleží na tom, koho motivujeme, jakou intenzitou a podobu má motivační faktor

-*hranice mezi motivací a demotivací* – překročí-li se únosná míra motivace, může se proces změnit v demotivační a působit na žáka opačně (např.nepromyšlené nebo přehnané používání trestů, u kterých jejich motivační vliv může snadno přejít do polohy demotivátoru

-*v souvislosti s úspěšností ve škole lze hovořit o faktorech, které motivaci pro školní výkon podporují* (faktory ovlivňující motivaci k učení)

-motivačních faktorů je celá řada, které ovlivňují chování a jednání žáků

-mot.faktory na každého žáka působí v různé míře a každý na ně reaguje po svém (m.fakt.slouží jako indikátory odlišnosti)

-mot.faktory jsou ovlivněny věkem žáka a emocemi, které doprovází školní práci

1. ÚSPĚCH A NEÚSPĚCH

-**úspěch** je *žáky vnímán jako odměna*, neboť je zpětnou vazbou o jejich schopnostech, dovednostech či správném postupu při řešení úkolu

-vyvolává v nich příjemné pocity a emoce, je zároveň posilovač sebevědomí žáka a jeho jistoty v daném předmětu; může navíc posilovat vztahy mezi žáky a učiteli

-s prožitkem úspěchu stoupá síla motivu

-obliba předmětu souvisí s oblibou učitele, a to může vést k zájmu o předmět → zájem pak vede k většímu úsilí, což se pak projevuje úspěchem a úspěch je oceněn (ve škole nejčastěji známku, ale i pozitivním vztahem učitele k žákovi)

-je důležité se uvědomit, co je úspěch pro žáky, ne vždy to musí být výsledek konkrétní činnosti → učitelé by měli zvažovat celý proces, který k výsledku vede, ohodnotit postup, snahu, píli, tedy vše, co žák musí zapojit do činnosti, na jejímž konci je požadovaný výsledek

-pokud výsledek není takový, jaký očekáváme, a je-li tato zkušenost opakovaná, může se dostavit pocit zmaru, nechutí, až odpor k opakování činnosti

-zážitek úspěchu vede k potřebě tento pocit znovu zažít → být úspěšný a zažít úspěch je motivační, i z toho důvodu, že úspěch bývá spojen se sociální prestiží (dítě patří mezi chytré, uznávané) → úspěch podporuje potřebnou sebeúctu a sebejistotu

-**neúspěch** má rovněž vliv na žáka, jeho osobnost a školní výkon; silně ovlivňuje sebehodnocení a sebeobranu

-opakovaný zážitek neúspěchu může mít za následek utváření *stavu naučené bezmocnosti* (nebezpečné, pokud pramení z atribuce vnitřních příčin: nemám na to schopnosti, jsem hloupý; to může ovlivnit jeho budoucí život)

-děti by ve škole měli zažívat převážně úspěch – učitel by měl najít něco, v čem je dítě úspěšné, za co ho mohu pochválit, ocenit → *je žádoucí nechat žáka úspěch zažít*

-*neúspěch bývá spojován s motivací vyhnout se situacím (potřeba vyhnout se situacím)*, v nichž jedinec selhává (zažívají neúspěch), kde je vystaven kritice či odsuzování

-neúspěšní žáci snadněji zaujmou ke škole odmítavý postoj, až lhostejnost

-školní úspěch či neúspěch je kombinací vlivů vnějšího prostředí a osobnostních předpokladů žáka

-*je dobré najít u méně úspěšných dětí něco, za co mohou být pozitivně hodnoceny* → umožnit žákům úspěch zažít

-odborníci poukazují na *souvislost mezi neúspěchem a prožitkem žáka*, který může mít podobu stresu, ponížení, frustrace či zklamání – jde o nepříjemné pocity, mohou vyústit až k nechuti ke škole, ale i k lhostejnosti vůči všemu, co se školou souvisí

-reakce a prožitek žáků se liší v závislosti na pohlaví → dívky neúspěch prožívají dramatičtěji, více se jim trápí; někteří chlapci zátěž ze školního neúspěchu leckdy kompenzují jinou činností, i takovou, která je v rozporu se šk.řádem – nemožnost se vyrovnat se zátěží se může projevat ve formě urážek, nadávek a jiné slovní agrese při vyučování

-*úspěch patří mezi nejmocnější motivační impulzy, bývá prožíván jako příjemný zážitek a zkušenost* → může jít o tak silný zážitek, který dokáže nabourávat pocit bezmocnosti a uvést do pohotovosti ztracenou pozornost a aktivitu (př. žák neměl dobrý prospěch v matematice a byl pasivní a nejevil zájem o jakoukoliv práci, se na doučování začal zlepšovat, docházel pravidelně a přestal se bát matematiky)

2. OČEKÁVÁNÍ A ÚSILÍ

-*míra vynaloženého úsilí* pro zvládnutí úkolu *souvisí s očekáváním*, zda se dostaví úspěch, či neúspěch

-větší úsilí vyvine žák, který předpokládá, že bude při plnění učebního úkolu úspěšný

-vynaložené úsilí je také *závislé na sebepojetí žáka* (hodnocení vlastních schopností) a na *pojetí vlastního úsilí*

-pokud si žák věří, užívá vhodnější strategie vedoucí k úspěchu; pokud si nevěří, často provádí neefektivní úkony (dlouho vysedává nad učebnicí, zbytečně opisuje nepodstatné...), na které vynakládá mnoho energie a úsilí, avšak bez efektu, což vyvolává pocit frustrace

-učitel by měl pracovat s žákem na budování dobrého sebepojetí – např. tím, že si nechá vysvětlit jak bude žák plnit úkol, jak bude postupovat a učitel ho pak bude korigovat v jeho postupu a pomůže mu najít jeho vhodný učební styl; zároveň ho učitel může nasměrovat na postup, který povede k úspěchu → a tím může dojít k přehodnocení vnímání učiva a k podpoře vyššího úsilí pro práci ve škole

-pokud žák očekává, že ve škole selže, tak ho to může natolik ochromit, že i to co umí, nedokáže uplatnit

/důležitost vztahu a komunikace učitele s žáky, snaha žáky lépe poznat, tím lze pomoci žákům korigovat vztah ke škole/

-v mladším šk.věku chápou své úsilí jako nejvýznamnější faktor k dosažení úspěchu – když něco chtějí, udělají pro to maximum a dostaví se úspěch → kolem 3.třídy přestávají věřit na úsilí jako zdroj svého úspěchu → víra ve vlastní úsilí postupně klesá – je to dáno žákovou zkušeností a zpětnou vazbou od ostatních

3. MOTIVAČNÍ PŘESVĚDČENÍ, CÍLOVÉ ZAMĚŘENÍ A STANOVENÍ CÍLE

-zná-li učitel **motivační přesvědčení** žáků k jeho předmětu, je to cesta, jak žáky více motivovat pro požadované chování

-učitel by měl znát: soubor názorů, postojů a hodnot žáka, jeho zájmy, které se týkají oblasti učiva nebo vyuč.předmětu

-mot.přesv. souvisí i s: názorem žáka na účelnost metod, kterými je předmět vyučován → názory ovlivňují, co si o daném předmětu myslí, co k němu cítí, jak se při výuce chová → *pokud žák má negativní motivační přesvědčení* (očekává předem neúspěch), *tak je to brzda v učení*

-s **cílovým zaměřením** úzce souvisí **ASPIRAČNÍ úroveň žáka** (jde o stanovení cílů, u nichž očekává, že je zvládne; značí, jak vysoký cíl si jedinec stanovuje)

-zážitek úspěchu podporuje cílové zaměření na zvládnutí učiva

-u žáků s orientací na zvládnutí úkolů se rozvíjí hrdost nad vlastní schopností hledat řešení úkolu, tyto žáci se naučí více, oproti žákům s ego-orientací (kde se porovnává a je soutěživost)

-je důležitý význam společného **stanovení cílů** mezi žákem a učitelem

-pokud je vzájemná dohoda ohledně učebních cílů, je pak vyšší šance na jejich splnění, protože tato dohoda odráží zájem obou stran vynaložit úsilí

-vysoce motivující pro učení je: zvýšená ochota učitelů jednat s žáky, projevovat zájem, jak se učí, jaké mají osobní cíle, podporovat jejich vlastní porozumění tomu, jaké strategie vedou k úspěchu, pokusit se sladit uč.cíle s přáním, potřebami a očekáváním → když učitel zohledňuje jejich osobní cíle, tak pak žáci snadno přijmou cíle stanovené učitelem

4. ČINNOST ŽÁKA A DALŠÍ

-*činnost a aktivita žáka:*

-když žák chápe význam a hodnotu učební činnosti a aktivit, tak se stává méně závislým na vnějších pobídkách, a to je výhodnější pro učení

-žáci mají větší o činnost, které považují za užitečné, potřebné, hodnotné → a to může být pro učitele podnětné, aby se pokusili učivo přetvořit do takové podoby, aby ho žáci vnímali jako soubor zajímavých a užitečných informací a dovedností

-další faktory ovlivňující motivaci k učení: /na motivaci působí celá řada dalších faktorů/

-novost situace

-sociální vlivy, kterým jsou žáci vystaveni (možnost spolupráce, soutěžení, porovnávání,...)

-osobnost žáka, respektive jeho zájmy, hodnoty, postoje (ty mohou učitelé využít ve svých předmětech, pokud je ovšem znají)

-prostředí, z něhož žák do školy přichází

-styl vyučování: např. rigidita (=tvrdost, nekompromisnost), jednotvárnost, důraz na známky, nepřiměřené zdůrazňování soutěžení apod. bývají spíše demotivující

-emoce: ať již navozené vyučováním, či vztahem mezi žáky a učiteli, emoce spojené se školou

5. ODMĚNY A TRESTY

-jsou považovány: -za nejběžnější nástroj k usměrňování chování a jednání nejen ve škole, ale i v rodinách

-odměny a tresty ve školním prostředí jsou považovány za jeden z nejsilnějších motivačních faktorů

-důvod, proč odměňuje žáky je, aby se chování vnímané jako žádoucí upevnilo a bylo žákem praktikováno; naopak při odstranění nějakého nežádoucího chování využíváme tresty

ROLE ODMĚNY V ŽIVOTĚ ŽÁKA, FORMY ODMĚN, ZÁSADY FREKVENCE A UŽÍVÁNÍ ODMĚN

-*Odměna a její role v životě žáka:

-informuje žáky o vhodnosti jejich chování a jednání

-poskytuje kladné hodnocení společnosti za výkony a chování žáků

-vyvolává libé emoční zážitky a uspokojení některých potřeb, čímž reguluje plnění školní práce

-odměny mají informační charakter-žáci se tak dozvídají, co mají propříště dělat; odměna je informace nejen toho co je správné, ale i jakým směrem se dál ubírat → informace o správném postupu nebo chování zvyšuje účinnost odměny

-odměna není pouze pochvala, ale máme různé formy např. povzbuzování, ocenění,...

-*Formy odměn: (odměny lze dělit na jednotlivé formy)

-hmotné: ve školním prostředí se mezi ně řadí: známky, žetony, body nebo písemné pochvaly

-sociální: bývají spojené s mezilidskými vztahy, např. úsměv paní učitelky, pohlazení, pozornost, zájem o žáka a jeho mimoškolní život apod.

-činnosti a aktivity: je možné využívat činností, které žáci rádi vykonávají, např. krmení zvířat ve škole, pomoc při přípravě pomůcek k vyučování, péče o třídu, plánování šk.výletu

-je účinné a doporučeno odměny: střídat, kombinovat a využívat s ohledem na konkrétní situaci, a to s přihlédnutím k věku žáků, jejich zájmu, prostředí, ze kterého do školy přichází

-při přílišné frekvenci se motivační účinek odměny snižuje

-*Zásady frekvence a užívání odměn (kdy a jak často odměňovat)

-obecně platí: -odměňujeme-li nově budované chování a dovednosti, je účelné využít odměnu, když se chování objeví

-odměňujeme-li již vytvořené chování, tak pak můžeme začít s občasným posilováním a odměnu poskytujeme občas

-dostávají-li žáci odměny stále, tak pak ztrácí odměna svoji cenu a žáci si ji přestávají vážit

-odměny ve škole v životě žáků mají dominovat nad tresty

ROLE TRESTŮ, FORMY TRESTŮ, ZÁSADY FREKVENCE A UŽÍVÁNÍ TRESTŮ, NEBEZPEČÍ TRESTŮ

-*Trest a jeho role v životě žáka

-je nutné zvažovat, promýšlet a udělovat citlivě; tresty mohou přispívat k deformaci charakteru osobnosti jedince

-za efektivnější je považováno spojení odměny s trestem, kdy po udělení trestu nastoupí odměna za požadované chování

-nemělo by se ignorovat, to co se po žácích chce-mělo by se to posilovat, odměňovat, žáci to pak mohou vnímat jako nezáměr ze strany učitelů, pokud se to ignoruje

-trest role:

-informuje žáky o nevhodnosti některého chování a jednání

-slouží jako signál společnosti k vyjádření negativního hodnocení určitého chování a jednání

-vyvolává nelibé emoční zážitky a omezení uspokojování některých potřeb, čímž má regulovat nežádoucí projevy spojené se školou a školní prací

-*Formy trestů:

-lze rozlišovat různé formy trestů, tresty mohou být fyzické nebo psychické → nepřiměřené dávky trestů mají devastující důsledek na charakter dítěte

-*fyzické tresty*: spíše ponižují, frustrují, vedou ke strachu, k agresi a někdy i k delikventnímu chování
-*psychické tresty*: mohou přejít do psych.týrání a z dlouhodobého hlediska mohou mít neblahý vliv na osobnost dítěte. Mohou mít podobu ignorování, ztráty náklonnosti, izolace, podobu projevu negativních emocí, jako je křik, vyhrožování atd.
-*potrestání zákazem*: neboli odejmutí něčeho příjemného, oblíbeného a uložení neoblíbené aktivity. Může se jednat o odepření použití telefonu, setkání s kamarády, sledování filmu, úklidové práce, přemrštěně dlouhý domácí úkol navíc atd.

-*Zásady frekvence a užívání trestů (kdy a jak často trestat)

-při využívání trestů by měl být učitel dvojnásobně obezřetný

-tresty by měly být použity jen v případě zastavení nebo odstranění nežádoucího chování

-učitel by měl udělovat trest ve chvíli, kdy se nežádoucí chování rozjíždí → okamžitý zásah společně s přiměřeným trestem mají silnější dopad, zvyšuje se možnost nápravy, než jde-li o postupné a odložené trestání

-žák musí vědět, za co byl potrestán

-pokud učitel trestá nevhodné chování jen občas, podle nálady, žáci ho nevnímají jako důsledného ani jako spravedlivého

-trest musí být jasný a nesmí být žáky chápán jako libovůle učitele → proto je důležité, aby odrážel přirozené důsledky žákova chování (např.poškodí vybavení, musí je nahradit nebo se podílet na opravě – je to účinnější než stokrát napsaná věta)

-trest se musí vztahovat pouze na chování žáka (na konkrétní nežádoucí projev), nikoliv na jeho osobnost

-pro dobrou účinnost trestu doporučit, aby se vztahoval na konkrétní nežádoucí projev, byl opodstatněný, spravedlivý, jasně formulovaný, neosobní

-trest by neměl vzbuzovat intenzivní negativní emoce (strach, úzkost), měl by být správně načasován (co nejdříve po příčině)

-učitelovo dohadování a nedůslednost trestů (např.žáci vyrušují, učitel na napomene a řekne, aby si přesedli dopředu, ale žáci škemrají a tak si nepřesednou a trest nebyl splněn) vede často k nekázi ve výuce, učitel pak může reagovat křikem (pokud učitel křičí, ukazuje to na to, že nezvládá danou situaci ve třídě)

-nadužívání všech podob trestů odráží spíše: bezradnost, bezmocnost a nezvládnutou agresivitu

-*Nebezpečí trestů:

-důvody pro pečlivé zvažování trestů:

-*strach a úzkost*: tresty bývají založené na strachu a úzkosti a to může vést k tomu, že žák trest z jedné situace přenesena celý vyučovací proces (předmět)

-*narušení vztahu*: důvěra v trestajícího učitele může postupně klesat a narušovat vztah žáka s učitelem

-*vyhýbavé chování*: tresty mohou vést k vyhýbavému chování → příjemný pocit z úniku z nepříjemné situace bývá odměňující. Somatické potíže (bolest hlavy, břicha, nevolnost), lhaní, záškoláctví a jiné způsoby jak se vyhnout vyučování, jsou obvykle formy vyhýbavého chování

-*nezvládnuté emoce* a mocenské postavení: tresty mohou odrážet nezvl.emoce a moc.post.trestajícího. např.křik učitelů je nejen projevem obou prohřešků, ale i formou agrese, kterou úzkostné děti prožívají velice těžce

-*touha po pomstě*: přehnané tresty, příliš tvrdé tresty mohou vést nejen k útlumu, apatii či pasivitě žáka, ale také ke vzpouře, vzdoru a dokonce touze po pomstě

-*méněcennost a ponížení*: nepřiměřené tresty spoluutváří pocit méněcennosti a vedou k pocitu ponížení

-dlouhodobé používání trestů je ničivé pro budování zdravé *sebedůvěry* žáka *důvěry* k učiteli

-výchova založená spíše na odměnách mívá lepší výsledky, odměna je z dlouhodobého hlediska účinnější

-např.žák v družině stále odmítá, odmítá aktivity, všechno komentuje – učitelka začala nekomentovat a neprobírat každý přešlap žáka, ale soustředila se na pozitivní chování

-Odměny: podporují zájem o učení a žádoucí chování; navozují pozitivní, příjemné stavy; podporují aspiraci žáků; ukazují žádoucí směr, postup i cíl

-Tresty: spíše zpomalují učení a nepodporují žádoucí chování; vyvolávají především strach, úzkost a nedůvěru; mohou odrazovat od snahy a učení; často neposkytují informace, co dělat dál; mohou vyústit ve strach z trestajícího

/Motivace=pohnutka je hybnou silou jakéhokoliv lidského jednání. Motivace ovlivňuje učení. U ml.žáků často vliv vnějších podnětů, postupně jak stárne přesun na vlivy vnitřní, žák se učí pro potěšení z poznávání. Mezi významné motivační faktory působící na chování a jednání žák patří: úspěch a neúspěch, očekávání a úsilí vložené do školní práce, mot.přesvědčení a cílové zaměření, aspirační úroveň žáka, stanovení cílů, činnost a aktivita žáka, a v neposlední řadě velice významný motivátor jsou odměny a tresty. U odměn a trestů je důležité jejich působení, vhodnost a frekvence. Odměny druhu od hmotných přes sociální až po zážitkové aktivity. U trestů platí větší obezřetnost a uvážlivost, neboť tresty mohou mít nežádoucí dopad na trestaného a jeho chování. Odměna je účinnější./

12b. Komunikace ve škole: druhy komunikace, cíle komunikace. Typy problémové komunikace na školách (komunikace s agresivním, úzkostným a depresivním jedincem). Komunikace s rodičem – pravidla, Jednání s obtížným rodičem.

KOMUNIKACE VE ŠKOLE: DRUHY KOMUNIKACE, CÍLE KOMUNIKACE

-učit znamená komunikovat

-výuka učitele je zcela závislá na komunikaci – naslouchání, mluvení, čtení, prezentaci a psaní

-slovo komunikace pochází z latiny (communicatio) a znamená spojovat

=je to proces, při kterém se sdělují informace

=lidé prostřednictvím komunikace předávají své myšlenky, emoce, postoje a názory

=v českém jazyce existuje několik významů tohoto pojmu (dle Vymětala):

-výměna informací mezi lidmi, živočichy nebo například stroji (oblast informatiky)

-veřejná doprava a spojení, jako je letecká, železniční, vodní, silniční a telekomunikační doprava

-prostor určený pro dopravu, tj. dopravní cesta

-v rámci lidské komunikaci se hovoří o sociální komunikaci, která spočívá v předávání informací mezi jednotlivci

-***DRUHY KOMUNIKACE:**

-nejčastější uváděné a prakticky nejlépe použitelné je členění na komunikaci:

-verbální (slovní) = je specifickou lidskou formou komunikace, která je realizovaná prostřednictvím jazyka a řeči, používáním slov

-neverbální (mimoslovní) = využívá místo slov tělesného projevu a smyslů (zahrnuje gesta, mimiku, pohledy, dotečky, postavení těla a další signály); je důležitá a má podstatný vliv na porozumění a vyjádření emocí a nálad

-komunikace skrze činy a jednání: zahrnuje např. provedení určitého úkolu, vykonání konkrétního gesta nebo předvedení dovednosti (zejména účinná v situacích, kdy slova nedokážou vyjádřit záměr nebo sdělení)

-***CÍLE KOMUNIKACE:**

-komunikační jednání vždy směřuje k dosažení určitého cíle

-základním cílem komunikace je sdělit myšlenku, vyjádřit názor nebo přesvědčit komunikačního partnera o správnosti vlastních postojů

-Cílem komunikace může být následující (dle Vymětala):

-výměna informací: komunikace slouží k přenosu informací a získání nových znalostí; komunikace také napomáhá sociálnímu začlenění, uspokojení individuálních potřeb znalosti a seberealizace či vyjadřuje uznání, úctu, sounáležitost a bezpečí

-ovlivňování chování lidí: komunikace má za cíl měnit nebo formovat pocity a psychický stav skupiny lidí; pomáhá řídit skupinu, udržovat a rozvíjet sociální vztahy a soudržnost skupiny a také zlepšovat sociální klima v rámci skupiny

-ovlivňování mezilidských vztahů a vztahu jednotlivce k sobě samému: komunikace slouží k vyjadřování sympatie či antipatie, ovlivňuje vnímání a interpretaci skutečností, komunikuje společenské situace a zajišťuje správné fungování společnosti

/Základní struktura komunikace: *kdo sděluje* (sdělující – komunikátor); *co říká* (obsah sdělení – komuniké); *komu* (příjemce sděleného – recipient); *čím* (druh komunikace, např. slova); *prostřednictvím jakého média* (např. v přímém fyzickém kontaktu nebo telefonem); *s jakým úmyslem* (motivace, záměr informovat); *s jakým účinkem* (porozumění sdělenému, reakce recipienta)/

/Komunikační proces lze popsat pomocí komunikačního modelu, který zaznamenává přenos sdělení mezi odesílatelem a příjemcem → zachycuje se přenos pomocí signálu (ve formě řeči, zvuku, světla, dotyku,...) → odesílatel pomocí kanálu přenáší informaci → ten kanál může docházet ke komunikačnímu šumu (faktory, které narušují kom.proces = fyzické šумы (z vnějšího prostředí jako hluk ve třídě, rušivé zvuky,...), fyziologické šумы (fyz.omezení na straně odesílatele nebo příjemce jako je vada sluchu, zraku,...), psychologické šумы (souvisí s mentálním a emocionálními faktory jako jsou emoc.rozptýlení, které ovlivňují pozornost, stresové situace,...) a sémantické šумы (rozdílné chápání významu slov a termínů jako např. používání slov, které žáci nechápou, nadměrný odborný jazyk,...) → příjemce dekóduje přijaté sdělení a reaguje prostřednictvím zpětné vazby (informuje zda mu porozuměl; jsou 2 druhy zp.vazby a to pozitivní (posílení určitého chování) a negativní (zeslabení daného chování), (konstruktivní způsob poskytování zpětné vazby je **metoda SANDWICHE**, jedná se o metodu, kdy se negativní zpětná vazba umístí mezi dvě pozitivní; struktura metody sandwiche: začátek-uvést něco pozitivní, pak hlavní část-uvést konkrétní část, která by se měla zlepšit, a pak závěr-uvést další pozitivní aspekt, tím se posiluje sebedůvěra a motivuje se ke zlepšení. Metoda sandwiche umožňuje vyvážit kritiku uznáním a podporou, což vytváří příznivé prostředí pro růst a zlepšení; jde o vyjádření, jak se v dané situaci cítím, vyjádření pocitů a potřeb vůči jiným lidem – osoby, které nedokážou vyjádřit své prožitky, mívají potíže s důvěrou k druhým lidem (poskytují málo pozitivních projevů a málo jich přijímají), to celé pak vede k jejich osamocení a pocitům, že jim nikdo nerozumí; pomocí zpětné vazby se poskytují informace o pocitech)

TYPY PROBLÉMOVÉ KOMUNIKACE NA ŠKOLÁCH (KOMUNIKACE S AGRESIVNÍM, ÚZKOSTNÝM A DEPRESIVNÍM JEDINCEM)

-komunikace hraje klíčovou roli v prostředí škol mezi žáky, učiteli a dalšími členy školního sboru – je nezbytná pro vytvoření produktivního a podpůrného vzdělávacího prostředí

-kvalitní komunikace mezi učiteli a žáky je klíčová pro efektivní vzdělání

-nedostatečná komunikace může vést k nedorozumění, frustraci a snížení motivace

-učitelé by měli: aktivně vyhledávat zpětnou vazbu od studentů a vytvářet prostor pro dialog; dále by měli poskytovat jasné instrukce a být přístupný pro studenty, kteří mají otázky a potřebují pomoc

-komunikace mezi školou a rodiči je nezbytná pro podporu učení a rozvoj studentů a její nedostatek může vést k: nedorozuměním, nedůvěře a pocitu odcizení

-školy by měly aktivně komunikovat s rodiči prostřednictvím: pravidelných schůzek, bulletinů, webových stránek atd.

-důležité je i vytvořit prostředí, ve kterém se rodiči cítí vítáni a jsou povzbuzováni k účasti na šk.akcích a projektech (vytvořit prostředí založené na respektu, důvěře a porozumění)

-mohou se vyskytnout různé typy problémové komunikace, které mohou negativně ovlivnit školní atmosféru a efektivitu výuky (popsány některé typy, se kterými pedagog na škole setkat-obecné zásady a možné přístupy k jejich řešení):

-*KOMUNIKACE S AGRESIVNÍM JEDINCEM

/agrese=čin, nebo projev násilného chování; agresivita=vlastnost agresivního chování/

-agrese-zahrnuje nadávky, urážky, ponižování a jiné formy násilné komunikace – může vést k šikaně mezi žáky, i učiteli

-je důležité, takového chování identifikovat co nejdříve a přijmout opatření k jejich řešení → škola by měla mít jasné stanovená pravidla chování a nulovou toleranci vůči agresivitě – je důležité vytvořit bezpečné prostředí

-komunikace s agres.jedincem ve šk.prostředí vyžaduje: citlivý a profesionální přístup

-zásady komunikace:

-neverbálně: při jednání s agr.jedincem: *zachovejte klid a vřídlné chování; udržte bezpečnou vzdálenost; oční kontakt má být klidný, neměl by být moc upřený a dlouhý; polohou těla dávejte najevo klid a rovnahu; pohyby mají být klidné, pomalé a dobře čitelné*

-verbálně:

-používejte techniky aktivního naslouchání – důležité je naslouchat agr.jedinci a nechat ho vyjádřit jeho obavy, frustrace nebo hněv (tím, že ukážeme, že rozumíme jeho pocitům, mu můžeme pomoci zmírnit jeho napětí); buď empatičtí a projeďte zájem o jeho problémy

-validizujte jeho pocity – konstatováním, že je rozčilený, dáváme zpětnou vazbu, jak to na nás působí (znamená, že bychom měli uznat jeho pocity-např.tím, že řekneme: vidím, že jste rozčilený, nebo: chápu, že vás to naštválo – to může uklidnit situaci, protože se člověk cítí vyslyšený a pochopený [validizace=uznání a potvrzení něčích pocitů])

-používejte pozitivní a klidný jazyk – používat jazyk, který nemá vyhrocující účinky; mluvte pomalu a jasně, abyste se ujistili, že druhý rozumí tomu, co říkáte

-omezte se na faktické informace – pokuste se zůstat u faktických informací a vyhněte se spekulacím nebo nejasnostem (poskytněte jasné odpovědi na otázky a případně předložte důkazy, které podporují vaše stanovisko)

-pokud má v něčem agresivní jedinec pravdu, poctivě to přiznejte

-uznávejte všechny partnerovy argumenty, na kterých by mohlo něco být

-nenavracejte se ke stejnému tématu opakovaně – pokud se agr.jedinec zabývá opakujícím se problémem (stížností), pokuste se jednou vysvětlit situaci a následně se soustřeďte na hledání řešení(opakování téhož může situaci více rozdmýchat)

-zajistěte bezpečí – pokud se situace stává fyzicky nebezpečnou, zajistěte bezpečí pro sebe i ostatní (pokud je to nezbytné, tak vyhledat dalšího člena šk.personálu nebo bezpečnostní složky)

-zaznamenejte incident – запиšte si důležité informace, jako datum, čas, místo a popis události; to je důležité pro pozdější vyhodnocení a řešení

-hledejte pomoc a podporu – pokud se cítíte ohroženi nebo nejste schopni efektivně řešit situaci, vyhledejte pomoc u dalších spolupracovníků (členové ŠPP) u nadřízených

-každý případ kom.s agres.jedincem může být specifický, proto je důležité posuzovat individuálně a přizpůsobit tomu přístup

-*KOMUNIKACE S ÚZKOSTNÝM JEDINCEM

-úzkost=nepříjemný stav od nejisté stísněnosti až po panický děs (původ je často neurčitý nebo neznámý)

-úzkost je signálem, který upozorňuje na nebezpečí; jedince, ale často provází úzkost bez zjevného ohrožení

-reakce úzkostného člověka mají tyto podoby: psychosociální (jedinec se snaží navázat kontakt, získávat informace, má potřebu druhých) a zřetelné vegetativní (jedinec má často reakce typu bušení srdce, závratí, pocení, stísněného pocitu na hrudníku,...)

-komunikace s úzkostným jedincem ve šk.prostředí vyžaduje empatii, porozumění a podporu

-zásady komunikace:

-vytvořte bezpečné a podporující prostředí – úzkostn.lidem může pomoci, když se cítí bezpečně a podporováni; vytvořte prostředí, ve kterém se mohou otevřeně vyjádřit, aniž by se báli odsouzení nebo posměchu; buďte trpěliví a důvěryhodní

-poskytujte aktivní naslouchání – naslouchání je klíčové pro úzk.člověka; projeďte zájem o jeho zkušenosti, ať už se jedná o obavy, strachy, nebo stres; buďte empatičtí a dávejte najevo, že rozumíte tomu, čím si prochází; vyhněte se soudům a bagatelizování jeho pocitů

-buďte trpěliví a respektujte tempo řeči – úzk.člověk může potřebovat více času k vyjádření svých myšlenek nebo projevení emocí; netlačte ho k rychlým rozhodnutím nebo řešením, ale nabídněte mu podporu a prostor pro zpracování pocitů

-jasně komunikujte a užívejte klidný hlas – úzk.lidem může pomoci jasná a strukturovaná komunikace; používejte jednoduché a srozumitelné věty a vyhněte se nejasným informacím; udržte klidný hlas a vyjadřujte se s důvěrou

-dodržte důvěrnost – úzk.j. by měl mít jistotu, že jeho informace jsou důvěrné a nebudou sdíleny bez jeho souhlasu

-nabídněte strategie zvládání úzkosti – pomozte mu identifikovat a naučit se strategie zvládání úzkostí (techniky dýchání, relaxace, imaginace...)

-spolupracujte s týmem odborníků – úzk.j. může potřebovat další podporu a odbornou pomoc; spolupracujte s týmem ŠPP (školní psycholog, speciální pedagog, výchovný poradce, metodik prevence, sociální pracovník) či dalšími odborníky

-*KOMUNIKACE S DEPRESIVNÍM JEDINCEM

-komunikace s depresivním jedincem vyžaduje: citlivost, empatii a podporu

-zásady komunikace:

- projevte empatii a pochopení – uvědomte si, že deprese je vážným stavem a člověk se může cítit ztracený, smutný nebo bezcenný; poskytněte mu prostor, aby vyjádřil své pocity a aktivně naslouchejte
- budte trpěliví a respektujte tempo – depr.j. může mít sníženou energii a motivaci; nenaléhejte na něj v očekávání rychlého zlepšení; ukažte mu, že jste ochotni ho podpořit
- nabídněte podporu a zdroje – informujte ho o dostupných zdrojích podpory, jež mu poskytnou šk.psychoLOG, poradce a jiní vhodní profesionálové; může se nabídnout různé typy terapie, skupinové podpory nebo komunitní zdroje
- neodsuzujte a nepředjímajte – vyhněte se odsuzování nebo předjímání pocitů; neviňte ho za jeho stav; buďte oporou a důvěryhodným prostředníkem, který mu pomáhá vyjádřit pocity a najít cestu ke zlepšení
- dodržujte důvěrnost – ujistěte ho, že jeho informace budou chráněny a nebudou sdíleny bez souhlasu, respektujte jeho soukromí
- zajistěte bezpečnost – pokud máte obavy o bezpečnost jedince nebo se obáváte sebevražedných myšlenek, neprodleně informujte příslušné osoby v rámci školního týmu ŠPP nebo vyhledejte profesionální pomoc (nenechávejte druhého v těchto situacích samotného)
- ukážete možnosti a naději – deprese může způsobit pocit beznaděje a nezájmu o budoucnost; pomozte mu vidět možnosti, které vedou ke zlepšení; připomeňte mu jeho sílu a dosavadní úspěchy
- důležitá je spolupráce s odpovídajícím týmem odborníků

KOMUNIKACE S RODIČEM – PRAVIDLA, JEDNÁNÍ S OBTÍŽNÝM RODIČEM

- komunikace s rodiči je klíčovou součástí učitelovy práce
- jednání rodičů může být odrazem dříve vytvořeného postoje vůči škole či učiteli, což se zpravidla projevuje v komunikaci – jejich počáteční hněv nebo agrese rodiče nesmí učitele zastrašit – obvykle pomůže zdvořilost, pozorné naslouchání a vyhýbání se defenzivě
- často mívá negativismus nebo agrese základ ve strachu (ustarané a vystrašené jedince) – strach se může projevovat agresí
- jiní rodiče (jsou taky vnímání jako problémoví), projevují malý nebo žádný zájem o školní práce nebo aktivity svých dětí – navzdory pokusům učitele ukončit snahy o rozhovor musí učitel i nadále udržovat kontakt prostřednictvím informací, poznámek a telefonátů
- setkání s rodiči by měla předcházet příprava učitele → obeznámení nejen s výsledky žáka ve škole (ve všech předmětech), s chováním a poznámkami ostatních učitelů, ale také s jeho životem mimo školu, s rodinným zázemím, rodinnou historií (rozvod rodičů, změny v rodině, narození sourozence, stěhování...)
- dobré setkání by mělo začínat tím, že se učitel zajímá o pozitivní, silné i slabé stránky a dovednosti žáka, jak je vidí rodiče, než předloží svůj náhled → diskuze o silných stránkách dítěte pomáhá uvolnit atmosféru, podpoří rodiče, který je setkáním znejistěn a je nespokojen
- dát rodičům prostor ke sdělení a ukázat jim, že učitel naslouchá, vede k úspěšné cestě k domluvě a řešení problémů; možnost sdělit učiteli svůj pohled na situaci může vést k úlevě a tím k větší snaze společně s ním hledat způsoby řešení problémů
- nehádat se a raději probrat méně než nic – zejména je-li rodič pod tlakem a je patrné, že je pod vlivem hněvu a zlosti, není potřeba probrat vše; stačí hledat řešení na nejdůležitější situaci; netlačit na rodiče
- s problémovými rodiči není smysluplné se hádat (je možné že jsou více trénovaní a hádka povede k větší eskalaci konfliktu), naopak bývá odzbrojující, pokud učitel zachová klid, vyjádří skutečné pochopení vůči situaci, v níž se rodiče a děti nachází, a vděk za náměty, se kterými rodič přišel
- je to sice obtížné, ale zejména s problémovým rodičem bývá diplomatické jednání úspěšnější (rodiče mají tendenci své dítě bránit, třeba i přehnaně, je to pro rodiče přirozené, učitelé by to měli respektovat)
- pozor na vzájemné očekávání – pokud například je očekáváno nepochopení a nespokojenost, je velká pravděpodobnost, že výsledek setkání takový bude
- hlídání neverbální komunikace – mohou domluvu ještě zhoršit; do této kategorie patří: nedostatečný oční kontakt, ležérní posed, sledování mobilního telefonu či hodinek, věnování se jiné činnosti atd.
- cílem pro učitele by mělo být (i rodiče): především zájem dítěte, jeho prospívání a pocit bezpečí ve škole

/správná a efektivní komunikace je nezbytná pro úspěšné vzdělávání a rozvoj jednotlivců; není pouze o předávání informací, ale také o vytváření vzájemného porozumění, podpory a respektu mezi všemi zúčastněnými stranami; klíčová je znalost různých komunikačních dovedností, jako je aktivní naslouchání, jasná a srozumitelná řeč, empatie a schopnost vyjádřit své myšlenky a názory; správná komunikace ve škole přispívá k budování důvěry, k motivaci a spolupráci; je důležité vytvářet otevřené a respektující prostředí, které podporuje sdílení myšlenek, názorů a emocí; komunikace dále rozvíjí sociální dovednosti žáků, podporuje jejich sebevědomí a pomáhá překonávat komunikační překážky/

13b. Školní třída jako sociální skupina: Vývoj školní třídy (koheze). Typy školního kolektivu (nový, částečně nový, dle přijatých norem atd. – charakteristika). Třídní kolektiv z hlediska jeho vzniku a postavení žáka ve třídě. Dynamika skupiny – definice a prvky skupinové dynamiky.

ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA: VÝVOJ ŠKOLNÍ TŘÍDY (KOHEZE)

- žáci jsou podle daných kritérií rozdělováni do jednotlivých skupin – školních tříd

=každá třída tvoří tzv. malou sociální skupinu vykazující určité specifické znaky a vytváří vlastní skupinovou dynamiku, která hraje v procesu vzdělávání i sociálního vývoje žáka důležitou roli

-znalost znaků, výv.procesů i vlivů působících na dynamiku třídy, je důležitá pro zajištění bezproblémových vztahů ve skupině i k řešení vzniklých krizových situací

-školní třída tvoří malou sociální skupinu (toto prostředí má významný vliv na chování i učení žáků konkrétní skupiny)

-školní třídu lze **definovat** jako = skupina žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole. Třída je základní sociální a organizační jednotkou školního vzdělávání (dle Průchy)

/školní třída v praxi nemusí odpovídat této definici, např. žáci mohou být rozdílného věku kvůli odkladu šk.docházky, nebo opakování ročníku a stejně tak vyučování nemusí být ve smyslu fyzické přítomnosti ve škole (vyučování z domova-covid-19, distanční způsob výuky)/

-školní třída je pro žáky sekundární sociální skupinou (primární skupina je rodina), je sestavena formálně a na časově omezené období; musí dodržovat pravidla instituce (školní řád); fungování třídy se řídí rozvrhem hodin; složení třídy nemusí být stálé (v předmětech se mohou dělit, nebo slučovat; nebo může někdo odejít či přijít)

-jedná se o uzavřenou skupinu, vyznačuje se: povinností docházky, důrazem na výkon, dlouhým časem tráveným společně

-šk.třída je významnou sociální skupinou, v níž probíhá socializační vývoj podílející se na rozvoji sociálních kompetencí a žák buduje ve třídě svou sociální pozici

-složení šk.třídy je vesměs heterogenní, s tím souvisí i odlišné školní sebepojetí žáků (souvisí s jejich výkonem-lepší výkon-vyšší sebepojetí); odlišnost je dána i: vnitřní vlivy (sebedůvěra a sebevědomí, emoční inteligence, schopnosti a motivace učení, aktivita, adaptabilita, sociální zralost či dovednosti) a vnější vlivy (pohlaví, zdravotní stav, rodinné zázemí a ekonomická úroveň rodiny, vnější fyzický vzhled, doba, po kterou je dítě členem třídy,...)

-*VÝVOJ ŠKOLNÍ TŘÍDY

-každá třída prochází vývojem směřujícím k budování třídní koheze (=soudržnosti) a vytváření subskupin

-vývoj utváření koheze mezi žáky lze rozdělit do několika stadií:

1. rané stadium (prekohezivní): na ZŠ se jedná o 1.-3.třidu, kdy koheze prakticky neexistuje, nebo je velmi malá, žáci se vážou na paní učitelku; jde o období adaptace na školu (učitel je tím, kdo udává normu a žáci ji bez výhrad přijímají; názor učitelky je významnější než spolužáků), u víceletých gymn. je to období *prima až sekunda* (už prekohezivní období znají z původní školy, přesto je čeká seznamování s novými spolužáky-zkušenosti z předch.stadií období zkracuje a kohezi urychlují)

2. stadium prvotní koheze: na ZŠ období 4.-6.třída; u víc.gym. je to *sekunda a tercie*, lze pozorovat první projevy pocitu soudržnosti mezi žáky, objevuje se spolupráce i první koheze; vytváří se první kamarádké skupiny; jednotlivci si budují ve skupině své místo. Utváří se normy chování a je očekáváno, že se druzí přizpůsobí. Jedinci, kteří se chovají odlišně, mohou být skupinou odmítáni (období, kdy se může poprvé projevit šikana); význam skupiny pro jedince vzrůstá; postupně se mění vztah žáka vůči učiteli; sociálně vlivní žáci ovlivňují dynamiku a dění třídy, začínají kritizovat učitele (názory mohou být ostatními žáky přijímány) – učitelům je doporučováno pro podporu autority využívat různé formy práce; původní loajalita ke třídě a učitelům postupně slábne a budují se pevnější vztahy mezi spolužáky

3. kohezní stadium: na ZŠ 7.-9.třída; u víc.gym. období spadá do kvinty, na SŠ od 3.ročníku výše; postupně končí vývoj vztahů; diferenciací třídy a hierarchie jednotlivých členů je stabilizována; na SŠ lze zaznamenat silící kritiku vůči spolužákům i učitelům; pokud některý jedinec neakceptuje tón třídního kolektivu, mohou se objevit konflikty a vytvářet napětí; postavení v sociální třídní síti je ovlivněno vnějšími vlivy (vzhled, zdravotní stav, rodinné zázemí...) a vnitřní vlivy (inteligence, adaptabilita, studijní úspěšnost, sebedůvěra, angažovanost ve třídě...); celkově by měl být kolektiv stmelován a společně reagovat na dění ve škole. Pravá koheze nastává tehdy, pokud se třída stane atraktivní pro všechny její členy

/koheze se dá pozorovat při společné aktivitě, kdy se mají na něčem dohodnout. Koheze zpětně se dá posoudit, např.podle četnosti školních srazů a počtu jejich účastníků/

TYPY ŠKOLNÍHO KOLEKTIVU (NOVÝ, ČÁSTEČNĚ NOVÝ, DLE PŘIJATÝCH Norem ATD. – CHARAKTERISTIKA)

-každá školní třída má svou historii, hierarchii a také dynamiku

-existuje několik hledisek, podle nichž lze rozlišovat typy školních kolektivů:

-*Třídní kolektiv z hlediska délky trvání:

1. zcela nový kolektiv: se vytváří při nástupu do 1.třídy ZŠ, do primy na víc.g. anebo do 1.r. SŠ; v této situaci je nejvyšší šance nastavit ve třídě pozitivní a funkční normy chování a spolupráce, proto ji také nazýváme stadium šance; komunikace ve třídě teprve vzniká (je možné ji pozitivně ovlivňovat), doporučuje se pocit sounáležitosti jednotlivce s kolektivem

2. částečně nový kolektiv: je nejčastěji u 2.stupně (při spojování vícečlenných skupin z několika tříd či škol, nebo rozdělování tříd na specializované, případně více či méně nadané), toto stadium se označuje taky stadium opatrné šance (doporučuje se rozvolňovat vazby z původních skupin podporovat pocit sounáležitosti), a je nutné počítat se střetem odlišných norem a pravidel z původních kolektivů

3. zaběhaný kolektiv s funkčními pozitivními normami: je fungujícím kolektivem, s nímž pravděpodobně pracoval učitel s demokratickým přístupem; je vhodné pokračovat v nastavené linii (s možnou dílčí úpravou pravidel); zcela nevhodné je vystupovat z pozice moci-autoritativním přístupem; pokud se funkční normy neudržují, tak časem vymizí a jsou nahrazeny novými-zpravidla horšími

4. zaběhaný kolektiv bez pocitu sounáležitosti ke třídě: u něhož jsou charakteristické slabé vazby mezi jednotlivými členy kolektivu; je zde mnoho žáků úplně izolovaných; zcela chybí pocit sounáležitosti, ale také hierarchie (pro vytvoření pocitu sounáležitosti je možné využívat soutěžení s jinou třídou a rozvíjet spolupráci); většině žáků tento způsob vyhovuje, kterým nevyhovuje, tak převládá pasivita a vztah. energii investují mimo školní kolektiv

5. zaběhaný kolektiv s funkčními negativními normami: u něhož jsou role jasně určeny a třída funguje podle skrytých, ale jasně fungujících pravidel; přimět takový kolektiv k demokratickému fungování je nejobtížnější (použití partnerského přístupu je velmi rizikové, učitel ztrácí autoritu a proto je důležité pro zamezení fungování třídy podle negativních norem, uplatnit autoritativní přístup a pak teprve, až žáci pochopí, že učitel nepovolí, je možné přejít postupně k partnerskému přístupu

TŘÍDNÍ KOLEKTIV Z HLEDISKA JEHO VZNIKU A POSTAVENÍ ŽÁKA VE TŘÍDĚ

-***Třídní kolektiv z hlediska okolností jeho vzniku:**

1. třídy vzniklé náhodně (bez klíče)

2. třídy diferencované (klíčem k zařazení žáka do třídy je specifické zaměření, např. mat. či výtvarné nadání, sportovní talent)

3. třídy výběrové (žáci prošli výběrovým systémem, spojuje je výrazné rozumové nadání či talent)

-***Třídní kolektiv z hlediska postavení žáka ve třídě:**

-z pohledu postavení žáka – zde můžeme popsat a rozlišit hierarchické postavení; postavení žáků vytváří strukturu třídy

-jednotlivé postavení je možné rozdělit do 3 kategorií:

1. pozice na základě kompetence: která vyjadřuje zdatnost a školní výkonnost (bývá významnější v mladším školním věku, postupně ztrácí na významu, neboť začíná dominovat kompetence v jiných oblastech (např. sport, umělecké výkony)

2. pozice na základě vlivu žáka v rámci skupiny: jde o jedince schopné ovlivňovat chování a interakce ostatních na základě respektování ze strany spolužáků

3. pozice na základě obliby: vyjadřuje míru citového přijetí ostatními spolužáky (zde mohou mít žáci pozici oblíbených, přijímaných, v opačném případě odmítnutých, izolovaných členů

/pro identifikaci jednotlivých pozic slouží různé metody: pozorování, sociometrické dotazníky, kresebné či pohybové techniky atd.; pozice se vyskytují v kombinacích a odráží aktuální postavení žáka v různých směrech

-příklady častých pozic: žák ve vedoucí pozici; oblíbený; méně vlivný; vlivný; méně oblíbený; v nevýrazné pozici; neoblíbený; nevlivný; školsky neúspěšný; izolovaný/

-jiné příklady pozic a rolí ve třídě:

-pozice alfa: přirození vůdci, kteří od ostatních získávají vesměs pozitivní hodnocení, i když v některých spolužácích mohou vzbuzovat i žárlivost; určují charakter třídního života, učitelé zpravidla nejsou kritizováni, pro ostatní je dobré získat si jejich souhlas a mít jejich sympatie

-pozice beta: tzv. experti; tito žáci jsou ostatními považováni za chytré, spolužáci si k nim chodí pro radu a pomoc při studiu, jsou kolektivem respektováni, ale nemají na něj příliš velký vliv

-pozice gama: tuto pozici zastává většina dětí, které se nechávají vést, některé z nich nejsou rády středem pozornosti; na dynamiku třídy nemají velký vliv, někdy jsou nazývány jako šedé děti

-pozice omega: tito žáci jsou kolektivem přijímáni nejméně, nemají vliv ani oblibu, spíše vyvolávají negativní odezvu; mohou se stát obětmi šikany

DYNAMIKA SKUPINY – DEFINICE A PRVKY SKUPINOVÉ DYNAMIKY

/=souhrnný název pro procesy, které mají vliv na skupinové dění (=soubor hybných sil a protisil, jež ovlivňují skupinu a skupinové dění); je složena z mnoha prvků, které se neustále mění a navzájem ovlivňují/

-každá skupina má svou *dynamiku*, která je *odrazem veškerého dění*, každodenních *interakcí mezi členy skupiny*, odrazem *vztahů mezi jednotlivými členy*, *reflektuje* tzv. *soužití členů skupiny*, které je ovlivňováno také vnějším prostředím (vliv klimatu celé školy, pedagogického sboru)

-***definice skupinové dynamiky:**

=psychologické *síly a procesy* působící v rámci malé skupiny (např. školní třídy), které určují sociologické *rysy skupiny* jako celku a ovlivňují chování jednotlivých členů skupiny (Průcha)

=*síly, které vznikají ve vztazích mezi žáky a jejich skupinovém životě*. Skupinová dynamika je tedy přítomna v každé skupině – potenciál jejího vlivu na změnu jednotlivce i celé skupiny může sloužit dobru, nebo být zneužit (Kolář)

=*souhrn skupinového dění a skupinových interakcí*. Vytvářejí ji interpersonální vztahy a interakce osobností členů skupiny spolu s existencí a činností skupiny a silami z vnějšího prostředí. *Ke skupinové dynamice patří* zejména cíle a normy skupiny, vůdcovství, koheze a tenze, projekce minulých zkušeností a vztahů do aktuálních interakcí, vytváření podskupin a vztahy jedinců a skupiny. Ke skupinové dynamice patří též vývoj skupiny v čase (Kratochvíl)

-veškeré procesy a děje (odehrávají se ve šk. třídě a představují dynamiku třídy), tak ovlivňují pozitivní či negativní prožitek a pocity žáků, ale i učitelů (co ve třídě učí) – tyto procesy a děje formulují klima a atmosféru každé třídy

-znalost prvků skupinové dynamiky může pomoci: porozumět důvodům odlišného chování žáků v různých třídách, pochopit oblibu či nechuť jednotlivých žáků i učitelů pobývat a pracovat v dané třídě

-*Prvky skupinové dynamiky:

-uvedené prvky skup.dynamiky se vzájemně prolínají, ovlivňují, mohou působit odděleně i současně:

-cíle a normy: kterých chce skupina dosáhnout; patří sem i způsoby využívané k dosažení cílů skupiny; jsou-li cíle jedinců ve shodě, pak lze očekávat správné fungování skupiny, v opačném případě jde o živnou půdu pro rozvoj konfliktů; normy pomáhají skupině dosáhnout cílů a určují chování a jednání jedinců ve skupině

-vedení a motivace: odrážejí, jak se pracuje s normami skupiny a jak se s nimi zachází; vedení a řízení skupiny je ovlivněno stanovenými cíli a normami; motivace je klíčová při snaze o dosažení těchto cílů a dodržování norem; sledujeme, jak členové skupiny normy nejen spoluutvářejí, ale také je dodržují a kontrolují

-komunikace a interakce: je nejzřetelnější prvkem skupinové dynamiky; komunikace ovlivňuje ostatní prvky dynamiky, způsoby řešení problémů, konfliktů...

-struktura skupiny a role jejích členů: zahrnuje nejen strukturu vedení skupiny, ale také počet jejích členů, přítomnost či nepřítomnost podskupin a jejich cíle; dále pozice členů (soubor pravomocí a povinností) a jejich role ve skupině, k nimž jedinci inklinují či jsou přiřazeni z důvodu očekávání ze strany druhých (role tahouna, outsidera, ...)

-fáze vývoje skupiny: stadia vývoje skupiny mají vliv na její výkon a vztahy mezi členy

-atmosféra ve skupině: je vytvářena každodenními interakcemi jejích členů a jejich prožívání (např.humor, napětí...)

-koheze či napětí: ve skupině představuje síly, které upevňují soudržnost třídy, či naopak síly, které vytváří napětí ve skupině a narušují je

-dále jsou mezi základní prvky řazeny: projekce dřívějších zkušeností a interakcí jednotlivých členů do současných interakcí, různé události, které se odehrají mimo skupinu, ale mají na ni dopad

/Klima třídy=jedná se o jakési fluidum každé třídy, utvářené především žáky daného kolektivu i vyučujícími, kteří do třídy vstupují

-na klima třídy působí další faktory, jako je klima školy, které ovlivňují další vnitřní i vnější faktory (např.typ školy, velikost školy i ped.sboru, představitelé státní správy a samosprávy jako zřizovatelé, rodiče)

-prostředí třídy (nejobecnější pojem): zahrnuje objektivně zjiřitelné aspekty, jedná se o tvar a velikost učebny, rozmístění nábytku, kvalitu osvětlení, vytápění a větrání, výzdoba učebny, odhlučnění učebny...

-atmosféra třídy: jev krátkodobý; atmosféra je rychleji proměnlivá, bývá i emočně vypjatější (atmosféra při předávání vysvědčení, že odpadá zkoušení, po absolvování těžké zkoušky,...)

-klima třídy: oproti atmosféře jev dlouhodobý; zahrnuje vztahy mezi účastníky i jejich emocionální prožitky; klima je utvářeno interakcí všech žáků dané třídy

-klima třídy je určováno z několika hledisek: spokojenost ve třídě (vztahy žáků, pohoda ve třídě), konflikty ve třídě (od napětí, slovních urážek až po rvačky nebo šikanu), soutěživost (prožívání neúspěchu, snaha dělit se o výsledky, spolupráce), obtížnost učení (jak žáci prožívají nároky školy, učitelů v jedn.předm.), soudržnost třídy (úroveň koheze, míra přátelských či nepř.vztahů, lhostejnost), pořádek při výuce (kázeň žáků při vyuč., míra spolupráce s vyučuj. i navzájem)

-klima třídy lze dělit podle prožívání vzájemných vztahů na pozitivní, negativní či ambivalentní, podle citového prožívání na klima vřelé a chladné a podle učitelova stylu řízení na autoritativní a demokratické

-znalost klimatu šk.třídy je důležité pro správné diagnostikování a navazující práci se třídou, k napravování problémů s prospěchem a chováním žáků – znalost třídního klimatu je nejlepší prevence proti sociálněpatologickým jevům

-metody zjišťování psychosociálního klimatu ve třídě:

-kvalitativní metody: volné vyprávění (učitel či žák vypráví o tom, co se ve třídě děje a jak dění prožívá a hodnotí); skupinový rozhovor (řízení diskuze); rozhovor s jedním žákem, učitelem; psaný projev (volné psaní vlastních názorů podle zadaného tématu)

-kvantitativní metody: dotazníková šetření (papírové i v elektronické verzi); sociometrie (metoda zjišťování vzájemných vztahů mezi členy skupiny)

-nástroje na měření a diagnostiku šk.třídy jsou standardizované sociometrické dotazníky a nestandardizované pozorování, rozhovor, rozbor produktů, pohybové či kresebné aktivity

14b. Nadaný žák: vymezení termínů nadání a talent. Typologie nadaných žáků. Identifikace a diagnostika nadaných žáků. Práce s nadaným žákem (akcelerace, enrichment atd.).

NADANÝ ŽÁK: VYMEZENÍ TERMÍNŮ NADÁNÍ A TALENT

-povinností každé školy je vytvořit podmínky pro diagnostiku nadání dětí a ukotvení v ŠVP

-neexistuje univerzální soupis charakteristik nadaného jedince, a tak se každé nadan. dítě může lišit ve specifických projevech /je vytvořeno mnoho definic pojmů nadání a talent, které se liší mírou zobecnění (popisem konkrétních znaků projevů), tak i zaměřením na konkrétní převažující složku/

-*příklady různých definic:

-Paula Wittyho z 50.let 20.stol (často citovanou): Nadané nebo talentované je to dítě, které *soustavně vykazuje významné výkony v jakékoliv hodnotné oblasti snažení.* (*hodn.oblasti snažení* znamenají víc než jen existenci jediného kritéria, např. IQ)

/Nadání může být víc než vysoké IQ, nemusí se tedy nutně projevovat v kognitivní složce, ale např. v pohybové dovednosti, sportu či umělecké tvorbě./

-podle RVP pro ZV je nadání definováno jako: Soubor schopností, které umožňují jedinci dosahovat výkonů nad rámec běžného průměru populace.

-psychologický slovník nadání vymezuje jako: Soubor vloh, které jsou předpokladem úspěšného rozvíjení schopností.

-nejčastěji je pojem používán ve spojení s jedinci *podávajícími nadprůměrné výkony* při činnosti tělesné či duševní

-společným jmenovatelem mnoha definic nadání je, že se *projevuje vysokým rozvojem schopností jedince v určité oblasti*

-další nejednoznačnost je v rozlišování pojmů nadání a talent

- můžeme se setkat s tvrzením, že zatímco *nadání* je spíše vrozené, *talent* je současně jak vrozený, tak získaný pomocí rozvoje (talentem jsou často označovány schopnosti zděděné po rodičích a rozvíjené v rodinném prostředí)
- dále se můžeme setkat s tvrzením, že zatímco pojmem nadání je označován soubor kognitivních schopností, tak pojmem talent je označováno umělecké a pohybové projevy jedince
- mnohdy však tyto pojmy používáme jako synonyma
- je důležité, než hledat rozdíly mezi těmito pojmy, spíše se soustředit na to, jak tento potenciál u dítěte dále rozvíjet a podporovat

-počet žáků s mimořádným nadáním se odhaduje na 3 procenta

-**Nadání** se u žáků může projevat mimořádnými výkony ve více oblastech vzdělávání, ale také zvýšeným zájmem, kreativitou nebo nadprůměrnými dovednostmi nebo znalostmi v jedné konkrétní oblasti

-*v obecné rovině můžeme říct, že nadání žáci *vykazují prospěch nebo potenciál v jedné či více z těchto oblastí*:

- všeobecné intelektové schopnosti
- specifická akademická způsobilost
- kreativní a produktivní myšlení
- schopnosti vůdcovství
- výtvarné umění
- psychomotorické schopnosti

-nadané dítě si může znalosti a dovednosti za stejných podmínek jako jeho vrstevníci osvojovat mnohem rychleji

-ne každé nadané dítě však podává ve škole nadprůměrné výkony

-*Představy učitelů, spojené s pojmem nadané dítě, spadají do těchto možností: (Havigerová) (nejčastěji mezi učiteli 1 a 5 představa)*

1. dítě zvědavé – na první pohled bystré, se zájmem vyhledává informace a vkládá je to vlastních konstrukcí o světě
2. dítě upovídané – dítě jazykově velmi zdatné, neustále se vyptává, o něčem baví, na všechno názor
3. dítě šikovné – manuálně zručné, tvořivé dítě
4. dítě individuální – citlivé, vnímavé, s originálními myšlenkami
5. dítě talentované – dítě s výraznými uměleckými nebo sportovními sklony

-každý nadaný jedinec je specifický ve své kombinaci *pozitivních a negativních charakteristik* i jejich projevech, a to potom nesmírně ztěžuje nejen identifikaci, ale mnohdy i práci s těmito dětmi

-přehled pozitivních i negativních specifík dle Winebrennerové:

-Specifika dětí v pozitivním směru: extrémně vyspělé v jakékoliv oblasti učení a výkonu; mohou být významně napřed v některých oblastech a v jiných naopak vykazovat opožděný vývoj (např.ve 3 letech dokážou číst, ale v 5 letech neumí zavázat tkaničky); na svůj věk mají širokou slovní zásobu a vyspělý verbální projev; mají vynikající paměť; některé věci se naučí velmi rychle; zvládají složité myšlenkové operace než jejich vrstevníci; jasně chápou vztahy a příčiny; přicházejí s lepšími způsoby řešení věcí; chtějí se podělit o vše, co vědí; zvědavé, nadšené; mají často mnoho zájmů, koníčků; jsou silně motivované dělat věci, které je zajímají; rádi jsou ve vedení

-specifika dětí v negativním směru: odmítají práci nebo pracují nedbale; jsou nervózní při tempu práce třídy; protestují proti rutinní a předvídatelné práci; sní v průběhu dne, ovládají třídní diskuse; bývají panovační k učitelům; jsou netolerantní k nedokonalosti vůči sobě i ostatním; jsou přecitlivělé vůči kritice, snadno se rozpláčou; odmítají se podíídit; mohou se stát třídními šašky

TYPOLOGIE NADANÝCH ŽÁKŮ

(=specifikace rozdílů mezi nadanými dětmi na základě jejich převládajících charakteristik)

-nejuzívanější typologie je podle Bettse a Neihartové (rozdělili nadané děti do 6 typů):

1. úspěšné nadané dítě: dítě, které se velmi dobře učí, má samé jedničky, dovede jednat s dospělým, je poslušné a nemá žádné problémy s chováním (učitel toto dítě často správně identifikuje)
2. vysoce tvořivé nadané dítě: dítě stále vymýšlí něco nového, experimentuje; je pro něj obtížné přizpůsobit se pevnému školnímu systému; opravuje dospělé, chce měnit školní pravidla, špatně se ovládá; chování dítěte bývá velmi konfliktivní
3. nadané dítě maskující své schopnosti: dítě obvykle schovává, maskuje své skutečné, často nadprůměrné schopnosti jen proto, aby bylo přijato ostatními spolužáky; platí, že takové dítě má velmi nízké sebevědomí i sebehodnocení a často je velmi frustrováno (častěji se týká nadaných dívek, zejména na počátku střední školy)
4. ztraskotalé, odpadlé nadané dítě: dítě stojí často v opozici proti všem a všemu, protestuje proti dospělým, rodičům i učitelům, kamarádům, proti celé společnosti, je stále nespokojené a dává to najevo, taky má snížené sebevědomí a zároveň má pocit, že mu nikdo nerozumí; buď vyrušuje, nebo zcela rezignovalo, ztratilo motivaci a odmítá jakoukoliv šk.činnost, nedělá školní úkoly a nepřipravuje se; hodnocení průměrné, až podprůměrné
5. nadané dítě s určitou vývojovou poruchou: (nejčastěji se spec.výv.poruchou učení)dítě bývá velmi nadané, ale jeho školní výsledky tomu zdaleka neodpovídají; jeho šk.práce bývá často nedokončena, není schopno pracovat pod čas.tlakem a bojí se jakéhokoliv selhání; většinou je hodnoceno jako žák s průměrnými schopnostmi
6. autonomní nadané dítě: dítě bývá velmi nezávislé, vystačí si samo se sebou, je schopno riskovat, má velmi pozitivní sebehodnocení a využívá šk.vzd.systém tak, aby z něj samo mělo co nejvíce užítu

/v 5. bodě je popsáno dítě, které označujeme jako žáka s dvojí výjimečností = tím se označuje souběh nadání s jakýmkoli hendikepem nebo poruchou (nejčastější diagnózy: nadané děti se specifickými výv.poruchami učení (zejména dyslexie, dysortografie, dysgrafie), s poruchami chování ADHD či ADD, s Aspergerovým syndromem (těžší identifikace, protože se hodně učitelů zaměřuje spíše na to, co dětem nejde, než na to, v čem vynikají)/

IDENTIFIKACE A DIAGNOSTIKA NADANÝCH ŽÁKŮ

-prvotní identifikace nadaných dětí se děje ve škole, kde si učitelé často všimnou nadprůměrných výkonů žáka (občas podnět vzejde i od rodičů či zák.zástupců, kteří si všimnou nadání; dále i vedoucí volnočas.kroužkou si toho mohou všimnout) a na základě této prvotní identifikace, pak dochází k odbornému posuzování nadání

-odborná diagnostika nadání a talentu spadá v ČR do činnosti pedagogicko-psychologických poraden (posuzují intelektové i mimointelektové nadání) – vycházejí nejen z psychologického vyšetření, ale také ze zpráv a posouzení odborníky v daných oblastech, jako je umělecká, vědecká a sportovní činnost

-diagnostiku intelektového nadání může provádět pouze diplomovaný psycholog ve spolupráci se spec.pedagogem, a to za použití standardizovaných metod a testů → výsledkem takové diagnostiky je zpráva, zda je dítě nadané (míra nadání dítěte) a další doporučení, jak s dítětem dále pracovat; o závěrech z celého identifikačního procesu informuje psycholog rodiče i dítě na osobní konzultační schůzce

-komplexní psychologické zadání by mělo zahrnovat: analýzu dat z rodinné a osobní anamnézy, standardizovaný komplexní individuální test rozumových schopností, posouzení tvořivosti, zjištění osobních charakteristik a vlastností (včetně sociálních a komunikačních dovedností), analýzu výsledků pedagogické diagnostiky učitelů zaměřené na různé charakteristiky osobnosti žáka a na projevy jeho chování, zjištění specifík práce s učivem a strategie myšlení (učební a kognitivní styly), analýzu motivace a zájmové činnosti, případně dle potřeby též profesní orientaci

-další odborníci k problematice nadání jsou: krajští koordinátoři podpory nadání – dítě diagnostikují a pomáhají při sestavování individuálního vzdělávacího plánu(IVP)

PRÁCE S NADANÝM ŽÁKEM (AKCELERACE, ENRICHMENT ATD.)

-nadání žáci vyžadují specifické vzdělávací potřeby; je potřeba jim umožnit, by v oblastech, které korespondují s jejich schopnostmi, vzdělávali odlišně než jejich vrstevníci

-opatření můžeme nastavit na úrovni: školy, učitele nebo samotného žáka – v ideálním případě jsou zapojeny všechny 3 složky

-všeobecně se s nadanými dětmi využívají přístupy: akcelerace (urychlení) vzd.procesu a enrichmentu (obohacení) vzd.proc.

-podpora nadaných žáků obvykle zahrnuje kombinaci urychlení a obohacení běžného učiva

-***AKCELERACE** (urychlení) vzdělávací procesu

=v praxi spočívá v tom, že dítě buď přeskočí jeden ročník, nebo učitel přepracuje učební plán v rámci určitého ročníku či třídy tak, aby se rychleji probralo více látky

-nevýhody přeskočení ročníku: žáci dobře fungují po stránce studijní, ne vždy po stránce sociální

-nevýhody přepracování uč.osnov: pro žáka je to přínosné, ale není to praktické provádět plošně – žáci, kteří nejsou nadaní, by v důsledku toho zůstalo pozadu

-praktickým příkladem akcelerace je model otáčivých dveří (zakladatel Joseph Renzulli) – umožňuje, aby žák v předmětech, kde dosahuje mimořádných výsledků, účastnil výuky ve vyšších ročnících a nepracoval s kmenovou třídou

-***ENRICHMENT** (obohacení) vzdělávacího procesu

-tento přístup práce s nadaným žákem v našich podmínkách vyskytuje nejčastěji

=spočívá v poskytování dodatečné nebo odlišné výuky přidané k obvyklým cílům a činnostem učebního plánu (např. žák čte širší škálu druhů literatury, pracuje na neobvyklých logických úlohách)

-nevýhody: žáci to mohou vnímat spíše jako práci navíc než jako intelektuální stimulaci

-Opatření na straně školy: může sestávat z poskytnutí širší nabídky zájmové činnosti, založení klubů pro práci s mimořádně nadanými žáky v jednotlivých vědních oborech; na úrovni střední školy můžeme pak například realizovat přípravu na studentské vědecké činnosti; se souhlasem ředitele se žáci mohou vzdělávat formou stáží v jiné škole; další možnost pro ředitele je vytvářet pro nadané žáky skupiny (pro žáky stejných nebo různých ročníků v konkrétních předmětech)

-Opatření na straně učitelů: zahrnuje především pestrost didaktického zpracování učební látky (např.využití problémového učení); nadaný žák potřebuje především ve výuce: prohloubení, obohacení a diverzifikaci učiva a větší výzvy než jeho spolužáci

-Stehlíková popisuje, jakého učitele potřebuje nadaný žák (si zaslouží všichni žáci): měl by být: erudovaný, otevřený, zapálený pro svůj předmět, chápající a spravedlivý, schopný odpouštět, pravdivý, nepředstírací, schopný přiznat chybu, se smyslem pro humor, schopný žáky nestresovat ani neponižovat, nevyvolávat v nich pocity viny, schopný vážít si žáků i sebe samého, schopný naslouchat, empatický, nekritický vůči žákům, schopný mluvit o chybách, které udělali, schopný žáky ocenit a vyzdvihnout jejich silné stránky

/žákovi je třeba ukázat co nejvíce pochopení, předkládat mu adekvátní výzvy, pomoci vhodnou podporou (hlavně u práce s žákem s dvojí výjimečností)/

-Opatření na straně žáků: vyžaduje vlastní iniciativu a motivaci svůj talent rozvíjet; může se realizovat prostřednictvím zapojení se do projektů, zpracování úvah a esejí či vytváření ročníkových prací nebo účasti na zájmových kroužcích
-součástí péče o nadané žáky je taky poskytování pedagogicko-psychologických služeb či profesn. a kariérového poradenství

-TIPY PRO UČITELE:

-pokud je ve třídě nadaný žák, můžeme tomu přizpůsobit svůj pedag.přístup. Jedná se především o zapojení (začlenění):

-problémového učení do výuky = typ učení, při němž děti na základě samostatného vypracovávání problémů dospějí k řešení; učitelé nenabízejí jednoduché návody, ale podnětné prostředí, pomůcky či aktivity, díky tomu žáci na danou věc mohou přijít sami; takto získané poznatky mají delší trvání(např.najdou princip podle schématu, najít v textu chybu,...)

- projektové učení do výuky = učení s využitím metod na bázi vědeckého výzkumu s cíle propojení teorie s praxí; žák se učí prostřednictvím zážitků, získané znalosti a schopnosti poté uplatňuje v reálném světě/životě (např.v dějepise zjistit jak si děti hrály ve středověku, ve výchově ke zdraví co zjistíme z etiket potravin...)

-při zkoušení využít efektivní dotazování: pokládat otevřené otázky, které žáky nutí přemýšlet a podporují k dalšího uvažování nad danou problematikou

-samostatné myšlení podporovat: kreslení myšlenkových či pojmových map

-výklad přizpůsobit již dosaženým znalostem: zmapujeme, co už o tématu žák ví – strategicky se zeptáme na velmi obtížnou otázku týkající se učiva (chybou je začít nejjednodušší, které žáci znají, protože tím můžeme docílit ztráty motivace v daném před., když se neustále opakuji) → předkládání různorodých náročnějších zadání, nadaní žáci nemají rádi stereotyp

-vtahování žáků do skupinové práce – zde se mohou naučit kooperaci s ostatními a rozvíjet svá pomáhající chování vůči ostatním

-podpora kreativity (např.myšlenkové mapy, úlohy, které mají vícero řešení,...)

-pracovat s mentálním, nikoliv chronologickým věkem

-vhodnější metoda slovního hodnocení (žáka motivuje a zohledňuje jeho proces i úsilí)

/Nadaní žáci se mohou potýkat s problémy, které často souvisejí s: nedostatečnou pozorností učitelů, nedostatkem žákovy motivace a diskriminace mezi vrstevníky/

15b. Atribuce ve školním prostředí: vymezení termínu atribuce, kauzální atribuce. Atribuční tendence při vysvětlování úspěchu (trojdimenzionální teorie), základní atribuční chyba. Faktory ovlivňující atribuci jedince – dopad na chování jedince (učitele i žáka).

ATRIBUCE VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ: VYMEZENÍ TERMÍNU ATRIBUCE, KAUZÁLNÍ ATRIBUCE

-**ATRIBUCE**= neboli přisuzování je termín používaný při vysvětlování příčin chování lidí, zahrnující složité kognitivní procesy

-atribuce je důležitá pro efektivní komunikaci a interakci

-aplikace procesu atribuce do školního prostředí může pomoci pochopit chování všech aktérů edukačního procesu (napomůže pochopit, jak lze ovlivnit sebepojetí žáků, jak ovlivnit chování žáků a učitelů)

-může pozitivním směrem ovlivnit MOTIVACI žáků, porozumí-li učitel tomu, čím si žák vysvětluje své úspěchy a neúspěchy

-vytváření spojitostí mezi tím, co považujeme za příčinu a následek, je obsahem tzv. **kauzální atribuce**

/Atribuce=znamená proces, při kterém lidé vysvětlují příčiny chování – ať už svého vlastního, nebo chování druhých

Kauzální atribuce=je konkrétním typem atribuce, který se zaměřuje přímo na hledání příčin určitého jevu nebo chování

Jinými slovy (rozdíl): zatímco atribuce obecně zahrnuje jakékoliv přisuzování vlastností či motivů, kauzální atribuce se specificky soustředí na otázku „proč se něco stalo?“

-například: -Atribuce: „Ten člověk je nepříjemný.“ (připisují mu vlastnost)

-Kauzální atribuce: „Ten člověk je nepříjemný, protože má špatný den.“ (hledám příčinu jeho chování) /

ATRIBUČNÍ TENDENCE PŘI VYSVĚTLOVÁNÍ ÚSPĚCHU (TROJDIMENZIONÁLNÍ TEORIE), ZÁKLADNÍ ATRIBUČNÍ CHYBA

-lidé výsledkům svého snažení (úspěchu, neúspěchu, chování) připisují příčiny

-jedno z doposud používaných třídění příčin chování vychází z atribuční teorie B. Weinera (1994) – jeho trojdimenzionální teorie rozlišuje příčiny chování podle:

-lokalizace příčin (vnitřní a vnější příčiny): pokud jedinec přičítá výsledek svého výkonu svým: dovednostem, schopnostem, úsilí atd. → hovoříme o atribut vnitřních příčin; pokud jedinec přisuzuje spíše: náhodě, náladě učitele, neúměrné náročnosti testu atd. → hovoříme o atribut vnějších příčin

-stability příčin: zda se jev opakuje stabilně (stálý), či výjimečně (pouze situační příčinou)

-míry ovlivnitelnosti příčin: jedná se příčiny, u nichž člověk zvažuje míru jejich ovlivnitelnosti (např. rodinné podmínky, intelekt žáka, což může být podmínkou těžce ovlivnitelnou, naopak úsilí či pozornost žáka mohou být učitelem vnímány jako podmínky ovlivnitelné), s pocitem ovlivnitelnosti obecně stoupá motivace

-všechny uvedené dimenze příčin mají jak motivační, tak emocionální důsledky pro další úsilí, chování a jednání (radost z práce, pocit kompetence, hrdost výkonem, pocit smysluplnosti atd.)

-Atribuční tendence:

-v procesu atribuce mívají lidé TENDENCI se přiklánět k určitým vysvětlením častěji, k jiným méně často (tyto tendence jsou individuální a jsou ovlivněny jak osobností, tak prostředím, v němž k atribuci dochází)

-při vytváření úsudku o možných příčinách chování bývá využívání tzv. kauzálních schémat = jakýchsi pravidel, díky nimž si jedinec vytváří vlastní závěry o příčině jevů. Lze rozlišit:

-vnitřní neboli dispoziční atribuce: za příčinu chování považujeme především dispozice (vlastnosti či rysy osobnosti daného jedince – charakteristika žáka), nikoliv okolnosti (žák.chování si učitel vysvětluje např. tím, že je líný či snaživý, inteligentní či zlomyslný, nevychovaný či slušný)

-vnější neboli situační atribuce: při zdůvodnění chování a jednání jsou přeceňovány situační faktory (vlivy okolí), k vlastnostem jednatelů není přihlíženo vůbec, či minimálně

-sebeobránná atribuce: jde o tendenci obviňovat druhé a vyhýbat se hledání vlastní odpovědnosti (vinu nehledá jedinec u sebe)

-základní atribuční chyba (omyl): jedná se o tendenci pozorovatele přisuzovat u druhého jedince dispoziční faktory jeho chování. Naopak u sebe, např.v podobné situaci, má jedinec tendenci své chování vysvětlovat především situačními vlivy

-**Atribuční chyba**: bývá zřetelná v případě, kdy porovnáváme naše chování s druhými (když přemýšlím o svém chování, tak máme tendenci se přiklonit k situačním příčinám, naopak u druhých máme tendenci přisuzovat jim dispoziční příčinu (je lajdák, hysterka, hrubián, atd.)

-př. u žáka se atribuční chyba projevuje: např.nepodařenou písemku přisuzuje okolnostem (příliš obtížná práce, učitel nám učivo špatně vysvětlil), ale zažije.li úspěch, je příčina přisuzována vlastním dovednostem a pokud jsou úspěšní druzí, pak to je dílem náhody či nadřozování

FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ATRIBUCI JEDINCE – DOPAD NA CHOVÁNÍ JEDINCE (UČITELE I ŽÁKA)

-existuje mnoho faktorů či vlivů, které mohou atribuci člověka ovlivnit, a mohou se různě kombinovat (v procesu atribuce a atribuční tendence se uplatňují faktory motivační a kognitivní (informační)):

-sebepojetí – naše sebevědomí, sebeúcta, sebehodnocení se mohou projevit při vysvětlování dosažených úspěchů a neúspěchů, ale i v chování (zda se například pustíme do určité aktivity, či raději ne, a to podle toho, zda se vnímáme jako schopní, či neschopní danou činnost zvládnout

-motivace – je-li posuzovatel motivován potřebou zachovat si např.sebeúctu, může chování druhých vysvětlovat faktory a vlivy, nad nimiž nemá kontrolu (sociální prostředí a rodinná výchova žáků)

-přesvědčení – jde o hotová přesvědčení, předsudky i zkušenosti, které mohou vést k určitým atribučním závěrům

-sebeuposilující a sebeobránné tendence – lidé mívají v určitých situacích tendenci si připisovat zásluhy na úspěchu a naopak popřít odpovědnost za neúspěch

-emoce – s emocemi je spojená tendence přisuzovat vnitřní či vnější faktory aktérovi chování. Určitá událost vede pozorovatele k atribuci a ta může být zdrojem pozitivních či negativních emocí, které se posléze podílí na způsobu chování

-očekávání – naše očekávání mohou ovlivnit upřednostnění vnitřních či vnějších faktorů a potažmo tak ovlivnit následné chování i jednání člověka

-vztah mezi aktéry – atribuce vnímaných příčin chování bude pravděpodobně odlišná, bude-li posuzovaným někdo nám blízký, milý, sympatický, někdo, koho si vážíme, a naopak, bude-li jím někdo, koho se obáváme, koho neuznáváme atd.

-příslušnost k určité skupině (posílení vlastní sociální identity) – připisování například pozitivní vnitřní atribuce členům vztažné skupiny a naopak

-pohlaví – u toho faktoru není zcela jasně prokázána souvislost. Objevuje se šetření, které naznačuje, že ženy mají tendenci vysvětlovat si svůj úspěch větším úsilím, muži větším podílem svých schopností. Podobně i z jiných studií vyplývá nižší vnímání vlastních kompetencí u žen

-Atribuce u žáků a učitelů:

-do vyučovacího procesu významně zasahují atribuční tendence a styly

-žáci se snaží hledat příčiny vysvětlení výsledků vlastního výkonu nebo jednání, pro vysvětlení úspěchu nebo neúspěchu

-existují atribuční tendence, které jsou pro některé žáky v určitých situacích typické → v takových případech lze hovořit o atribučních stylech:

-egodefenzivní atribuční tendence: žák přebírá vyšší odpovědnost za pozitivní důsledky a nižší odpovědnost za negativní důsledky svého jednání nebo výkonu (neochota žáka převzít odpovědnost za negativní výkon ve škole může být způsobena potřebou nepřipustit si, že nemá takové nadání či schopnost)

-kontrodefenzivní atribuční tendence: žák přebírá odpovědnost za negativní důsledky svého jednání, za selhání vidí převážně dispoziční příčiny (častá zkušenost s neúspěchem může vést až k rezignaci, k naučené bezmoci)

-některé dosavadní studie naznačují, že adaptabilnější v případě úspěchu bývají atribuce vnitřních, nestabilních, ale kontrolovatelných příčin (úsilí), protože jde o faktory, které lze upravit

-příklon k atribučním stylům může být ovlivněno dalšími faktory: zažívání úspěchu nebo neúspěchu ve škole, žákovou pozicí ve třídě, komunikačními dovednostmi žáka a zvykem prezentovat se před druhými, mírou výkonové motivace žáka, atribuční tendencí učitelů

-s tématem atribuce (atribuční tendence) souvisí i téma výkonové motivace; žáci s výkonovou motivací mívají tendenci zaměřit se na dosahování úspěchů; přisuzují svůj úspěch svým schopnostem, svému úsilí; neúspěch může tyto žáky spíše motivovat v pokračování při plnění cíle

Klíčové kompetence

Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.

Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Osvojování klíčových kompetencí je dlouhodobý a složitý proces, který má svůj počátek v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života. Úroveň klíčových kompetencí, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání, nelze ještě považovat za ukončenou, ale získané klíčové kompetence tvoří neopomenutelný základ žáka pro celoživotní učení, vstup do života a do pracovního procesu.

Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. **Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.**

Ve vzdělávacím obsahu RVP ZV je učivo chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí.

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: **kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní; kompetence digitální.**

Kompetence k učení

Na konci základního vzdělávání žák:

vybírání a využívání pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení

vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě

operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti

poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich

Kompetence k řešení problémů

Na konci základního vzdělávání žák:

vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností

vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému

samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy ověřuje prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací, sleduje vlastní pokrok při zdolávání problémů

kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí

Kompetence komunikativní

Na konci základního vzdělávání žák:

formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu

naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje

rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění

využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem

využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi

Kompetence sociální a personální

Na konci základního vzdělávání žák:

účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce
podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá
přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají
vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty

Kompetence občanské

Na konci základního vzdělávání žák:

respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí
chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu
rozhoduje se zodpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka
respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit
chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí, rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti

Kompetence pracovní

Na konci základního vzdělávání žák:

používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky
přístupuje k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot
využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činí podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření
orientuje se v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho realizaci, chápe podstatu, cíl a riziko podnikání, rozvíjí své podnikatelské myšlení

Kompetence digitální

Na konci základního vzdělávání žák:

ovládá běžně používaná digitální zařízení, aplikace a služby; využívá je při učení i při zapojení do života školy a do společnosti; samostatně rozhoduje, které technologie pro jakou činnost či řešení problém použít
získává, vyhledává, kriticky posuzuje, spravuje a sdílí data, informace a digitální obsah, k tomu volí postupy, způsoby a prostředky, které odpovídají konkrétní situaci a účelu
vytváří a upravuje digitální obsah, kombinuje různé formáty, vyjadřuje se za pomoci digitálních prostředků
využívá digitální technologie, aby si usnadnil práci, zautomatizoval rutinní činnosti, zefektivnil či zjednodušil své pracovní postupy a zkvalitnil výsledky své práce
chápe význam digitálních technologií pro lidskou společnost, seznamuje se s novými technologiemi, kriticky hodnotí jejich přínosy a reflektuje rizika jejich využívání
předchází situacím ohrožujícím bezpečnost zařízení i dat, situacím s negativním dopadem na jeho tělesné a duševní zdraví i zdraví ostatních; při spolupráci, komunikaci a sdílení informací v digitálním prostředí jedná eticky

/AI/

Klíčové kompetence jako východisko pro práci učitele při plánování, realizaci a hodnocení výuky

1. Úvod

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) definuje klíčové kompetence jako soubor znalostí, dovedností, postojů a hodnot, které jsou pro žáky zásadní pro jejich další vzdělávání, osobní rozvoj i uplatnění v životě. Klíčové kompetence tvoří základ pro tvorbu školního vzdělávacího programu (ŠVP) a představují cíl, ke kterému směřuje veškerá vzdělávací činnost učitele.

2. Klíčové kompetence dle RVP ZV (revize 2023)

V RVP ZV (2023) je definováno **6 klíčových kompetencí**:

1. **Kompetence k učení**
2. **Kompetence k řešení problémů**
3. **Kompetence komunikativní**
4. **Kompetence sociální a personální**
5. **Kompetence občanské**
6. **Kompetence pracovní**
7. **Kompetence digitální**

Každá kompetence má své dílčí cíle, které slouží jako východisko při plánování výuky. Důraz je kladen na funkční gramotnosti, rozvoj autonomie žáka, schopnost spolupracovat a hodnotově orientované jednání.

3. Klíčové kompetence jako východisko plánování výuky

Při **plánování výuky** učitel:

- Zohledňuje, které klíčové kompetence bude danou činností rozvíjet.
- Plánuje cíle učení nejen na úrovni vědomostí, ale i kompetencí.
- Volí takové metody a formy práce, které směřují k aktivnímu zapojení žáků.
- Využívá mezipředmětové vztahy pro rozvoj kompetencí v širším kontextu.
- Navrhuje úkoly, které vedou žáky k samostatnému myšlení, spolupráci a odpovědnosti.

Např. projektová výuka umožňuje současně rozvíjet kompetence k učení, pracovní i občanské.

4. Klíčové kompetence v realizaci výuky

Během **realizace výuky** učitel:

- Podporuje aktivní učení – učitel není jen „nositel vědomostí“, ale průvodce učním.
- Vytváří podnětné, bezpečné a respektující prostředí.
- Poskytuje žákům prostor k rozhodování, spolupráci a řešení problémů.
- Umožňuje reflexi vlastní činnosti, podporuje samostatnost a sebehodnocení.
- Diferencuje a individualizuje výuku s ohledem na potřeby žáků.

Tímto způsobem dochází k propojení výuky s reálným životem, což je pro rozvoj klíčových kompetencí zásadní.

5. Klíčové kompetence v hodnocení výuky

Při **hodnocení** učitel:

- Nehodnotí jen znalosti, ale i proces učení, spolupráci, schopnost sebereflexe a zapojení žáka.
- Uplatňuje formativní hodnocení – poskytuje zpětnou vazbu zaměřenou na podporu dalšího rozvoje.
- Sleduje pokrok žáka ve vztahu ke klíčovým kompetencím.
- Zapojuje žáky do sebehodnocení a vzájemného hodnocení.
- Respektuje individuální tempo a možnosti žáků.

Výsledkem je komplexnější pohled na žákův vývoj a lepší motivace k dalšímu učení.

6. Praktický příklad integrace klíčových kompetencí

Například v hodině **přírodovědy**:

- Žáci zkoumají kvalitu vody v okolí školy (kompetence k řešení problémů, pracovní).
- Diskutují o výsledcích v týmu (komunikativní, sociální).
- Tvoří plakát pro komunitu (občanská, komunikativní).
- Hodnotí vlastní přínos pro tým (sociální, k učení).

Tento typ výuky cíleně rozvíjí více kompetencí současně.

7. Závěr

Klíčové kompetence představují středobod moderního vzdělávání. Jsou jak **cílem**, tak **prostředkem** výuky. Učitelé by měli vnímat klíčové kompetence jako rámec, který pomáhá učinit výuku smysluplnější, efektivnější a lépe propojenou se životem žáků. Využití kompetenčního přístupu podporuje aktivní, odpovědné a celoživotní učení.

1b. Psychologické otázky hodnocení žáka: Funkce hodnocení. Emocionální a sociální složka (poloha) hodnocení (emocionální dopad na žáka i rodiče, vliv na emoce žáka, souvislost hodnocení s obrannými postoji, sebeznevýhodňující strategie, sociální dopad hodnocení).

Psychologické otázky hodnocení žáka

Úvod: Co je to hodnocení?

Hodnocení je nedílnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu a představuje prostředek, kterým učitel vyjadřuje, jak žák naplnil očekávání a cíle učení. Nejde pouze o sdělení výsledku, ale o komplexní proces posuzování výkonu, postupu či chování žáka.

„Hodnocení je pedagogická činnost, jejímž cílem je získání, interpretace a využití informací o žákových učebních výkonech v souvislosti s cíli vzdělávání.“

— **Průcha, J. (2009). Moderní pedagogika**

„Jde o soubor aktivit, které zahrnují sběr, analýzu a interpretaci dat o žákově učení s cílem poskytnout zpětnou vazbu, usměrnit výuku a motivovat žáka.“

— **Helus, Z. (2004). Psychologie pro učitele**

Hodnocení tak není pouze „známkování“, ale zahrnuje různé formy zpětné vazby – od slovního hodnocení, přes formativní poznámky, až po sumativní klasifikaci. Při jeho realizaci se promítají nejen didaktické aspekty, ale také psychologické a sociální faktory, které jsou často klíčové pro žákův další rozvoj, vztah ke škole i sebepojetí.

1. Funkce hodnocení

Hodnocení je důležitým nástrojem pedagogického procesu. Plní několik funkcí:

- **Informační funkce** – poskytuje zpětnou vazbu o úrovni zvládnutí učiva.
- **Motivační funkce** – ovlivňuje zájem žáka o učení.
- **Regulační funkce** – usměrňuje další vzdělávací činnost žáka.
- **Selektivní funkce** – třídí žáky podle úspěšnosti (např. při přestupech nebo výběru dalšího studia).
- **Výchovná funkce** – podporuje rozvoj odpovědnosti a pracovních návyků.

„Hodnocení žákova výkonu by mělo sloužit především jako zpětná vazba, která podporuje jeho další učení, nikoli jako nástroj moci nebo trestu.“

— **Průcha, 2009, s. 114**

2. Emocionální a sociální složka hodnocení

Hodnocení má silný psychologický dopad. Není jen „objektivním“ vyjádřením výkonu, ale nese v sobě emoční a sociální náboj, který ovlivňuje žáka i jeho okolí.

a) Emoční dopad na žáka

Hodnocení může podporovat vnitřní motivaci (zejména formativní hodnocení), nebo vést k úzkosti, strachu a ztrátě sebedůvěry, zejména u opakovaných negativních hodnocení.

„Způsob hodnocení má zásadní vliv na to, jak žák vnímá sám sebe a jak hodnotí své šance na úspěch.“

— **Vágnerová, 2005, s. 322**

b) Emoční dopad na rodiče

Rodiče často spojují hodnocení dítěte s vlastním rodičovským selháním nebo úspěchem. To může vést k přehnanému tlaku na dítě a zhoršovat jeho vztah ke škole.

c) Vliv na emoce žáka

Hodnocení ovlivňuje sebehodnocení a sebeúctu. Chyby a špatné známky mohou být vnímány jako osobní selhání, což může vést k vyhybavému chování.

„Dlouhodobá zkušenost s neúspěchem a negativním hodnocením může vést k naučené bezmocnosti.“

— **Seligman, 1975**

3. Hodnocení a obranné postoje žáka

Negativní zkušenosti s hodnocením vedou žáky k obrannému postoji – např. předstíraná lhostejnost, bagatelizace, pasivita. Mohou se rozvíjet obranné mechanismy: racionalizace („stejně je to zbytečné“), externalizace („učitel je nespravedlivý“).

„U žáků, kteří mají opakovaně negativní zkušenost s hodnocením, se často objevují obranné reakce, které snižují jejich školní výkonnost.“

— **Čáp & Mareš, 2001, s. 274**

4. Sebeznevýhodňující strategie

Někteří žáci si vytvoří strategie, které ospravedlňují jejich neúspěch – např. neučí se, aby si mohli říct „kdybych chtěl, tak bych to uměl“. Tak se vyhybají riziku osobního selhání, ale brzdí svůj vlastní rozvoj.

„Sebeznevýhodňování je jedním ze způsobů, jak si žáci chrání své sebehodnocení tváří v tvář možné porážce.“

— **Covington, 1992**

5. Sociální dopad hodnocení

Hodnocení ovlivňuje sociální status žáka ve třídě (např. „šprt“ vs. „flákač“). Může podporovat soutěživost, ale i šikanu. Ve třídním kolektivu se známky stávají kritériem uznání nebo odmítnutí.

„Znamky jsou nejen akademickým, ale i sociálním signálem – spolužáci podle nich často hodnotí hodnotu daného jedince.“
— Rogers, 2002

Závěr

Hodnocení je mnohem více než formální prvek výuky – zasahuje hluboko do emocí, motivace, vztahů a sebepojetí žáka. Pedagog by měl být citlivý k těmto aspektům a preferovat podpůrné, formativní a individuálně přizpůsobené hodnocení, které posiluje sebedůvěru a chuť k učení.

2b. Sebeпоjetí a jeho význam ve vztahu ke školní úspěšnosti: Vymezení sebeпоjetí a jeho složky. Vývoj sebeпоjetí – předškolní dítě, žák základní školy, střední školy. Vliv sebeпоjetí na školní úspěšnost a prožívání žáka. Sebeпоjetí a naučená bezmocnost, formování aspirační úrovně.

Sebeпоjetí a jeho význam ve vztahu ke školní úspěšnosti

1. Vymezení pojmu sebeпоjetí a jeho složky

Definice:

Sebeпоjetí (self-concept) je soubor představ, postojů a hodnocení, které jedinec vztahuje sám k sobě. Je to způsob, jak sám sebe vnímá – jaký je, co si o sobě myslí a co očekává.

- **Vágnerová (2000)** definuje sebeпоjetí jako „vnitřní obraz sebe sama, který je výsledkem zkušeností, zpětné vazby od druhých a vlastního hodnocení.“

Složky sebeпоjetí:

- **Kognitivní složka** – co si o sobě myslím (např. „Jsem dobrý v matematice“).
- **Emoční složka** – jak se s tím cítím (např. „Těší mě, když se mi daří“).
- **Sociální složka** – jak si připadám mezi lidmi (např. „Jsem oblíbený mezi spolužáky“).
- **Behaviorální složka** – jak se podle toho chovám (např. „Snažím se vynikat v tom, co mi jde“).

2. Vývoj sebeпоjetí

Předškolní dítě:

- Sebeпоjetí je konkrétní, tělesně zaměřené („Jsem rychlý“, „Mám modré tričko“).
- Hodnocení se opírá hlavně o zpětnou vazbu od dospělých.
- Dítě má tendenci se hodnotit pozitivně – nerealistické sebevnímání.

Mladší školní věk (1.–3. ročník):

- Sebeпоjetí se začíná vztahovat k výkonu („Umím počítat“, „Neumím dobře číst“).
- Důležité jsou pochvaly a srovnávání s ostatními – vzniká první představa o vlastní školní úspěšnosti.
- Roste vliv učitele na formování sebeпоjetí.

Střední školní věk (4.–5. ročník):

- Sebeпоjetí se zpřesňuje, dítě si všímá rozdílů mezi vlastními schopnostmi a výkony.
- Důležitá je zpětná vazba od vrstevníků.
- Objevuje se více oblastí sebeпоjetí (např. školní, tělesné, sociální).

Dospívání (2. stupeň ZŠ a SŠ):

- Sebeпоjetí je komplexní, zahrnuje více dimenzí (vzhled, vztahy, výkonnost, morální postoje).
- Dochází k vnitřnímu porovnávání, zvýšené sebekritičnosti.
- Důležité je přijetí vrstevníky, identita a hledání sebe sama.
- Typické jsou výkyvy v sebeпоjetí a emoční nestabilita.

3. Vliv sebeпоjetí na školní úspěšnost a prožívání žáka

- Sebeпоjetí ovlivňuje **motivaci** – žák, který věří ve své schopnosti, se více snaží.
- Nízké sebeпоjetí vede k **nižší sebedůvěře**, snížení snahy, vyhýbání se náročným úkolům.
- Kladné sebeпоjetí podporuje **pozitivní vztah ke škole a učivu**, větší odolnost vůči neúspěchu.
- Negativní sebeпоjetí souvisí s **vnitřní nejistotou, stresem, úzkostí a pasivitou**.

4. Sebeпоjetí, naučená bezmocnost a aspirační úroveň

Naučená bezmocnost:

- Pojem zavedl **Martin Seligman**.
- Vzniká, když jedinec opakovaně zažívá neúspěch a začne věřit, že jeho úsilí nic nezmění.
- Ve škole se projevuje např. tím, že žák přestane zkoušet nové věci nebo si nevěří.
- Žák s naučenou bezmocností často říká: „Stejně to nedám“, „Nemá to cenu.“

Aspirační úroveň:

- Je to úroveň výkonu, kterou se žák snaží dosáhnout, a souvisí s jeho sebepojetím.
- Vysoká aspirační úroveň u žáků s realistickým sebepojetím podporuje školní úspěch.
- U nereálně nastavené aspirační úrovně může docházet k frustraci (při příliš vysoké) nebo k stagnaci (při příliš nízké).

3b. Poradenské služby ve škole: kdo je pedagogický pracovník, požadavky na pedagogického pracovníka. Členové školního poradenského pracoviště – jejich úloha ve škole – využití při práci učitele. Preventivní programy realizované v rámci činnosti školy za podpory členů ŠPP.

Poradenské služby ve škole

1. Kdo je pedagogický pracovník

Definice dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících:

Pedagogický pracovník je osoba, která vykonává přímou pedagogickou činnost a splňuje kvalifikační předpoklady stanovené tímto zákonem. Patří sem učitelé, vychovatelé, speciální pedagogové, pedagogové volného času, asistenti pedagoga, školní psychologové, školní speciální pedagogové, metodici prevence a další.

Požadavky na pedagogického pracovníka:

- odborná kvalifikace podle § 3 až § 22 zákona č. 563/2004 Sb.
- bezúhonnost, zdravotní způsobilost, svéprávnost
- ochota ke spolupráci s dalšími členy školního týmu
- schopnost reflektovat individuální potřeby žáků
- etické chování, důvěrnost při práci s informacemi

2. Školní poradenské pracoviště (ŠPP)

ŠPP – co to je:

- Tvoří tým odborníků, kteří poskytují žákům, rodičům i pedagogům pomoc v oblasti výchovy, vzdělávání a osobního rozvoje.
- Členové ŠPP spolupracují na prevenci školní neúspěšnosti, řešení krizových situací, zajištění podpůrných opatření a tvorbě bezpečného školního klimatu.

Členové ŠPP a jejich role:

Výchovný poradce:

- Pomáhá s volbou povolání, řeší kázeňské a studijní problémy.
- Spolupracuje s rodiči a institucemi (OSPOD, PPP).
- Poskytuje poradenství při specifických vzdělávacích potřebách.

Školní metodik prevence:

- Koordinuje primární prevenci rizikového chování (šikana, závislosti, záškoláctví aj.).
- Spolupracuje s třídními učiteli a školními psychology.
- Tvoří a vyhodnocuje minimální preventivní program školy.

Školní psycholog:

- Diagnostika, intervence, krizová pomoc, poradenství pro žáky, rodiče, učitele.
- Práce se třídami (klima, vztahy), individuální konzultace.
- Pomoc při adaptaci, řešení konfliktních situací.

Školní speciální pedagog:

- Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Spolupráce na tvorbě podpůrných opatření.
- Konzultace pro učitele – jak přizpůsobit výuku, metodické vedení.

Asistent pedagoga:

- Přímá podpora konkrétního žáka nebo skupiny žáků ve výuce.
- Pomáhá s adaptací, komunikací, pracovním tempem.
- Spolupráce s učitelem, pomoc při inkluzi.

3. Využití ŠPP při práci učitele

- Konzultace obtížných situací – chování žáků, známky, vztahy ve třídě.
- Pomoc při práci se žáky se SVP – doporučení, spolupráce na IVP.
- Podpora při komunikaci s rodinou – např. u krizových situací.
- Zapojení do třídnických hodin, prevence šikany, vytváření dobrého klimatu.
- Zajištění diagnostiky – pokud učitel pozoruje odchylky ve vývoji či chování.

4. Preventivní programy realizované ve škole (s podporou ŠPP)

Minimální preventivní program (MPP):

- Každá škola ho musí mít (podle Metodického pokynu MŠMT).
- Cílem je prevence rizikového chování: šikana, závislosti, agresivita, sebepoškozování, záškoláctví aj.
- Vytváří ho školní metodik prevence ve spolupráci s dalšími členy ŠPP.

Témata preventivních programů:

- Podpora zdravého životního stylu.
- Vztahy ve třídě, spolupráce, empatie.
- Mediální výchova, bezpečnost na internetu.
- Finanční gramotnost, prevence kriminality.

Způsoby realizace:

- Besedy, workshopy, projektové dny.
- Programy od externích organizací.
- Spolupráce s odborníky (PPP, SPC, OSPOD, NÚV).
- Zapojení třídních učitelů do preventivní činnosti.

4b. Emoce ve škole: Funkce emocí, souvislost s kognitivními procesy, vliv pozitivních a negativních emocí na žáka a jeho výkon (intenzita emocí), faktory ovlivňující emoční stav žáka. Příčiny stresu žáků i učitelů ve škole.

Emoce ve škole

1. Funkce emocí

- Emoce jsou subjektivní reakce na situace, které jedinec vnímá jako významné.
- Jsou přirozenou součástí lidského prožívání a zásadně ovlivňují chování i učení.

Základní funkce emocí:

- **Motivační funkce** – emoce nás vedou k určitému jednání nebo od něj odrazují.
- **Regulační funkce** – regulují naše reakce, pomáhají přizpůsobit se situaci.
- **Komunikační funkce** – slouží ke komunikaci s okolím, zejména u dětí (např. pláč, smích).
- **Hodnotící funkce** – pomáhají zhodnotit situaci, zda je příznivá nebo nepříznivá.
- **Paměťová funkce** – emoce ovlivňují zapamatování (lépe si pamatujeme emocionálně nabitě zážitky).

2. Souvislost emocí s kognitivními procesy

- Emoce ovlivňují vnímání, pozornost, paměť, myšlení i rozhodování.
- Pozitivní emoce napomáhají tvořivosti, otevřenému myšlení a rychlejšímu učení.
- Negativní emoce (strach, úzkost) mohou zužovat pozornost a bránit vnímání nových informací.
- Emoce také ovlivňují motivaci – příjemné prožitky podporují chuť se učit, negativní demotivují.

3. Vliv pozitivních a negativních emocí na výkon

Pozitivní emoce:

- Podporují motivaci, sebedůvěru, ochotu riskovat a učit se novým věcem.
- Zlepšují spolupráci a mezilidské vztahy.
- Podporují dlouhodobé zapamatování a efektivní řešení problémů.

Negativní emoce:

- Krátkodobě mohou zlepšit výkon (např. mírný stres), ale dlouhodobě snižují efektivitu.
- Úzkost, strach nebo frustrace vedou k zablokování myšlení, nesoustředěnosti.
- Snižují sebedůvěru, vedou k vyhýbání se učení.

Intenzita emocí:

- Mírné emoce mohou podpořit výkon (např. mírná tréma).
- Příliš silné emoce (např. panika) vedou k poklesu výkonu a mohou vyvolat obranné reakce (únik, agrese).

4. Faktory ovlivňující emoční stav žáka

- Rodinné zázemí – stabilita, podpora, vztahy.
- Atmosféra ve škole a třídě – klima, vztahy se spolužáky a učiteli.
- Sebepojetí a sebedůvěra – dítě se slabým sebevědomím snadněji propadá negativním emocím.
- Učební podmínky – tlak na výkon, tempo výuky, forma hodnocení.
- Vývojové období – např. puberta s častými výkyvy nálad.

5. Příčiny stresu ve škole

Stres u žáků:

- Tlak na výkon a známky.
- Strach z hodnocení a selhání.
- Konflikty s vrstevníky (šikana, izolace).

- Přetížení úkoly a testy.
- Nejasné požadavky nebo nepředvídatelné situace.
- Problémy v rodině přenášené do školního prostředí.

Stres u učitelů:

- Velké množství administrativní práce.
- Vysoké nároky na kázeň a organizaci výuky.
- Nedostatečné uznání a společenská prestiž.
- Konflikty s rodiči nebo vedením školy.
- Emočně náročná práce s žáky se speciálními potřebami nebo problémy v chování.
- Nedostatek podpory a možností psychohygieny.

5b. Kreativita ve škole a v práci učitele a žáka: Vymezení termínu kreativity. Význam rozvíjení kreativity (v čem kreativita pomáhá). Důležitost kreativity pro žáky. Kreativní techniky a možnosti jejich využití ve školní výuce (brainstorming, brainwriting, myšlenkové mapy atd.)

Kreativita ve škole a v práci učitele a žáka

1. Vymezení pojmu kreativita

- Kreativita je schopnost tvořit nové a originální myšlenky, řešení nebo přístupy.
- Nejde jen o umělecké projevy, ale i o každodenní hledání nových cest, myšlení „mimo rámec“ a inovace v řešení problémů.

Definice:

- Podle Guilforda (1950) je kreativita „divergentní myšlení“, schopnost generovat množství různých nápadů a řešení.
- Torrance (1974) definuje kreativitu jako „proces smysluplného generování originálních nápadů, které mají hodnotu.“

2. Význam rozvíjení kreativity

- Rozvoj kreativity podporuje flexibilitu myšlení, schopnost hledat nové cesty, přizpůsobit se a inovovat.
- Pomáhá žákům zvládat nejednoznačné úkoly, tvořivě řešit problémy a spolupracovat.
- Vede k většímu zájmu o učení a větší osobní angažovanosti.

3. Důležitost kreativity pro žáky

- Kreativní žák se lépe vyrovnává se změnami, je samostatnější a odolnější vůči neúspěchu.
- Kreativita posiluje vnitřní motivaci, podporuje sebedůvěru a umožňuje rozvoj individuálního potenciálu.
- Vede ke kvalitnějšímu učení, rozvoji kritického a divergentního myšlení.
- Ve společenském kontextu je kreativita důležitá pro budoucí profesní uplatnění.

4. Kreativní techniky a jejich využití ve škole

Brainstorming

- Skupinová metoda generování nápadů bez hodnocení.
- Vhodné pro úvod do tématu, hledání řešení problémů.
- Výhody: rozvoj spolupráce, podpora odvahy k projevu.
- Nevýhody: může být neefektivní bez pravidel, dominují extroverti.

Brainwriting

- Varianta brainstormingu, nápady se píší anonymně.
- Vhodné pro žáky, kteří se ostýchají mluvit.
- Výhody: demokratický prostor, každý má hlas.
- Nevýhody: časově náročnější, méně spontánní.

Myšlenkové mapy

- Grafické znázornění myšlenek kolem centrálního tématu.
- Podporuje propojení informací, zvyšuje zapamatování.
- Výhody: názornost, rozvoj logiky a kreativity.
- Nevýhody: méně vhodné pro žáky s problémy v orientaci na ploše.

SCAMPER technika

- Podněcuje kreativní myšlení pomocí otázek (Substitute, Combine, Adapt...).
- Vhodné při upravování nápadů nebo objektů.
- Výhody: systematické rozvíjení nápadů.
- Nevýhody: vyžaduje vedení, náročnější pro mladší děti.

Role-playing (hraní rolí)

- Žáci se vžívají do různých postav, situací.
- Vhodné pro rozvoj empatie, řešení konfliktů, jazykový rozvoj.

- Výhody: aktivní zapojení, zážitkové učení.
- Nevýhody: někdy může být zlehčováno nebo nepříjemné introvertům.

Volné psaní, kreativní psaní

- Umožňuje žákům svobodně vyjádřit své myšlenky a emoce.
- Vhodné zejména v jazycích, literatuře.
- Výhody: rozvoj vyjadřovacích schopností, reflexe.
- Nevýhody: subjektivní hodnocení, náročné na zpětnou vazbu.

6b. Determinace psychických vlastností jedince. Poruchy chování u žáků (dělení a popis podle stupně společenské závažnosti, neagresivní a agresivní poruchy chování). Přístupy k ovlivnění žákovy chování (metody posilování žádoucích projevů, metody formování nových vzorů chování, metody oslabování nežádoucích projevů žáka). Problémy ve škole u dětí s diagnózou ADHD a ADD a neurotickým vývojem.

1. Determinace psychických vlastností jedince

Psychické vlastnosti jsou ovlivňovány třemi základními oblastmi:

Biologické faktory

- Dědičnost, temperament, vývoj nervové soustavy, hormonální vlivy.
- Např. vrozený temperament může ovlivnit míru aktivity, emocionalitu či schopnost soustředění.

Sociální faktory

- Rodinné prostředí, vrstevníci, školní prostředí, výchova.
- Např. autoritativní výchova podporuje zdravé sebevědomí, zanedbávající může vést k problémovému chování.

Vlastní aktivita jedince

- Vědomé úsilí, seberegulace, motivace.
- Dítě si osvojuje vzorce chování i na základě vlastních zkušeností a rozhodnutí.

2. Poruchy chování u žáků

Poruchy chování se dělí dle společenské závažnosti a projevu:

a) Dle stupně společenské závažnosti

Poruchy přechodné (dočasné, situační)

- Reakce na změnu, stres, problémy v rodině – často vymizí bez odborného zásahu.
- Např. vzdor, impulzivita, zvýšená plačtivost.

Poruchy závažnější, trvalejšího rázu

- Vyžadují odbornou intervenci, mohou přerůst v trvalé poruchy osobnosti.
- Např. opoziční vzdorovitě chování, asociální chování.

b) Dle charakteru projevů

Neagresivní poruchy

- Lhaní, záškoláctví, krádeže, útky, pasivita, sebepoškozování.
- Často méně nápadné, ale mohou mít vážné důsledky.

Agresivní poruchy

- Fyzické napadání, šikana, verbální agrese, ničení majetku.
- Mívají rychlý dopad na klima třídy, vyžadují okamžitou reakci.

3. Přístupy k ovlivnění chování žáka

a) Metody posilování žádoucího chování

- Pochvala, ocenění, pozornost.
- Symbolické odměny, privilegia.
- Pozitivní zpětná vazba, motivace vnitřní i vnější.

b) Metody formování nového chování

- Nácvik (modelové situace, dramatizace, hraní rolí).
- Vzor (učitel, spolužáci jako pozitivní příklady).
- Kooperativní učení a práce ve skupině.

c) Metody oslabování nežádoucího chování

- Ignorování (pokud chování není nebezpečné).
- Stanovení jasných hranic a pravidel.
- Snížení pozornosti u negativního chování, zvýšení při pozitivním.
- Přirozené důsledky chování (např. ztráta výhody).

4. ADHD, ADD a neurotický vývoj – projevy a problémy ve škole

a) ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder)

- Hlavní projevy: nepozornost, hyperaktivita, impulzivita.

- Ve škole: časté vyrušování, nedokončování úkolů, potíže s autoritou, problémy ve vztazích.
- Potřeba jasné struktury, krátkých úkolů, časté zpětné vazby, klidného prostředí.

b) ADD (bez hyperaktivity)

- Převládá nepozornost, zapomínání, denní snění.
- Méně nápadné dítě, ale může být neúspěšné ve škole kvůli přehlédnutí potíží.
- Potřeba individuálního přístupu, podpory v organizaci práce, trpělivosti.

c) Neurotický vývoj (úzkostné projevy)

- Projevy: strach, plachost, somatizace (bolesti břicha, hlavy), nízké sebevědomí.
- Ve škole: tiché děti, bojí se odpovídat, reagují silně na chybu.
- Potřeba bezpečného prostředí, podpory, posilování důvěry a postupného zapojování.

7b. Vývojová charakteristika žáka mladšího a středního věku základní školy: oblast kognitivní, sociální a emocionální. Důsledky a možnosti využití vývojových charakteristik pro práci učitele. Typy problémů, pedagogické situace a jejich řešení vyplývající z vývojového stádia žáků. Akcelerace, retardace a disharmonie vývoje – příčiny a důsledky pro práci ve škole.

Vývojová charakteristika žáka mladšího a středního školního věku ZŠ

1. Mladší školní věk (1.–3. třída ZŠ)

Kognitivní vývoj

- Myšlení konkrétní, názorné (stadium konkrétních operací – Piaget)
- Potřeba vizualizace a praktických zkušeností
- Rozvoj základních školních dovedností – čtení, psaní, počítání
- Krátkodobá pozornost, snadná rozptýlenost
- Potřeba jasného režimu, struktury

Sociální vývoj

- Silná vazba na učitele, důležitá autorita
- Začíná se učit spolupráci, rozvíjí se kamarádské vztahy
- Citlivost na přijetí skupinou
- Vnímání spravedlnosti se teprve formuje

Emoční vývoj

- Emoce jsou silné, méně ovládané
- Potřeba pochvaly, ocenění, bezpečí
- Sebehodnocení je závislé na okolí
- Citlivost na selhání nebo kritiku

Tělesný a motorický vývoj

- Růst rovnoměrný, tělo spíše štíhlé a drobné
- Rozvíjí se jemná i hrubá motorika
- Pohybová aktivita je přirozenou součástí učení
- Potřeba častých přestávek, pohybových aktivit

2. Střední školní věk (4.–5. třída ZŠ)

Kognitivní vývoj

- Myšlení stále konkrétní, ale logičtější a více strukturované
- Zvyšuje se schopnost samostatné práce a plánování
- Lepší koncentrace a paměť
- Začíná chápat obecnější pojmy, časové vztahy

Sociální vývoj

- Zvyšuje se význam vrstevnické skupiny
- Snižuje se závislost na učiteli
- Roste cit pro pravidla, spravedlnost, sociální srovnávání
- Rozvíjí se spolupráce ve dvojicích, skupinách

Emoční vývoj

- Emoce lépe zvládané, uvědomovanější
- Vyvíjí se sebehodnocení, sebevědomí – závisí na úspěchu/neúspěchu
- Častější výskyt trémy, studu, emočních výkyvů
- Vyšší potřeba podpory a bezpečí v kolektivu

Tělesný a motorický vývoj

- Začínající známky prepuberty (hlavně u dívek)
- Rychlejší růst – období první vytáhlosti
- Zlepšená koordinace a vytrvalost

- Schopnost přesné jemné motoriky – psaní, práce rukama

3. Důsledky a možnosti využití vývojových charakteristik pro práci učitele

- **Volba metod výuky podle věku:**
 - V mladším věku: hry, manipulace s pomůckami, rytmizace, názornost, opakování
 - Ve středním věku: skupinová práce, projekty, vedení k samostatnosti
 - **Důsledek:** Pokud učitel zvolí metody neodpovídající vývojové úrovni, může dojít k demotivaci, nepochopení učiva nebo neklidu ve třídě
- **Motivace žáků:**
 - Zaměřit se na proces, snahu, ne jen na výkon
 - Důležité je pozitivní hodnocení, posilování sebedůvěry
 - **Důsledek:** Nedostatek uznání může vést ke ztrátě motivace nebo strachu ze selhání
- **Bezpečné a přátelské třídní klima:**
 - Práce s pravidly, řešení konfliktů, rozvoj empatie
 - Vhodná podpora sociálních vztahů ve třídě
 - **Důsledek:** Špatné klima může zhoršit učení i chování, vést k šikaně nebo úzkostem
- **Individualizace výuky:**
 - Diferenciace zadání podle schopností, tempem a stylem učení
 - Práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami
 - **Důsledek:** Ignorování rozdílů mezi žáky vede k frustraci nebo stagnaci
- **Spolupráce s rodiči:**
 - Včasná komunikace při problémech, podpora domácí přípravy
 - Důležitá při vývojových výkyvech nebo poruchách učení
 - **Důsledek:** Chybějící spolupráce může brzdit řešení obtíží a podpořit zhoršení výkonu

4. Typy problémů, pedagogické situace a jejich řešení

Oblast	Problém/Situace	Možné příčiny	Možné řešení
Chování	Nepozornost, rušení výuky	Nezralost CNS, nepochopení úkolu, nuda	Krátké aktivity, více pohybu, střídání činností
Sociální vztahy	Vyčlenění z kolektivu, konflikty	Nedostatek sociálních dovedností, citlivost, jinakost	Skupinové aktivity, nácvik spolupráce, budování pozitivní atmosféry
Emoční oblast	Strach ze selhání, pláč, úzkosti	Negativní zkušenosti, přehnané nároky, nízké sebevědomí	Empatický přístup, drobná vítězství, podpora rodičů
Učení	Nízká výkonnost, pomalé tempo	Retardace vývoje, poruchy učení	Individualizace, podpůrná opatření, SPU diagnostika
Přechod z MŠ do ZŠ	Slabé pracovní návyky, nejistota	Opožděný vývoj, nejasné očekávání školy	Pozvolný nástup, adaptační programy, spolupráce s rodiči

5. Akcelerace, retardace a disharmonie vývoje

Typ vývoje	Příčina	Příklad	Důsledek pro školu
Akcelerace	Genetika, intelektová nadání, stimulující prostředí	Dítě zvládá učivo rychleji, předbíhá vrstevníky	Potřeba obohacení, práce s nadanými (rychlejší tempo, individuální úkoly)
Retardace	Biologické opoždění, sociální znevýhodnění	Potíže s osvojováním učiva, nezralost chování	Potřeba podpory, trpělivosti, IVP, asistenta pedagoga
Disharmonie	Nevyrovnanost v oblastech vývoje (např. intelekt x emoce)	Vysoké IQ, ale slabé sociální dovednosti	Riziko nepochopení, emočních obtíží – důležité je kompenzovat slabší oblast

8b. Vývojová charakteristika žáků – starší školní věk základní školy a střední školy: oblast kognitivní, sociální a emocionální. Důsledky a možnosti využití vývojových charakteristik pro práci učitele. Typy problémů, pedagogické situace a jejich řešení vyplývající z vývojového stádia žáků. Akcelerace, retardace a disharmonie vývoje – příčiny a důsledky pro práci ve škole.

Vývojová charakteristika žáků – starší školní věk ZŠ a střední škola

1. Starší školní věk (6.–9. třída ZŠ)

Kognitivní vývoj

- Dochází k přechodu ke **formálním operacím** (Piaget) – dítě dokáže **abstrahovat**, pracovat s hypotézami, dedukcí
- Zvyšuje se schopnost **logického myšlení**, samostatného uvažování a plánování

- Roste **schopnost sebereflexe a kritického myšlení**
- **Zájem o komplexnější poznatky**, systematické učení
- Zvyšuje se **školní zátěž**, důležitá je organizace a motivace

Sociální vývoj

- Silný vliv **vrstevnické skupiny**, snaha o přijetí kolektivem
- **Zpochybňování autorit**, snaha o samostatnost
- Vytváří se **sociální role** ve skupině, schopnost empatie
- Možné napětí mezi touhou po nezávislosti a potřebou opory

Emoční vývoj

- Emoce jsou hlubší, ale **nestabilní** (vliv hormonů)
- Zvýšená **citlivost na hodnocení okolí**, stud, tréma
- **Hledání identity**, sebeuvědomování, formování osobnosti
- Výraznější **vnitřní konflikty**, změny nálad

Tělesný a motorický vývoj

- **Puberta** – rychlý růst, změny proporcí, pohlavní zrání
- Mohou se objevit problémy s **koordinací** (díky nerovnoměrnému růstu)
- Zvýšená únava, potřeba spánku
- Výrazný rozdíl ve vývoji mezi jednotlivci i pohlavími

2. Střední škola (15–19 let)

Kognitivní vývoj

- Myšlení je **abstraktní, systematické, hypoteticko-deduktivní**
- Schopnost **analyzovat, syntetizovat, argumentovat**
- Roste **kritičnost** – vůči sobě i okolí
- Lepší **plánování, organizace času**, ale i prokrastinace
- Důležitá je **vnitřní motivace** a zájem o obor

Sociální vývoj

- **Závislost na vrstevnících**, formování vlastní identity
- **Partnerské vztahy**, experimentování s rolí dospělého
- Kritické pohledy na rodiče, učitele – přehodnocování autorit
- Potřeba **akceptace a autonomie**

Emoční vývoj

- Emoce jsou **hlubší, více kontrolované**
- Hledání **životních hodnot**, sebepojetí, smyslu
- Vysoká **zranitelnost v oblasti sebehodnocení**
- Mohou se projevit **psychosomatické potíže**, úzkosti

Tělesný a motorický vývoj

- Dokončení puberty, **stabilizace tělesného vzhledu**
- Dosažení dospělého tělesného typu
- Růst se zpomaluje, ale přetrvává rozdíl ve výkonnosti a koordinaci
- Zvýšený zájem o vzhled a sebe prezentaci

3. Důsledky a možnosti využití vývojových charakteristik pro práci učitele

- **Výběr vhodných metod:**
 - Starší žáci: diskuse, argumentace, skupinová práce, řešení problémů
 - SŠ: projekty, samostatná práce, tvorba názorů
 - **Důsledek:** Nezohlednění úrovně myšlení může vést ke ztrátě motivace
- **Podpora samostatnosti a odpovědnosti:**
 - Vést k plánování, sebereflexi, organizaci času
 - **Důsledek:** Nedostatek autonomie vede ke stagnaci, odporu
- **Práce s emocemi a sebehodnocením:**
 - Posilování pozitivní zpětné vazby, bezpečné prostředí
 - Otevřenost, respekt, prostor pro názory
 - **Důsledek:** Kritika bez porozumění může vyvolat odpor, úzkost
- **Vnímání individuality a vývojových rozdílů:**
 - Respekt k odlišné zralosti, empatie
 - Citlivý přístup k tělesným změnám (např. v tělocviku)
 - **Důsledek:** Ignorování vývojových potřeb může narušit klima i výkon
- **Spolupráce se školním poradenským pracovištěm:**
 - Při výukových či emocionálních obtížích

- Možnost intervence, diagnostiky

4. Typy problémů, pedagogické situace a jejich řešení

Oblast	Problém/Situace	Možné příčiny	Možné řešení
Chování	Odmlouvání, apatie, výkyvy	Vliv puberty, hledání identity	Nastavit jasné hranice, podpořit důvěru a dialog
Výkon	Kolísání, ztráta zájmu	Nedostatek motivace, nezralá regulace	Pomoci najít smysl, vést k plánování, sebereflexi
Sociální vztahy	Vyloučení, šikana, vliv party	Touha po přijetí, nevyzrálost	Práce s třídou, prevence, budování klimatu
Emoční obtíže	Tréma, úzkost, psychosomatika	Sebehodnocení, tlak na výkon	Citlivý přístup, spolupráce s poradcem, relaxace
Vzhled	Odmítání tělesných změn	Nízké sebevědomí, sociální tlak	Empatie, vyvážený přístup v hodinách TV, diskuse

5. Akcelerace, retardace a disharmonie vývoje

Typ vývoje	Příčina	Příklad	Důsledek pro školu
Akcelerace	Genetika, intelektová výbava, podnětné prostředí	Žák argumentuje jako dospělý, ale emocionálně nevyzrálý	Potřeba přizpůsobení úrovně výuky, riziko izolace
Retardace	Biologické opoždění, poruchy učení, psychosociální vlivy	Žák působí „dětsky“, nerozumí abstraktním pojmům	Potřeba IVP, podpory, důrazu na pozitivní motivaci
Disharmonie	Nerovnoměrný vývoj jednotlivých oblastí	Např. emočně labilní, ale kognitivně výkonný žák	Potřeba citlivého přístupu, propojení rozvoje obou oblastí

9b. Charakteristika pojmu a procesu učení, typy učení (podmiňováním, sociální, senzomotorické, verbální učení, pojmové učení) - jejich vztah k učebním činnostem a motivaci žáků. Zákony učení (motivace, zpětné vazby, transferu, opakování) a jejich vliv na učení.

1. Vymezení pojmu učení

- **Učení** je proces získávání nových vědomostí, dovedností, postojů nebo způsobů chování na základě zkušenosti a výchovně-vzdělávacího působení.
- Podle Vágnera (2000): „Učení je změna v chování a prožívání jedince na základě zkušeností, která je trvalá, nikoliv nahodilá.“
- Ve školním kontextu je to především **záměrné a řízené učení** vedoucí k osvojování učiva.

2. Proces učení – základní fáze

- Motivace (vnitřní nebo vnější)
- Percepce a porozumění nové látce
- Zapamatování (ukládání do paměti)
- Fixace a opakování
- Aplikace (použití poznatků v nových situacích)
- Evaluace (ověření osvojení, zpětná vazba)

3. Typy učení a jejich vztah k učebním činnostem a motivaci žáků

a) Učení podmiňováním

- Klasické (Pavlov): spojení podnětu s reakcí.
- Operantní (Skinner): chování se posiluje odměnou nebo trestem.
- **Vztah k učení:** využití při nácviku základních návyků a kázně.
- **Motivace:** převážně vnější – odměny, tresty.

b) Senzomotorické učení

- Učení pohybům a jejich koordinaci (např. psaní, tělocvik, práce s nástroji).
- **Důležitá role opakování, názornosti a praktických činností.**
- **Motivace:** pocit zvládnutí, praktické využití.

c) Verbální učení

- Osvojování si slovní informace – fakta, data, texty.
- **Často dominantní ve škole**, ale méně efektivní bez pochopení.
- **Motivace:** může být nízká, pokud chybí smysl nebo propojení s praxí.

d) Pojmové učení

- Porozumění vztahům mezi pojmy, tvoření struktur vědomostí.
- **Vyšší úroveň kognitivního učení** – důležité pro porozumění učivu.
- **Motivace:** roste, když žák vidí smysl a propojení látky.

e) Sociální učení

- Učení pozorováním a nápodobou (Bandura) – učitel jako model.
- **Ve škole** např. kooperativní učení, projektová výuka.
- **Motivace:** podpořená skupinovou dynamikou, uznáním.

4. Zákony učení a jejich vliv na výuku

a) Zákon motivace

- Bez motivace není efektivní učení.
- **Učitel by měl podporovat vnitřní motivaci**, ne jen vnější (známky).
- Význam má smysluplnost, zážitek úspěchu a zájem.

b) Zákon zpětné vazby

- Informace o správnosti či nesprávnosti výkonu.
- **Pomáhá korigovat chyby a posilovat správné postupy.**
- Zpětná vazba by měla být včasná, konkrétní, podpůrná.

c) Zákon transferu

- Přenášení poznatků z jedné situace do jiné.
- **Pozitivní transfer** podporuje propojení učiva a využití v praxi.
- **Negativní transfer** může rušit – např. přechod mezi jazyky.

d) Zákon opakování

- Opakováním se upevňují paměťové stopy.
- **Důležité plánovat opakování s odstupem času** (efekt rozloženého učení).
- Monotónní drill je méně efektivní než aktivní opakování (např. testování, hry).

10b. Pedagogicko-psychologická diagnostika: Vymezení (definice), fáze diagnostického procesu, metody. Možnosti a meze diagnostických metod. Chyby při aplikaci a interpretaci diagnostických metod a posuzování jiných osob. Předpoklady pro jejich užití v práci učitele.

1. Vymezení (definice)

Pedagogicko-psychologická diagnostika je proces poznávání osobnosti žáka, jeho výkonu, chování a podmínek vzdělávání, který slouží k plánování, vedení a individualizaci výchovně-vzdělávacího procesu.

Definice podle J. Mareše a H. Křivohlavého (1995):

„Diagnostika je proces získávání informací, které nám umožní poznat osobnost žáka a jeho prostředí tak, abychom mohli zvolit nejvhodnější pedagogický přístup.“

2. Fáze diagnostického procesu

1. Příprava (vymezení cíle a hypotéz):

- Co chceme zjistit? Např. důvod školního neúspěchu, vztahy ve třídě.

2. Volba metod a technik:

- Výběr podle účelu (pozorování, testy, rozhovor atd.)

3. Sběr dat:

- Systematické získávání údajů (např. pozorováním žáka ve třídě).

4. Vyhodnocení a interpretace:

- Analýza informací, hledání souvislostí.

5. Formulace závěrů a doporučení:

- Např. návrh podpory, IVP, práce s klimatem třídy.

6. Ověření platnosti závěrů:

- Diagnostika je cyklická – ověřujeme, zda byla opatření účinná.

3. Metody diagnostiky – výhody a nevýhody

Pozorování

- **Popis:** Systematické sledování chování žáka v přirozeném prostředí (např. ve třídě, o přestávce).
- **Výhody:**
 - Přirozené prostředí, bez zásahu
 - Možnost dlouhodobého sledování změn
- **Nevýhody:**
 - Subjektivita pozorovatele

- Může ovlivnit chování žáka („pozorovací efekt“)
- Není vhodné pro zjištění vnitřních procesů

Rozhovor

- **Popis:** Verbální interakce mezi učitelem a žákem, rodičem, kolegou.
- **Výhody:**
 - Přímý kontakt, možnost navázání důvěry
 - Vhodné pro zjištění postojů, motivace
- **Nevýhody:**
 - Nutnost dovedností vedení rozhovoru
 - Ovlivnění odpovědí přítomností autority

Anamnéza

- **Popis:** Sběr informací o vývoji dítěte (rodina, zdraví, školní historie), často od rodičů.
- **Výhody:**
 - Komplexní pohled na vývoj dítěte
 - Umožňuje porozumění širším souvislostem
- **Nevýhody:**
 - Závislost na ochotě a otevřenosti rodičů
 - Může být subjektivní

Dotazník

- **Popis:** Standardizovaný soubor otázek zaměřený na postoje, názory, sebehodnocení.
- **Výhody:**
 - Rychlé zpracování velkého množství dat
 - Anonymita může vést k větší otevřenosti
- **Nevýhody:**
 - Omezená hloubka odpovědí
 - Riziko zkreslení (sociální žádoucnost)

Didaktický test

- **Popis:** Slouží ke zjištění úrovně vědomostí a dovedností žáků.
- **Výhody:**
 - Objektivní měření výkonu
 - Porovnatelnost výsledků
- **Nevýhody:**
 - Nezachytí jiné schopnosti (např. tvořivost)
 - Nutnost správné konstrukce testu

Sociometrie

- **Popis:** Metoda zkoumající vztahy ve skupině (např. kdo je oblíbený, izolovaný).
- **Výhody:**
 - Užitečné pro práci se třídním kolektivem
 - Ukáže skryté vztahy
- **Nevýhody:**
 - Vyžaduje citlivou interpretaci
 - Nevhodná pro malé skupiny

4. Možnosti a meze diagnostických metod

Možnosti (co metody umožňují):

- Poskytnutí objektivních informací o žákovi – jeho výkonech, vztazích, chování.
- Včasné odhalení obtíží – specifických poruch učení, poruch chování, problémů v kolektivu.
- Pomoc při individualizaci výuky – přizpůsobení metod a tempa výuky individuálním potřebám.
- Podpora v komunikaci s rodiči a odborníky – lepší porozumění situaci žáka.
- Možnost ovlivnit klima ve třídě a vztahy mezi žáky – např. pomocí sociometrie.

Meze (omezení a rizika):

- Žádná metoda není zcela spolehlivá – výsledky je nutné kombinovat a interpretovat v kontextu.
- Výsledky mohou být zkresleny – např. subjektivním dojmem učitele nebo snahou žáka „vypadat lépe“.
- Některé metody vyžadují odborné vzdělání – učitel nemusí být kvalifikován k jejich správnému použití.
- Časová náročnost – v běžné výuce není vždy prostor na hlubší diagnostiku.
- Etické hranice – ochrana soukromí, zacházení s citlivými informacemi, důvěrnost.

5. Chyby při aplikaci a interpretaci diagnostických metod

- **Haló efekt:** Jedna vlastnost ovlivní celkový pohled
- **Sklon ke stereotypům:** Posuzování podle pohlaví, vzhledu, etnika

- **Chyba centrální tendence:** Snaha "nevybočit" v hodnocení (vše jako průměrné)
- **Pygmalion efekt:** Očekávání ovlivňuje chování žáka
- **Subjektivní dojmy:** Neodborná interpretace výsledků
- **Etiketa:** Žák je „zaškatulkován“ a to ovlivňuje další zacházení

6. Předpoklady pro využití diagnostiky učitelem

- Znalost vývojové psychologie, pedagogiky, specifických poruch
- Dovednost práce s různými diagnostickými nástroji
- Schopnost interpretovat výsledky v kontextu
- Vedení objektivní dokumentace a respektování etiky
- Spolupráce s výchovným poradcem, psychologem, rodiči
- Reflexe vlastního přístupu, eliminace předsudků

Znalosti:

- Základy vývojové psychologie – znalost toho, co je běžné v daném věku dítěte.
- Orientace v metodách pedagogicko-psychologické diagnostiky – umět zvolit vhodný nástroj.
- Porozumění možnostem a limitům jednotlivých metod.

Dovednosti:

- Schopnost správně provést pozorování, rozhovor nebo vyhodnotit test či dotazník.
- Kritické myšlení – nenechat se unést dojmem, ale pracovat s daty a kontextem.
- Schopnost jasně a citlivě komunikovat zjištění – vůči žákům, rodičům i kolegům.

Osobnostní a etické předpoklady:

- Empatie, trpělivost, nestrannost – přistupovat k žákům s respektem a pochopením.
- Respekt k individuálním rozdílům – nevytvářet nálepky a stereotypy.
- Zachování důvěrnosti – výsledky nešířit nevhodným způsobem.
- Spolupráce s dalšími odborníky – např. školním psychologem nebo speciálním pedagogem, pokud je to třeba.

11b. Motivace ve škole: zdroje motivace, významné motivátory pro školní práci žáků (úspěch a neúspěch, očekávání a úsilí, motivační přesvědčení, cílové zaměření, stanovení cíle, činnost žáka a další) Odměny a tresty (role odměny v životě žáka, role trestů, formy odměn a trestů, zásady frekvence a užívání odměn a trestů, nebezpečí trestů).

1. Zdroje motivace

- **Vnitřní motivace:** Motivace, která pramení zevnitř žáka. Je založena na zájmu, radosti z učení, touze po osobním rozvoji, vnitřní satisfakci z dosažení úspěchu. Tato motivace je stabilnější a trvalejší.
- **Vnější motivace:** Motivace vyvolaná vnějšími faktory, jako jsou odměny (známky, ceny) nebo tresty. Tento typ motivace je obvykle dočasnější a zaměřený na dosažení konkrétního cíle (např. zlepšení známky).
- **Kognitivní motivace:** Motivace, která vychází z vnitřního zájmu o konkrétní úkoly a vědomí, že úspěch v úkolech vede k osobnímu rozvoji.
- **Afektivní motivace:** Souvisí s emocionálními reakcemi žáka na danou činnost, jako je strach z neúspěchu, touha po uznání, radost z úspěchu atd.

2. Významné motivátory pro školní práci žáků

- **Úspěch a neúspěch:** Úspěch je silným motivátorem pro další práci. Posiluje sebedůvěru žáka a dává mu pocit kompetence. Naopak neúspěch může vést k frustraci, demotivaci a klesání zájmu o daný předmět.
- **Očekávání a úsilí:** Pokud žák věří, že jeho úsilí povede k úspěchu, bude motivován k větší aktivitě. Očekávání pozitivního výsledku může zvýšit jeho úsilí.
- **Motivační přesvědčení:** Tato přesvědčení ovlivňují, jak žák vnímá své schopnosti a možnosti. Například víra v to, že „když se budu snažit, zvládnou to“, posiluje ochotu investovat úsilí do úkolů.
- **Cílové zaměření:** Pokud žák ví, co chce dosáhnout (např. dobře zvládnout zkoušku nebo projekt), má jasně definovaný cíl, který mu pomáhá soustředit se na daný úkol.
- **Stanovení cíle:** Jasně stanovený cíl zvyšuje motivaci, protože žák ví, kam směřuje. Cíle by měly být konkrétní, dosažitelné a v souladu s potřebami a schopnostmi žáka.
- **Činnost žáka:** Aktivní zapojení žáka do učení a jeho činnost zajišťují lepší motivaci než pasivní přijímání informací. Vhodné je například zapojení žáka do projektové výuky, diskuzí, řešení problémů apod.

3. Odměny a tresty

a) Role odměny v životě žáka

- **Pozitivní reinforcement:** Odměny mohou motivovat žáky k opakování žádoucího chování (např. dobré výsledky v testech). Poskytují pozitivní zpětnou vazbu.
- **Uznání a podpora:** Odměny mohou být nejen materiální (známky, diplomy), ale i nehmotné (pochvala, uznání). Tato nehmotná ocenění mají dlouhodobější a pozitivní efekt na motivaci.
- **Prevence frustrace:** Odměny pomáhají předcházet frustraci žáků z neúspěchů a mohou posílit jejich sebedůvěru.

b) Role trestů

- **Negativní reinforcement:** Tresty mohou sloužit k tomu, aby žák odstranil nežádoucí chování (např. nesplnění úkolu). Tresty mají však omezený účinek na dlouhodobou motivaci.
- **Možné důsledky trestů:** Příliš časté nebo přehnané tresty mohou vést k negativním důsledkům, jako je ztráta sebedůvěry, odpor k učiteli nebo k danému předmětu, zhoršení vztahů ve třídě.
- **Prevence negativních chování:** Tresty mohou mít roli ve výchovné funkci, ale neměly by být hlavním nástrojem v motivaci žáků.

4. Formy odměn a trestů

a) Formy odměn

- **Materiální:** známky, diplomy, ceny, věcné dary.
- **Nehmotné:** pochvala, uznání, certifikáty, pozitivní zpětná vazba.
- **Sociální:** vyzdvižení žáka před třídou, pochvala ve třídní anketě, zodpovědnost za úkoly.

b) Formy trestů

- **Důtky, napomenutí:** upozornění na porušení pravidel.
- **Odebrání výhod:** zamezení účasti na aktivitách, snížení počtu volných minut.
- **Zákaz činností:** např. zamezení účasti na oblíbené činnosti kvůli neplnění úkolů.

5. Zásady frekvence a užívání odměn a trestů

- **Frekvence:** Odměny by měly být udělovány pravidelně, ale ne příliš často, aby neztratily svou hodnotu. Tresty by měly být udělovány pouze v případě vážného porušení pravidel, ne každé menší provinění.
- **Spravedlnost:** Odměny a tresty by měly být spravedlivé, cílené a v souladu s pravidly školy. Příliš časté používání trestů může vést k odporu a negativnímu chování.
- **Konzistence:** Tresty a odměny by měly být konzistentní a v souladu s danými pravidly, aby žáci věděli, co mohou očekávat.

6. Nebezpečí trestů

- **Vytváření negativního vztahu k učiteli:** Přílišná přísnost nebo časté trestání může vést k zhoršení vztahů mezi učitelem a žákem, což snižuje motivaci žáka.
- **Dlouhodobé negativní dopady na sebeúctu:** Opakované tresty mohou vést k tomu, že žák začne mít nízkou sebedůvěru, což negativně ovlivní jeho školní výkon.
- **Nedostatečný důraz na pozitivní motivaci:** Pokud je větší důraz na tresty než na odměny, žák může ztratit zájem o školní práci a motivaci.

12b. Komunikace ve škole: druhy komunikace, cíle komunikace. Typy problémové komunikace na školách (komunikace s agresivním, úzkostným a depresivním jedincem). Komunikace s rodičem – pravidla, Jednání s obtížným rodičem.

Druhy komunikace

- **Verbální komunikace:** Komunikace prostřednictvím mluveného nebo psaného slova. Využívá jazyk k předávání informací a myšlenek.
- **Neverbální komunikace:** Komunikace, která se neprovádí slovy, ale pomocí tělesných signálů (gesta, mimika, postoj těla, tón hlasu). Hraje důležitou roli při vyjádření emocí, nálad nebo reakcí.
- **Paraverbální komunikace:** Součástí této komunikace je tón, tempo, intonace a pauzy při mluvení. Paraverbální signály mohou zásadně ovlivnit, jak jsou slova interpretována.
- **Interpersonální komunikace:** Komunikace mezi jednotlivci (učitel - žák, žák - žák, učitel - rodič). Tato forma komunikace je klíčová pro vytváření vztahů ve škole.
- **Skupinová komunikace:** Komunikace, která probíhá mezi skupinami lidí (např. učitelé a žáci ve třídě). Může mít formu diskuze, prezentace nebo výměny názorů.

2. Cíle komunikace

- **Předávání informací:** Hlavní cílem komunikace je poskytnutí informací – jak učitel žákovi, tak žák učiteli nebo rodiči.
 - **Podpora vztahů:** Komunikace je klíčová pro vytváření pozitivních vztahů mezi žáky, učiteli a rodiči. Podporuje otevřenost a důvěru.
 - **Výchova a edukace:** Cílem komunikace ve škole je nejen předat vědomosti, ale také vychovávat a rozvíjet žáky, zlepšovat jejich sociální dovednosti a emocionální inteligenci.
 - **Řešení problémů:** Komunikace je také prostředkem k identifikaci problémů (např. ve vztazích, studijních problémech) a k jejich řešení.
 - **Motivace a podpora:** Cílem komunikace je rovněž motivovat žáky k dalšímu rozvoji, poskytovat jim pozitivní zpětnou vazbu a vyzdvihnout jejich úspěchy.
-

3. Typy problémové komunikace na školách

a) Komunikace s agresivním jedincem

- **Charakteristika:** Agresivní jedinec vyjadřuje své nespokojenosti a frustrace prostřednictvím hněvu, výbuchů, křiku nebo fyzické agresivity. Tento typ komunikace může být směřován na učitele, spolužáky nebo školní personál.
- **Přístupy k řešení:** Učitel by měl zachovat klid, neeskalovat situaci, používat asertivní, ale klidný tón. Je důležité vyvarovat se konfrontace a dávat agresorovi prostor pro ventilování jeho emocí. Nabídnout mu následně možnost vyřešit problém jiným způsobem.
- **Cíle komunikace:** Cílem je deeskalace situace, obnovení klidu a hledání konstruktivního řešení problému.

b) Komunikace s úzkostným jedincem

- **Charakteristika:** Úzkostní žák prožívá obavy, strach, nervozitu, které mohou ovlivnit jeho schopnost koncentrace a školní výkon. Tato osoba může mít problémy s verbální i neverbální komunikací, může být tichá, uzavřená nebo vykazovat známky nervozity.
- **Přístupy k řešení:** Učitel by měl projevovat trpělivost a empatii. Pomoci žákovi cítit se bezpečně a pochopeně. Důležité je poskytovat jasné instrukce, strukturovat úkoly a být trpělivý při poskytování zpětné vazby.
- **Cíle komunikace:** Cílem je snížit úzkost, poskytnout podporu a motivovat žáka k dalšímu angažmá ve výuce.

c) Komunikace s depresivním jedincem

- **Charakteristika:** Depresivní jedinec vykazuje známky smutku, apatie, ztráty zájmu o aktivity, což může ovlivnit jeho výkon a chování. Může se zdát uzavřený, neschopen soustředění a reagovat negativně na školní povinnosti.
- **Přístupy k řešení:** Učitel by měl projevovat empatii, naslouchat a podporovat. Měl by si být vědom citlivosti tohoto jedince a vyhnout se kritice. Místo toho by měl nabízet malé úkoly a podporu v jejich plnění, což může zlepšit sebeúctu žáka.
- **Cíle komunikace:** Cílem je nabídnout podporu, povzbudit žáka, aby se vrátil k aktivitám, a vytvořit prostředí, kde se žák bude cítit v bezpečí.

4. Komunikace s rodičem

a) Pravidla komunikace s rodičem

- **Empatie a respekt:** Učitel by měl při komunikaci s rodičem projevovat empatii a respekt k jeho názorům a pocitům. Důležité je naslouchat rodičům a snažit se pochopit jejich pohled na věc.
- **Jasnost a konkrétnost:** Komunikace by měla být jasná a konkrétní, s důrazem na fakta. Je důležité informovat rodiče o konkrétních oblastech, ve kterých jejich dítě vyniká nebo má problémy.
- **Otevřenost a ochota k diskuzi:** Rodič by měl mít možnost otevřeně vyjádřit své názory a obavy. Komunikace by měla být obousměrná a otevřená k diskuzi.

b) Jednání s obtížným rodičem

- **Vyznačení hranic:** Učitel by měl při jednání s obtížným rodičem udržovat profesionální odstup, vyjadřovat se s respektem, ale zároveň jasně a důsledně vymezit hranice, pokud rodič vykazuje nevhodné chování.
- **Zachování klidu a neutrality:** Učitel by měl být klidný, nezaujatý a snažit se vyřešit situaci konstruktivně. Neztrácet nervy a nebrat si jednání rodiče osobně.
- **Vytváření společného cíle:** Vždy je důležité mít na paměti, že cílem je zlepšit situaci pro dítě, a snažit se hledat společné řešení. K tomu může pomoci zaměření na potřeby žáka a nabídnutí konkrétních kroků pro zlepšení situace.

13b. Školní třída jako sociální skupina: Vývoj školní třídy (koheze). Typy školního kolektivu (nový, částečně nový, dle přijatých norem atd. – charakteristika). Třídní kolektiv z hlediska jeho vzniku a postavení žáka ve třídě. Dynamika skupiny – definice a prvky skupinové dynamiky.

1. Vývoj školní třídy (koheze)

- **Koheze školní třídy:** Koheze je stupeň soudržnosti a propojení mezi členy třídy. Vysoká koheze znamená, že žáci si vzájemně důvěřují, podporují se a mají pocit, že patří do skupiny. Koheze je klíčová pro dobré fungování třídy a její efektivitu ve vzdělávacím procesu.
- **Fáze vývoje:**
 - **Fáze formování:** Na začátku školního roku nebo po změně složení třídy se žáci seznamují a začínají vytvářet vztahy.
 - **Fáze bouře:** Během této fáze se mohou objevit konflikty mezi žáky, protože se formují role, vznikají nejasnosti a vzorce chování. Tato fáze je důležitá pro nalezení rovnováhy a vyjasnění postavení jednotlivých žáků.
 - **Fáze normování:** Jakmile se třída začíná lépe poznávat a vyjasňují se normy, dochází k stabilizaci vztahů a pravidel.
 - **Fáze vykonávání:** Třída funguje efektivně, vztahy jsou pevné, a žáci se mohou soustředit na výuku a spolupráci.

2. Typy školního kolektivu

- **Nový kolektiv:** Tento typ kolektivu vzniká na začátku školního roku nebo při příchodu nových žáků do třídy. V tomto období jsou vztahy mezi žáky ještě nevyjasněné a normy a role teprve vznikají.
- **Částečně nový kolektiv:** Tento kolektiv vzniká, když část třídy zůstává stejná, ale do třídy přichází noví žáci nebo se mění některé osoby. Vztahy se musí znovu přizpůsobit, ale část normy je již stabilizována.
- **Kolektiv dle přijatých norem:** Tento kolektiv má již pevně stanovené normy chování a vztahů. Základem jsou stabilní sociální vazby, přátelské vztahy a vzájemná důvěra mezi žáky. Tento kolektiv obvykle pracuje efektivně, žáci se podílejí na týmových aktivitách a mají stabilní roli ve skupině.
- **Typy podle dominantních rolí:**
 - **Silní a slabí:** Někteří žáci v kolektivu se mohou ocitnout v roli vůdců (silní), jiní mohou být na okraji (slabí), což ovlivňuje dynamiku třídy a může vést k problémům ve vzorcích chování.
 - **Integranti a izolanti:** Někteří žáci mohou být dobře integrováni do kolektivu, jiní mohou být izolováni nebo marginalizováni.

3. Třídní kolektiv z hlediska jeho vzniku a postavení žáka ve třídě

- **Vznik kolektivu:** Školní třída jako sociální skupina vzniká na základě společného cíle, což je vzdělávání. Žáci se podílejí na tvorbě třídy jako celku. Každý žák má své místo v kolektivu a vztahy mezi nimi se vyvíjejí v závislosti na charakteristice jednotlivých osobností.
- **Postavení žáka ve třídě:** Postavení žáka ve třídě je ovlivněno jeho chováním, schopnostmi, popularitou, vztahy s ostatními žáky a učitelem. Může se stát, že žák je v kolektivu dominantní, pasivní nebo izolovaný, což ovlivňuje jeho zkušenosti ve škole.
 - **Dominantní žáci** mohou mít vliv na ostatní a formovat normy chování ve třídě.
 - **Izolovaní žáci** mohou trpět negativními důsledky, jako je osamělost nebo šikana.
 - **Pasivní žáci** se často vyhýbají konfliktům a mohou být přehlíženi nebo neaktivní.
- **Role žáka:** V rámci třídního kolektivu se mohou objevovat různé role, například vůdce, následovník, vtipálek, tichý pozorovatel atd. Tyto role ovlivňují, jak se žáci v kolektivu cítí a jaké mají zkušenosti.

4. Dynamika skupiny – definice a prvky skupinové dynamiky

- **Definice skupinové dynamiky:** Skupinová dynamika je soubor vzorců chování, interakcí a vztahů, které se vyvinou mezi členy skupiny. Tyto interakce ovlivňují, jak skupina funguje, jak řeší problémy, jak se rozhoduje a jak se vyrovnává s konflikty.
- **Prvky skupinové dynamiky:**
 - **Komunikace:** Klíčová pro efektivní spolupráci, vyjasňování názorů a výměnu informací.
 - **Role ve skupině:** Jak již bylo zmíněno, jednotlivci v kolektivu mohou přijímat různé role (vůdce, následovník, tichý pozorovatel, apod.).
 - **Koheze:** Soudržnost skupiny, která je klíčová pro spolupráci a úspěšnou realizaci cílů.
 - **Konflikty:** V každé skupině může docházet k konfliktům. Schopnost řešit konflikty konstruktivně je důležitou součástí dynamiky třídy.
 - **Normy a hodnoty:** V každé skupině se vyvíjejí určité normy a hodnoty, které určují, jak se mají členové skupiny chovat, jaké chování je přijatelné a jaké ne.
 - **Skupinová koheze:** Míra vzájemné důvěry, podpory a pozitivních vztahů mezi žáky. Vysoce kohezní skupiny mají lepší výsledky ve spolupráci i učení.
- **Týmy a spolupráce:** Skupinová dynamika zahrnuje i schopnost žáků spolupracovat, sdílet nápady a plnit úkoly společně. Týmová práce je v školním prostředí důležitá pro rozvoj sociálních dovedností a efektivitu učení.

14b. Nadaný žák: vymezení termínů nadání a talent. Typologie nadaných žáků. Identifikace a diagnostika nadaných žáků. Práce s nadaným žákem (akcelerace, enrichment atd.).

Nadaný žák

1. Vymezení termínů nadání a talent

- **Nadání:** Vysoký potenciál pro rozvoj v určité oblasti, který je vrozený a lze jej dále rozvíjet.
 - Autor: Gagné (2005) – nadání je souhrn schopností, které mohou být rozvinuty.
- **Talent:** Vysoký výkon v konkrétní oblasti, který je výsledkem nadání a tvrdé práce.

2. Typologie nadaných žáků

- **Kognitivně nadaní:** Žáci s výjimečnými schopnostmi v oblastech jako je logické myšlení, řešení problémů.
- **Kreativní nadaní:** Silný potenciál v uměleckých nebo kreativních oblastech.
- **Sociálně nadaní:** Vynikající mezilidské schopnosti, leadership.
- **Specifické nadání:** Významný talent v jedné konkrétní oblasti (např. matematika, sport).

3. Identifikace a diagnostika nadaných žáků

- **Pozorování:** Učitel pozoruje nadprůměrný výkon ve specifických oblastech.
- **Testy IQ:** Standardizované testy pro měření kognitivních schopností.
- **Kreativní úkoly:** Úkoly zaměřené na kreativitu a originalitu žáků.

4. Práce s nadaným žákem

- **Akcelerace:** Zrychlené učení, přeskokování ročníků.
 - **Výhody:** Rychlý pokrok, větší výzvy pro žáka.
 - **Nevýhody:** Potenciální izolace, sociální problémy.
- **Enrichment (obohacení):** Rozšiřování učiva nad rámec standardního plánu, projektové úkoly.
 - **Výhody:** Rozvoj dovedností, motivace žáka.
 - **Nevýhody:** Možná nadměrná zátěž bez vyvážení.

15b. Atribuce ve školním prostředí: vymezení termínu atribuce, kauzální atribuce. Atribuční tendence při vysvětlování úspěchu (trojdimenzionální teorie), základní atribuční chyba. Faktory ovlivňující atribuci jedince – dopad na chování jedince (učitele i žáka).

1. Vymezení termínu atribuce

- **Atribuce:** Proces, kterým lidé vysvětlují příčiny svých a cizích úspěchů či neúspěchů. Jakým způsobem přiřítáme výsledky různých událostí k určitým faktorům.
 - Autor: Heider (1958) – zakladatel teorie atribuce.
- **Kauzální atribuce:** Přiřítání příčin chování nebo výsledků konkrétním faktorům, jako jsou vnitřní (schopnosti, úsilí) nebo vnější (štěstí, úkolová náročnost) příčiny.

2. Atribuční tendence při vysvětlování úspěchu

- **Trojdimenzionální teorie atribuce:** Tato teorie se zaměřuje na tři dimenze, které ovlivňují atribuci:
 - **Lokalita (interní vs. externí):** Zda je příčina úspěchu nebo neúspěchu přiřítána vnitřním faktorům (schopnosti) nebo vnějším (štěstí).
 - **Stabilita (stabilní vs. nestabilní):** Zda je příčina považována za trvalou nebo dočasnou.
 - **Kontrolovatelnost (kontrolovatelné vs. nekontrolovatelné):** Zda je daný faktor pod kontrolou osoby nebo mimo její kontrolu.
- **Příklad:** Žák může úspěch přiřítat vlastnímu úsilí (interní, stabilní, kontrolovatelné) nebo štěstí (externí, nestabilní, nekontrolovatelné).

3. Základní atribuční chyba

- **Fundamentální atribuční chyba:** Tendence přiřítat chování ostatních osob vnitřním faktorům (např. schopnostem) a ignorovat vliv vnějších okolností.
 - Příklad: Učitel může považovat špatný výkon žáka za důsledek jeho nedostatku schopností, místo aby vzal v úvahu např. těžkou domácí situaci žáka.

4. Faktory ovlivňující atribuci jedince

- **Faktory ovlivňující atribuci:**
 - **Osobní zkušenosti a přesvědčení:** Když má jedinec zkušenost s určitými situacemi, může mít tendenci přiřítat příčiny výsledků na základě minulých zkušeností.
 - **Kultura a sociální prostředí:** Kulturní rozdíly ovlivňují, zda je úspěch přiřítán individuálním schopnostem nebo okolnostem.
- **Dopad na chování:**
 - **Na žáka:** Atribuce ovlivňuje motivaci a chování žáka. Pokud žák přiřítá neúspěch v testu nízkým schopnostem, může se demotivovat a přestat se snažit.
 - **Na učitele:** Učitelé mohou ovlivnit chování žáků podle svých atribucí. Např. pokud učitel přiřítá neúspěch žáka jeho lenosti, může to mít za následek negativní přístup k žákovi a snížení jeho podpory.